



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)



Educação: Políticas, Estruturas e Organização 9

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

9

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

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)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 9 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 9)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-310-1

DOI 10.22533/at.ed.101190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

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

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 9” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
NA CAMINHADA PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS PERPASSEI PELA ALFABETIZAÇÃO E PELO LETRAMENTO	
Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem	
DOI 10.22533/at.ed.1011903041	
CAPÍTULO 2	12
NÃO EXISTE PECADO DO LADO DE BAIXO DO EQUADOR: A LINHA TÊNUE ENTRE SEGREGAR E RESISTIR	
Enéas Machado Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1011903042	
CAPÍTULO 3	20
NÃO TE ESCUTO: (SOBRE)VIVER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Leonardo Farias de Arruda Ricard José Bezerra da Silva Juliana Fonsêca de Almeida Gama	
DOI 10.22533/at.ed.1011903043	
CAPÍTULO 4	31
NIM: EFICIENTE RECURSO DIDÁTICO NA APRENDIZAGEM DA DIVISÃO	
Márcia Aparecida de Macêdo Silva Josélia Paes Ribeiro de Souza Fernanda Viana de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.1011903044	
CAPÍTULO 5	47
NOTÍCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO PASSADO ÀS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DOS SÉCULOS XX E XXI, EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	
Solange de Carvalho Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.1011903045	
CAPÍTULO 6	60
O BIOMA CERRADO: PLANTANDO NO PRESENTE OS DESEJOS PARA O FUTURO	
Marcelo Duarte Porto Everson Inácio de Melo Sheyla de Oliveira Martins Thiago Gonçalves dos Santos Stefania Amaral Ricardo Ferreira Letícia Sousa Silva Ronivaldo Silva Leal dos Santos Vanusa Rodrigues Caixeta	
DOI 10.22533/at.ed.1011903046	

CAPÍTULO 7	66
O CONTO DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM ALUNOS DO ENSINO ESPECIAL	
Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem Marta Brügger	
DOI 10.22533/at.ed.1011903047	
CAPÍTULO 8	76
O CORTIÇO: LEITURAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO MÉTODO RECEPCIONAL NOS CONTEXTOS DE SALA DE AULA DA EJA	
Ferdirammar Farias Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.1011903048	
CAPÍTULO 9	84
O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL	
Maria Luiza de Santana Gomes Haniel Regina Dias de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.1011903049	
CAPÍTULO 10	94
O ENSINO DA ARTE E A SUSTENTABILIDADE: UM DESPERTAR DO SENSO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
João Victor Batista da Conceição Leidiane dos Santos Lima Romildo de Araújo Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.10119030410	
CAPÍTULO 11	103
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VIA DE INSERÇÃO SOCIAL PARA OS IMIGRANTES HISPANO HABLANTE EM RORAIMA	
Maria Betânia Gomes Grisi Cila Vergínia da Silva Borges Hilton de Sá Rodrigues Maria de Fátima Freire de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.10119030411	
CAPÍTULO 12	115
O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL: DA BNCC A ARGUMENTAÇÃO EM PAUTA	
Joyce Almeida Ataíde Alves Maria José Guerra	
DOI 10.22533/at.ed.10119030412	
CAPÍTULO 13	125
O ENSINO TÉCNICO À LUZ DA DIMENSÃO ÉTICA DISCENTE	
Geise Franciele Ferreira Neves Luciana Maria Caetano Betânia Alves Veiga Dell'Agli	
DOI 10.22533/at.ed.10119030413	

CAPÍTULO 14 142

O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO COLETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Loryne Viana de Oliveira
Suzana Medeiros de Souza Aguiar
Mônica Angélica Barbosa de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.10119030414

CAPÍTULO 15 152

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Cristh Júnior Pereira Carvalho
Janeisi de Lima Meira
Maurício Castro Gonçalves de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.10119030415

CAPÍTULO 16 161

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA COM ÊNFASE NA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG - CAMPUS FORMOSA

Karina dos Reis Bittar
Marilda de Paula Mamedio
Sônia Bessa

DOI 10.22533/at.ed.10119030416

CAPÍTULO 17 173

O ESTÍMULO DA FAMÍLIA E A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA EDUCANDA COM SÍNDROME DE DOWN

Xênia da Mota Araújo Lima
Ingrid da Mota Araújo Lima;

DOI 10.22533/at.ed.10119030417

CAPÍTULO 18 184

O INTÉRPRETE NA FIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E PRÁTICAS A PARTIR DE NORBERT ELIAS

Euluze Rodrigues da Costa Junior
Reginaldo Célio Sobrinho
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

DOI 10.22533/at.ed.10119030418

CAPÍTULO 19 195

O JOGO “CARTADA ORGÂNICA” COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA NO ENSINO EM QUÍMICA

Cynthia Pereira dos Santos
Gilson Silva Filho
Otoniel de Aquino Azevedo
Bruna D´nadai do Nascimento
Eliana da Silva Santos
Cíntia Cristina Lima Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.10119030419

CAPÍTULO 20	203
O JOGO DO SOBE E DESCE COMO RECURSO METODOLÓGICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Amanda Juvino Soares Mônica Augusta dos Santos Neto Claudiene dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.10119030420	
CAPÍTULO 21	214
O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL	
Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias. Clarice da Silva Costa.	
DOI 10.22533/at.ed.10119030421	
CAPÍTULO 22	231
O MOVIMENTO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA POR MEIO DE BRINCADEIRAS	
Luzia Xavier de Oliveira Andressa Nayara Barros Correa Freitas Sidney Benedito da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.10119030422	
CAPÍTULO 23	245
O MUNDO DO TRABALHO PARA ANALFABETOS E PARA ALUNOS DO 1º SEMESTRE DO PRIMEIRO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Arthur Ferreira da Costa Lins Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem	
DOI 10.22533/at.ed.10119030423	
CAPÍTULO 24	256
O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): BREVE RELATO	
Edson Vieira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.10119030424	
CAPÍTULO 25	263
O PAPEL DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO PROCESSO DE RESISTÊNCIA AO NEOCOLONIALISMO	
Anna Marina Paes Montysuma Hildo Cezar Freire Montysuma	
DOI 10.22533/at.ed.10119030425	
CAPÍTULO 26	275
O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE JOGOS COGNITIVOS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Karine Ramos Bruna Santana Anastácio	
DOI 10.22533/at.ed.10119030426	

CAPÍTULO 27 288

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DOS/AS PROFISSIONAIS E GESTORES DA ESCOLA NAZINHA BARBOSA DA FRANCA

Celyane Souza dos Santos
Maria Nazaré dos Santos Galdino
Eryenne Lorryne Sayanne Silva do Nascimento
Amanda Raquel Medeiros Domingos
Maria de Fátima Leite Gomes

DOI 10.22533/at.ed.10119030427

CAPÍTULO 28 298

O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (PROETI) COMO POLÍTICA PÚBLICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIAMANTINA-MG: MAIS TEMPO DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO?

Wanderléia Lopes Libório Figueiredo
Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

DOI 10.22533/at.ed.10119030428

CAPÍTULO 29 310

O PROTAGONISMO NARRATIVO DO JOVEM: UMA (NOVA) CONSTITUIÇÃO DO SABER

Isadora Ortácio Schmidt Buske
Cilene de Lurdes Silva

DOI 10.22533/at.ed.10119030429

CAPÍTULO 30 320

“O SONHO DE MARIA” UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMARAJI/PE

Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti

DOI 10.22533/at.ed.10119030430

CAPÍTULO 31 326

O TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elvira Santana Amorim da Silva
Maria Magaly Vidal Maia
Andreyne Javorski Rodrigues
Juliana Lemos Zaidan
Priscyla Dayane das Chagas Lira

DOI 10.22533/at.ed.10119030431

CAPÍTULO 32 331

O TEATRO NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID – LETRAS PORTUGUÊS

Luana Ewald
Andressa Regiane Gesser
Larissa Patricia Theiss
Suelen Ramos
Henrique Mengisztcki

Silvane Terezinha de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.10119030432

CAPÍTULO 33 346

O TRABALHO DO PROFESSOR MT NAS ESCOLAS DE CABO FRIO

Helaine Soares

DOI 10.22533/at.ed.10119030433

SOBRE A ORGANIZADORA..... 358

NA CAMINHADA PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS PERPASSEI PELA ALFABETIZAÇÃO E PELO LETRAMENTO

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem

Universidade de Brasília – UNB

Brasília - DF

RESUMO: De acordo com Veiga (2007), desde 1940 a Educação de Jovens e Adultos vem sendo considerada um problema de políticas públicas no Brasil. Alfabetizar esses jovens e adultos ainda é uma tarefa nebulosa e nem sempre alcançada. A complexidade dessa modalidade de ensino, muitas vezes, inibi o avanço nas providências por parte do governo. É imprescindível que haja estudos para a eficiência da alfabetização de jovens e adultos que não tiveram o direito do acesso e da permanência na escola assegurados na idade apropriada. Diante dessa realidade, o objetivo deste trabalho é a) apresentar porque é tão difícil para alunos e professores compreenderem que apenas aprenderem a decodificar e a escrever, não é o suficiente para fazerem parte de uma cultura de letramento; b) apontar a diferença entre ser letrado e alfabetizado; e c) apontar quais as políticas públicas realizadas a partir do período do governo militar até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ABSTRACT: According to Veiga (2007), since

1940 the Youth and Adult Education has been considered a problem of public policies in Brazil. Alphabetize these young people and adults is still a nebulous task and not always achieved. The complexity of this type of education often inhibit the advancement in action by the government. It is essential that there are studies for youth literacy efficiency and adults who did not have the right of access and permanence in school provided at the appropriate age. Given this reality, the objective of this paper is a) to present why it is so difficult for students and teachers understand that just learning to decode and writing it is not enough to be part of a literacy culture; b) tell the difference between being literate and literate; and c) point which public policies carried out from the military government of the period to the present day.

KEYWORDS: Alphabetization; Literacy; Youth and Adults Education.

1 | INTRODUÇÃO

A palavra analfabetismo é usada no Brasil com muita frequência e há muitos anos. No Brasil império havia uma grande discrepância entre os ditos “letrados”, os quais pertenciam à elite brasileira e a grande massa os ditos analfabetos. Em relação à educação, um hiato

se formava no tocante à elite e a maioria da população. Segundo Carvalho (1981, p. 64), Entre a população escrava o índice de analfabetismo atingia 99,9% em 1872. A má qualidade do censo de 1890 pode ser responsável pelo declínio indicado para esse ano na taxa de alfabetização, mas a taxa real não deveria ser muito mais alta, pois em 1920, 30 anos mais tarde, os analfabetos ainda representavam 76% da população total.

No ano de 2017, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) o Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos e não consegue reduzir esse número há três anos, porém, transformar a condição de um cidadão analfabeto ou analfabeto funcional em um cidadão alfabetizado e letrado não é uma tarefa fácil, principalmente quando trata-se de jovens e adultos. Porém, para compreendermos esse hiato existente na educação brasileira de jovens e adultos vamos esclarecer o que é ser um cidadão alfabetizado e letrado? Que transformações o ensino de jovens e adultos sofreu a partir do período militar e quais medidas são adotadas hoje pelo Governo do DF?

2 | ALFABETIZAÇÃO

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan 1986). Segundo Ribeiro (1997), a partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos.

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois,

a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional, quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais.

Em relação à alfabetização, segundo a conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, a alfabetização passa a ser um instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente.

De acordo com Soares (1999), a alfabetização é entendida como apropriação da dinâmica ou da “tecnologia” da leitura e da escrita. Essa apropriação envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos em relação ao sistema da língua. Por exemplo é preciso saber coisas, que desenhos são diferentes de letras, e a escrita é um sistema de representação; que a língua é som; que a língua é alfabética e ortográfica, isto é, estabelece-se na relação fonema/grafema e há uma convenção sobre a forma de grafar as palavras. No processo de alfabetização, o alfabetizando descobre o segredo de que é preciso juntar letras para formar sílabas, juntar as sílabas em palavras, juntar palavras em frases e as frases em textos.

Durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como mera aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, ou seja, a codificação através da escrita e decodificação através da leitura, em seu sentido mais restrito, ser alfabetizado era aprender a ler e a escrever. A sociedade exigia pouco, uma vez que, a maioria das pessoas era analfabeta e as práticas de leitura e escrita eram reduzidas. A simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

3 | LETRAMENTO

Com as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, oriundas do final do século XX, em todo o mundo e particularmente nos países em avanço tecnológico, a necessidade de ir além da decodificação e da prática de desenhar letras começou a se fazer presente. Ou seja, o homem para conquistar melhores empregos, ter boas oportunidades de crescimento e sentir-se parte dessa sociedade letrada, deveria ter um maior entendimento do uso desse código, uma compreensão do texto

lido, uma preocupação com o uso social da leitura e da escrita. Com base nessa crescente necessidade, segundo Soares (2004), em meados de 1980, países como França, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil observaram o surgimento do termo *Letramento*. Esse termo ganhou nomes diferentes, mas sua essência manteve-se inalterada. Na França denomina-se *Illetrisme*, em Portugal *Literacia*, na Inglaterra e nos Estados Unidos *Literacy* e no Brasil *Letramento*. No Brasil, o termo foi utilizado pela primeira vez em 1986, por Mary Kato segundo a qual, letramento é o processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita.

Etimologicamente, a palavra *literacy* tem sua origem no latim *littera* que significa letra, com a junção do sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. No Webster's Dictionary, *literacy* quer dizer a condição de ser *literate*, palavra que ainda não tem uma correspondente em português, mas que designa educado, especialmente, capaz de ler e escrever, aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever. Segundo Magda Soares (2009 p. 17 e 18) *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (...). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ao se discutir letramento é notório seu vínculo ao conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos. Essa fusão dos dois termos tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização e uma exaltação do conceito de letramento, mesmo que as produções acadêmicas apontem para uma diferenciação entre os termos. O fato de se aproximar letramento e alfabetização tem causado concepções equivocadas, uma vez que os dois fenômenos não devem ser confundidos, e principalmente fundidos. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária, é preciso ficar clara a especificidade de cada um dos fenômenos.

Soares (2009) usa a palavra *alfabetizado* para designar aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropria da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Já o letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas

sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançando por ela.

4 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

A atenção à Educação de Jovens e Adultos ganhou notoriedade, do Governo Federal, após o fim da II Guerra Mundial (1939 – 1945). O Brasil vivia ainda o fim da ditadura do Estado Novo (1937 – 1945) do Governo de Getúlio Vargas. A constituição brasileira era outorgada (A polaca) de inspiração fascista. Segundo Paiva (2003), o “final da Guerra influi no sentido de se enfatizar a necessidade da educação das massas. Desde o início dos anos 1940, a discussão do problema da educação dos adultos já começava a se destacar na educação popular em geral. ”

Germano (2000), afirma que na verdade, em que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os índices de pobreza relativa – mesmo num contexto de crescimento econômico, mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida da renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional.

No Brasil, uma grande parte da população pertence à classe subalterna, ou seja, jamais foram à escola, no entanto, em 1969, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado pela ditadura militar, mas seu início efetivou-se em 1970. Esse programa tinha por finalidade erradicar o analfabetismo de jovens e adultos. Seu lançamento foi realizado com um enorme alarde, para atingir a grande massa com o propósito de buscar legitimação. Germano (2000) cita as palavras do ministro Jarbas Passarinho, a alunos do Mobral, incluídas num dos livros de “educação integrada”, sob a forma de carta: “O Presidente Médici designou o analfabetismo no Brasil como uma vergonha nacional. Nós começamos a combatê-la e a reduzir o número

de analfabetos. O governo ainda quer ir adiante. Ele quer que você faça o curso de educação integrada. É um curso cujo material agora chega às suas mãos através do Mobral. Eu acho que você dentro de um ano terá concluído com ele a primeira etapa de sua formação: o primário”.

Um grande número de cidadãos das camadas populares tiveram acesso à escola, mas essa educação oferecida foi de segunda categoria, de baixa qualidade. Tendo muita evasão e repetência. Pereira (2007, p. 15-16) aponta que um dos objetivos centrais do Mobral:

... era formar mão de obra para empresas, estabelecendo relações entre a alfabetização e as necessidades econômicas do país. Os projetos de alfabetização, nessa concepção, deveriam ter um caráter assistencialista e conservador.

O Mobral foi um movimento marcante no cenário educacional brasileiro. Dotado de boa quantidade de recursos, mas sem demonstrar preocupação com a qualidade do ensino da leitura e da escrita aos alfabetizandos, Galvão e Soares (2010, p. 46) afirmaram que “o Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. ”

Acreditar que “quem sabe ler ensina a ler” acarretou, em parte, no fracasso do Mobral. Sauner (2002) afirma que os alfabetizadores eram “pessoas que não eram capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um ‘cursinho’ de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo Mobral.” (p. 59) Segundo essa autora (2002), o Mobral ensinava apenas a mecânica da leitura e da escrita, portanto, não alfabetizavam. O resultado foram alunos mal preparados. Dos egressos do Mobral, quando iniciavam a primeira série do ensino supletivo, alguns não estavam alfabetizados, outros apenas semialfabetizados, sabendo escrever o próprio nome e conhecendo as vogais e algumas letras.

5 | UM OLHAR ATUAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O Brasil tem hoje cerca de 207.660.929 habitantes segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No último Censo demográfico (2016), realizado pelo mesmo instituto o Brasil, ainda, mostra números preocupantes em relação ao número de analfabetos. O Brasil tem cerca de **11,8 milhões de analfabetos**, o que corresponde a **7,2%** da população de 15 anos ou mais. Distribuindo pelas regiões, a região Nordeste apresenta 14,8% de pessoas não alfabetizadas, a partir de 15 anos de vida, depois a região Norte com 8,5%; a região Centro Oeste com 5,7%; a região Sudeste apresenta 3,8%; e o Sul com o menor índice com 3,6% de pessoas sem escolarização. O Distrito Federal, no último censo realizado pelo IBGE em 2017,

apresentava 3.039.444 habitantes, e há um número significativo de analfabetos, segundo o mesmo censo, o número é de 71.053 pessoas que correspondem a 3%, da população, acima dos 10 anos de idade.

A Educação de Jovens e Adultos está assegurada na Lei nº 9.394/1996 - em seu Art. 4º, que ressalta o dever do Estado com a educação pública que é efetivada “mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. A Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal **GEJA-SEDF**, possui uma Proposta Pedagógica com os seguintes objetivos específicos: estabelecer as diretrizes pedagógicas para as instituições educacionais que oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA); viabilizar a oferta de ensino compatível com a demanda social; diagnosticar, analisar, acompanhar e orientar as ações do processo pedagógico nas instituições educacionais que oferecem Educação de Jovens e Adultos; incentivar a participação e a integração de toda a comunidade escolar no processo de construção e execução das propostas pedagógicas das instituições educacionais; viabilizar condições de acesso, permanência e sucesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais egressos de classes especiais ou de Centro de Educação Especial em condições de pouca escolarização e, portanto, em situação de defasagem idade/série.

Os cursos de EJA no Distrito Federal estão estruturados em: 1º Segmento equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é presencial e tem uma carga horária de 1600 horas; 2º Segmento equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, apresenta uma carga horária de 1600 horas todas presenciais e 3º Segmento equivalente ao Ensino Médio possui uma carga horária de 1200 horas também presencial.

A EJA tem os mesmos princípios da Educação Básica, tornando os conteúdos meios para o desenvolvimento dos processos cognitivos, privilegiando a capacidade de pensar e desenvolvendo a competência de processar as experiências de aprendizagem com autonomia intelectual e com destaque para o fato de que os jovens e adultos tenham: desejo de aprender; um ensino prático; o aprendizado centrado em problemas reais; uma melhor aprendizagem em ambiente informal; melhor aproveitamento por meio da variedade de métodos, recursos e procedimentos de ensino; oportunidade de descobrir e de construir por si mesmos. A seleção e a organização das atividades ou experiências de aprendizagem pressupõem alguns critérios que se relacionam diretamente com: o contexto do aluno; o nível de desenvolvimento do aluno; os objetivos pretendidos; as normas e os valores que serão cultivados; as competências, as habilidades e os procedimentos requisitos.

A maioria dos alunos da EJA são trabalhadores, empregadas domésticas, vendedores, jardineiros, pedreiros, faxineiros, carpinteiros, do lar, dentre outros. Alguns deles já possuem conhecimento sobre o mundo letrado, conhecimento adquirido em breves passagens pelas instituições educacionais ou durante a realização de atividades

cotidianas. Devido a esse fato, há uma flexibilidade quanto à presença e pontualidade dos alunos. O número de faltas e os atrasos dos mesmos não os impede de continuar participando das atividades estabelecidas pela coordenação pedagógica da escola, entendendo-se que muitos são trabalhadores. A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), na modalidade EJA, oferta a alfabetização no noturno e em várias escolas das regiões administrativas.

A Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos da SEEDF, como meio de agilizar o processo de avanço do aluno em sua vida escolar, adota o regime semestral (supletivo) no período noturno. O 1º segmento é dividido em quatro semestres. Para um melhor entendimento, cada semestre corresponde à uma das quatro séries iniciais do antigo 1º Grau, hoje, Ensino Fundamental de 9 anos. Se o aluno desenvolver sua aprendizagem com sucesso em dois anos terá cumprido o 1º Segmento da EJA, sendo apto a cursar o 2º Segmento, que corresponde a quatro semestres, que são a 5ª; 6ª; 7ª e 8ª séries do mencionado 1º Grau.

A SEEDF iniciou em 2005 a implantação gradativa do ensino de 9 anos nas instituições educacionais vinculadas à Rede pública de Ensino, tendo como estratégia pedagógica o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), desenvolvido nos três primeiros anos, com crianças a partir de 6 anos de idade. A universalização dessa nova matriz curricular ocorreu em 2008, no 1º ano. Se analisarmos a estrutura organizada pela SEEDF para a EJA e para Ensino Fundamental de 9 anos podemos inferir que essa Secretaria afirma que 2 semestres de EJA correspondem a 3 anos do Ensino Fundamental atual. Isso implica um desfalque de 400 horas aula, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização e letramentos na EJA comparando com o número de horas aulas do EF séries iniciais-programa BIA.

No dia 20 de julho de 2012, a SEEDF lançou o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota – “A revolução social deve buscar sua poesia no futuro”. O item 8.6 Educação de Jovens e Adultos: fortalecendo o Direito à Educação, traz a seguinte introdução:

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, com empregabilidade ou não, que buscam iniciar ou continuar seu percurso escolar. Os casos de interrupção no processo de escolarização são motivados por fatores sociais, econômicos, gerados pela precariedade do contexto social, familiar, pelo fracasso escolar e pelo desrespeito à diversidade presente no contingente étnico, sexual, de gênero e de pessoas com deficiência e Altas Habilidades. (p. 83)

Nessa introdução fica subtendido, pela enumeração dos problemas da continuidade do percurso escolar, que o “fracasso escolar” na Educação de Jovens e Adultos é causado pelos alunos. Para Charlot (2000) “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias devem ser analisadas.” Mais adiante explica que o fracasso escolar “é uma diferença entre alunos, entre

currículos, entre estabelecimentos.”

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Lins (2013), tanto a retenção quanto a evasão são elementos que justificam a falta de ação do Governo Federal com a alfabetização de jovens e adultos. Segundo especialistas da área da economia e da filosofia como Theodore Schultz, John Sheeham, Martin Carnoy, Demerval Saviani, não faz sentido investir em situações onde não haverá avanços.

Gadotti (2008) afirma que o “analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego.” (p.11). Os programas de alfabetização precisam vir agregados a outras políticas sociais. Observe-se ainda que a qualidade na Educação de Jovens e Adultos não resolverá os problemas sociais do país. É preciso criar meios que possam garantir uma alfabetização de qualidade aos cidadãos na idade apropriada, que é na infância. Assim sendo esses não farão parte de estatísticas desanimadoras no futuro.

As lições proporcionadas por essa experiência são fáceis de extrair e difíceis de realizar, pois indicam a necessidade de atuar simultaneamente em quatro direções: (1) articular a alfabetização de jovens e adultos a outras políticas sociais (de saúde, assistência, trabalho e renda) que favoreçam a mobilização e permanência dos educandos no processo; (2) aperfeiçoar a gestão, agilizando processos e controles; (3) criar condições de ensino e aprendizagem apropriadas, incluindo assistência aos estudantes (merenda, óculos, transporte) e desenvolvimento profissional dos educadores; (4) continuar o processo de alfabetização, assegurando oportunidades para as habilidades de leitura escrita e cálculo. (UNESCO, 2008, p.77)

Paulo Freire foi de fundamental importância no contexto da alfabetização de jovens e adultos sem escolarização. O método Paulo Freire, como informa Veiga (2007), “esteve registrado pela primeira vez no artigo ‘Conscientização e alfabetização’, publicado na *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, em junho de 1963.” (p. 308). Galvão e Soares (2010) lembram que Paulo Freire propunha que “a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras.” (p.45)

Segundo Lins (2013), a Educação é um direito que está assegurado na nossa Constituição, mas esse direito deveria ser respeitado não apenas abrindo as escolas no período da noite, mas envolvendo o meio social e a comunidade no sentido de facilitar o acesso e garantir a educação permanente. Os recursos financeiros para essa modalidade devem ser bem empregados. Os materiais e as didáticas dos alfabetizadores precisam ter bases concretas e que estimulem o aluno a frequentar as aulas e ter a noção de ser um eterno aprendiz.

Para Lins (2013) se o Governo Federal se omite com a questão do analfabetismo, o que a esfera estadual ou municipal farão em prol dos analfabetos? Como exercer uma educação contínua e progressiva se qualquer atitude em prol da alfabetização tem caráter provisório? Qual a motivação dos alfabetizadores diante do resultado escolar de seus alfabetizandos? Como se sentir acolhido em uma escola que historicamente nega a oportunidade de fazer parte dela?

De acordo com Freire, a participação dos alunos e dos professores em atividades criativas e discussões sobre as vivências das pessoas no processo de interação com palavras geradoras eram elementos fundamentais para o aprimoramento da aprendizagem de leitura e de escrita e para o desenvolvimento dos movimentos populares que abraçaram a causa da alfabetização de pessoas. Para aquele educador era a inserção plena dos alfabetizandos na cultura letrada, já como descrevem Galvão e Soares (2010) “analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social” (p. 44).

O direito à Educação para Jovens e Adultos, aos que não tiveram acesso a escolas, está presente na recente Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, em que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (p. 246).

As políticas públicas devem sim buscar uma forma adequada e significativa que possibilite ao jovem e ao adulto serem alfabetizados, letrados tornando-se assim sujeitos autônomos. Porém, a única forma de acabar com esses desajustes é fazer com que toda criança seja realmente alfabetizada e letrada na idade adequada. É preciso garantir, viabilizar, concretizar o direito a ler, escrever, inferir, analisar e criticar as crianças brasileiras, para que no futuro jovens e adultos não precisem voltar à escola por não terem tido acesso a mesma na idade correta.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). **Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5ª. Ed. Brasília, 2009. Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal 2009-2013, Ritla. 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 10.ed.
GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALBUQUERQUE, E. B. C. ;LEAL, T. F. (Org.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**, 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.
Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística-Ibge. Dados do Censo 2010: Disponível em: <<http://www.censo 010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SEEDF <<http://www.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LINS, A. F. C. **A retenção de alunos da educação de jovens e adultos em uma escola pública do distrito federal**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil, Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyla, 6 ed, 2003.

PEREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2007.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, XVIII, nº 60, dezembro 1997.

SAUNER, N. F. M. **Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem**. Curitiba: Juruá, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, Jan./Apr. 2004.

UNESCO, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: Lições da prática**. Brasília: s.e., 2008.

NÃO EXISTE PECADO DO LADO DE BAIXO DO EQUADOR: A LINHA TÊNUE ENTRE SEGREGAR E RESISTIR

Enéas Machado

UNISANTOS – Santos/SP

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

UNISANTOS – Santos/SP

RESUMO: O pensamento pós-moderno traz no bojo questões matizadas na perspectiva das linhas (BOAVENTURA, 2007). Assim, processos perversos de inculcação engendram manipulação e controle para a dominação. Processos que impedem notar possibilidades na construção dos conhecimentos, para além da linha estabelecida como hegemônica. Destarte, o conhecimento pós-abissal vislumbra um currículo que estabelece pontes, depreendendo a ecologia de saberes. Currículo que considera a cultura, as intersubjetividades e as relações sociais no processo epistemológico: suas relações e implicações. A ação de sufocamento das demais epistemologias e suas culturas acarretaram o cognominado epistemicídio. Destarte, as linhas radicais que cindem a sociedade em dois universos distintos desdobram-se em dois movimentos: o hegemônico e o contra-hegemônico. Estrutura-se no contraponto entre regulação e emancipação. Este estudo revisita os constructos da ideologia imposta pela classe dominante às demais classes bem como engendra tensionamentos possíveis entre regulação e processos emancipatórios. A

educação é uma blindagem necessária contra os processos de alienação.

PALAVRAS-CHAVE: Inculcação ideológica. Alienação. Emancipação.

INTRODUÇÃO

AS LINHAS QUE NOS SEPARAM

Epistemologias do Sul (BOAVENTURA, 2009) perpassa a respeito da cultura, dos saberes não dominantes e das epistemologias soçobradas pela cultura de dominação. Torna-se premente o diálogo e a captura de outras formas de saberes. Assim, o conhecimento pós-abissal busca estabelecer conexões, além de compreender a ecologia de saberes da modernidade. O modelo hegemônico da ciência moderna tem sua matriz de identidade no modelo de racionalidade que se consolida a partir da revolução científica do século XVI e seu ápice no século XIX. Boaventura (2009) nota que a mudança paradigmática está se consolidando pela aproximação das ciências naturais e ciências humanas. Postula que não há conhecimento sem práticas e atores sociais, assim como os diferentes tipos de relações originam as diferentes epistemologias. Em sua relação mais extensa, as relações sociais também são culturais e políticas, em que o

conhecimento é sempre contextual em relação às diferenças culturais e políticas. Gomes (2012) perpassa as epistemologias hegemônicas, as marginalizadas e as reconfigurações do *status quo*.

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? A resposta a tais questionamentos significa o resgate de modelos epistemológicos outrora desconsiderados pela soberania epistêmica da ciência. Isso pode levar a que sejam revaloradas identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo. Este foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais (GOMES, 2012, p. 40).

As Epistemologias do Sul emergem da visão de variação e diversificação das culturas e saberes que no decorrer da história da modernidade sofreram o arrefecimento pelo pensamento dominante pautado no paradigma epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes. O solapar as demais epistemologias e suas culturas implicou no *epistemicídio* (BOAVENTURA, 2009).

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2009, p 12-13).

Epistemologias do Sul é uma teoria epistêmica que tensiona os saberes no decurso dos últimos anos e propõe intervenções que propalam a supressão dos saberes dominantes há séculos e interlocuções entre estes conhecimentos. O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, com inócuos, e excludente em sua hegemonia. Acaba por aligeirar, execrar e opor-se a outras possibilidades epistemológicas. Possui distinções visíveis e invisíveis. Nesta perspectiva, no outro lado da linha, o invisível, não há conhecimento real: há crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem engendrar objetos para uma inquietação científica. A linha visível que separa a ciência dos “outros” conhecimentos: de um lado ciência, filosofia e teologia e do outro conhecimentos incompreensíveis por não atenderem as prescrições científicas da verdade. O pensamento abissal atua como sufocador das epistemologias gerais (BOAVENTURA, 2009). Deste modo é imprescindível a inserção do pensamento pós-abissal, como movimento contra-hegemônico.

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é

inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (SANTOS, 2009, p. 44).

O pensamento pós-abissal emerge: de que a diversidade do mundo é inesgotável; de que a exclusão social assume diferentes formas, e enquanto a exclusão perdurar não é possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista; da ruptura com os modelos ocidentais; da copresença radical identificando as práticas e agentes dos dois lados da linha; e do abandono a concepção linear da História, ressaltando que contemporaneidade é simultaneidade e compreendendo que agentes e ações são contemporâneos e iguais. Diante da estratificação do pensamento dominante é premente a necessidade de um pensamento pós-abissal que contemple a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, a diversidade epistemológica do mundo e a copresença radical corroborando a ecologia de saberes que afirma que conhecimento é interconhecimento e assim, reconhecimento da pluralidade de saberes.

A LINHA TÊNUE ENTRE DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA

A ideologia é a representação da realidade que a classe dominante produz e impõe as demais classes, com o escopo de garantir sua posição hegemônica. Objetivo que realiza, ao dissimular, pela representação ideológica que oferece da realidade, envidar a exploração e a dominação, principalmente sobre a classe trabalhadora. A compreensão da ideologia pretende estabelecer que os indivíduos apenas reproduzem as representações ideológicas da realidade, sem mais, e sem acréscimos. Partimos de que toda ideologia tem como escopo o controle, a homogeneização e a imposição de monoteísmos morais, sociais ou políticos. A ideologia no viés positivista serve como arcabouço principal da teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas que trata da ideologia como um acordo claro e transparente entre as pessoas, mediado pela interlocução e pela definição de supressões de desejos acordados entre as partes. Boaventura (1997, p. 106) desvela os processos de perpetuação do presente enquanto ideologia do pensamento dominante: visão unilateral da linha ou os processos de canibalização do futuro e do passado pelo presente.

É preciso, pois, lutar por uma outra concepção de passado, em que este se converta em razão antecipada da nossa raiva e do nosso inconformismo. Em vez do passado neutralizado, o passado como perda irreparável resultante de iniciativas humanas que puderam escolher entre alternativas. Um passado reanimado em nossa direção pelo sofrimento e pela opressão que foram causados na presença de alternativas que os podiam ter evitado. [...] Na medida em que o passado deixar de ser automaticamente redimido pelo futuro, o sofrimento humano, a exploração e a opressão que o habitam passarão a ser um comentário cruel sobre o tempo presente, indesculpável porque continua a ocorrer e porque poderia ter sido evitado. (SANTOS, 1997, p.117).

A ideologia é constituída de ideias e de práticas: circula, se exerce, é capilar, está nas extremidades, atravessa os indivíduos, fabrica-os, produz “*múltiplas formas de dominação que podem se exercidas na sociedade.*” Acrescenta-se a relação intrínseca entre ideologia e poder a produção de “*relações de força*” em “*relações de sentido*” – o “*poder simbólico*” que a ideologia realiza.

[...] o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força, fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram (BOURDIEU, 1989, p.15).

As tensões engendram pontos de resistência às formas de dominação e de sujeição que a ideologia visa universalizar e naturalizar. Deste modo, a transgressão vai desde os atos considerados crimes e contrapontos às interdições culturais, às revoltas, insurreições, excursos pelas arguições da filosofia, da ciência e da arte. Estas assumem as formas dos movimentos políticos que reivindicam transformações sociais que implicam em vicissitudes simbólicas importantes (SOUSA FILHO, 2011). Os processos de resistência tensionam a linha tênue entre os discursos ideológicos impregnados de verdades indestrutíveis e desconstroem a área proibida, pela necessária transgressão, em que os sujeitos resistem, reinterpretem a realidade, reinventando-a.

O TRÂNSITO ENTRE AS LINHAS: O CURRÍCULO

O currículo “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, p. 22). Currículo é também um documento que reflete um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico (APPLE, 2006). Assim, currículo transcende a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares (SAVIANI, 2000). Moreira (2007, p. 8) propala que currículo é “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Pedra (1997) explicita que o termo currículo pode significar as diversas concepções como *resultados*, *experiências*, ou seja, conceitos que trazem as marcas do tempo e dos espaços sociais em que são construídos, enfim um conjunto de todas as experiências, vivências e atividades de aprendizagem. O teórico norte-americano Bobbitt, a partir de *The Curriculum*, conceituou o currículo escolar em um conjunto de coisas que os alunos devem fazer e experimentar para desenvolver as habilidades de que usufruirão na vida adulta (PEDRA, 1997). No Brasil, a preocupação com o currículo escolar teve seu início nas décadas de 20 e 30. Este imbricado ao *escolanovismo* e à crítica da educação tradicional e jesuítica. Neste viés, os principais responsáveis pelas discussões acerca de currículo foram Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. (LIMA, 2011). No final de 1960, foi introduzido na educação e no currículo escolar brasileiro o tecnicismo: uma

concepção analítica como base e a exatidão como objetivo (LIMA, 2011). A escola tecnicista expressou pelo currículo escolar seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Com o escopo de desvelar as relações de poder e a hegemonia expressa nas concepções curriculares até então, surgem nos anos 70, os movimentos que buscaram a ressignificação do currículo. Movimentos imbricados a teoria crítica em que seus postulantes ao...

“[...] revelar a função ideológica do currículo, mostram-se insatisfeitos com a abordagem técnica do currículo, sendo considerados os pioneiros da tendência curricular crítica.” (LIMA, 2011, p. 64).

Por Apple e Giroux as reflexões sobre o currículo passam a ser entendidas a partir das concepções de sujeito, educação e sociedade. O currículo dialoga com os interesses sociais de um determinado contexto histórico, sendo baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento. Apple (2006) assume e defende a escola pública democrática e de qualidade. Deste modo Apple e Beane (2001) afirmam:

[...] escolas vivas, cheias de entusiasmo, mesmo em circunstâncias eventualmente tristes e difíceis. São escolas onde professores e alunos estão igualmente empenhados num trabalho sério que frutifica em experiências de aprendizagem ricas e vitais para todos (APPLE; BEANE, 2001, p.12).

Michael Apple partilha a ideia de que a educação não é uma atividade *neutra* e que o educador está envolvido em um *ato político* (APPLE, 2006, p. 35). Contrapôs a ideia de currículo compartimentado nas formas de ensinar conteúdos e comportamentos. Assim, atento à Apple, Gandin (2011) declara:

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?” Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico (GANDIN, 2011, p. 30).

Pela hegemonia, as convicções e as formas de ver, viver e entender o mundo são postas de maneira unilateral à guisa do pensamento dominante: do detentor do capital.

Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39).

Apple (2006) declara que a ideologia pode nos dar o aporte necessário na luta pelas vicissitudes sociais ou condicionar as pessoas a permanecerem em suas condições de dominação. O senso comum pode demonstrar as relações ideológicas hegemônicas dominantes em que são propaladas as visões de mundo como “natural”, e estas são incorporadas e reeditadas, por se aportarem nos conhecimentos do senso comum da população, construídos intimamente com a cultura em suas dimensões (GANDIN, 2011). As relações de poder são expressas e legitimadas pelas práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. O currículo tende a perpetuar aquilo que interessa e serve ao pensamento dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma escamoteada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto (APPLE, 2006). À guisa de Boaventura (2009), a realidade social tem dois lados: deste lado da linha e do outro lado da linha, e que acabam por tornar o lado de lá, pelo currículo, inexistente, excluído e alijado. Apple (2006) contribui na análise das políticas curriculares pelo estudo das relações entre educação e sistema econômico, e o cotejamento do currículo oculto, pela desocultação. Nesta direção, propõe um movimento contra-hegemônico para pensar e concretizar políticas curriculares voltadas à construção de uma realidade democrática e participativa nas escolas, tensionando a sociabilidade impregnada de valores burgueses, neoliberais, neoconservadores e das certezas advindas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

LINHAS QUE SE ENTRECruzAM: PONTES, CONEXÕES, IMBRICAMENTOS...

Eduardo Galeano (2015, p. 71), no Livro dos Abraços, faz referência aos “ninguéns.”

As pulgas sonham em comprar um cão, e os
ninguéns com deixar a pobreza, que em
algum dia mágico de sorte chova a boa
sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova
ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca,
nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte,
por mais que os ninguéns a chamem e
mesmo que a mão esquerda coce, ou se
levantem com o pé direito, ou comecem o
ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,

Morrendo a vida, ...

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
Aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a
bala que os mata.

As linhas que cindem tornam a realidade social polarizada concorrendo para que as epistemologias soçobrem pela cultura da dominação. Propomos o diálogo e a captura de outras formas de saberes configurando-os como precípuos para uma organização curricular, contra os processos de alienação, inculcação ideológica, manipulação e dominação para a emancipação, com vistas à transformação social. Uma pedagogia crítica (FREIRE, 1987) que abra fronteiras e vertentes para o sujeito conhecer e exercer a liberdade buscando a igualdade social, a garantia de direitos, o respeito à dignidade humana; o fim das injustiças sociais e da opressão. O conhecimento como blindagem necessária no combate aos processos de alienação com vistas à emancipação. Uma educação enquanto imbricamentos, conexões e pontes ao invés de tratados e linhas que cindem. Um movimento de “desocultação” do mundo como espaço de desejo, que viabiliza, neste estudo, sua reinvenção dando o suporte necessário na resolução da complexa equação pedagógica que define aprender como atividade intelectual prazerosa e impregnada de sentido (CHARLOT, 2016).

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. **O argumento por escolas democráticas**. In: _____(orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Lições das escolas democráticas**. In: _____ (orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. **Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo**. *Espaço do Currículo*, v.9, n.1, p. 149-157, Janeiro a Abril de 2016.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e as contradições de aprender na escola**. *Revista Ensino Interdisciplinar*. V.2, nº 6, Outubro, 2016. UERN, Mossoró, RN.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, POCKET, 2015..
- GANDIN, L. A. **Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional**. In: REGO, T. C. (org).

Currículo e Política Educacional. Vozes: São Paulo, 2011.

GOMES, Fúlvio de M. **As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global**. Revista Páginas de Filosofia, v.4, p, 39-54, dez 2012.

LIMA, M. F. et.al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

PEDRA, J. A. **Currículo, Conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre Raízes e Opções**. Novos Estudos, São Paulo, n. 47, p. 103-124, mar. 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. Novos Estudos 79, Novembro 2007, p. 71-94.

SANTOS, Boaventura Sousa de; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina , 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP, 2000.

SOUSA FILHO, Alípio. **Ideologia e transgressão**. Revista Psicologia Política [online]. 2011, vol. 11, n. 22, p. 207-224. ISSN 1519-549X.

NÃO TE ESCUTO: (SOBRE)VIVER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Leonardo Farias de Arruda

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba

Ricard José Bezerra da Silva

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba

Juliana Fonsêca de Almeida Gama

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba

RESUMO: Apesar do grande avanço tecnológico que vem sendo vivenciado no século XXI, e de todas as políticas voltadas à inclusão, nunca se viu o sujeito tão isolado. Nesse contexto, considerando-se a pessoa surda, observa-se que, dentro dos espaços públicos e meios comunicativos, a inserção e a acessibilidade destas ainda são pouco visíveis. Elas são comumente colocadas à margem, excluídas do poder e da liberdade econômica, social, política e educacional. Tal exclusão advém dos insistentes estereótipos que as destituem de suas autonomias e capacidades de escolha. Um dos espaços públicos que dificulta a inserção das pessoas surdas são as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais não possuem, em sua maioria, estruturas adequadas para recebê-las como discentes. Assim sendo, as pessoas surdas findam por recorrer a estratégias próprias, muitas vezes subjetivas, para se

inserir. Diante disso, este trabalho teve como objetivo problematizar o campo da inserção da pessoa surda no ambiente educacional de ensino superior público, além de descrever quais são as maiores dificuldades encontradas por elas na acessibilidade a esses espaços. Nessa direção foi realizada uma análise qualitativa de artigos disponíveis nas plataformas Scielo e Anped, procurando interpretar os sentidos das ideias mais relevantes presentes nos textos. Utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin, segundo a qual pode-se encontrar o significado dos objetos analisados a partir da descoberta do núcleo dos sentidos que compõe a comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Inclusão. Exclusão. Instituições de Ensino Superior. Libras.

ABSTRACT: Despite the great technological advancement lived in XXI century, and all the policies towards inclusion, the individual has never been seen so isolated. In such context, considering the deaf people, it is observed that within public spaces and communicative means, the insertion and accessibility of those are still poorly visible. They are usually put aside, excluded from power and economic, educational, political and social liberty. Such exclusion comes from the insistent stereotypes that deprive them from their autonomy and

ability to choose. One of the public spaces that hinders deaf people insertion is the Higher Education Institutions (HEI), which don't possess, in their majority, appropriate structures to receive them as students. Therefore, deaf people end up to cling on personal strategies, often subjective, to insert themselves. In view of this, this work had as goal to problematize the field of the insertion of the deaf people in the public higher education educational environment, besides describing which are the biggest difficulties found by them accessing those spaces. Towards it a qualitative analysis of articles available on Scielo and Anped platforms, seeking to interpret the meanings of the most relevant ideas in the texts. The content analysis proposed by Bardin was used, according to which it is possible to find the meaning of the analysed objects through the discovery of the core of the meanings that makes up the communication.

KEYWORDS: Deafness. Inclusion. Exclusion. Higher Education Institutions. Libras.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, vivencia-se uma era intensivamente voltada para o individualismo e o desenvolvimento pessoal. As regras socialmente estabelecidas são marcas da sociedade que, independente da época, do lugar ou da cultura, estabelecem com os indivíduos processos de dominação e disputas do poder. Neste contexto, os sujeitos que não se enquadram nesses determinados comportamentos que diferem dos hegemônicos, são considerados desviantes e marginalizados pela sociedade, provocando uma série de estereótipos e preconceitos, passando, assim, a fazer parte de grupos vistos socialmente como minoritários. Dessa forma, o encontro de intergrupos acaba promovendo processos de atrito e estranhamento, visto que há – nessa perspectiva – diferenças entre os grupos e suas regras (BECKER, 2008).

Paradoxalmente, como afirma Sá (2010), este é um tempo no qual há um grande avanço tecnológico, um considerável aumento na qualidade de vida e uma facilitação para obtenção de conhecimento, contudo, nunca se viu o indivíduo tão isolado. Nesse universo, observa-se o sujeito surdo, como um sujeito comumente colocado à margem, excluído do poder econômico, social, político e educacional (SÁ, 2010). Além disso, estes são sujeitos estereotipados como incapazes e deficientes, sendo destituídos, muitas vezes, de suas autonomias e de suas capacidades de escolha.

Uma concepção da surdez é de que ela se caracteriza pela diminuição ou ausência total da capacidade de ouvir sons específicos, variando de grau, intensidade e gênese (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016). Contudo, reduzir o sujeito surdo apenas à lógica biologicista, é desconsiderá-lo enquanto ser atuante, autossuficiente e capaz de quaisquer atividades, reforçando estigmas, preconceitos e exclusão. Assim, é necessário perceber e validar todas as esferas da vida surda, ultrapassando o caráter biológico e evidenciando o caráter social e subjetivo desses sujeitos. Segundo Sacks (1998), a utilização do termo surdo é tão global que considera os inúmeros graus de surdez existentes e desenvolve aspectos qualitativos e existenciais.

Partindo da perspectiva sócioantropológica, Silva (2016) afirma que estudos produzidos sobre surdez propiciam aos sujeitos que utilizam a linguagem de sinais uma expressão da organização sociocultural distinta da sociedade ouvinte, o que indica uma luta dessa população em busca de reconhecimento e direitos linguísticos e culturais. Logo, reconhecer-se sujeito dentro da coletividade é de suma importância para o desenvolvimento e formação do sujeito em todos seus aspectos, sejam eles políticos, sociais, econômicos ou psíquicos.

Deste modo, as comunidades surdas, em sua maioria, utilizam-se da língua de sinais para comunicação, entre si. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – constitui uma forma de comunicação e expressão visual motora, gramatical, com estrutura própria, transmitindo ideias e fatos naturais dos grupos surdos do Brasil (BRASIL, 2002). Assim, através da Libras, ao sujeito surdo é possibilitado a uma inserção na sociedade. O que a Lei nº 10.098/2000 se refere ao estabelecer normas de promoção à acessibilidade de pessoas deficientes, ou com mobilidade reduzida, em locais públicos, assim como transportes e meios de comunicação, é uma viabilização para a inserção destas pessoas no social, trazendo uma perspectiva de inclusão. Entretanto, ao veicular essa lei a realidade, dentro dos espaços públicos e meios comunicativos, a inserção da acessibilidade ainda é pouco visível.

Ademais, um dos espaços públicos que dificulta a inserção das pessoas surdas são as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais não possuem, em sua maioria, estruturas adequadas para receber esses discentes, que necessitam recorrer a estratégias próprias e particulares, muitas vezes subjetivas, para se inserir nesses espaços. Segundo Thoma (2010), as IES são estruturadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros, por apresentar um modelo pedagógico voltado para ouvintes e que na tentativa de inserir acabam por fragmentar cada vez mais as diferenças, o que incentiva a criação das estratégias próprias de inserção.

Diante deste contexto, este trabalho traz como objetivo problematizar questões pertinentes ao campo da inserção da pessoa surda no ambiente educacional de ensino superior, além de descrever quais são as maiores dificuldades encontradas pelas pessoas surdas na acessibilidade a esses espaços públicos.

Para alcançar esses objetivos foi realizada uma análise qualitativa dos conteúdos dos artigos, teses e livros que atendem aos critérios aqui propostos, procurando interpretar os sentidos das ideias mais relevantes presentes nos textos. Foram eleitas para a pesquisa as plataformas Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Para obter a literatura proposta foram utilizados os seguintes descritores: Surdez; Inclusão. Arelados aos filtros: Brasil; do ano 2008 ao ano 2018; Idioma Português. A partir disso, encontraram-se 26 produções que se enquadram nessa busca. Após uma leitura minuciosa dos resumos, foram selecionados 5 artigos que são significativos para a problematização e estruturação deste trabalho, pois atendiam aos objetivos propostos. Ademais, fez-se necessário a utilização, devido à precariedade de produção acerca da

temática, de livros para dar aporte ao arcabouço teórico do presente trabalho.

Utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), segundo a qual pode se encontrar o significado dos objetos analisados a partir da descoberta do núcleo dos sentidos que compõe a comunicação. Esta metodologia visa obter, por meio de sistematizações, o conteúdo proposto no veículo analisado, permitindo a inferência de hipóteses relativas às análises destes conteúdos. Analisou-se os textos escolhidos por meio da análise categorial, separando em categorias as unidades de conteúdo presentes em cada texto, desse modo, pode-se verificar o que há de comum em cada um dos artigos (BARDIN, 2011).

Partindo desse pressuposto, todos os artigos passaram por uma pré-análise. Nessa etapa foram elaboradas hipóteses iniciais relacionadas à problemática, tais como: O ingresso do sujeito surdo nas IES; sua permanência; seu egresso – precoce ou não. Seguido a esta etapa, foi necessária uma exploração do material, a fim de decodificar os conteúdos presentes neles, aprofundando ou modificando as hipóteses iniciais. Neste ponto, foi de suma importância a inclusão de uma análise acerca das dificuldades enfrentadas para a inserção, permanência e saída das IES, especificando as hipóteses iniciais. Ademais, uma terceira etapa foi fundamental para a conclusão da análise de conteúdo: a interpretação e tratamento dos artigos. Nesse sentido, evidenciou-se significados e sentidos na compreensão das problemáticas enfrentadas pelos sujeitos surdos, encontrando informações essenciais para desenvolver as hipóteses norteadoras dessa pesquisa.

Assim, de acordo com essa perspectiva, a necessidade de aprofundar as discussões acerca da exclusão do sujeito surdo dentro dos espaços públicos, é de extrema importância para fomentar o pensamento crítico no que se relaciona a quebra de estigmas e preconceitos, possibilitando mais ferramentas à inserção e acessibilidade deste indivíduo nos espaços que a eles também pertencem.

2 | UMA HISTÓRIA PRA SE CONHECER

A inserção da comunidade surda em âmbitos educacionais, percorre um contexto sócio-histórico-cultural que repercute na atualidade. Assim, como afirma Lacerda (1998), a educação dos surdos traz inquietudes por impor dificuldades decorrentes de suas limitações. Apenas no início do século XVI foi possível aceitar que o surdo fosse capaz de aprender através de ferramentas pedagógicas. Contudo, era imposta a aprendizagem oralista, voltada para aquisição da fala, a fim da aceitação social destes sujeitos, excluindo, assim, a maior parte dessa população, que não possuía recursos para aprendizagem (LACERDA, 1998). Logo, configurou-se duas orientações referentes a aprendizagem destes, a oral e a gestual.

Dessa forma, através da associação dos grupos que desenvolviam a comunicação por meio do canal viso-motor, De L'Épée desenvolveu o início dos estudos gestuais

(LACERDA 1998). Em 1775, De L'Épée fundou a sua primeira escola, com o ensino baseado no sistema de sinais metódicos – que combinava a língua de sinais com a gramática francesa. Então, a partir da criação dessa escola, houve permissividade, e aos alunos surdos foi dada a possibilidade de escrita do que lhes era dito através de um intérprete, fomentando a leitura e escrita desses alunos (SACKS, 1998).

Em Milão, na Itália, no ano de 1880, aconteceu o Congresso Mundial de Professores de Surdos. Majoritariamente houve a defesa da língua oral, estabelecendo que linguagem de sinais desviaria o surdo da língua oral, que era vista como a mais importante (BISOL et. al. 2010). Assim, a metodologia das escolas de surdos foi modificada para uma abordagem oralista. Logo, as crianças surdas foram privadas da participação de suas comunidades, assim como, também foram privadas do convívio familiar, levadas a asilos e instituições, nas quais, muitas vezes, permaneciam até a vida adulta (FURTADO, 2011). Portanto, é possível observar que esta comunidade, historicamente, foi desprovida de inserção nos âmbitos acadêmicos, e que, quando houve a inserção, houve também a imposição da cultura oralista.

A partir desse contexto, na contemporaneidade, pode-se inferir que a perspectiva baseada na oralidade ainda exerce uma grande força na totalidade da escolarização do sujeito surdo. Reforçando essa premissa, Sá (2010) diz:

Educadores e profissionais ouvintes [...] ainda defendem que o surdo tem de ser preparado para enfrentar por meio da audição e da fala (para poder ser como os demais), partindo eles da perspectiva de que o som é a única base possível para a compreensão da realidade e confundindo capacidade para a linguagem com a capacidade para a fala (SÁ, 2010, p.315).

Estes discursos são corroborados pelos aspectos médico-terapêuticos, ligados a idealização de cura para surdez e normatização de seus corpos. Portanto, nega-se a língua de sinais e dissolve-se a comunidade surda a uma prática oral (SÁ, 2010).

O controle dos corpos é uma característica importante quando se fala daquilo que pode ser normal e daquilo é ser caracterizado como patológico. O normal só existe frente a um sujeito que transgride a regra socialmente estabelecida, seja por decisões ou aspectos naturais. No entanto, é importante destacar que a noção de normal passa, necessariamente, pela experiência pessoal. Dessa forma, aquilo que é concebido como patológico é assim para o outro e não para o sujeito que vive essa experiência, pois, para ele, sua existência é normal da forma que é, podendo ou não ser alterada, mas pela vontade e não pela imposição (CANGUILHEM, 1990).

A sociedade da normalidade cria categorias que permeiam uma aceitabilidade e todo aquele que se localiza fora dessa zona deve ser encarado como sem norma, anormal. Essa passagem constrói uma delicada relação entre os saberes médicos e a sociedade, pois os sujeitos não pertencentes a curva normal deveriam ser controlados a fim de que pudessem se encaixar (FOUCAULT, 2001). Essa percepção de normal e anormal gera e reforça preconceitos, estigmas e exclusão, pois o anormal não vive

fora da normalidade, apenas vive uma normalidade diferente das demais – assim como todas as pessoas – não sendo possível criar exigências para existências.

3 | SURDEZ: NA INCLUSÃO HÁ EXCLUSÃO

A pedagogia, como ciência atuante no ambiente educacional, constitui-se como uma instituição mediadora dos aspectos culturais presentes em uma determinada sociedade, seja no que se refere as novas gerações, seja com relação aos conhecimentos acumulados historicamente (ARANHA, 1990). Dessa forma, exerce um papel fundamental para a sociedade, ao formar e oferecer o ensino necessário para o desenvolvimento do sujeito. No entanto, vê-se que existem diversos entraves – como a escassez de intérpretes e o não preparo do corpo docente – que precisam ser superados para que o ensino seja efetivo e para que a educação de surdos passe a integrar a escola tradicional (BAPTISTA et al. 2008).

As instituições de ensino assumem uma posição diferenciada na sociedade, por serem o principal veículo de ensino formal, embora não o único, visto que inúmeras outras instituições também ensinam. Por este motivo, pressupõe-se que o grupo de profissionais que integra o corpo de funcionários pode planejar e executar um projeto pedagógico mais efetivo (ARANHA, 1990). Entretanto, encontra-se o oposto na prática. A pouca capacidade de absorver as diferenças tornou a escola um ambiente potencialmente hostil para alguns grupos, aumentando a não adesão aos modelos tradicionais de ensino, que majoritariamente são orais.

Nesse processo, o aluno surdo destaca-se, tanto na perspectiva da exclusão, como na capacidade de criar formas subjetivas de aprendizagem. Para Skliar (2005), a comunidade surda pode ser assemelhada a outros grupos que estão às margens da sociedade, como o dos negros, das mulheres, dos cadeirantes e dos indígenas, pelo não acesso – dificultado em diferentes níveis e de modo específico para cada grupo – aos serviços, inclusive o de educação, pois os serviços públicos, junto a alguns serviços privados, chegam precariamente aos membros desses grupos.

Na tentativa de sanar as dificuldades encontradas no campo da educação, no ano de 2002 foi decretada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a LIBRAS e sobre a sua inserção nos meios públicos e sociais (BRASIL, 2002). De modo mais específico, o artigo 4 ratifica que as instituições públicas voltadas para a educação devem prezar pela formação de profissionais que possam auxiliar na construção de uma realidade mais igualitária. Todavia, a Lei necessitou de incrementos advindos do Decreto nº 5.626/05, pois viu-se que não apenas prezar pela formação é importante, mas também e sobretudo, buscar garantir a inserção dos sujeitos surdos. Com esse objetivo, o decreto tipifica a formação de professores bilíngues – Língua portuguesa e Libras – visando a diminuição de barreiras (BRASIL, 2005).

Contudo, após a inclusão da LIBRAS no ensino superior, fica evidenciado a falta

de substrato necessário para uma formação adequada desses futuros profissionais. Para reforçar essa premissa, Carniel (2018) afirma:

Ainda que a disciplina tenha sido introduzida nos currículos universitários, favorecendo certa circulação de pessoas, saberes, e algum espaço para a enunciação da língua de sinais no universo acadêmico, a dúvida permanece: o que podemos esperar de uma única disciplina quando ela parece estar “desconectada” do restante das atividades formativas dos cursos? Ora, perceber a maneira pela qual esses conteúdos estão sendo incluídos nos currículos do ensino superior torna-se uma questão decisiva para compreendermos o lugar simbólico concedido às narrativas surdas (CARNIEL, 2018, p.9).

Derrubar as barreiras linguísticas é um caminho para construir pontes que liguem os sujeitos de forma justa e igualitária. Nesse sentido, não apenas o preconceito deve ser combatido, mas os estereótipos carregados por gerações, entendendo-se que as necessidades individuais devem ser atendidas de forma singular, observando-se as especificidades de cada indivíduo, possibilitando a comunicação de sinais – LIBRAS – de modo a garantir o acesso e a ocupação de espaços públicos pelos surdos. Esses passos seriam formas de romper com a vivência restrita da surdez, ampliando a comunidade linguística e cultural nas quais as pessoas surdas poderão transitar (SKLIAR, 2005).

Desta forma, no que se refere a inserção do sujeito surdo nas IES, sabe-se que não se trata apenas de possibilitar sua entrada nesses espaços, mas também, de garantir a sua permanência. A evasão dos sujeitos surdos perpassa por vários fatores, sejam eles sociais, econômicos, políticos e/ou individuais. Desta forma, a experiência no Ensino Superior é, em alguns casos, entrelaçada à dificuldades, tais como, reprovações, trancamento de componentes curriculares e matrícula, falta de recursos adaptativos e outras, o que pode ocasionar o abandono acadêmico (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). Assim, como afirmam Martins e Napolitano (2017), transcender as formas desiguais existentes na sociedade é um grande desafio para constituir práticas que não impeçam a acessibilidade e a permanência desses estudantes nas IES.

Segundo Sá (2010), historicamente a educação dos surdos vem sendo determinada por docentes ouvintes, ou seja, vem sendo baseada na oralidade. Além disso, a educação própria desses sujeitos fica delegada às escolas especiais. Parte-se, assim, do pressuposto, baseado no saber biomédico, que os surdos são pessoas especiais, caracterizadas essencialmente como deficientes, que precisam ser inseridas em sala especiais de ensino, nas quais deve-se entender, salas específicas e, conseqüentemente, separadas.

Como consequência, o surdo que desenvolve sua vida educacional básica em escolas especiais, ao adentrar nas Universidades enfrenta um novo contexto educacional. A Universidade traz uma nova perspectiva pedagógica, na qual, em geral, há novas exigências, geralmente divergentes das que foram estabelecidas nas escolas especiais (BISOL et. al. 2010). Ou seja, passam a exigir do sujeito surdo

habilidades necessárias ao ritmo universitário e exige também dos demais que saibam conviver e acolher.

Desta forma, espaços que deveriam potencializar o convívio, a sociabilização, a interação e a aproximação, acabam por se tornar meios excludentes para o sujeito surdo, uma vez que a oralidade é posta como via hegemônica de comunicação, quando não exclusiva. Nesses contextos, portanto, a oralidade é vista como a maior causadora das dificuldades de interação, já que o desconhecimento da língua de sinais é comum e seu reconhecimento não é visto como necessário para ouvintes.

Em situações como essa passa-se ao entendimento de que a inclusão esperada a partir de novas oportunidades oferecidas, muitas vezes, esbarra na formação profissional excludente. De acordo com Cruz e Dias (2009), os educadores ignoravam a presença do aluno surdo, agiam com impaciência e agressividade, baseados na falta de contato com este tipo de aluno e na inexperiência profissional. Logo, corroborando esse percurso de exclusão, Bisol (2010) afirma que a docência sempre baseada em escritas gramaticais e explicações orais, apenas privilegia uma população homogênea, ouvinte.

Repensar as formas de ensino e a formação profissional para atender as demandas de inclusão, é uma tentativa de minar as problemáticas existentes a fim de inserir aqueles que estão fora das normas do processo educacional. Desse modo, estratégias são necessárias e a utilização de intérpretes é vista como uma das principais formas de adaptação para os universitários surdos.

A dificuldade de ingresso no ensino superior, quando superada, é substituída por uma outra: a inexistência de uma quantidade significativa de intérpretes da Libras. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a Libras deve ser horizontalizada e comum em ambientes como os das universidades, auxiliando a construção social dos surdos. Ademais, a presença de intérpretes no ensino superior não é garantia de acessibilidade da comunidade surda universitária, visto que a limitação da língua, a velocidade com a qual as aulas são ministradas e o conteúdo se apresentam como novos empecilhos (BISOL et. al. 2010).

De acordo com Cruz e Dias (2009), é necessário que o intérprete tenha não só conhecimentos linguísticos como teóricos acerca do ambiente no qual se inserem, ou seja, é necessário que o intérprete consiga ser uma ponte que ligue o professor, o aluno surdo e o conhecimento que é passado. A dificuldade de encontrar esse suporte nas universidades faz com que a comunidade surda, opte por determinados cursos, como visto na literatura, que mostra uma inclinação ao curso de pedagogia. A comunidade surda que chega ao ensino superior opta, em sua maioria, pela pedagogia para buscar uma diminuição do preconceito e uma maior acessibilidade de outros surdos ao universo acadêmico.

A escolha do curso superior é atravessada pela necessidade de oferecer um suporte à comunidade a qual pertencem, conforme lembram Cruz & Dias (2009):

A área de humanas parece mais apropriada para oferecer ajuda aos outros surdos em seu processo educacional. Os surdos que escolheram a área de exatas perceberam que se tivessem escolhido o curso de pedagogia poderiam ter tido mais oportunidades de ajudar a comunidade surda, porque a pedagogia trata diretamente da educação (CRUZ & DIAS, 2009, p.7).

A necessidade de buscar estratégias e a dificuldade em iniciar uma carreira acadêmica servem como precursores para que os surdos optem por cursos de humanas, na tentativa de diminuir o abismo epistemológico e prático entre o surdo e a educação tradicional, que é predominantemente ouvinte. A formação universitária de sujeitos surdos pode, conforme lembra Bisol (2010), atenuar as dificuldades existentes, mas ainda assim, a diversidade é um quesito questionador da normalidade. Portanto, mesmo com a presença de intérpretes e professores bilíngues – Libras e Português – o aluno surdo pode apresentar dificuldades, assim como qualquer outro discente, visto que o ambiente universitário é novo e complexo, no entanto, a presença dessas figuras seria uma possível garantia de acessibilidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a busca pela inclusão é essencial para a promoção de vidas igualitárias das comunidades. Entretanto, essa é uma árdua tarefa que esbarra em inúmeros obstáculos, sejam eles, políticos, sociais, econômicos, educacionais ou subjetivos. Assim como afirma Skliar (2005), a inclusão ou exclusão devem ser tratadas como processos relacionados entre sociedade e relações. Assim, a inserção de sujeitos surdos nas instituições de ensino ainda é uma realidade que necessita de novas formas de viabilização, quebras de estigmas e formação profissional.

São evidentes as dificuldades encontradas para inserção e permanência dos surdos nos âmbitos educacionais, sejam essas dificuldades motivadas por educadores despreparados para recepção deste tipo de aluno, seja pela escassez de intérpretes da língua de sinais ou pela relação social envolvendo a comunidade acadêmica, assim como, suas próprias dificuldades subjetivas. Ademais, essas dificuldades possibilitam descobertas de estratégias desenvolvidas pelos sujeitos surdos, a fim de progredir educacionalmente.

Entretanto, a busca por uma formação acadêmica se volta a cursos que ampliem as possibilidades de auxílio à própria comunidade, objetivando a ruptura de paradigmas de formas tradicionais de ensino, incrementando metodologias e descobrindo estratégias que possam ser inseridas para diminuir os efeitos da exclusão (CRUZ; DIAS, 2009). Portanto, a escolha pelo curso de Pedagogia é vista como uma possibilidade de modificar a realidade educacional na qual esta comunidade é inserida (BISOL et. al., 2010). Todavia, não deve caber apenas a comunidade surda o dever de promover e lutar pela inserção nesses espaços, estando essa função a cargo do sistema político, educacional e social, que possa incluir efetivamente a todos, além

da dimensão psicológica de cada cidadão, que deve estar voltada a valorização do próximo.

A conseqüente inserção de sujeitos surdos nas universidades criará um contingente de profissionais que não são ouvintes e, de acordo com Sá (2010), entraria em contraponto com a realidade atual, na qual a educação superior é oferecida por ouvintes. É preciso se preparar e se adequar a essa necessidade. Destarte, é importante problematizar as características de inclusão e até que ponto realmente são inclusivas, abrangendo aspectos multifacetados nas mais variadas esferas que rodeiam a sujeito surdo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, C. R. et al. Colóquio: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão, Brasília, v. 18, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

BECKER, H. S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

BISOL, C. A. et al. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Cadernos de Pesquisa. v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite.-. Coleção Campo Teórico, v. 3, 1990.

CARNIEL, F. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100221&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2018.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. **Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 15, n. 1, p. 65-80, 2009.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão.-. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FURTADO, R. S. S. **Narrativas de Sujeitos Surdos Negros: A Dupla Diferença Presente no Corpo**. II Encontro Regional Vivenciando uma Escola Para Todos, 2011.

LACERDA, C. B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago.

2018.

MARTINS, S. E.S.O.; NAPOLITANO, C.J. **Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior**. Educ. rev., Curitiba, n. spe.3, p. 107-126, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700107&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2018.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. **Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 32, n. spe, e32ne210, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500210&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 ago. 2018. Epub 23-Mar-2017.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco**. Educ. rev., Curitiba, n. 41, p. 125- 143, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2018

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2010. SACKS, O. Vendo Vozes. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

SILVA, M. J. S. **Meio Social e surdez**: trajetória socioeducacional de jovens surdos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SKLIAR, C. A. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

THOMA, A. S. **A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2006. p. 1-18. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

NIM: EFICIENTE RECURSO DIDÁTICO NA APRENDIZAGEM DA DIVISÃO

Márcia Aparecida de Macêdo Silva

aparecidamarcynha@gmail.com

Josélia Paes Ribeiro de Souza

Joselia.paes@ifpi.edu.br

Fernanda Viana de Castro

Prof.nanda@ifpi.edu.br

RESUMO: Os jogos, especificamente o NIM, são extremamente importantes na sala de aula, pois são atividades lúdicas e facilmente detêm a atenção das crianças, servindo também para a aprendizagem da divisão. O NIM é um jogo que utiliza palitos de fósforo, com uma organização funcional que pode servir como auxílio no ensino e na aprendizagem das quatro operações aritméticas, particularmente a Divisão. Objetivou-se com este trabalho, verificar como o jogo matemático NIM pode facilitar a aprendizagem dos alunos do 5º ano (quinto) ano oriundos de três escolas do Ensino Fundamental do município de Guadalupe – PI, referente ao conteúdo Divisão simples. A metodologia adotada baseou-se na realização de uma pesquisa exploratória, utilizando-se um questionário estruturado com questões objetivas. Os resultados mostraram que o jogo NIM, adequadamente aplicado, contribuiu positivamente na aprendizagem dos discentes concernente à divisão matemática. Diante dessa experiência observou-se que o empenho

dos alunos em desenvolver os cálculos matemáticos e em explanar o que conseguiram assimilar sobre o conteúdo trabalhado, resultou numa aprendizagem mais dinâmica e efetiva. Pois o método utilizado diferenciou-se de uma aula convencional de matemática, buscando contextualizar os aspectos necessários para a aquisição do conhecimento tão importante na formação dos alunos do 5º (quinto) ano.

PALAVRAS-CHAVE: Divisão; Jogo matemático; 5º ano.

ABSTRACT: Games, specifically the NIM, are extremely important in the classroom because they are playful activities and easily holds the children's attention, also serving the learning of the division. The NIM is a game that uses phosphor sticks, with a functional organization that can serve as an aid in teaching and learning the four arithmetic operations, particularly the Division. The objective of this work was to verify how the mathematical game NIM can facilitate the learning of 5th year students (fifth) year from three elementary schools in the municipality of Guadalupe - PI, referring to the content Simple division. The methodology adopted was based on the accomplishment of an exploratory research, using a structured questionnaire with objective questions. The results showed that the NIM game, properly applied, contributed positively to the students' learning concerning

the mathematical division. In view of this experience, it was observed that the students' commitment to developing mathematical calculations and explaining what they were able to assimilate over the content worked resulted in a more dynamic and effective learning. For the method used was differentiated from a conventional mathematics class, seeking to contextualize the aspects necessary for the acquisition of the knowledge so important in the training of students in the 5th (fifth) year.

KEYWORDS: Division; Mathematical game; 5th year.

INTRODUÇÃO

Os jogos são atividades lúdicas que facilmente detêm a atenção das crianças. Renomados autores como, Elkonin (2001) e Vygotsky (1998), defendem sua utilização, pois quando a criança joga ela compreende o conteúdo abordado com mais facilidade, e as atividades escolares ficam mais próximas das atividades cotidianas das crianças. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos”, Vygotsky (1998).

Assim, com o passar dos anos, os jogos foram se tornando eficazes para o ensino e a aprendizagem, a ponto de terem sua utilização em sala de aula, defendida inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pois auxiliam no desenvolvimento de aspectos importantes para a aprendizagem dos discentes, como o psicológico e cognitivo. Os jogos ajudam as crianças a estarem desde cedo aptas ao trabalho em grupo e a entenderem a necessidade de seguir regras, condições necessárias para o entendimento da vida em sociedade e a compreensão da Matemática.

Os jogos podem aproximar a Matemática da realidade vivenciada pelos discentes para que estes a percebam de maneira concreta e não como uma ciência abstrata, porque na experiência lúdica a criança cultiva a felicidade, vivencia ações baseadas nos valores, fraternidade, amizade e respeito, e desenvolve uma cultura crítica, criativa e solidária, segundo Silva (2015). Uma vez que os jogos funcionam como uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem em Matemática, os discentes a perceberam como algo que na verdade está presente em tudo que os circunda, facilitando sua compreensão.

Neste sentido, a utilização de jogos pode ser usada como ferramenta na árdua tarefa de despertar nos discentes o interesse pela aprendizagem o interesse pela aprendizagem das quatro operações, principalmente a divisão. Para isto, existem vários jogos que podem ser desenvolvidos em sala de aula. No trabalho supracitado, o jogo apresentado é o NIM, atividade lúdica que utiliza palitos (madeira, plástico, fósforo), para resolver operações matemáticas e tem suas regras estabelecidas entre os jogadores antes das partidas.

A escolha do jogo NIM, justifica-se pela simplicidade do entendimento por crianças

das séries iniciais, e por ser capaz de facilmente adaptar-se para o desenvolvimento em sala de aula, visto que o investimento é mínimo. O docente, metodologicamente, pode aproximar alunos com aprendizagens semelhantes em duplas e assim iniciar o jogo, possibilitando uma aprendizagem realmente eficaz.

Assim, objetivou-se com esse trabalho verificar como a utilização do jogo matemático NIM pode facilitar na aprendizagem da divisão por parte dos alunos do 5º (quinto) ano, de três escolas do Ensino Fundamental I no município de Guadalupe – Piauí, sendo uma particular, uma pública municipal (na cidade) e uma terceira, pública municipal (na zona rural).

NIM: EFICIENTE RECURSO DIDÁTICO NA APRENDIZAGEM DA DIVISÃO

REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS

Definir jogo é algo complexo, pois este detém vários conceitos, até porque em cada contexto em que se insere, é denominado de uma maneira diferente, dependendo ainda da época e sociedade em que está atribuído. Entretanto, independente da sua conceitualização, ele está relacionado à espontaneidade.

A utilização de jogos como instrumento pedagógico nas escolas, passou a ser defendida a partir dos ideais escolanovistas que, no contexto brasileiro, emergiram como uma forte corrente pedagógica nas décadas de 1920 e 1930 (GRILL et al, 2016).

No bojo da Escola Nova, o jogo tornou-se uma atividade necessária nas séries iniciais também no ambiente escolar, pois até então era algo peculiar da cultura infantil. Entretanto, ele se fez necessário para aprendizagem escolar, porque conseguia fazer os discentes canalizarem suas energias e compreenderem melhor a partir dessa metodologia. Fez-se, então, imprescindível transformá-lo em um meio de ensino (recurso didático), partindo de um velho adágio: “pode-se aprender brincando” (GRILL et al., 2016).

Os jogos são ferramentas muito importantes, pois desenvolvem aspectos relevantes nas crianças, como o cognitivo, por conseguinte, sua utilização por parte da escola interfere positivamente no ensino e na aprendizagem da Matemática.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através das adaptações, e cada uma possui dois componentes indissociáveis e complementares, assimilação e acomodação. O primeiro consiste na incorporação, pelo sujeito, de um elemento do mundo exterior às suas estruturas. No segundo, o indivíduo se modifica a fim de se ajustar às diferenças impostas pelo meio, (BONA et al., 2015). Sendo o somatório desses dois componentes importantes à aprendizagem eficaz da Matemática, os jogos são hábeis para auxiliarem o desenvolvimento desses aspectos nas crianças.

O uso dos jogos, pela humanidade, é considerado uma prática que acompanha a vida das pessoas ao longo das gerações. A prática do jogo pode estar atrelada a momentos de descontração, prazer, competição, aprendizagem e coletividade. O termo jogo foi definido por diversas maneiras, de acordo com o contexto histórico

e cultural que está imerso. Mais independente da definição a ele designada, o jogo está relacionado a uma prática espontânea (CARCANHOLO, 2015).

Os jogos são importantes para o desenvolvimento das crianças, pois estas aprendem com situações que possibilitem a imitação, a observação e a compreensão (ANTÔNIO, 2010). Quando a criança brinca, ela elabora hipóteses para resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade.

A autonomia do aluno é importante no processo de descoberta da sapiência em prol da criatividade no pensar e no fazer, em relação ao conhecimento e aos contextos de onde ele surge e onde é concretizado. É preciso ainda que haja compreensão das interpretações nas comunicações de conhecimentos matemáticos, (MAIA et al, 2015). Posto então, os jogos têm forte indício nessa aprendizagem onde se englobam esses aspectos e são de fato alcançados.

Os jogos desempenham um papel vital na aprendizagem, pois, através desta prática o sujeito resgata experiências pessoais, valores, conceitos, buscam soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (PINTO, 2010).

METODOLOGIA ALTERNATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A Matemática sempre foi e sempre será, uma área fundamental em todos os sistemas de ensino. Assim, é ensinada com caráter obrigatório durante largos anos de escolaridade e tem sido convocada para um importante papel de seleção social. É considerada, ainda, uma linguagem absoluta, um padrão infalível, a chave para o progresso (OLIVEIRA et al., 2015). Por isso sua compreensão deve ser tão relevante e os jogos podem auxiliar em tal quesito.

Desde os primórdios da humanidade a Matemática esteve presente na atividade do homem. Por Matemática, segundo o Dicionário Aurélio (2010) entende-se, ciência que investiga relações entre entidades definidas abstrata e logicamente. Ela é um campo vasto que leva o aluno a pensar, desenvolvendo o raciocínio-lógico, segundo os PCN's:

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. (BRASIL, 1997)

A Matemática é uma ciência de notório saber, considerada abstrata e muito difícil histórica e culturalmente. Na escola básica esta visão ainda permanece, pois os professores destacam que os estudantes não têm interesse em aprender Matemática por ser difícil, lamentando que as aulas sejam complicadas e que eles não entendem

nada (BONA et al., 2015). Por conseguinte há necessidade de técnicas de aproximação dos discentes ao conhecimento matemático para uma aprendizagem eficaz e os jogos lógicos matemáticos são ferramentas hábeis para tal objetivo.

O caráter prazeroso proporcionado pelo jogo possibilita a aprendizagem significativa nas aulas de Matemática e quando seguido de objetivo, pode tornar-se altamente pedagógico (CARRENHO, 2013).

O ensino de Matemática nos anos iniciais, a construção e a representação do número e do sistema de numeração são temas que merecem destaque. Trata-se de conceitos cuja não compreensão desdobra-se em dificuldades de aprendizagem por toda a vida (SILVA et al., 2015). Por tudo, surge necessidade de técnicas e ferramentas para contribuir na elaboração dessa aprendizagem, como os jogos lógicos matemáticos.

Para a maioria dos estudantes, a Matemática não passa de números, um conjunto de regras e fórmulas difíceis. Eles não percebem que, constantemente, usam esse conhecimento. A todo instante, intuitivamente, habilidades de contagem, medição, localização e muitas outras capacidades que abarcam seus conceitos são utilizados pelas mais variadas pessoas, (SOUSA, 2010). Por isso os jogos lógicos matemáticos se fazem tão importantes, porque aproximam realidade e o conhecimento técnico matemático.

É importante ressaltar que os conteúdos matemáticos precisam ser explorados na escola, da forma mais ampla possível, para habilitar os alunos à construção e à apropriação de conhecimentos que lhes permitam compreender e transformar a realidade. Além disso, é importante que o ambiente de sala de aula favoreça a criação de estratégias, a argumentação, a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal, a comunicação de ideias, a negociação de significados e a autonomia e, também, a confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (SOUZA et al., 2015).

Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, 1997).

Usar brincadeiras e jogos desafiadores constitui importante recurso pedagógico no ensino da Matemática, concedendo a essa disciplina um caráter prazeroso, que por sua vez faz com que o educando aprenda de forma lúdica (CARRENHO, 2013).

No que tange os conceitos matemáticos, a criança inicia sua aproximação com o Sistema de Numeração Decimal e com as quatro operações básicas de forma sistemática passando a seguir as regras e não mais a intuição. Muitas são as dificuldades enfrentadas na compreensão destes conceitos, muitas vezes a aversão à Matemática surge nesta etapa da vida, (ABRÃO et al., 2011). Por isso os jogos lógicos

matemáticos se fazem tão importantes e quanto antes forem introduzidos no intuito da aprendizagem, o resultado positivo será alcançado mais rapidamente.

Considerando que a criança gosta mesmo é de brincar, cabe ao professor, principal mediador do conhecimento, motivar e despertar o interesse da Matemática pelo educando, utilizando variados recursos dinâmicos e lúdicos para que a aprendizagem se torne satisfatória. Deste modo, o educando continua brincando e construindo conhecimento, e a Matemática vai ganhando forma concreta (CARRENHO, 2013).

Por conseguinte os jogos são ferramentas importantes nas atividades, na forma de fazer os discentes entenderem os conteúdos abordados, pois geram interesse neles, aproximando-os assim, da Matemática. Os PCN's relatam sobre essa importância dos jogos sobre o ensino.

(...) aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997).

O uso de materiais concretos tem sido uma tônica nas metodologias mais recentes. No entanto, nem sempre é fácil utilizá-los com o intuito de dar suporte ao desenvolvimento do raciocínio matemático do aluno. O material oferece ao aluno e ao professor um modelo do conteúdo matemático, com o qual o aluno pode realizar operações mentais de forma concreta. Nesse sentido, a orientação para seu uso é importante na condução de uma abordagem efetiva (CARVALHO, 2010).

Os materiais concretos ainda são importantes pelo fato deles moldarem a Matemática, para que sendo manipulável pelos discentes compreendam-na mais facilmente. Os jogos, por exemplo, são umas das ferramentas mais acessíveis e de fácil manipulação ao alcance de professores e alunos, sejam eles eletrônicos ou concretos.

O jogo é um recurso didático bastante recomendado pelos estudos em Educação Matemática e está muito presente nos livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de valorizarem o aspecto lúdico da aprendizagem, os jogos têm papel importante na integração da criança ao contexto escolar. (CARVALHO, 2010).

Entretanto, a cautela se faz necessária, pois os jogos sozinhos não se transformam em conhecimentos. Eles devem ser utilizados a partir de contextos didáticos que materializam determinado conteúdo e seus objetivos, além disto, cada faixa etária requer um determinado tipo de jogo capaz de lhe facilitar a aprendizagem.

Os jogos são muito importantes no desenvolvimento de processos básicos para o ser humano como o psicológico, ensinando desde sempre sobre regras e como segui-las corretamente, já integrando, dessa forma, conhecimentos matemáticos e

seus procedimentos.

Os PCN's relatam que além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um "fazer sem obrigação externa e imposta", embora demande exigências, normas e controle. (BRASIL, 1997).

(...) o jogo é mais um recurso para a aprendizagem da Matemática. Contudo, é muito importante deixar que a criança viva, de início, em seu aspecto puramente lúdico, sem grandes interrupções. Pode haver situações em que a exploração e a sistematização dos conteúdos envolvidos não surjam naturalmente ao longo das partidas. (CARVALHO, 2010)

A Matemática, por ser tão abstrata e às vezes longe da realidade dos discentes, é uma das disciplinas que mais requerem novas metodologias para o seu ensino e aprendizagem, isto amplia a importância dos jogos lógico-matemáticos.

A aprendizagem dos números e operações é um dos principais objetivos do ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa aprendizagem deve progredir de atividades bem concretas para, gradativamente, chegar ao conceito de número. A contextualização do conhecimento e o uso de materiais de manipulação são essenciais para a construção do conceito de número. (CARVALHO, 2010).

A relação da Matemática com a vida cotidiana dos alunos vem sendo discutida de forma ampla nos últimos anos, sobretudo as quatro operações, pelo fato da importância de ambas para a compreensão dessa área do conhecimento. D'Ambrósio (1996), fala da relação com a Matemática, que é inerente ao ser humano.

Isto nos conduz a atribuir à Matemática o caráter de uma atividade inerente ao saber humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e conseqüentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido (D' AMBRÓSIO, 1996).

Técnicas e instrumentos têm seu valor no conhecimento matemático, contudo, se não forem aliados à compreensão conceitual de cada conteúdo a ser estudado trazem um ensino cada vez mais voltado à aprendizagem receptiva e mecânica, sem real interesse na significância que o ensino deve proporcionar ao aluno (FETZER et al., 2011).

Os PCN's Matemática (1997) ao abordarem sobre o aluno e o conhecimento matemático, retratam a importância da interação da realidade fora da escola e da vivenciada dentro dela para a aprendizagem eficaz, onde os discentes realmente entendem o que está sendo abordado em sala de aula pelo fato da Matemática estar sendo manipulável.

As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado. (BRASIL, 1997).

Perante tudo, ainda retratam sobre as qualificações que a prática traz para quem estuda Matemática, pois aprende a lidar com os conceitos e problemas necessários ao seu entendimento. As qualificações que o cotidiano exige, ensinam definições que corroboram em uma aprendizagem, mas fácil. E quanto ao fato dessas potencialização que os jogos elaboram, demandam melhores resultados, ou seja, tem-se uma melhor educação e, contudo, discentes mais preparados.

Os PCN's Matemática (1997), falam sobre os jogos e sua importância para a aprendizagem da Matemática, pelo prazer que geram nos alunos e pelo fato de serem interessantes, e poderem ser por realizados por analogias, para crianças menores e com regras quando elas são maiores, aproximando assim mais a Matemática a cada fase que passa. Por isso, em meio a tantos instrumentos que podem ser utilizados para ensinar Matemática, os jogos se apresentam como uma das ferramentas mais eficazes.

Sobretudo, da importância dos jogos para a Matemática é necessário analisar um ponto relevante, existem jogos para cada conteúdo e cabe ao professor ter esse discernimento, porque os jogos como estão sendo debatidos nesse trabalho científico são apenas uma ferramenta, o trabalho deve ser do professor e aprendizagem dos alunos, portanto para isso é importante jogos contextualizados com a realidade vivenciada por eles.

O JOGO NIM

O NIM é um jogo diversificado, pois pode ser utilizado para a aprendizagem de diversos conteúdos matemáticos, entretanto, ele será empregado para o ensino da divisão, que é considerada a operação aritmética básica mais complexa.

Os jogos, sobretudo vêm ganhando espaço nas salas de aula nos últimos anos, pela praticidade de muitos deles, pelo interesse que os alunos têm em praticá-los e pela proximidade deles com a realidade vivenciada pelos discentes fora da ambiente escolar. Eles podem ser adaptados ainda para serem praticados desde os computadores na sala de computação das escolas, até a reciclagem e não obstante podem ser adaptados para a sala da aula de acordo com necessidades dos alunos, como o NIM.

O NIM é um jogo relativamente antigo, data-se aproximadamente do começo do século XX e seu provável surgimento foi na China. Gardner (1967) retrata sobre esse jogo matemático, com especificidades tão particulares, como não ter regras pré-determinadas. Países como Estados Unidos e Inglaterra já estudaram sobre ele, no

primeiro foi criada uma máquina que tinha como função exclusiva jogar NIM, na década de 1940 e no segundo foi criado um robô com a mesma função, na década de 1950.

O NIM é um jogo que é realizado através de combinações de jogadas e apesar de sua utilização ser viável para conteúdo de combinação, ele pode também ser aplicado na aprendizagem das quatro operações aritméticas básicas, especificamente a divisão.

O NIM INTERVINDO NA APRENDIZAGEM DA DIVISÃO

Qualquer instrumento, utilizado de maneira isolada, não consegue levar uma mensagem, assim, as atividades lúdicas e conseqüentemente os jogos necessitam estarem contextualizados, esclarecendo e ilustrando cada conteúdo a ser abordado em sala de aula. Neste sentido, o NIM, pode somar, pode intervir positivamente na aprendizagem da tabuada e conseqüentemente da divisão.

Se os jogos forem participados por grupos, desenvolvem o sistema cognitivo de forma mais perspicaz. A participação em jogos de grupo significa uma conquista emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico (BRASIL, 1997). Características presentes no NIM, além de todos os benefícios para a aprendizagem da Matemática.

Buscando estabelecer uma analogia entre a resolução de problemas e a partida de um jogo de regras, pode-se considerar que os conhecimentos acerca do conteúdo do problema são, no jogo, a ciência de suas regras. Os procedimentos necessários para a solução do problema têm como equivalentes, no jogo, a prática de suas regras, e a seleção de quais conceitos serão utilizados para resolvê-lo pode ser interpretada, no jogo, como o desenvolvimento de estratégias eficientes para vencê-lo. (SILVA et al, 2012).

A Revista do Professor de Matemática (1985, nº 6), traz uma frase sobre o jogo NIM, demonstrando quão eficaz ele pode ser para a aprendizagem matemática, “jogo do NIM, que estimula a divisão, conversão para binário, e até mesmo equações de primeiro grau”.

Assim, ciente de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino, é fundamental que o professor conheça diversas possibilidades de trabalho em sala de aula, para que construa sua prática. Há diversos modos de conceber, desenvolver e usar os conteúdos matemáticos, mas encontrar boas representações desses conteúdos, que propiciem uma real aprendizagem, assim como o NIM se faz para a aprendizagem da divisão, é uma tarefa complexa, vinculada ao modo como os alunos aprendem, às facilidades e dificuldades que enfrentam nesse processo, às aproximações com o contexto social e cultural no qual se inserem, entre outros elementos. (SOUZA et al, 2015).

O jogo, disputado por dois jogadores, é estabelecido da seguinte forma: 1. a quantidade de palitos deve ser um número ímpar; 2.cada jogador retira, por sua vez,

uma determinada quantidade de palitos, sendo que esta quantidade deve ter um limite mínimo e um máximo, previamente fixados; 3. perde aquele que retirar o último palito. Estratégia para vencer: Determinada à quantidade de palitos que comporão a fileira e também determinada a quantidade máxima para que o jogador possa retirar em uma jogada, temos então um probleminha de divisão e resto. (REVISTA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, 1985, nº 6).

A Revista do Professor de Matemática (1985, nº6), demonstra como o jogo deve ser estabelecido, pois apesar das regras serem decididas por professor e alunos em consenso, tem objeções a serem seguidas, como o número de jogadores, que deve ser dois e a quantidade de palitos que deve ser ímpar. A regra dessa consonância é quantidade de palitos mínimos e máximos que podem ser retirados em cada jogada, sendo assim estabelecida a necessidade das quatro operações dependendo da decisão previamente tomada.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na cidade de Guadalupe, centro sul do estado do Piauí. No município existem 09 escolas de Ensino Fundamental, 07 pré-escolas e 03 escolas de Ensino Médio (IBGE, 2016).

A metodologia adotada foi a pesquisa exploratória, a fim de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pesquisas como esta, objetivam o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições e seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado GIL (2010).

A coleta de dados foi realizada entre os dias 06 a 10 de março de 2017 (na escola particular), 13 a 17 de março de 2017 (na escola pública urbana) e 20 a 24 de março de 2017 (na escola pública rural) com discentes do 5º ano do Ensino Fundamental das três instituições, Instituto Educacional de Ensino Básico – IEEB (escola particular), Unidade Escolar Alexandrino Mousinho (escola pública municipal – zona urbana) e Escola Municipal Manoel Matias (escola pública municipal – zona rural). Houve a participação de 18 discentes na escola particular, 18 discentes na escola pública da zona urbana e 4 discentes na escola pública da zona rural, sendo que em todas as instituições, houve a contribuição das professoras de Matemática.

A princípio houve entre a pesquisadora e os discentes, uma conversa sobre Matemática, sobre as quatro operações aritméticas básicas, especificamente sobre divisão. Depois o jogo foi apresentado para os discentes, que formaram duplas e começaram a jogar, seguindo as regras apresentadas.

O jogo realizado com os alunos do 5º ano foi proposto da seguinte maneira: foram dispostos quinze palitos de fósforos, em três fileiras distintas, sendo que a primeira tinha quatro palitos, a segunda tinha cinco palitos e a terceira tinha seis palitos. Na sequência os discentes começaram a jogar principiando com a tabuada de dois até

a de cinco, respectivamente. O jogador 1 era perguntado por seu oponente, jogador 2, valores da divisão referente a tabuada que estava sendo estudada, se o jogador 1 respondesse correto retirava aquela quantidade de palitos correspondente ao valor, se não soubesse a resposta adequada, passava a vez sem retirar nenhum palito. Perdia quem retirasse o último palito.

Para finalizar, quando demonstraram ter compreendido as regras, o jogo em si e aprendido mais sobre divisão, realizou-se um questionário fechado, para verificação da compreensão dos discentes sobre Matemática, mais especificamente sobre a operação divisão e sobre o jogo NIM. Foi aplicado um “Teste-Piloto (pré-teste), em que ocorre a classificação em Sim ou Não, e esse método é caracterizado pela facilitação para o pesquisador na determinação de unidades de análise, métodos de coleta/análise de dados” (PRODANOV, 2013).

RESULTADOS

Os dados obtidos durante o desenvolvimento desta investigação escolar foram relevantes para que se avaliasse como está a aprendizagem dos discentes em relação a operação matemática da divisão, no município de Guadalupe – PI. Esses dados foram organizados de maneira a elucidar os procedimentos dos estudantes e as habilidades envolvidas, na realização do jogo NIM e na resolução do questionário fechado.

Na escola particular, quando os discentes foram perguntados se gostavam ou não de Matemática, eles ficaram eufóricos, queriam contar casos, entretanto, demonstraram ter dificuldades até para diferenciar a divisão e da multiplicação, mas, demonstraram interesse, sobretudo, no primeiro momento quando foi revelado que a atividade era sobre Matemática.

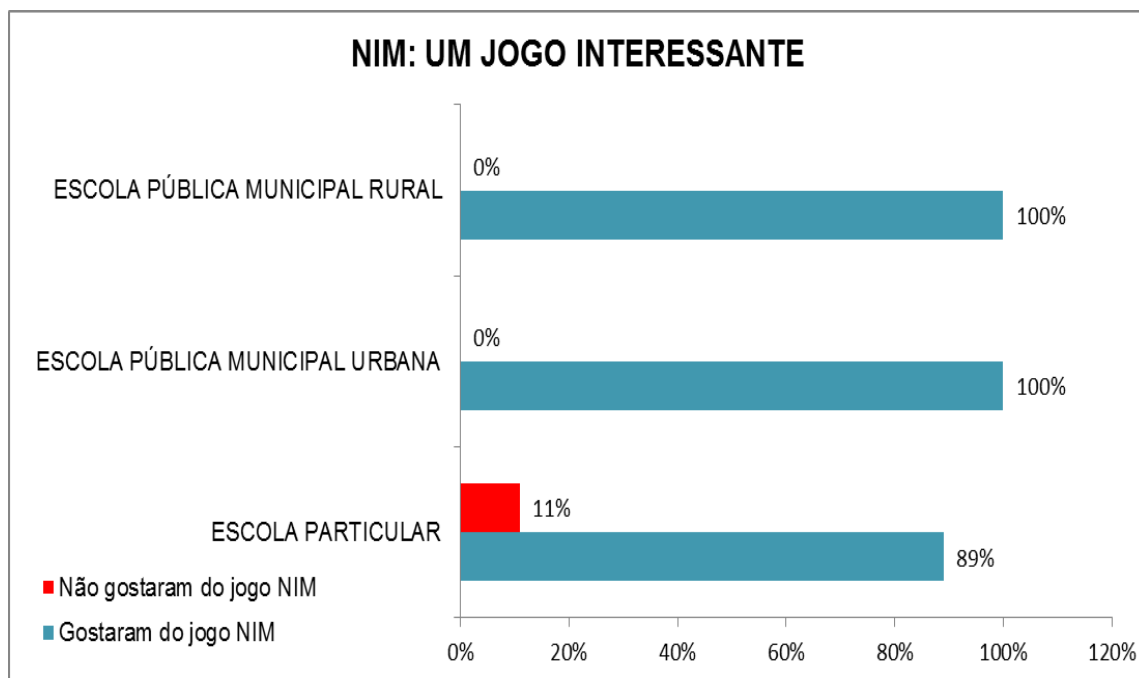
Os discentes da escola pública urbana, quando foram perguntados se gostavam de Matemática, disseram em unanimidade, que sim. Porém, quando a atividade foi proposta, logo no primeiro momento começaram a questionar, por se tratar desta disciplina, eles consideravam que tudo que vinha dela era “*chata e complicada*”.

Na escola pública rural os discentes relataram que a Matemática é complicada para entender, pois são “*tantas contas no quadro*”. Porém, admitiram que se a mesma pudesse ser divertida e se utilizassem jogos constantemente poderia ser até que eles tivessem mais interesse e conseguissem aprender mais facilmente.

Os discentes da escola particular disseram que o jogo NIM é interessante, especialmente, por utilizar algo que é tão comum para eles, como palitos de fósforos, para realizar o jogo e entenderem a Divisão.

Quando os discentes da escola pública urbana foram questionados a respeito do jogo NIM, ocorreu unanimidade em dizer que o jogo era interessante. Estes, diferente dos discentes das demais escolas, quando estavam jogando, realmente demonstraram interesse em compreender aquele jogo e os benefícios que ele poderia agregar ao conhecimento matemático deles.

Para os discentes da escola pública rural, o jogo NIM é divertido, eles acharam diferentes, “*um jogo com palitos de fósforo*”, e como ainda não haviam estudado a divisão, no começo não entenderam muito, entretanto, quanto mais jogavam, mais iam aprendendo e conseguiram compreender a tabuada da divisão de 2 e 3.



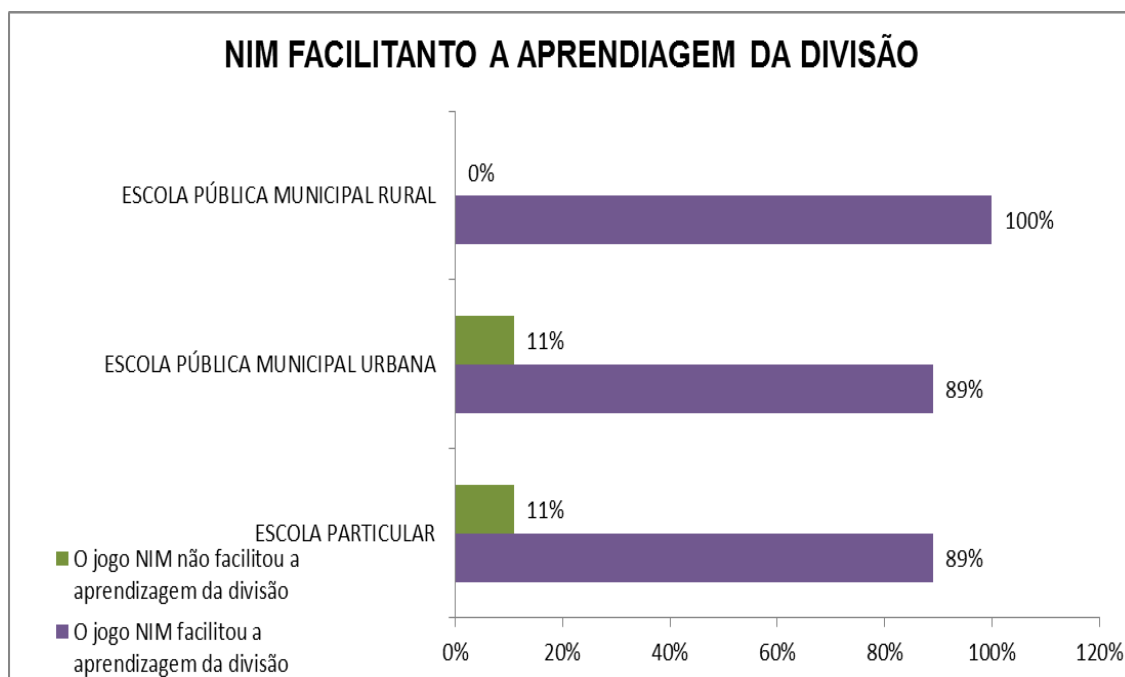
Fonte: Elaborado pela própria autora

O jogo matemático NIM ajudou os discentes a ampliarem a compreensão da operação Divisão. Isto foi comprovado pela autonomia que demonstravam a cada partida que jogavam, e porque os erros eram menores com o passar do tempo.

Na escola particular a maioria dos discentes adquiriram noções mais concretas da divisão a partir do jogo, além de diferenciá-la das outras operações aritméticas básicas, principalmente da multiplicação.

Quando os discentes da escola pública urbana foram questionados a respeito do conhecimento sobre divisão, a maioria disse ter algum entendimento, e a partir do jogo conseguiram diferenciar multiplicação da divisão, respondendo as contas básicas, mesmo que fosse necessário um tempo para pensar a respeito.

Na Escola Pública da zona Rural os discentes relataram que conseguiram aprender a Divisão a partir do jogo NIM, embora 75% da turma fossem de repetentes e somente 25% dos discentes tivessem a mínima noção sobre a operação Divisão.



Fonte: Elaborado pela própria autora

Quando os discentes da escola particular foram perguntados sobre o que mais gostaram no jogo NIM, eles disseram que se divertiram jogando esse jogo tão novo para eles, e que é interessante ver a Matemática sendo demonstrada por meios simples, como palitos de fósforo.

Os discentes da escola pública urbana foram questionados sobre o que mais tinham gostado neste jogo, as respostas foram variadas, entretanto, tinham um mesmo objetivo a ser demonstrado, compreensão das contas até a diferenciação da divisão e multiplicação, incluindo o material utilizado, palitos de fósforo.

Os discentes da escola pública rural foram questionados sobre o que mais tinham gostado no NIM. Eles disseram que era uma atividade diferente e que aprenderam a operação matemática da Divisão utilizando um material tão simples, o palito de fósforo.

CONCLUSÕES

Para os discentes da Escola Particular o jogo matemático NIM, foi eficiente para a aprendizagem da Divisão, em sua maioria. Esse fato foi perceptível pelo questionário fechado respondido pelos discentes e porque conseguiram, ao final do jogo e da pesquisa, responder as contas de divisão que o jogo propunha.



Os discentes da Escola Pública Urbana ainda não dominavam o conteúdo divisão. Após a prática do jogo NIM, passaram a entender a divisão e conseguiram resolver os cálculos sugeridos, devido à percepção que o jogo trouxe, de que a divisão é algo real, que não está apenas nos livros didáticos, está presente em tudo, podendo ser materializada por meio de simples palitos de fósforo.



Na Escola Pública Rural, os discentes ainda não tinham estudado a operação da divisão, mas com algumas explicações sobre essa operação e jogando o NIM conseguiram responder tabuadas simples como a de 2 e 3. Os alunos perceberam através de uma metodologia lúdica que era possível aprender a operação mais complexa dentre as quatro. Outro fator relevante é que eles não haviam estudado este conteúdo com antecedência, e isso os levou a praticar a divisão sem nenhuma barreira, o que certamente os difere de quem já conhece o conteúdo.



REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber Abrão e SILVA, João Alberto da. **A análise do uso dos jogos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nos anos iniciais do ensino fundamental.** REVEMAT, EISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 6, n. 2, p. 67-80, 2011.

ANTÔNIO, Fernanda Peres. **O PAPEL DOS JOGOS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA COMPREENSÃO.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia - ISSN: 1678-300X, Garça – SP, v. 2, n. 16, 2010 – Periódico Semestral.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. IBGE. **Cidades@ (Guadalupe).** Disponível em:< <http://cod.ibge.gov.br/LQZ>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/**Antônio Carlos Gil. - 5. ed. - São Paulo Atlas, 2010.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. A importância dos jogos na perspectiva Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil. Educação Matemática em Revista. Uberlândia. v. 8. n. 45 p. 22-29. 2015. www.sbemrasil.org.br

CARENHO, Silvanira Migliorin. REFLETINDO SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DOS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia - ISSN: 1678-300X, Garça – SP, v. 2, n. 22, 2013 – Periódico Semestral.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes de. Matemática: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. 2. ed. São Paulo: Sumus Editorial, 1996.

GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine e JUNIOR, Edivaldo Góis **O JOGO E A “ESCOLA NOVA” NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: MACEIÓ, 1927-1931.** Educação em Revista Belo Horizonte | v. 32|n.04|p. 345-364 |Outubro-Dezembro 2016.

FETZER, Fernanda e BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira **As quatro operações aritméticas: ensino e aprendizagem numa perspectiva conceitual.** Apucarana. 2011.

MAIA, Madeline Gurgel Barreto e MARANHÃO, Cristina. **Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática.** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015.

OLIVEIRA, Maria Fatima; NEGREIROS, João Garrot Marques e NEVES, Ana Cristina. **Condicionantes da aprendizagem da matemática: uma revisão sistêmica da literatura.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1023-1037, out./dez. 2015.

PINTO, Cibele Lemes. **O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: Apreender E Aprender.** Revista da Católica, Uberlândia - MG, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010 – catolicaonline.com.br/revistadacatolica

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RPM, Revista do Professor de Matemática. **PARTE 1 – JOGO DO NIM.** Revista do Professor de Matemática (RPM) – Sociedade Brasileira de Matemática, v. 6. 1º semestre de 1985.

SILVA, João Alberto da. CENCI, Danielle. BECKIV, Vinicius Carvalho **Estratégias e procedimentos de crianças do ciclo de alfabetização diante de situações-problema que envolvem as ideias de número e sistema de numeração decimal.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 541-560, set./dez. 2015.

SILVA, Maria José de Castro. BRENELLI, Rosely Palermo **As relações entre as estratégias utilizadas no jogo de regras “Quarto” e a resolução de problemas de conteúdo matemático.** Zetetiké – FE/Unicamp – v. 20, n. 38 – jul/dez 2012.

SOUSA, Júnior César de. **A Matemática “Oculta” do Dia a Dia.** Educação Matemática em Revista. v.8. n. 30. p. 17-21. 2010.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. PASSOS e Cármen Lúcia Brancaglion. **Dialogando sobre e Planejando com o SuperLogo no Ensino de Matemática dos Anos Iniciais.** *Bolema, Rio Claro (SP)*, v. 29, n. 53, p. 1023-1042, dez. 2015.

VYGOSTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOTÍCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO PASSADO ÀS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DOS SÉCULOS XX E XXI, EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Solange de Carvalho Guedes

Universidad San Lorenzo Facultad de educación
y humanidades
San Lorenzo - PY

RESUMO: Este artigo focaliza a historicidade da educação do Brasil até as novidades dos séculos XX e XXI, em busca de uma educação de qualidade. Como ponto de partida para o embasamento teórico, a história da educação foi mostrada de forma reflexiva, revelando motes históricos proeminentes a partir dos padres jesuítas, personagens importantes para a grande iniciação no campo educacional, mesmo que fossem na categoria catequização de índios e filhos de gentis. Reporta-se também, como contraponto, a linguagem pedagógica de hoje, a comparação das mentes feitas por Piaget e a autora deste artigo. Como ponto questionador, cita-se a educação feminina sendo desconsiderada no passado, em contrapartida a atualidade, com considerável mudança nesse aspecto. Mostra, ainda, o fim do poderio dos jesuítas, indicando um novo rumo à educação, da primeira escola, da situação dos professores, e finalmente a esperada reforma do ensino primário, o surgimento das conferências Nacionais de Educação, breve debate reflexivo pela passagem dos 86 anos do manifesto dos Pioneiros da escola Nova até

a lição dada pelos índios das seis nações com relação a sua própria educação. Como fonte primária de querer uma educação de qualidade, mostrar-se-á uma relação de políticas públicas criadas ao longo de alguns anos até os dias atuais, passando pela LDB, PNE, até a BNC. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, usando o método quantitativo e qualitativo, envolvendo uma amostra de 131 alunos, de duas Escolas Estaduais do Estado do Amazonas para subsidiar a entrada do público feminino na educação nos dias de hoje.

PALAVRA-CHAVE: Educação, história, inovação, qualidade, reflexão.

ABSTRACT: This article focuses on the historicity of Brazilian education to the novelties of the XX and XXI centuries, in search of a quality education. As a starting point for the theoretical foundation, the history of education was shown in a reflective way, revealing prominent historical motives from the Jesuit priests, important figures for the great initiation in the educational field, even if they were in the catechization category of Indians and children of kind. The pedagogical language of today, the comparison of the minds made by Piaget and the author of this article, is also presented as a counterpoint. As a questioning point, it cites female education being disregarded in the past, in contrast to the actuality, with considerable change in this

aspect. It also shows the end of Jesuit power, indicating a new direction for education, the first school, the situation of teachers, and finally the expected reform of primary education, the emergence of National Education conferences, a brief reflective debate on the passage of 86 years of the New School Pioneers' manifesto to the lesson given by the Indians of the six nations regarding their own education. As a primary source of wanting quality education, a list of public policies created over a number of years to the present day, through LDB, PNE, to BNC will be shown. We used the bibliographic research, using the quantitative and qualitative method, involving a sample of 131 students from two State Schools of the State of Amazonas to subsidize the entrance of the female public in education today.

KEYWORD: Education, history, innovation, quality, reflection.

INTRODUÇÃO

Ponderando a Educação do Brasil, do processo de educar do passado ao processo teórico e prático educativo da hodiernidade, traz à tona questionamentos desses resultados se comparada com os atuais, porque a problemática em busca da qualidade prossegue, as políticas públicas continuam aparecendo, mas com uma aplicabilidade defasada. Por mais que as ações e as intervenções educativas começaram no período jesuítico, era uma época que se lavrava a fé cristã, e por tempo, os jesuítas foram os “professores” da época, com o único intuito: catequizar índios e filhos dos gentis. Desse período em diante, a educação Brasileira passou por inúmeras alterações e, ao mesmo tempo, contraditórias, por exemplo, a educação feminina desconsiderada, escolas e políticas públicas não existiam a contento, as condições socioeconômicas eram as mais incertas, mas o tempo passava e, governantes e profissionais da área de educação faziam história, a maneira e na época deles, fossem com os planos de governos, os métodos diferenciados, ou as estratégias para elevar o índice da educação brasileira. Como as mudanças surgiram rapidamente, as novas ideias nasciam e as pessoas impunham suas metodologias, suas maneiras de ensinar, enfrentando cada um as diversidades de época. Poucos tinham condições para estudar e ensinar. Hoje, os expertises continuam tentando projetar a educação do Brasil, mas ainda há lacunas que levarão tempo para enaltecer o outro lado da educação desejada: o de qualidade.

Nesse sentido, o objetivo geral desse artigo, é analisar a história da educação brasileira: do passado às inovações educacionais dos séculos XX e XXI. Essa análise será fator preponderante para obter os resultados, subsidiados pelos objetivos específicos como: exibir os períodos educacionais mais importantes para a educação brasileira do passado e do presente; enumerar as políticas públicas dos séculos XX e XXI, em busca de uma educação de qualidade; divulgar uma amostragem da quantidade de meninas e meninos hoje na escola, contrapondo a educação feminina do passado.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Discorrer no tempo passado, traz à tona reflexões, a respeito dos resultados hoje. Porque, como afirma Lopes e Galvão, 2001, p. 26, “estudar história da educação é compreender o presente e intervir no futuro através do estudo do passado, não cometendo os mesmos erros de nossos antepassados”. Isso mostra que em todos os tempos, tiveram pessoas que investiram e investem ainda, em pesquisas para compreender suas realidades e mostrar para a sociedade atual quão difícil era viver nas condições passadas.

Martins (2018, p.45), afirma algo que serve para todas as áreas do conhecimento e da vida, quando ele alega que,

ao analisar o que pode acontecer no futuro, é preciso estudar e compreender o passado, estudando o que ocorreu no curso do tempo. Heráclito já dizia: “o homem que volta a banhar-se no mesmo rio, nem o rio é o mesmo rio, nem o homem é o mesmo homem”. Isso ocorre porque o tempo passa e as coisas não são exatamente iguais ao que eram, mas precisam ser estudadas para se compreender o futuro. Para fazer um estudo sobre o que pode acontecer no futuro é necessário não perder de vista o passado. Não se pode romper com o passado, desprezando-o.

Compreender um passado com todas as suas especificidades e dificuldades é também compreender que o tempo passa, as pessoas mudam, são diferentes, umas mais ativas, outras menos. Mas sempre tendo em mente que antes já existiu algo e este pode te ajudar na hodiernidade. A história conta através de estudiosos, teóricos e expertises investigativos que levantaram e alçam ainda, hipóteses dos acontecimentos da época na área educacional até os dias atuais, no entanto, os questionamentos perduram, e somente a história registra os avanços e os retrocessos da educação através dos vários escritos espalhados, e sempre por meio de perguntas que vem à luz. Por exemplo, que entraves aconteceram para que a educação do país não tivesse um resultado satisfatório até o momento? Como funcionava esse campo educacional, já que a educação, segundo, Castro *apud* Lopes, Filho e Veiga (2011, p. 13), a educação “é um dos maiores desafios da nossa contemporaneidade”, imagine no passado. Que filosofia de vida as pessoas seguiam, se tintam possibilidades, espaço e oportunidades? Que instrução as pessoas tinham? Como era distribuído o direito de usufruir e assegurar a educação existente? Terá isso acontecido somente no período colonial ou nos períodos que se sucederam ou sucedem? Percebe-se que as indagações são inúmeras, mas segundo Castro *apud* Lopes, Filho e Veiga (2011, p.14), a compreensão das questões colocadas hoje pela educação não se esgota pela interrogação do nosso presente, pois muitas das possibilidades, deficiências, inadequações ou equívocos que vemos hoje na nossa realidade educacional decorrem das opções que fizemos no nosso passado, das escolhas que as circunstâncias nos impuseram e das condições que tivemos de modificá-las. Por esses motivos, questionamentos continuam, surgem através dos tempos porque na história da

educação os desafios sempre estiveram presentes e envolvendo uma sociedade que também sofre com outras questões sociais. Então, se a educação traz apelo, contrassensos, discussões desde os jesuítas, no poderio das igrejas, nos concílios, que embora ouvia-se falar de escola, era de cunho religioso, mas falava-se de escola. No Concílio de Trento, por exemplo, realizado entre os anos de 1545 e 1563, recomendava a criação de escolas para a preparação dos que quisessem ingressar no clero, denominando-as seminários. Daí percebe-se as várias interpretações de escola e das funções que as mesmas podiam e podem exercer. Como cada época tem sua especificidade, é certo que poucas pessoas tinham oportunidade de frequentar as escolas.

Por isso, que a chegada dos Jesuítas nas “terras Brasis” é tida como fator preponderante, porque foi nessa época que as escolas principiaram a ter função propriamente dita, mesmo que fossem à maneira deles, porque o extraordinário era expandir o número de fiéis, e ensinar seria sua missão. Logo, os jesuítas estabeleceram escolas e deram início ao ato de ensinar a decodificar as letras, as frases, compreender para ler bem, a escrever, dissertar, a contar e a cantarolar. Nóbrega, em sua primeira carta do Brasil, segundo, Lopes, Filho e Veiga (2011. p.43), o atesta:

O irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever”. O Colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários. Apesar de, inicialmente, o colégio ter sido pensado para os índios – “os que hão de estar no Colégio hão de serem filhos de todos os gentis” -, já em 1551 se dizia: “este colégio [...] será bom para recolher os filhos dos gentis e cristãos para ensinar e doutrinar.

Mesmo que fossem os índios, apresentados como inocentes, principalmente, no modo de viver, na nudez e nas ações, segundo a Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500, foram vistos como “pessoas”, embora “dóceis e desprovidos de qualquer crença”, talvez, presas fáceis para “manipular” desde já, pelos então “professores/ catequizadores” da época, em pleno “céu/escola abertos para o ensino e, mesmo que fosse de cunho religioso, como a primeira missa, tinha teor de ensinar\catequizar. Que na linguagem pedagógica de hoje, nada mais é do que alfabetizar pessoas, escolarizar, ensinar as primeiras letras, no caso do passado, aos índios, instruí-los, ações realizadas pelos jesuítas e que depois, em meados de 1970, por especialistas como Emília Ferreiro, a psicolinguista argentina, que revelou as estruturas pelas quais as crianças aprenderam a ler e a escrever, induzindo os mentores da época e reverem suas metodologias radicalmente, já que ela teve influência do renomado psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), por ter seu trabalho voltado para o campo da inteligência infantil, dentre outros estudiosos e muitas contribuições para a educação/alfabetização, o educador Paulo Freire, (1921-1997) o mais célebre educador brasileiro.

Segundo o Portal da Educação, 2014, último parágrafo,

Jean Piaget descobriu que elas não raciocinam como os adultos. Esta descoberta levou Piaget a recomendar aos adultos que adotassem uma abordagem educacional diferente ao lidar com crianças. Ele modificou a teoria pedagógica tradicional que, até então, afirmava que a mente de uma criança é vazia, esperando ser preenchida por conhecimento. Na visão de Piaget, as crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. Ele forneceu uma percepção sobre as crianças que serve como base de muitas linhas educacionais atuais. De fato, suas contribuições para as áreas da Psicologia e Pedagogia são imensuráveis.

A comparação das mentes, do passado representados pelos índios puros, “crianças da época”, mas adultos a olhos nus, e que seriam facilmente manobrados, sem maiores problemas pelos padres jesuítas, já que também estavam habituados aos seus costumes e nada mais, ou seja, mente vazia, esperando algo novo, e da mente do presente, representado por todas as nossas crianças de hoje, que com muitas mudanças acontecendo, meninos e meninas atualmente são ativos, imaginativos, birrentos, cheias de vontade e sem limites, que precisam de total atenção. Seja no ensino, na aprendizagem, bem como na educação propriamente dita, a de casa, como na advertência de suas ações, mesmo assim, meninos e meninas esperando sempre “algo novo”.

Por isso que os Jesuítas no território brasileiro, com a missão de levar o catolicismo aos novos povos, fizeram sua história e marcaram como desbravadores da área de educação. Já no período em que o Brasil foi colônia de Portugal, de acordo com Ribeiro (1997, apud Lopes, Filho e Veiga, p.79, 2011), de 1500 a 1822, a educação feminina era desconsiderada, não tendo ingresso à arte de descobrir, interpretar, registrar, não tinha direito de ir à escola, somente cuidavam da casa, dos maridos e dos filhos. A educação da época era destinada aos filhos homens, indígenas e colonos. Repassando pelos períodos, é perceptível, embora pouco, as mudanças e as conquistas, como a educação das indígenas, educação nos conventos, que apesar ter outro formato de educação, mais do que uma educação formal, segundo Ribeiro apud Lopes, Filho e Veiga (2011. p.88), “os conventos foram reflexo daquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental: a questão econômica e a questão do comércio”. Comprovando a esperteza e a vontade das mulheres em crescer, evoluir. Ir além dos poderes e vontades masculinas.

Mesmo tendo uma forma de gerir o internato, e com toda uma situação ocorrendo fora dele, a condição econômica feminina começa a aparecer através das próprias freiras, pois tinham diversas propriedades e mesmo assim “pregavam a pobreza”. Eram muito inteligentes, pois estudavam não só a palavra como também maneiras de ganhar e sobressair naquela época sombria, sem nem pensar em direitos humanos.

Por volta de 1759 termina o poderio dos jesuítas e somente em 1808, segundo (Baraglio 2011, 2º e 4º parágrafos), a educação e a cultura tomaram um novo impulso, surgindo os primeiros cursos técnicos e superiores, como os de medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Por volta de 1822, as políticas educacionais

parecem tomar um rumo. Mas foi na Constituinte de 1823 que houve o alerta para apoio à educação popular. Uma iniciativa diferenciada em busca de firmar uma política educacional. Desse período em diante, surge a discussão para a criação da universidade do Brasil, ideia sem continuidade. Surge então, o compromisso por parte do império, na Constituição de 1824, de “assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, consentindo a criação de escolas das primeiras letras em todos os lugares. Alguns anos depois, em 1827, daria lugar aos cursos jurídicos em São Paulo e Olinda. Nesse interim, tornam-se latentes possíveis resultados na área educacional. Mas havia necessidade de um lugar próprio para a aprendizagem e o ensino. Então, surgiu a primeira escola, na década de 30, em Niterói, capital da província Fluminense.

Nesse sentido, segundo (Villela apud Lopes, Filho e Veiga, 2011 p. 105), compreender o sentido da criação dessa instituição, naquele momento, possibilita-nos construir uma ideia mais aproximada do que o início da formação institucionalizada de professores do Brasil do século XIX. Trazendo-nos à tona a situação dos professores, naquela época, pois formar professores era ainda mais difícil, cuja responsabilidade era das províncias, incumbência de gerir e preparar o sistema de ensino primário e secundário. Os professores da época estudavam fora, se preparavam para ensinar e também havia uma grande vantagem à frente da realidade do professor de hoje, o atendimento praticamente era particularizado. Os professores da época passavam por critérios bem específicos para serem admitidos na escola formadora, à formação profissional. Tudo que as instituições conservadoras queriam eram pessoas com bons costumes, moral ilibada e boa educação. Visto que iriam se preparar para a formação profissional e mais tarde educar outras pessoas. Nessa escola iriam aprender as técnicas necessárias à formação dos professores e conseqüentemente, dar o resultado esperado, segundo o método aprendido na Escola Normal: o método *lancasteriano*.

A história da educação no Brasil segue rumos que envolvem vantagens e desvantagens para seu crescimento. Mas mesmo em meio a turbilhões de ações envolvendo a República, esta manteve a descentralização da educação básica por volta de 1834. Somente em 1920, a educação brasileira começou a participar de reformas do ensino primário. Nesse período surgiram os maiores debates que levariam a democratizar o ensino brasileiro. Oportunizando assim, o aparecimento da primeira geração de educadores, em especial Anísio Teixeira (1900 - 1971) conhecido como o inventor da escola pública no Brasil. Depois disso, com o surgimento das Constituições, nasceram também, novas visões de educação, pensadas, planejadas e colocadas em prática por muitos estudiosos de cada época. Até porque, quanto mais um povo educado, menos gastos com problemas sociais, mais igualdades de condições, mesmo com a população crescendo a cada segundo, em todos os lugares do Brasil.

Foi, segundo Piana (2009, p. 64), por meio das Conferências Nacionais de Educação, que surgiu em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, contendo uma nova proposta pedagógica e trazendo em seu bojo uma proposta de reconstrução

do sistema educacional brasileiro, visando a uma política educacional do Estado. Estava surgindo a renovação educacional, através dos escolanovistas, queriam mudança e tinha que ser imediata. Tudo que viriam a fazer estariam fazendo para beneficiar a todos. Queriam professores com novos olhares, e que refletissem sobre o ensino, hora arcaico, que estaria contra os anseios e necessidades dos novos alunos, que também vinham despontando.

Os desafios que envolvem a educação estão ao nosso redor há muito mais tempo do que possamos imaginar, do oriente ao ocidente, há avanços e retrocessos, do homem e a mulher que estudaram em excelentes escolas, universidades, ao índio, a indígena, que estudou na escola da vida, no chão de suas tribos, e se aperfeiçoou para as suas necessidades e que até hoje, embora haja intromissões em seus *habitats*, muitos ainda vivem com seus costumes, tradições, mitos e crenças.

Brandão (2013, p.8), traz a nossa memória um diálogo muito interessante, a observar:

“...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.[...]”

Uma lição para os estudiosos que são adeptos a discussões e pesquisas a respeito de educação através da resposta do grande chefe aos governantes de Virgínia e Maryland, época do então tratado de paz assinado com os índios das seis nações. Resposta simples, mas de profunda reflexão: “a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa”. Não importa aqui o período desse tratado, mas o que os índios têm a dizer sobre as concepções das coisas. Educação vai muito além dos nossos “bons dias; boas tardes e boas noites”; educação nos faz conviver com o outro; educação são as nossas vidas como elas são e também como muitas pessoas ensinam a serem o que são e até o que não são. Educação abrange desenvolvimento físico, intelectual, ético, no modo de ser de todos, e moral, através dos costumes, das regras, dos tabus e das convenções instituídas por cada coletividade, para cada pessoa.

Já se passaram 86 anos “do manifesto” até chegar em 2018 e as discussões e as reflexões em torno da história da educação continuam, mas é sabido que os investimentos na educação existem, logo, pode-se vislumbrar evolução, tudo que uma nação almeja. Ainda sim, os questionamentos continuam aparecendo, demonstrando interrogações como: quando será de fato, mostrado uma educação de qualidade, quando será dada a importância devida? Então desse ponto da história até aqui, essa trajetória trouxe *no hall* para mostrar que continuam surgindo políticas públicas, também com propostas de melhorias, e em busca da qualidade na educação.

INOVAÇÕES DO SÉCULO XX E XXI

A partir de então passemos a mostra algumas políticas públicas que estão vivas e dando suporte a educação Brasileira, um sistema educacional deficitário mas, ainda vivo, são as inovações dos séculos XX e XXI. A começar com a trajetória e a importância da LDB.

Com o surgimento da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) – aprovada sem veto, o país teve regulamento no sistema educacional. Uma lei grandiosa e de relevância para o país, de importância macro, devido seus objetivos serem exclusivamente voltados para a Educação, os quais abrangem os processos formativos, os deveres da família e do Estado e a base do ensino mediante princípios que envolvem o cidadão na vida. A LDB explicita o direito à Educação e de quem é o dever. Quais garantias dar-se-ão aos cidadãos até a sua efetivação, indo dos níveis e das modalidades de Educação e do ensino, da educação profissional, superior, especial até chegar aos profissionais da educação, além das questões financeiras.

Ressaltando que a LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterada pela Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, pela Lei nº 13.666 de 1 de maio de 2018, para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Dentre outras alterações importantes. Sobressaindo assim, uma Lei que ampara o cidadão brasileiro em várias as dimensões.

O PNE - Plano Nacional de Educação, cujo objetivo é dirigir as políticas educacionais das redes públicas e privadas e por ser um plano que traz um marco histórico para as políticas públicas do Brasil, toda a sociedade deve conhecer este documento, bem como de seu estado, para acompanhar e não perder a oportunidade de ter a tão pensada educação de qualidade. Através das suas dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização, espera-se a efetivação do direito à educação. O mais importante é que este plano tem prazo a ser cumprido, que vai de 2014 a 2024, e em caráter de parceria, envolve todos os Estados.

O PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola nasceu em 1998 com o objetivo de melhorar a gestão escolar, segundo o portal do Ministério de Educação, a qualidade do ensino público e a manutenção das crianças na escola nas chamadas Zonas de Atendimento Prioritário que envolvia escolas do norte e nordeste do Brasil e se limitava às escolas do ensino fundamental, até 2005. A partir de 2007, com a divulgação do primeiro IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ministério da Educação estendeu o atendimento a todas as escolas com índices baixos. Deixou-se de considerar o IDH da região e passou-se a adotar os índices do IDEB.

O PDDE – Interativo, é uma ferramenta criada a partir dos conceitos do PDE. Serve como um instrumento de gestão, porque possibilita à escola traçar um diagnóstico completo, um retrato da situação nas seis dimensões: indicadores;

distorção e aproveitamento; ensino e aprendizagem; gestão (direção, processos e finanças), comunidade escolar; infraestrutura. A partir desse diagnóstico, o Ministério tem a visão das necessidades da escola e injeta dinheiro direto na escola através do PDDE.[...](PDE Escola, 2017). Essa ferramenta facilitou o controle das ações, além de fornecer aos gestores a possibilidade de trabalhar as dificuldades de suas escolas a partir do diagnóstico que o sistema oferece. O PDDE designa valores específicos em reais, como forma de assessorar as escolas públicas da educação básica, como recursos depositados diretamente nas contas das escolas. O PDDE, é classificado em três grupos, dentro das atuações acrescentadas a ele, incluindo as permutas financeiras para fins exclusivos: o Novo Mais Educação, que compreende as atividades de educação integral em jornada ampliada; o PDDE Estrutura, constituído das ações Água na Escola, Escola do Campo, Escola Sustentável e Escola Acessível; e o PDDE Qualidade, composto das ações Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador, Mais Cultura nas Escolas e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).[...] (FNDE, 2017)

Essa verba é bastante relevante para as escolas, visto que há necessidade de investimento, tanto nos prédios quanto na área pedagógica, para atender às necessidades de professores e alunos; equipe gestora e pedagógica, além dos pais, enquanto comunidade escolar interna e externa (com materiais pedagógicos). Não é qualquer escola que faz parte desse programa. Existem critérios a serem levados em consideração. Na verdade, esse é um programa com resultado das políticas em busca de melhoria da qualidade na educação, pois esses recursos são repassados de acordo com os índices do Ideb, caso as escolas estejam apresentando baixos índices; assim, possam encontrar formas de recuperação por meio de implementação de projetos que serão financiados com o PDDE. Todas as escolas beneficiadas com o Programa têm que prestar contas da verba utilizada, correndo o risco de negatização da escola, caso não seja realizada a prestação de contas dessa verba.

O Programa Novo Mais Educação tem a intenção de aprimorar a aprendizagem das Disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, do Ensino Fundamental I e II. Essa proposta objetiva manter os alunos mais tempo dentro da escola, expandindo sua jornada de estudo; fazendo com que ele participe de atividades no contra turno. O MEC ampliou as horas do programa que passou a ter a duração 5 a 15 horas semanais, visto que muitos alunos têm dificuldade de aprendizagem.

Todas as formas de melhoria da aprendizagem do aluno sempre serão motivo de reflexão, de planejamento, intervenções, ações e refazeres. Esta forma de ajudar ao aluno com dificuldade, porém, que muda mais celeremente que as instituições, afirma o compromisso assumido pelo MEC em enxergar que é desafiante a fase que se encontra a educação, e para tanto, direciona esforços, através desses programas, com vistas a alcançar toda a sociedade.

BNC - Base Nacional Comum Curricular. O que versa sobre a BNCC é que, deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas,

como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.(BNCC, primeiro parágrafo).

Esse papel se torna fundamental para normatizar, em tese, o que todos os alunos devem aprender, ou seja, é uma garantia do direito à aprendizagem a todas as crianças e jovens brasileiros. E está fazendo cumprir o que a LDB exige: direito à educação, garantido pela CF/88. Além disso, possibilita cada região trabalhar sua especificidade dentro do currículo sem medo de que os exames nacionais venham prejudicar o alunado, privilegiando algumas regiões em detrimento de outras. Com a Base Nacional Comum Curricular isso deixará de acontecer, posto que deverão observar a Base Comum em seus conteúdos.

DEBATENDO UMA IDEIA DO PASSADO



Fonte: Pesquisa de campo – 2017

Pesquisadora: Solange de Carvalho Guedes

Nos tempos passados havia poucas alunas nas salas de aula, hoje conforme resultado no gráfico apresentado, da pesquisa realizada nas duas escolas, há uma pequena diferença na quantidade de meninas nas escolas atualmente.

Partindo desse pressuposto, a investigação identificou quais os nossos aliados na construção do conhecimento, quais alunos fizeram parte dessa pesquisa, visto que, a realidade das duas escolas é diferente apenas nas pessoas, com relação ao gênero, pois o que acontece dentro de cada escola, pode está acontecendo em muitas outras. Vivem-se quase as mesmas realidades, quando o assunto é a clientela da escola pública. Assim, o gráfico apresentou a clientela das duas escolas e observou-se, igualmente que os meninos são em maior quantidade nas duas escolas, em pleno século XXI: com uma pequena diferença, mas há essa alteração, 13 meninos a mais que as meninas. Nesse interim do tempo, identificou-se também que, embora as estatísticas apontem mais homens que mulheres, nas salas de aulas, deve-se lembrar de que a análise envolve adolescentes do 9º ano. Período em que há vários caminhos a frente desses juvenis que podem desviá-los do censo comum que é estudar, como por exemplo: o envolvimento com drogas, com prostituição, e o mais gritante, abandono pelas famílias. E cada vez mais as meninas estão se envolvendo de forma direta nessas situações sociais degradante, levando-as, às vezes, para outros caminhos e

desistem da escola. Então, o primeiro impacto foi saber se esses alunos que estão hoje estudando, fazem a diferença nas aulas, se estudam, se têm boas notas ou se estão preparados para a vida, para as regras e normas das escolas, e em especial para as avaliações internas e as de larga escala. Visto que, ser homem ou ser mulher não fará nenhuma diferença quando o assunto é aprendizagem, uns vão aprender mais rápidos, outros conforme seu tempo, limite e espaço. Aluno é aluno em qualquer lugar.

Mas, pelo simples fato dos alunos estarem nas salas de aulas, já é um caminho para enxergarmos homens e mulheres em plena atividade, seja na vida profissional, seja na pessoal. Embora o passado mostre a submissão do sexo feminino aos senhores da época, hoje, os tempos são outros. Muitos homens e mulheres têm vontade de aprender, de vencer, de construir, agregar valores, vivem em uma constante disputa por espaços. E a educação é primordial para essa mudança de postura e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação sempre será comentada em todos os lugares e por muitas pessoas, muitos profissionais da área de Educação e áreas afins, até por quem nunca estudou para analisar uma situação envolvendo esse elemento tão essencial na vida de todos.

Muitos precisam de guias, condutores, professores, alguém que os leve para fora de si mesmo. Que os leve a conhecer e praticar as boas atitudes no convívio social, com amabilidade, cortesia e simpatia. Assim como Jesus Cristo falou às grandes multidões e ensinou porque acreditava que todos eram capazes de aprender, assim são os agentes que adotaram a missão de ensinar, educar, todos podem seguir este exemplo. Devem saber que educação é uma equação que soma, agrega valores, empodera e enriquece pessoas, gera e guarda bons resultados. Assim, as várias maneiras de mostrar a educação perpassam por séculos e séculos, que vêm e vão até hoje, envolvendo diferentes variáveis, enfrentando personalidades e atitudes diferentes. Isso pode ser explicado etimologicamente através da própria palavra educação, visto que apresenta significado que “envolve mais de um”. Vem do latim *educare*, deriva de *ex*, que significa “fora” ou “exterior” e *ducere*, que tem o significado de “conduzir”, “educar”. Logo, educação é um conjunto de técnicas adequadas que asseguram o ensino, a aprendizagem e a formação do indivíduo para o resto de suas vidas, seja no campo emocional, como no profissional. A educação, segundo Brandão, 2013, p.11 e 12, ajuda a pensar tipos de homens. Mais que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem trocas de símbolos; constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Essa educação de pessoas que formam e aprendem, de saberes informados, estudados e adquiridos que levam a um campo bem mais específico a ser descoberto, seja lendo sobre a história da educação no mundo, revivendo a história da educação

no Brasil, no Amazonas, em Manaus, seja na educação pensada pelo MEC – Ministério de Educação, pela SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, ou ainda nas Coordenadorias Distritais de Educação, seja na que circula nas escolas estaduais, envolvendo os alunos, parte dessa pesquisa. Até pela trajetória da mulher na área da educação. Que não foi possível constatar a evolução delas, em sua maioria, dentro da escola.

Se a educação não se renovar, através de suas políticas, das ações voltadas para a melhoria do ensino, a sociedade também não evolui e fica cada vez mais aquém dos outros países. Ou o país usa a inteligência através de suas expertises educacionais, fazendo algo, participando de ações que dão certo no mundo ou, simplesmente, continua no terceiro mundo, no gueto do subsolo educacional. Porque as transformações estão cada vez mais imediatas. As informações surgem a cada milésimo de segundo, a evolução da ciência assusta, há mudanças de pensamento, distorções de valores, pessoas confundindo direitos com deveres e a educação brasileira sempre aparentando imaturidade, descaso, de má qualidade. Há países no mundo de excelência educacional, cujas políticas dão certo, e no Brasil não deveria ser diferente, pois leis, normas, programas, estratégias, plataformas e ações também são criadas a fim de corroborarem com o crescimento da qualidade na Educação do país, que até pouco tempo, era conhecido como país do terceiro mundo, mas com o crescimento econômico, passou a ser conhecido como um país emergente. Então, que seja emergente nas ações da educação e que eleve a qualidade de vida das pessoas que necessitam dessa nova política, especial e profícua. Marcando com uma história real e orgulho de fazer parte da mesma.

REFERÊNCIAS

Baraglio, Gisele Finatti. **História da Educação no Brasil**. 11 de Julho de 2011. Disponível em <http://gisele-finatti-baraglio.blogspot.com.br/2011/07/historia-da-educacao-no-brasil-um-breve.html>. Acesso em 01.09.2018. Hora: 16h

Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 57ª reimpr. da 1ª ed. São Paulo, Editora: Brasiliense, 2013.

Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008 Piana, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978- 85-7983-038-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Ho me/Pos-graduacao/>

Carvalho, Frank V. **Os jesuítas e a Educação no Brasil Colônia**. 30 de Junho de 2011. Disponível em: <http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/06/os-jesuistas-e-educacao-no-brasil.html>. Acesso em 25 de Maio de 2016. Hora 19:20.

Lopes, Eliana Marta Teixeira, Filho, Luciano Mendes de Farias, Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica 2011.

Lopes, Eliane Marta Teixeira & Galvão, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 1ª ed. RJ: DP&A, 2001.

Ministério da Cultura. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em 25 de Maio de 2016. Hora: 17:02

Ministério de Educação. **PDE – Prova Brasil: Plano de desenvolvimento da Educação – Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores**.

Pinheiro, Maria das Graças & Falcão, Nádia Maciel(org). **Políticas Públicas, educação Básica e Desafios Amazônicos**. Manaus. EDUA-Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016

PortalEducação – Tecnologia Educacional Ltda. **Jean Piaget: Biografia**. Campo Grande. MS.,28/01/2014. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/jean-piaget-biografia/53974>. Acesso em 22. 08.2016. Hora: 8h10minutos

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **LEI Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm Acesso em Outubro de 2018

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **LEI Nº 13.632, DE 6 DE MARÇO DE 2018**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1 Acesso em Outubro de 2018.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **LEI Nº 13.666, DE 16 DE MAIO DE 2018**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm#art1 Acesso em Outubro de 2018.

Rodrigues, José Paz. **Emília Ferreiro, grande pedagoga da alfabetização**. Cinco documentários sobre a sua vida e obra. Dicionário Eletrônico Estraviz, 9 de setembro de 2015. Disponível em: <http://pgl.gal/emilia-ferreiro-grande-pedagoga-da-alfabetizacao-cinco-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/>. Acesso em 22.08.2016. Hora: 8h43minutos

Sander, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007a. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n2_r.pdf. Acesso em 20/Novembro de 2016

Santiago, Emerson. **Concílio de Trento**. InfoEscola. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/concilio-de-trento/>. Acesso em 24 de maio de 2016. Hora: 16:40

SEMED-Secretaria Municipal de Educação. **Cadastro de monitores e facilitadores do Novo Mais Educação**. Manaus. 16.03.17. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/cadastro-de-monitores-e-facilitadores-do-novo-mais-educacao-inicia-nesta-sexta-feira/>. Acesso em 24. 06.2017

SENADOR FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996**. Brasília/DF 2009. Serviço Social/mariacristina.pdf. Acesso em 3 de Julho de 2017.

O BIOMA CERRADO: PLANTANDO NO PRESENTE OS DESEJOS PARA O FUTURO

Marcelo Duarte Porto

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

Everson Inácio de Melo

Escola Municipal Dilma Roriz Medeiros, Luziânia

Sheyla de Oliveira Martins

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

Thiago Gonçalves dos Santos

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

Stefania Amaral Ricardo Ferreira

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

Letícia Sousa Silva

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

Ronivaldo Silva Leal dos Santos

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

Vanusa Rodrigues Caixeta

Universidade Estadual de Goiás, Campus
Luziânia

RESUMO: O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Luziânia Dilma Roriz pelo subprojeto de Pedagogia/UEG, no primeiro semestre de 2017. Consiste em duas etapas. A primeira etapa segue descrita. A segunda, será aplicada no mês de outubro de 2017, e

consistirá no plantio de mudas do Cerrado na região da escola que serão doadas pela Prefeitura de Luziânia. A primeira etapa foi uma sequência didática de quatro encontros de aproximadamente duas horas. Ela foi composta por estratégias pedagógicas tais como: aula expositiva dialogada, trilhas interpretativas, pinturas, desenhos e pesquisa na internet e oficina. A abordagem construtivista norteou a elaboração aplicação deste trabalho. Houve uma mobilização e participação de toda a escola, incluindo a gestão e docentes, na oficina intitulada “Árvore dos Desejos”. Percebeu-se, por meio das falas e das mensagens postadas nessa árvore, uma atitude de conscientização sobre o valor do Cerrado e os riscos que o colocam em risco. A perspectiva é que essa tomada de consciência se torne ainda mais notável com a execução da segunda etapa. Também no que concerne ao componente curricular intitulado Bioma Cerrado, percebeu-se uma aprendizagem mais significativa e prazerosa por parte dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática, Construtivismo, Educação Ambiental, Trilhas Interpretativas,

ABSTRACT: The present work was developed in the Municipal School of Luziânia Dilma Roriz by the subproject of Pedagogy / UEG, in the first half of 2017. It consists of two stages. The first

step is described below. The second will be applied in October 2017, and will consist of planting seedlings of the Cerrado in the region of the school that will be donated by the City of Luziânia. The first step was a didactic sequence of four meetings of approximately two hours. It was composed of pedagogical strategies such as: expository dialogues, interpretive trails, paintings, drawings and research on the internet and workshop. The constructivist approach guided the elaboration of this work. There was a mobilization and participation of the whole school, including the management and teachers, in the workshop entitled “Tree of Desires”. Through the statements and messages posted on this tree, an awareness of the value of the Cerrado and the risks that put it at risk was perceived. The prospect is that this awareness becomes even more remarkable with the execution of the second stage. Also with regard to the curricular component entitled Biome Cerrado, a more meaningful and enjoyable learning by the students was perceived.

KEYWORDS: Didactic sequence, Constructivism, Environmental education, Interpretive trails

INTRODUÇÃO

O presente projeto, intitulado “O biomas cerrado”, está sendo desenvolvido pelo subprojeto de Pedagogia/UEG Luziânia, na Escola Municipal Dilma Roriz. Consiste em trabalhar o componente curricular meio ambiente com duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, totalizando 50 alunos. O projeto finalizará com o plantio de mudas de plantas do cerrado na região da escola. Esta etapa será executada no segundo semestre de 2017. Essas mudas serão doadas pela prefeitura de Luziânia.

Desta forma, foi desenvolvido um projeto na escola para que os alunos fossem motivados a conhecer melhor as características do cerrado. A escola localiza-se em uma região da cidade de Luziânia que fica em meio ao cerrado. Assim, foi proposto que as crianças explorassem o próprio espaço, que por si já é bastante atrativo. Adotamos uma abordagem, que é denominada pelo meio acadêmico como Ensino de Ciências por investigação. Tal abordagem é definida como um conjunto de atividades que buscam desenvolver nos alunos habilidades familiares à cultura científica, e também possibilitar a chance de construir os conceitos em Ciências (ALMEIDA,2014). Para esse autor, essa proposta necessita que se abandone as características típicas do ensino tradicional tais como a cópia e memorização de conteúdo. Também deve ser descartado o uso de atividades que não oportunizam a reflexão e os debates.

Propomos aulas onde elas pudessem não só explorar, mas também discutir as adversidades e o atual cenário de desmatamento do cerrado. A intenção foi problematizar para que os alunos pudessem refletir sobre o tema. Em termos piagetianos, podemos dizer que o propósito foi criar um desequilíbrio nos alunos para que os mesmos buscassem formar novos esquemas sobre o cerrado que os levem a um nível superior de equilíbrio e a uma tomada de consciência (PIAGET,1977).

Segundo Borges; Porto e Ferreira (2017, p. 82):

Acredita-se que a interação do sujeito com a trilha interpretativa mostra-se essencial no processo de aprendizagem, já que é essa interação que pode desencadear um interesse diferenciado sobre o valor da preservação do meio ambiente. Piaget (2010) nos ensina que todo trabalho da inteligência sustenta-se num interesse e este surge quando o sujeito se identifica com uma ideia ou objeto. Nessa perspectiva, o contato com a trilha interpretativa passa a ter um sentido motivacional para o aluno ao ser capaz de fazê-lo entrar em equilíbrio novamente após o processo de conflito cognitivo anteriormente desencadeado, permitindo uma reconstrução do conhecimento em relação ao ambiente. Assim, a tomada de consciência ecológica poderá ocorrer quando o interesse do sujeito epistêmico for despertado a partir de sua identificação como parte da natureza e desencadeie ações que contribuam com o processo de transformação da realidade socioambiental.

O projeto tem o objetivo de despertar nas crianças uma necessidade da preservação da natureza e os cuidados com o meio ambiente, principalmente no contexto onde elas residem, fazendo com que eles possam conhecer e valorizar nosso bioma. Segundo, Santos e Silva (2014), atualmente constata-se diversas possibilidades de ações sociais que tem o poder de atuar sobre os problemas ambientais. No entanto, o processo educativo é insubstituível no processo de transformar o panorama da degradação ambiental que assola nosso planeta.

O subprojeto de Pedagogia do PIBID/Luziânia, desde sua implementação em maio de 2015, busca planejar-se em sintonia com o currículo escolar estabelecido para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, o conteúdo descrito no Currículo Referencial da Rede Municipal de Educação das escolas de Luziânia- Goiás, que orientou o presente projeto, consiste em apontar características da vegetação predominante no ambiente de convívio, observando, registrando e levantando hipóteses para reconhecer o cerrado como bioma predominante no município.

MATERIAL E MÉTODO

Após o período inicial de planejamento, a primeira etapa do projeto foi executada em quatro aulas com duas turmas da terceira série, totalizando 50 alunos. Cada aula teve, em média, duas horas de duração. A primeira etapa iniciou-se com a apresentação do conteúdo e a exploração do ambiente. Neste momento surgiu a ideia e o planejamento de construir uma “árvore dos desejos”. Essa proposta surgiu como uma forma de aprendizagem significativa, uma vez que, até então, o conteúdo foi apresentado para os alunos de forma teórica, pensamos em desenvolver algo que fosse despertar um maior interesse nos alunos. E que também realizasse um processo nos conceitos subsunçores dos aprendizes: “Nesse sentido, tendo em conta que muitos problemas ambientais fazem parte da realidade dos alunos, é possível que estes procurem estabelecer relação entre aquilo que já sabem e o que está sendo ensinado” (SANTOS; SILVA, 2014, p. 117).

Primeiramente apresentamos aos alunos os vários tipos de biomas existentes no Brasil, destacando o bioma cerrado, que é o bioma predominante em Goiás e

consequentemente no município de Luziânia. Fizemos o seguimento de três aulas nas quais apresentamos aos alunos por meio da visualização de imagens, os diferentes tipos de biomas existentes no Brasil, dando ênfase ao bioma cerrado, apresentando aos alunos a vegetação e a fauna existentes nesse bioma.

A confecção da “Árvore dos desejos” surgiu com o intuito de despertar nas crianças um sentimento de cuidado com o meio ambiente, ressaltando a importância da preservação de todos os recursos naturais existentes a nossa volta. Foi entregue a cada aluno uma folhinha confeccionada de papel na qual pedimos que elas escrevessem desejos que tinham em relação ao meio ambiente e em seguida as direcionamos para a montagem da árvore. Tendo assim o objetivo de ensinar a preservação e os cuidados com o bioma, motivar os alunos a se interessarem de forma efetiva a preservação uma vez que os próprios poderão plantar uma árvore.

Segunda etapa:

A segunda etapa consistirá em, após a fixação e o aprofundamento do conteúdo será proposto um plantio coletivo das principais árvores do bioma cerrado, que será plantado no próprio terreno da escola e em uma Praça de Luziânia.

Sairemos com as crianças para um plantio externo motivando nelas um sentimento de amor pelo meio ambiente. Nesta etapa será ministrada aula com o aprofundamento do conteúdo e dadas a eles as mudas de árvores típicas do cerrado para os primeiros cuidados.

Sendo assim, a presente sequência didática ficou elaborada da seguinte forma:

Primeira aula: Levantamento dos conceitos prévios dos alunos sobre o bioma cerrado. Em seguida os bolsistas fizeram uma exposição do conteúdo buscando articulações com os conceitos prévios dos alunos. A aula foi encerrada com pinturas e desenhos sobre o que foi aprendido.

Segunda aula: Iniciou-se com uma roda de conversa sobre o tema desenvolvido na primeira aula. Houve uma breve apresentação do conteúdo por meio de imagens, pelos bolsistas. Em seguida foi desenvolvida uma trilha interpretativa, na qual alunos, bolsistas e o professor supervisor saíram para as redondezas da escola, para uma atividade de exploração, problematização e contextualização do bioma cerrado.

Terceira aula: Iniciou-se com um aprofundamento dos temas que mais chamaram a atenção dos alunos durante a trilha interpretativa. Realizou-se pesquisa na internet e pinturas sobre a fauna e a flora do cerrado.

Quarta-aula: Realização de oficina intitulada “Árvore dos Desejos”. Iniciou-se com uma discussão sobre a necessidade de preservação do meio ambiente, sobre os riscos iminentes de uma degradação ambiental e ameaças à vida no planeta. Em seguida os alunos e os bolsistas confeccionaram a “Árvore dos Desejos” e foram convidados a escrever sobre um desejo para o futuro e este desejo foi colocado em um dos galhos da árvore. Material utilizado: um galho seco, papel verde cortado em formato de folha, cola quente, e uma lata com areia para fixar o galho.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao ser apresentado o tema proposto os alunos não tinham precisão de seus conceitos e características. Mas, ao serem expostos de forma teórica e ilustrativa os mesmos compreenderam o que vem a ser os biomas, e de maneira específica o cerrado e suas plantas nativas. Posteriormente os alunos desenharam livremente em seus respectivos cadernos o que os cativou em relação ao cerrado.

Na aula em que estavam presentes todos os alunos da turma, o conteúdo foi explicitado de forma mais eficaz, pois os alunos que já estavam engajados no assunto participaram ativamente, dando exemplos. Com a novidade de que havia uma árvore dos desejos na qual os alunos poderiam contribuir em sua construção, eles ficaram animados e interessados em fazer seus pedidos para o futuro do meio ambiente com a certeza dos mesmos serem realizados.

Percebeu-se pela fala dos alunos e pelas mensagens postadas na árvore que os alunos manifestaram maior propriedade para falar do componente curricular meio ambiente, especificamente, sobre o Bioma Cerrado. Também notou-se uma conscientização sobre o valor do cerrado e sobre os riscos que sua degradação apresenta.

No desenvolvimento do presente trabalho, corroboramos Moura; Porto e Cunha (2016), quando afirmam que o ensino de ciências por investigação possibilita a participação ativa dos alunos. Essa atitude é imprescindível na construção do conhecimento e contribui para diminuir nos estudantes a concepção de ciência como verdades inquestionáveis e definitivas. Assim, os alunos poderão tornar-se mais críticos para tomar decisões fundamentadas em conhecimentos científicos. Isso contribuirá para a superação de visões distorcidas sobre a natureza do conhecimento científico e poderá despertar o interesse pela ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e apresentação dos biomas são relevantes no ensino fundamental, são apresentados os biomas e sua característica com uma vegetação específica e totalmente familiar aos alunos.

Atualmente os cuidados com o meio ambiente têm sido perdidos uma realidade bem triste com o aumento populacional e o crescimento das cidades e das lavouras o desmatamento só tem crescido prejudicando assim a natureza e a saúde dos homens. Com o passar do tempo espécies de animais de árvores foram desaparecendo com isso muitas das crianças que estão na escola nem se quer viram uma linda árvore ou animal típico do cerrado, por já estarem extinto. O projeto vem resgatar nas crianças um sentimento perdido, para que nelas possam surgir um desejo de preservação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelas bolsas PIBID concedidas; a gestão e aos docentes da Escola Municipal Dilma Roriz pelo acolhimento e apoio ao projeto; agradecemos também à Prefeitura de Luziânia pela doação das mudas para plantio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.G.F. **As ideias balizadoras necessárias para o professor planejar e avaliar a aplicação de uma sequência de ensino investigativa.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 2014.

BORGES,P.S.; PORTO,M.D.;FERREIRA,J.S. *Trilhas interpretativas na perspectiva piagetiana: uma possibilidade motivacional para a tomada de consciência ecológica.* **Revista Revelli de Educação, Linguagem e Literatura, v.9 n.1 - Maio, 2017. p. 82 – 98. Inhumas/Goias Brasil.**

MOURA; PORTO; CUNHA. **O Ensino de Ciências por Investigação.** in. PORTO; SANTOS; FERREIRA (Orgs.). **Os Desafios do Ensino de Ciências no século XX: e a formação de professores para a Educação Básica.** Anápolis: Editora UEG, 2016.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J.**A Tomada de Consciência.** São Paulo: Melhoramentos/Editora da Universidade de São Paulo,1977.

SANTOS, R.J.; SILVA, L.F. **Dimensões da realidade relacionadas ao processo educativo e à temática ambiental presentes nos manuais dos professores, referentes aos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD 2012.** Pesquisa em Educação Ambiental, v. 9, n. 2. 2014. p.114-132.

O CONTO DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM ALUNOS DO ENSINO ESPECIAL

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem

Universidade de Brasília – UNB

Brasília - DF

Marta Brügger

Secretaria de Estado de Educação do DF

Brasília - DF

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem por meio do eixo da oralidade utilizando-se da contação de estórias infantis para alunos com necessidades especiais, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A pesquisa foi feita com alunos de nove e treze anos em uma escola pública do DF utilizando como exemplo a História de Chapeuzinho Vermelho. A metodologia utilizada foi uma pesquisa-ação. O ser humano é multifacetado, traz em sua composição dificuldades e facilidades para aprender. Ao professor fica a responsabilidade de construir um olhar que o possibilite enxergar seu aluno como um todo e que tendo a habilidade de lançar esse olhar, busque caminhos e estratégias diversas para adentrar ao universo do educando. Por meio da divulgação de ideias como as de Freire e Vygotsky, como da mediação e da internalização, vem-se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. É

por meio da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. A percepção da oralidade e da escrita enquanto práticas sociais da linguagem revelam a educação na língua materna como competência comunicativa do aluno para atuação em diferentes contextos. Observou-se que as atividades orientadas à oralidade são positivas para potencializar linguística e socioculturalmente a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, assim como na elaboração de estratégias linguísticas a partir de situações, temporalidades, ambientes de convívios e personagens que compõem a sua leitura, o seu “estar” no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Estórias; Aprendizagem; Oralidade.

ABSTRACT: This article main objective was to analyze the teach-learning process thru its orality axis using storytelling in pupils with special necessities, bewildered by Pervasive Developmental Disorder (PDD). The research has been done with pupils with age between nine and thirteen years old in a public school of Brasília, DF, using as example the Little Red Riding Hood fairytale and used a research-action methodology. The human being is multifaceted, internalizing difficulties and easiness to learn. To the schoolteacher falls the responsibility to construct an educational vision that allows him to perceive its pupil as a whole using diverse

strategies to enter the educational universe. Spreading concepts of Freire and Vygotsky, as a mean for mediation and the internalization, the teacher can configure an essentially social vision for the learning process. In cultural a historical perspective, his approach is in social relations because it is thru interaction with others that the child incorporates the society cultural instruments. The perception of orality and writing while social practices of the language disclose the education in the native language as a communicative competence of the pupil for performance in different contexts. It was observed that the activities guided to the orality are positive socioculturally to harness linguistic skills to all involved in the teach-learning process, as well as in the elaboration of linguistic strategies from situations, temporalities, social spaces and characters who compose its reading, its “to be” in the world.

KEYWORDS: Storytelling; Education; Oral tradition.

1 | INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é da intervenção pedagógica no eixo da oralidade junto a crianças com necessidades especiais em processo de alfabetização. Este relato é apresentado a partir de experiências vivenciadas em uma Escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Anos Iniciais, localizada em uma Coordenação Regional de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, localizada na Asa Norte da cidade de Brasília, D.F. durante o ano de 2017.

O interesse por essa pesquisa surgiu quando se observou que as crianças portadoras de TGD chegavam à escola e não demonstravam interação entre seu mundo e as vivências escolares. Desta observação surgiram grandes interrogações: Será que a contação de histórias infantis, por meio de uma proposta lúdica que privilegia recursos visuais tais como fantoches e máscaras entre outros mais poderá despertar o imaginário da criança com TGD? Será que este tipo de intervenção poderá oferecer uma ampliação do imaginário, do vocabulário e também o interesse pelas aulas? Como uma intervenção pedagógica de forma oral pode despertar ao mesmo tempo a oralidade e capacitar o indivíduo com TGD ao prazer pela leitura?

Partindo da hipótese que a atividade de contação de histórias, intermediado pela professora, valoriza tanto as dinâmicas socializadoras como as práticas leitoras nas ações desenvolvidas na sala de aula e por consequência, obterá resultados positivos e encorajadores, este trabalho teve por objetivo geral comprovar que o emprego da oralidade por meio da contação de histórias em sala de aula cria um ambiente prolífero para as crianças especiais com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento ou TGD se socializarem melhor e participarem com maior desenvoltura das práticas de alfabetização e de letramentos. Para facilitar a obtenção deste objetivo, estabeleceram-se como objetivos secundários demonstrar que a linguagem é um instrumento facilitador para o estabelecimento de relações entre as pessoas por meio da fala, que as ações de oralidade em sala de aula ajudam a na aquisição da escrita e observar como as

atividades orais de contação de história são realizadas em sala de aula.

Para alcançar o objetivo proposto, as pesquisadoras utilizaram-se dos pressupostos teóricos da Pesquisa Qualitativa considerando os princípios da pesquisa participativa de cunho etnográfico com observação *in loco*. O estudo foi feito com alunos portadores de TGD e teve como proposta observar como o contexto da contação de histórias em sala de aula pode propiciar, por meio da oralidade, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. As observações ocorreram no período de março a maio de 2017 sob o Projeto de contação de Histórias Infantis e as visitas a turma ocorreram duas vezes por semana.

2 | DESENVOLVIMENTO E DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

Entre todas as conquistas destas últimas décadas, talvez a de maior repercussão social tenha sido a garantia do acesso de crianças com desenvolvimento atípico à matrícula no sistema regular de ensino. Mesmo, com todos os desafios impostos tanto para a organização de sistemas educacionais, quanto para a efetivação de processos de ensinar e aprender tal conquista está de tal forma disseminada que, hoje em dia, “inclusão” se confunde com a inclusão escolar para pessoas especiais, (COELHO, 2011).

O reconhecimento das diferenças e a conscientização acerca da garantia de igualdade de oportunidades orientam para uma política permeada pela ética de inclusão, ou seja, a concretização de atitudes que favoreçam que os indivíduos possam ser iguais, inclusive para exercer o imperativo da ética de inclusão, de que as pessoas com necessidade educacionais especiais têm o direito de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. Desta forma, vale ressaltar a importância que o professor tem em dar sentido em vivências que possibilitem ao aluno interagir e comunicar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil explicita que as crianças podem ser auxiliadas desenvolver suas capacidades de raciocínio para resolver diferentes problemas na medida em que seus educadores lhes deem a oportunidade de vivenciar tais situações na forma de brincadeiras imaginárias criadas por elas mesmas. Ao dar-se tal oportunidade de brincar, “a criança pode criar um espaço no qual ela pode ter uma visão e uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos apresentados a elas” (BRASIL, 1998, p.23).

Neste contexto de aprendizado, os ensinamentos de Vygotsky se mostram extremamente sensibilizadores. Aprender é uma necessidade psicológica humana que se manifesta desde o nascimento. O aprendizado ocorre quando um indivíduo entra em contato com um ambiente cultural estabelecido. No caso desta pesquisa, o ambiente é a escola, a sala de aula. É neste local que ocorrerão os processos de ensino-aprendizagem. A escola é a instituição que a sociedade criou transmitir

conhecimentos estabelecidos, para consumir intervenções que conduzem à aprendizagem (VYGOTSKY, 1984).

Nessa perspectiva, o olhar pedagógico comprometido, abrange o respeito à diversidade e a singularidade das necessidades individuais do aluno como um ser completo, com suas dúvidas e certezas, dificuldades e facilidades que envolvem as interfaces do saber. Perceber a importância do professor na mediação de textos lidos ou imagéticos aos conhecimentos prévios vividos pelos alunos facilita a compreensão do texto lido contribuindo na apreensão de conteúdos significativos.

Deste modo, professor e aluno devem estar ligados a um mesmo pensamento, isto é, o professor deve conhecer seu aluno para que consiga utilizar a melhor estratégia pedagógica. Ter em vista a percepção e o juízo de nossos alunos nos permitirá entrar melhor no mundo deles. (MORALES, 2003, p.35).

Escutar, falar e ler implica etapas formativas integradas pelos modos de pensar e sentir conhecimentos novos e anteriores organizando permanentemente concepções e ações educativas no ato de aprender. Os modos de ler, ver e escrever o mundo integra concepção, práxis e teoria com o percurso existencial do educador que devem partir das memórias escolares e leituras vividas do educando como fatores significantes na atuação dos educadores.

O processo de ensino-aprendizagem deve buscar relações específicas de individualidades. Professores e alunos na perspectiva de entidades construtivas serão os contadores, leitores e escritores, dos trajetos que cada um edificou em suas histórias de vida. Leituras e experiências daqueles que são sujeitos da aprendizagem – professor e aluno – são recortes existenciais que devem apontar um sentido para o trabalho pedagógico. Evidenciações dialógicas exercitam reflexões criadoras a partir do que se vive e do que se aprende – aprender o que se vive e se tornar sujeito vivo na aprendizagem. Não há mais um “apropriador” nem tampouco um “receptor”, mas:

... uma realidade histórica e cultural humanizada pelo diálogo, pela confiança que depositam entre si e, acima de tudo, pelo testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções, tornando ação aquilo que as palavras dizem e, ao mesmo tempo, chamando a si a responsabilidade dessa sua práxis (FREIRE, 1980, p. 43).

O ensino e a aprendizagem são possíveis mecanismos de produção de conhecimentos em suas relações com processos educativos e culturais. Práticas pedagógicas singulares, leituras, imagens e experiências enriquecem recursos didáticos que devem compor o espaço escolar.

A contação de histórias proporciona o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escuta, a emoção, além da construção da identidade. Mesmo com os avanços tecnológicos, as histórias exercem um fascínio, devido às tramas da narração. Para ser um contador de histórias, não é necessário ter dom, mas é necessário ter sensibilidade e poder de encantamento (MAINARDES, 2008).

As histórias infantis contribuem para que criança compreenda seus desejos e

favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Cada criança pode tirar proveitos diferentes do mesmo conto dependendo de suas necessidades momentâneas, pois eles ajudam a lidar com dificuldades do crescimento infantil e da integração da personalidade. Tais temas são vivenciados como maravilhas porque a criança se sente entendida e apreciada bem no fundo de seus sentimentos, esperanças e ansiedades, sem que tudo isso tenha que ser puxado e investigado sob a luz austera de uma racionalidade que está aquém dela”. (BETTELHEIM, 2004, p. 27)

A mudança de um paradigma social faz emergir, portanto, um contexto educacional desafiador e contraditório que, urgentemente, reclama valores e crenças sobre a aprendizagem humana não como um fenômeno único e homogêneo, mas como uma atividade complexa que manifesta a diversidade das modalidades do aprender. De maneira convergente, exige o desenvolvimento de princípios pedagógicos que permitam aos sujeitos envolvidos, a organização de forma singular para o enfrentamento de questões desafiadoras ao longo do processo de aprendizagem (COELHO, 2011).

Desta forma, a criança tem a possibilidade de encontrar a si mesma na forma do herói da história de contos de fada que lhe é contada e também ao outro com quem conviverá de forma feliz para sempre, sem apreensões e tormentos, porque jamais se separarão. Igualmente, a contação de história, ajudará a que ela entenda a sua mente, consciente e inconsciente, aproximando-a de uma existência independente abandonando suas dependências da infância.

3 | METODOLOGIA DAS OBSERVAÇÕES

Esta pesquisa, de cunho pesquisa-ação foi feita com alunos de nove e treze anos diagnosticados com TGD de uma escola pública em Brasília trata das conversas entre a professora e alunos da Classe Especial. Como referência, se apresenta uma destas conversas depois que eles escutaram uma história sobre “Chapeuzinho Vermelho”, assim como filmes que apresentaram versões distintas desta mesma história. Entre os instrumentos utilizados em sala de aula para promover estes diálogos ressaltam-se a construção de cenários, figurinos e sonoplastia para promover dramatizações do conto de fadas. Atividades posteriores envolveram o uso de músicas e suas letras e atividades com o uso de quebra-cabeças e relatos de diversas situações do cotidiano relacionando-os com o tema da história numa sequência lógica dos fatos.

Segundo Franco (2012), inexistente pesquisa ação sem participação. A participação em questão, em seu sentido epistemológico, valoriza a percepção de que o indivíduo somente pode conhecer o mundo que o cerca quando interage com ele. A atuação do pesquisador não pode desconsiderar fatores de cunho emocional, sensorial, imaginativo e racional na concepção do seu trabalho como no estabelecimento de suas conclusões.

Os fundamentos conceituais e metodológicos dessa pesquisa foram dirigidos para vivências pedagógicas singulares com os educandos por meio de exercícios de leitura

– contação de histórias - filmes - interpretação e exposição oral individual e coletiva. Uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças que tem em consideração as circunstâncias transformadoras dos sujeitos aprendizes. A oralidade é o sustentáculo para a mediação de temas emergentes com conteúdos sistematizados. Signos textuais decodificam modos peculiares de descoberta do pensamento a partir da imagem, da leitura de mundo e da palavra.

A professora preparou seus instrumentos de intervenção antes do momento da contação, ou seja, um mapa conceitual com gravuras a fim de memorizar a história, pois no momento, ela sempre fica com o livro aberto para que as crianças acompanhem as gravuras. A leitura da história é planejada anteriormente, para que ela não só domine a história, como também possa preparar o material apresentado.

Ao longo de seis meses as histórias infantis foram contadas sempre de forma muito criativa e lúdica, foi utilizado amplificador e microfone e ainda rádio de comunicação (walk talk), sempre primando pela sonoplastia que trouxesse emoção para a narrativa, ambientando assim os alunos ao contexto da história.

No dia 12/05/2017, a professora deu início à aula lembrando aos alunos que a história do Chapeuzinho Vermelho já tinha sido contada anteriormente e que não era um tema novo, mas serviria para reforçar a estória e alcançar uma nova possibilidade por parte dos alunos. A professora recontou a história para lograr uma nova exposição oral dos educandos naquele dia.

Esta construção teve por finalidade alcançar a relevância do eixo da oralidade. A fala de cada aluno será identificada com um “A” seguido de um número. A fala da professora será identificada com um “P”.

P - Já conversamos sobre a história de Chapeuzinho Vermelho e a vovó. Agora é sua vez de contar.

A¹ - Era uma vez uma menina muito brincalhona e sua mãe pediu para ela ir levar uns doces para a vovó. Ela foi pelo caminho errado que era a floresta. A Chapeuzinho Vermelho encontrou um lobo. O lobo Brodbary era perigoso e resolve ser amigo, foi para a casa da vovó. Chapeuzinho perguntou para a vovó: Vovó que olho grande, que boca grande. Mas era o lobo. É para te comer... Chapeuzinho saiu correndo. Apareceu um caçador e salvou a Chapeuzinho.

P - Meninos, vocês viram a capa do livro. O que tem nela? O que tem desenhado?

A¹ - Tem o lobo.

P - Vamos ver o que tem mais? Vamos ver. Cada um fala uma coisa.

Será que isso é a barriga dele?

A¹ - É. É os dentes e a barriga dele.

P - Será que ele era barrigudo?

A¹ - Ele era barrigudo e eles tinham que explodir aquela casa.

A² - A língua dele, a barriga dele e o rabo dele.

A¹ - Ele era muito mau. O que aconteceu com o lobo ele faz maldade com as crianças.

A² - Faz maldade com as crianças. Coitadinhas. Ele tem duas orelhas e dói dentes para mastigar

P - Quem ele quer mastigar?

A¹ - A Chapeuzinho. Era tudo faz de conta.

P - Escuta, não tem outro personagem? Só tem a mãe e a avó? Mas não tem outra personagem?

A¹ - Tem um monte de coisa. Ele vai devorar a vovó. Era tudo faz de conta

A² - A vovó estava doente. Só isso. RRRRAAAA. Ele era bravo. Olha a cara dele aqui.

A¹ - Cara de bravo

P - Quem tinha cara de bravo e que coisa ele iria fazer?

A¹ - Ele ia deitar na cama da vovó pra fazer travessuras.

P - E o que ele disse?

A¹ - Que olhos tão grandes você tem e foi correndo chamar a sua mãe.

P - Hum! Só isso? E como foi o final da estória?

A¹ - Foi espantosa e que é que aconteceu? O Lobo ia comer a Chapéu e ia fazer picadinho da Chapéu.

P - E o que é picadinho?

A¹ - O lobo ia devorar a Chapéu

P - O que você quer dizer com picadinho

A¹ - Ele era mau. E ele ia devorar porque não queria conversa com ela. Por isso é que vamos ter cuidado.

A² - Não fale com estranhos.

P - Tinha mais alguém nessa historia?

A² - Não

A¹ - Tinha. O caçador que ele ia caçar os lobos

P - Os lobos ou o lobo?

A¹ - O lobo. Ele tinha dentes afiados e é por isso que nos não vamos pela floresta.

P - E você A²?

A² - Eu não fui para casa da minha avó porque é muito escuro

P - Vocês sabem a cor do olho do lobo?

A² - Preto. A cor do olho é preto e a língua é vermelha. A¹ disse que ele usava gravata.

P - Porque que você acha que ele usava gravata?

A¹ - Porque ele estava tramando alguma coisa. Ele estava tramando o lobo se vestiu de vovó e tudo era faz de conta e eles conseguiram se salvar do lobo. Foi por pouco, mas eles conseguiram se salvar.

O diálogo acima exemplifica uma das atividades realizadas em sala de aula que possibilita compreender o impacto desta intervenção planejada e controlada no cotidiano do alunado. A partir desta conversa, a estratégia de ludicidade foi ampliada, passando a ter a teatralidade e os elementos agregadores como sonoplastia e enredo como fundamentais na contação das histórias infantis. Percebeu-se que por meio da expressão oral do alunado que a atividade realizada cumpriu o seu propósito.

4 | RESULTADOS

Os resultados enfatizam o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos alunos atendidos, permitindo a cada indivíduo encontrar a si mesmo, no roteiro da produção do saber através de suas vivências, desencadeando assim, uma autodescoberta impulsionada por dinâmicas de desafios constantes. A emoção do novo descobrimento irrompe então, como prática pedagógica amadurecida pela reflexão, convergindo para a construção da identidade na diversidade. Assim, o educando demonstra estar comprometido com sua própria aprendizagem à medida que foi possível observar as relações de interação entre professora e alunos no contexto da contação de histórias que favoreceu a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, as crianças passaram a se expressarem com mais propriedade, ampliando o vocabulário e com desenvoltura. Sendo claros e objetivos quando necessários, e com elementos de argumentação.

A partir destas intervenções notou se que os alunos passaram a ter uma expressão oral mais efetiva, com vocabulário ampliado e capacidade de expressão diferenciada. Os outros elementos de cunho criativo utilizados nas intervenções como fantoches, dramatizações, músicas, construção de figurinos, cenário e sonoplastia, letras das músicas, quebra-cabeça e brincadeiras relacionados com o tema da história infantil contada também possibilitaram novas formas de abordagem à história e sua representação.

Por meio da participação das crianças, o interesse pela leitura se manifestou de

forma mais intensa a cada encontro. Se observava, além da ampliação do imaginário, uma significativa melhora na oralidade e interesse pelas intervenções. O interesse e a sensibilidade dos alunos com a atividade da contação de história fazia com que eles se concentrassem na história apresentada, ampliando suas interações com o mundo. Por meio do convívio social oferecido pela prática de contar histórias, os educandos desenvolviam a cada sessão suas capacidades cognitivas e afetivas uma vez que a interação promovida pela atividade atendia suas necessidades físicas e psicológicas.

A dedicação do grupo nas suas apresentações teatrais aonde fazia a sua releitura das histórias contadas e as interpretavam com o auxílio de diferentes materiais visuais como painéis e fantoches, além de comprovar que prestavam atenção do início ao fim da leitura, demonstraram que assimilavam os conteúdos apresentados.

A avaliação foi realizada à medida que o grupo se envolvia nas atividades. A aprendizagem era apreciada pela aquisição e aprimoramento de diferentes habilidades de todos que participavam como das competências de ouvir e de se expressar, da imaginação e criatividade, da interação social por meio da troca de ideias que se manifestavam na forma de diálogos interativos que permitiam, por sua vez, a novas possibilidades de diálogo entre o ouvir e o expressar.

A expressão escrita também melhorou consideravelmente. Suas produções textuais refletiram a amplitude do alcance da intervenção com histórias infantis em promover a criatividade. A partir da proposta da contação de histórias, as habilidades e competências da leitura e da escrita alcançaram um novo patamar.

5 | CONCLUSÃO

O enfrentamento das jornadas complexas que hoje se descortinam na aprendizagem humana exige destemida predisposição para atravessar os labirintos, romper com tradições institucionalizadas e fazer surgir singularidades que evidenciam as conexões, os jogos de força, os bloqueios e os encontros. Essas estratégias constituem vertentes dissonantes de sujeitos ocultos na história dotados de sentidos, afetividades e emoções. Relacionam conhecimentos, atividade reflexiva e imaginação. E dessas interfaces os espaços pedagógicos se tornam múltiplos enquanto domínios de referenciais para se esclarecer diálogos e círculos – brechas, lacunas e vazios que anunciam significados periféricos hoje rumam como feitos norteadores para a construção da aprendizagem. Aflora-se com isso, capacidade de conduzir o sujeito a descoberta da individualização. É o sujeito então que deflagra seus elementos constitutivos no ato de aprender a partir de instrumentos que ativam a reflexão como prática dialógica.

Verificou-se que oralidade foi desenvolvida e ampliou-se a habilidade de expressão dos alunos. Suas capacidades de interação e compromisso com o grupo indicaram um amadurecimento das relações sociais. Por meio da leitura, os estudantes aprimoraram

sua capacidade de escrita e também aumentaram o seu vocabulário na língua materna. A intervenção de contação de histórias infantis, assim como o prazer pelo imaginário infantil e pelo teatro que compõem o processo de contação, proporcionaram uma melhoria da aprendizagem efetiva.

O diferencial neste trabalho foi a ludicidade, a partir da contação de histórias infantis, os alunos especiais com TGD ampliaram o vocabulário, se encantaram pelas belas histórias infantis, ampliaram a capacidade de oralidade e compreensão, além de sair das aulas rotineiras, proporcionando um momento de encantamento e magia. A contação de histórias infantis priorizou no caso relatado a ludicidade e teatralidade na abordagem. Embora cada intervenção tenha tido um cunho próprio e especial, todas foram amparadas pelos recursos visuais e de áudio. Fundamentalmente os alunos com TGD devem ser atendidos de forma a ampliar o imaginário.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. **Gêneros Oraís na Sala de Aula da Educação Básica: Abordagem nos Livros Didáticos e Reorientação Metodológica**. Linguística Textual e Pragmática. Rio de Janeiro: Cifefil, 2014
- CHAEER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pergaminho - Centro Universitário de Patos de Minas, (3):71-88, nov. 2012
- FRANCO, M, I. **Educação Ambiental e pesquisa ação participante**. Annalume Editora, 2012.
- FREIRE, P. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 10. Ed.
- MAINARDES, R.de C. A. **A arte de contar histórias: Uma teia mágica que enreda leitores**. Material organizado para o Seminário de Formação de Professores: Desafios e Perspectivas da Secretaria Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande. Retirado em 01/06/2008
- MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. **O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133, 2015.
- SOUZA, Maria Betânia Dantas de; CAMPÊLO, Márcia Rejane Brilhante. **A Oralidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa: algumas considerações**. Departamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT15/A%20ORALIDADE%20NOS%20ANOS%20INICIAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA..pdf>>. Acesso em: 15 junho 2017.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

O CORTIÇO: LEITURAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO MÉTODO RECEPCIONAL NOS CONTEXTOS DE SALA DE AULA DA EJA

Ferdiramar Farias Freitas

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande/PB

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como um processo de escolarização que busca a (re)inserção dos sujeitos que a compõem nos contextos sociais como cidadãos não marginalizados, mas como sujeitos detentores de conhecimentos que os dignifiquem nos processos de construção social. A leitura de textos que contribuam para os sujeitos (re)pensarem suas realidades faz-se necessária, por ser através dela que se estabelece práticas de letramento que vão configurar um constante diálogo entre as realidades dos sujeitos e as realidades apresentadas e, dialeticamente, questionadas nos textos. O Cortiço de Aluísio Azevedo apresenta-se como um desses textos que estabelecem possibilidades de discussões, por trazer à tona contextos sociais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea, como a inter-relação de culturas, a homossexualidade, entre outros. Este trabalho teve como objetivos estabelecer a reflexão e a (re)significação dos sujeitos sociais da EJA; estabelecer processos de construção do leitor crítico e proficiente; promover processos de letramento a partir das discussões instauradas. As leituras realizadas

foram feitas sem a descaracterização do texto, respeitando a linguagem e estabelecendo uma dialética entre autor-texto-leitor. Essas práticas de leituras estabelecem um letramento que vai além de uma simples reflexão social, ele vai possibilitar uma tomada de consciência diante de determinadas problemáticas nas (re) configurações do espaço social.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, leitor proficiente, multiletramento, EJA.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) presents itself as a process of schooling that seeks to (re) insert the subjects that make up the social contexts as non-marginalized citizens, but as subjects that possess knowledge that dignify them in the construction process Social. The reading of texts that contribute to the subjects (re) thinking their realities is necessary, because it is through it that establishes literacy practices that will configure a constant dialogue between the realities of the subjects and the realities presented and, dialectically, questioned in the texts. The Cortiço de Aluísio Azevedo presents itself as one of those texts that establish possibilities for discussion, by bringing to the surface social contexts that are still present in contemporary society, such as the interrelation of cultures, homosexuality, among others. The objective of this work was to establish the reflection and (re) signification of the social

subjects of the EJA; establish critical and proficient reader building processes; promote literacy processes based on the discussions. The readings were made without the de-characterization of the text, respecting the language and establishing a dialectic between author-text-reader. These practices of reading establish a literacy that goes beyond a simple social reflection, it will enable an awareness of certain issues in the (re) configurations of social space.

KEYWORDS: Reading, proficient reader, multiletramento, EJA.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como um processo de escolarização que busca a (re)inserção dos sujeitos que a compõem nos contextos sociais como cidadãos não marginalizados, mas como sujeitos detentores de conhecimentos que os dignifiquem nos processos de construção social.

Essa modalidade de ensino requer um olhar mais direcionado para as reais necessidades de seus estudantes, principalmente, no que diz respeito aos processos de leitura e as várias possibilidades de letramento. A leitura, quando planejada e direcionada, promove o letramento a partir da reflexão e do questionamento do lugar em que se encontra, estabelecendo um processo de ressignificação social do sujeito, a partir de práticas que venham a ser configuradas como novas possibilidades de atuação social.

Pensar a partir dessas concepções é ir ao encontro de Freire (2001, p. 37), quando afirma que “[...] ser no mundo significa transformar e re-transformar o mundo e não adaptar-se a ele. [...] nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança.” Os processos de leitura estabelecidos nos contextos de sala de aula precisam conceber o sujeito enquanto ser transformador de sua realidade na contínua (re)construção da cidadania.

A leitura de textos que contribuam para os sujeitos (re)pensarem suas realidades faz-se necessária, por ser através dela que se estabelece práticas de letramento que vão configurar um constante diálogo entre as realidades dos sujeitos e as realidades apresentadas e, dialeticamente, questionadas nos textos.

O Cortiço de Aluísio Azevedo apresenta-se como um desses textos que estabelecem possibilidades de discussões, por trazer à tona contextos sociais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea, como a inter-relação de culturas, a homossexualidade, a relação entre patrão e empregados, riqueza e pobreza, o capitalismo como personagem, o homem como ser, muitas vezes, irracional em suas atitudes, entre outros que vão surgindo ao longo das leituras.

As práticas de leitura estabelecidas nos contextos de sala de aula, nas segundas séries do Ensino Médio EJA, em uma escola Estadual do município de Arcoverde/PE, diante de O Cortiço de Aluísio de Azevedo, realizaram-se através das contribuições

da estética da recepção de Jauss (1994), do método recepcional de Bordini & Aguiar (1993), das concepções de leitor de Iser (1996) e Barthes (1987), do letramento literário de Cosson (2006) e do multiletramento de Rojo & Moura (2012), nas concepções de educação apresentadas por Freire (2001).

O trabalho teve como objetivo estabelecer a reflexão e a (re)significação dos sujeitos sociais da EJA, diante de contextos apresentados na obra que vão ao encontro de práticas sociais na atualidade. Essa prática de leitura teve como propósito, também, estabelecer processos de construção do leitor crítico e proficiente a partir dos processos de ruptura configurados pelos sujeitos durante o percurso de leitura. Ainda teve-se como objetivo promover processos de letramento a partir das discussões instauradas, nos contextos de sala de aula, sobre as diversas temáticas que requerem um posicionamento do sujeito que valorize os direitos humanos no contínuo processo de cidadania.

2 | METODOLOGIA

Inicialmente foram estabelecidas discussões acerca de temáticas da esfera social da atualidade, como a ausência de oportunidades para a ascensão social de pessoas com baixa renda, entre outros, com o intuito de identificar o *horizonte de expectativas* dos sujeitos, para depois atender a esse *horizonte*, estabelecendo o método recepcional de Bordini & Aguiar (1993, p. 42), que “trata-se, [...], de um método eminentemente social, pois há uma constante interação das pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da História”. O atendimento do horizonte deu-se através de leituras que iam ao encontro do nível dos sujeitos, desencadeando, conseqüentemente, discussões que os estabeleciam em um estado de fruição compreensiva e compreensão fruidora, como afirma Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989),

“não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [...] e compreensão fruidora [...] processos que ocorrem simultaneamente”. (p. 53).

A fruição compreensiva ao ser confirmada no momento do atendimento do *horizonte de expectativas*, por serem leituras que podiam ser compreendidas facilmente, por tratarem-se de uma linguagem e de um conteúdo que iam ao encontro do nível social, histórico e cultural dos leitores, pôde mostrar que era o momento de estabelecer a terceira parte do método, a ruptura do *horizonte de expectativas*, trazendo para a realização de leituras textos que viessem a promover a compreensão fruidora, leituras que iam desafiar o leitor a debruçar-se com mais afinco e dedicação, por justamente serem leituras que estavam inseridas em um nível mais elevado do que o dos sujeitos.

O Cortiço de Aluísio de Azevedo foi apresentado como sendo uma leitura desafiante que poderia ser lida por eles, os estudantes, a partir de sequências

individuais e/ou coletivas, como também era uma obra que apresentava temáticas que, atualmente, ainda são discutidas e que precisavam de um olhar mais apurado nos direitos humanos diante dos segmentos sociais, fazendo, constantemente, uma contextualização da cultura do século XIX, em se passa a obra, e o atual, mostrando que determinadas temáticas ainda merecem reflexão diante do que seja cidadania. Diante disso, foi feito o questionamento: “você ‘topam’ ler”. Um deles disse: “eu sei lá, professor” (sic), outro alegou: “eu vou tentar, mas ... não sei se consigo, eu nunca li um livro” (sic), outro, ainda, falou: “eu quero lê, eu tô aqui pra aprender.” (sic). As falas evidenciam como cada um recebeu o texto desafiador para a leitura, expressando seu horizonte sócio-cultural.

Para Barthes (1987) o texto que promove a construção de um leitor crítico que reflete seu contexto e a partir dessa reflexão (re)significa seu contexto social é aquele que não

contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (p. 21).

A leitura de *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo pôde se instaurar como essa leitura de fruição, que desconfortou, que foi de encontro ao nível cultural de leitura dos estudantes, promovendo uma ruptura nos gostos e estabelecendo conflitos com a linguagem.

Os processos de leitura da obra tiveram início com uma apreciação da capa diante da ilustração, em um processo de predição, onde os leitores iam sugerindo contextos que poderiam estar presentes ao longo de todo o texto. Logo após, iniciou-se a leitura do texto em si, onde o professor mediador instaurou a leitura lendo para os estudantes, mostrando as inter-relações de cenas que iam se cruzando e estabelecendo os contextos de *O Cortiço*, ao tempo que ia sendo feita uma contextualização da obra com os hábitos e o cenário social, político e econômico do século XIX no Brasil a partir de discussões comparativas entre o contexto da obra e o da atualidade.

Ao longo das leituras que foram realizadas o leitor foi considerado como sujeito ativo no processo, não como apenas um falante que decodifica, estabelecendo, assim, uma relação dialética contínua, entre autor-texto-leitor, compreendendo o leitor como agente das discussões e o professor como mediador do processo. Para Barthes (1987, p. 51) durante o processo de leitura, “o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.” O leitor crítico constrói-se nessa intervenção dialética estabelecida pelas linguagens, no momento em que é atravessado. Foi nessa travessia, sendo ele mesmo a própria travessia, que o leitor da EJA rompeu com seu *horizonte de*

expectativas, com seu nível de leitura, e iniciou a construção de leitor crítico diante dos contextos que a eles eram apresentados.

Conforme Iser (1996, p. 66), “o leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitores, uma ficção.” A concepção de leitor ideal é algo que não se concebe nas contribuições da estética da recepção, pois, ao considerar o contexto sócio-histórico e cultural em que se estruturou o texto também se considera o contexto em que se encontra o leitor, no processo de interpretação e produção de sentidos. Assim, a cada leitura realizada, na relação dialética entre autor-texto-leitor, é um novo leitor implícito que se constrói, sempre passível de discussões que integrem os contextos na significação dos sujeitos.

Foram feitos, também, grupos, cada um com uma determinada parte para leitura e, posteriormente, apresentação e discussão, onde os participantes da equipe discutiam entre si e com os demais colegas de sala. Nesse momento, foram necessárias pesquisas no dicionário, diante de palavras desconhecidas, daí foram pertinentes explicações, por parte do professor mediador, dos possíveis sentidos que tinham de ser levados em conta para as palavras postas no texto.

As temáticas apresentadas no percurso da leitura, como a homossexualidade, as relações entre patrão e empregados, riqueza e pobreza, o capitalismo como personagem, entre outros, foram razão para análise, questionamentos e discussão, diante dos contextos da obra e do cotidiano da vida atual, configurando a quarta parte do método recepcional, o questionamento acerca de hábitos e práticas sociais determinadas pelo contexto histórico, político e econômico da época, bem como a quinta parte, a assimilação, onde os leitores iam relacionando tais práticas às da atualidade, sempre refletindo a que precisaria ser (re)significada, enquanto postura dos sujeitos envolvidos nas diversas relações da sociedade. Diante dessa constatação, pôde-se perceber que instaurava um contínuo letramento literário. Como diz Cosson (2006) que o letramento literário

é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como faz essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (p. 23).

As leituras realizadas, no espaço de sala de aula, foram feitas sem a descaracterização do texto, mas ao contrário, respeitando a linguagem e estabelecendo uma dialética entre autor-texto-leitor, em um letramento literário que confirmou o poder de humanização do texto literário. Isso vai ao encontro, também, do que afirma Rojo (2012) quando, sobre os textos, afirma que

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Os múltiplos letramentos da vida social foram construídos através das análises, discussões e (re)significações de posicionamentos dos sujeitos diante das temáticas que estruturaram a vida cotidiana a obra e estruturam a da atualidade, no momento em que primou-se pelo que é ético e concordante com os direitos humanos, o que mostrou a sala de aula como um espaço de interações que possibilitou múltiplas interpretações na construção de sentidos.

As leituras de *O Cortiço* de Aluísio Azevedo construíram-se, ao longo de todo o texto que compõe o romance, através de reflexões que foram da identificação do *horizonte de expectativas* dos sujeitos, do atendimento, da ruptura, dos questionamentos à assimilação, estabelecendo processos dialéticos contínuos entre autor-texto-leitor, promovendo práticas de leitura que conceberam aos sujeitos da EJA possibilidades de construir-se enquanto leitores proficientes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram estudantes mais críticos, enquanto sujeitos de determinadas práticas sociais. Pôde-se perceber diversos posicionamentos diante de certas temáticas apresentadas, que antes eram, para eles, apenas apresentadas e recebidas sem a criticidade necessária para o estabelecimento das discussões.

As discussões no espaço de sala de aula passaram a ter um caráter mais contextual e significativo, os textos da Língua Portuguesa a eles apresentados, após essa prática de leitura, deixaram de ser “algo seco”, sem relação com suas vivências sociais, tudo passou a ser passível de discussão, o que construiu aulas mais “reais” devido ao envolvimento dos estudantes nos temas em pauta.

Outro ponto que merece atenção foi a preocupação expressa pelos alunos com o uso das palavras que eram postas em discussão, tanto nas exposições orais como nas escritas, pois a prática de usar o léxico e construir o sentido adequado da palavra em pesquisa ao texto proporcionou um melhor uso da língua pelo falante. Durante as leituras, muitos discentes iam melhorando seu “parecer” diante dos pontos postos em debates, muitos começaram a ter uma postura mais compreensiva e respeitosa, diante de temáticas como a homossexualidade, que antes era motivo de risos e ironias, quando abordado em sala de aula.

Alguns fizeram inferências sobre suas relações com seus padrões diante das abordagens do sistema capitalista, o que suscitou, também, a questão dos direitos trabalhistas que estão postos em discussão na atualidade. Ainda expuseram os contextos de moradia precária, em sua maioria, em que vivem parentes no Estado de São Paulo de anos passados até hoje, uma questão tão presente na vida de nordestinos que migram para o sudeste.

A turma, ao término das leituras, em sua maior parcela, alegou o quanto foi importante ler um livro, o que para muitos era, praticamente, impossível, e as reflexões

que eles passaram a fazer diante de contextos comuns do cotidiano, que para eles, agora, tinham outras questões a serem pensadas e debatidas. As discussões sobre temáticas quaisquer da sociedade atual ficaram frequentes e “preencheram” os “vazios” que antes eram visíveis nos contextos de sala de aula.

4 | CONCLUSÕES

A construção de leituras, no espaço de sala de aula, em particular na EJA, deve estabelecer discussões que priorizem os contextos dos sujeitos, nos processos de leituras debruçadas sobre determinadas obras selecionadas para os estudantes, pois pôde-se perceber que é preciso estabelecer relações possíveis entre esses contextos para fazer sentido para os discentes, diante das possibilidades de construção de leituras no estabelecimento de letramentos que vão (re)significar as práticas do cotidiano desses alunos.

Trazer para as práticas de leitura as contribuições da estética da recepção e do método recepcional proporcionou uma abordagem do texto de forma pertinente, pois possibilitou, inicialmente, identificar o *horizonte de expectativas* dos leitores, o que fez com que fosse estabelecido situações de envolvimento do sujeito com o texto, em um processo de interdependência, sendo ambos, por momentos, um só contínuo significativo. Como também e, principalmente, a instauração do momento de ruptura, por ser esta parte a real contribuição da leitura ao sujeito, ao ofertar a possibilidade de apreensão de novos contextos e discussões que antes não tinham sido vivenciadas, e se foram não com essa contribuição às ações na esfera social.

Pensar em práticas de leitura a partir das concepções sobre leituras de fruição é, sem dúvidas, compreender a importância de proporcionar ao estudante leituras que o façam (re)pensar sua postura e o contexto social em que está submerso, a partir de reflexões diante de si e do texto que a ele se apresenta. Isso vai ao encontro de leitores implícitos que são construídos na contínua relação entre autor-texto-leitor, sempre refletindo que a cada contexto de leitura ao discente proporcionado é um novo leitor que surge em um constante processo de construção dialética.

Essas práticas de leituras podem ser de muita contribuição para as transformações das realidades dos alunos, por estabelecer um letramento que vai além de uma simples reflexão social, ele vai possibilitar uma tomada de consciência diante de determinadas problemáticas que antes não se tinha, o que os leva a sugerir novos caminhos de convivência na busca de melhores (re)configurações do espaço social.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. COMPGNON, Antoine. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. v.11, p. 184-206.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Aberto: Mercado Aberto, 1993.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. v.1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. VII. In: **A história da literatura como provocação literária**. São Paulo: Ática, 1994, 27-30.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Maria Luiza de Santana Gomes

Graduanda em Licenciatura em pedagogia,
Universidade Federal de Pernambuco
Olinda- Pernambuco

Hariel Regina Dias de Lima

Graduanda em Licenciatura em pedagogia,
Universidade Federal de Pernambuco
Igarassu - Pernambuco

RESUMO: A presente pesquisa tem como intuito principal analisar a gestão democrática em uma escola municipal de Olinda, especificamente na construção e atuação do seu projeto político pedagógico. Teve como finalidade observar a relação entre a teoria e prática deste currículo(P.P.P.) no ambiente escolar, analisando as implicações projetadas para a comunidade em torno da escola, tendo como objetivo a materialização e organização do trabalho pedagógico realizado pelo mesmo. O método utilizado foi de abordagem qualitativa, tendo como instrumentos levantamentos bibliográficos e coleta de dados. Por isso, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com alguns participantes da comunidade escolar, onde, nelas, foram pesquisadas elementos que indicam se a gestora realiza de fato a democracia com a participação de todos ou não. Os discursos coletados dialogam com os levantamentos bibliográficos. A escola vem

tentando implementar na sua prática pedagógica a perspectiva desta gestão, para que se faça presente em toda comunidade escolar. Observamos que a implementação desta nova perspectiva provocam diversas aprendizagem para todos, principalmente quando todos participam e têm voz, sendo assim mais justa para todos os ambientes envolvidos (ambiente escolar e extra escolar).

PALAVRAS-CHAVE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO, CURRÍCULO, DEMOCRACIA.

ABSTRACT: The present research has the main purpose of analyzing the democratic management in a municipal school in Olinda, specifically in the construction and performance of its pedagogical political project. It aimed to observe the relationship between the theory and practice of this curriculum (P.P.P.) In the school environment, analyzing the implications projected to the community around the school, aiming at the materialization and organization of the pedagogical work carried out by the same. The method used was a qualitative approach, having as instruments bibliographic surveys and data collection. For this reason, semi structured interviews were conducted with some participants of the school community, where, in them, they were investigated elements that indicate if the manager accomplishes in fact the

democracy with the participation of all or not. The collected discourses dialogue with the bibliographical surveys. The school has tried to implement in its pedagogical practice the perspective of this management, so that it is present in every school community. We observe that the implementation of this new perspective provokes diverse learning for all, especially when everyone participates and has a voice, being thus more just for all the environments involved (school and extra school environment).

KEYWORDS: PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT, MANAGEMENT, CURRICULUM, DEMOCRACY.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo aborda um tema muito atual e complexo. Trata-se de uma pesquisa que apresenta concepção, conceituação sobre o currículo, gestão democrática e projeto político pedagógico e como esses elementos são vivenciados numa Escola Municipal de Olinda, destacando assim as ações dos agentes da escola na promoção de uma educação transformadora.

Assim, temos o objetivo de compreender como foi a construção do projeto político pedagógico da escola estudada, quais os agentes que participaram efetivamente de sua construção e quais implicações foram projetadas na comunidade, onde a escola analisada está inserida. Considerando que projeto político pedagógico (PPP) é uma maneira oficial de materialização do currículo, uma vez que é através dele, onde estabelecemos e proporcionamos uma forma de organização do trabalho pedagógico.

A metodologia usada nesta pesquisa tem como abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumentos o levantamento bibliográfico e a coleta de dados. A pesquisa será realizada em dois momentos, no primeiro momento ocorrerá o levantamento bibliográfico com leituras na íntegra dos artigos selecionados que tinham relação com o tema proposto na pesquisa; e o segundo momento coleta de dados.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira se inicia no período colonial, através dos jesuítas, desde então vem sendo uma arena de lutas, marcado pelas contradições, dificultando essa gestão da educação. Sander, (2012, p. 71):

“A multiplicidade desses fundamentos teóricos introduz uma série de concepções distintas de gestão educacional, que vão desde o modelo estruturalista, de natureza determinista e concreta, ao modelo interpretativo, de natureza reflexiva e intersubjetiva”.

Sander enfatiza essa problematização do modelo da gestão educacional, onde uma ideia se opõe a outra. Sendo assim, essa gestão sofre várias mudanças não

duradouras.

Surge então a perspectiva de gestão escolar democrática que vem valorizando o pensamento crítico e a participação de todos, Sander, (2012, p. 74)

“O pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropos sociopolítico contemporâneo que se observa em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade.”

Sander reafirma as ideias da gestão democrática, onde é uma gestão da atualidade a qual objetiva a participação de todos, uma relação dialógica e crítica. Indo contra a lógica competitiva na qual, ainda ocupa grande parte da nossa gestão. Essa gestão democrática não se dá início dos órgãos governamentais das redes privadas, é uma conquista histórica, onde se vem lutando a favor dessa ação pedagógica melhor para todos. Sendo uma prática que envolve a todos da comunidade escolar, em busca da melhoria na qualidade educacional, estratégias de aperfeiçoar o currículo, tendo como base a realidade dos alunos, interagindo com os mesmos, onde a teoria e a prática se completam e não sejam distintas uma das outras.

Esta gestão não irá mais reter o poder na mão exclusiva do diretor, e sim se tornar um processo coletivo, uma construção de um novo paradigma da gestão escolar, em uma escola que seja voltada para os interesses da maioria da população, e que assim, nessa perspectiva podem ser cada vez mais inseridos nessa educação, que de fato aconteça pensando neles. Esta gestão visa o processo educativo, sempre visando os sujeitos envolvidos em sua prática. A forma que o gestor chega ao seu cargo também influencia nessa gestão, de acordo com Gracindo (2009, p.138)

“No Brasil, as mais comumente encontradas são: a indicação, feita pelo chefe do poder executivo local, parlamentares da região e dirigentes educacionais, recaindo sobre pessoas que, mesmo não tendo vínculos diretos com a educação...”

A autora reafirma essa falha nas gestões escolares brasileiras, de modo que há uma quebra nessa perspectiva de gestão democrática, onde se deveria começar pela entrada desse gestor, na qual o mesmo desse esse exemplo, por meio de concurso ou votação, para desde então começar a quebrar essa realidade, ou seja, a inexistência de processos eleitorais para escolha de dirigentes escolares resulta em uma dinâmica que, em geral, fragiliza o trabalho realizado no interior da escola, tendo em vista a insegurança vivenciada e manifestada por professores, alunos e pais quanto à possibilidade de perseguições políticas posteriores, especialmente em situações de mudanças administrativas.

A participação da comunidade escolar é um fator decisivo na qualidade da educação e do ensino, pois se pode garantir o compromisso de todos os envolvidos com o trabalho desenvolvido cotidianamente pela escola para melhorar a sua qualidade, não significando apenas promover atividade, mas sim promover uma escola digna aos

alunos, já que é um direito constitucional. Independentemente das concepções mais restritivas e autoritária, em geral, os mecanismos institucionais da comunidade, mais frequentes nas escolas se mostra e viabilizar a participação, dos Conselhos Escolares, as Associações de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis.

O Projeto Político Pedagógico, tem uma função e conceito, que intencionalmente promove uma educação de qualidade e democrática. A LDB 9.394, do ano de 1996 estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Tornando assim uma obrigatoriedade na construção da PPP, que tem como proposta pedagógica ou o projeto pedagógico a organização do trabalho pedagógico da escola.

O plano de trabalho está ligado à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas, ou seja, o projeto político pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente pela comunidade escolar.

Na elaboração e na construção do projeto político pedagógico, abrange várias facetas educacionais, sendo assim o projeto político-pedagógico, tem como proposta, constituir uma tarefa democrática, levando o corpo escolar em a direção ao o processo de construção, execução e avaliação desse projeto, ou seja, a escola serve de acordo Veiga:

“Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.”(2009,p.165)

Em concordância com a autora a escola tem um papel fundamental para desenvolver a inovação e fortalecer seus princípios de direito com a diferença e transparência com todos.

2.1 Participação da comunidade escolar em diferentes ambientes

A participação da comunidade escolar é um fator decisivo na qualidade da educação e do ensino, pois se pode garantir o compromisso de todos os envolvidos com o trabalho desenvolvido diariamente pela escola para melhorar a sua eficiência. Está comunidade forte e engajada favorece ao aluno, mas recursos de ensino, no qual além de aprender as matérias obrigatórias, vai beneficiar no seu posicionamento crítico e reflexivo no melhoramento da escola. A participação da comunidade escolar também, não só significa promover atividade, mas sim promover uma escola digna aos alunos, já que é um direito constitucional.

Independentemente das concepções mais restritivas e autoritária, em geral, os

mecanismos institucionais da comunidade, mais frequentes nas escolas se mostra e viabilizar a participação, dos Conselhos Escolares, as Associações de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis.

2.2 Os conselhos Escolares

A organização dos Conselhos Escolares é de suma importância para efetivar a gestão democrática, para que a comunidade escolar possa participar e executar os seus direitos e deveres, afirmando os interesses coletivos e construindo um Brasil com igualdade, humanidade e justiça social. Na constituição federal no Art. 206, e no art. 3º da Lei n.9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), consta, explicitamente, a implantação do Conselho Escolar, como também estabelecem atribuições e objetivos da educação nacional, entre eles, o princípio da gestão democrática do ensino público.

O conselho escolar tem função promover a participação de várias pessoas na tomada de decisões importantes para a Escola, o que também contribui para maior engajamento e responsabilidade dos participantes e as decisões que são tomadas pelo conselho, reflete totalmente no interesse dos alunos, pais e familiares, ao gestor e sua equipe, ou seja, todo o corpo que move a escola, mas para que isso aconteça a escola deve promover uma “escola democrática”, e as ações tomadas são mais transparentes e apresentam maior conformidade com as leis, normas e regimentos escolares.

2.3 Associação de Pais e Mestres (APM)

Segundo, António (2008), aponta que associação de pais e mestres, tem como objetivo fortalecer a dialogicidade entre a famílias e escola, promovendo uma integração da comunidade com a instituição de forma democrática, e com isso auxiliar a diretoria escolar para que ela cumpra os objetivos e intenções do seu projeto político pedagógico. Além disso, deve representar os interesses de pais e familiares em prol da educação das crianças frente a comunidade escolar. Associação de Pais e Mestres, decide como os recursos governamentais serão gastos, assim como são definidas as aplicações do dinheiro ganho com os eventos e festas, deixando às claras todos os gastos registrados e divulgados para a comunidade escolar.

2.4 Grêmios Estudantil

De acordo com os autores do artigo “Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica” Oliveira, Camargo, Gouveia e Cruz, apontam que o grêmios estudantil tem como conceito:

“O Grêmios ou Governo Estudantil é um mecanismo no interior da escola que tem por objetivo motivar esta organização dos alunos, envolvendo-os em atividades

que favoreçam um processo mais amplo de formação educacional.[...] o Grêmio organizado, o mesmo promovia inúmeras atividades de mobilização da comunidade estudantil: atividades de cunho políticos vinculados ao movimento estudantil municipal ou estadual; passeios; atividades culturais; festas; campeonatos;”(p.158.2009).

Ou seja, o grêmio estudantil, permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade, como também defender os interesses gerais dos estudantes, participando ativamente nos movimentos escolares, assegurando a garantia dos seus direitos como aluno, participativo na gestão de sua escola. Despertando assim um processo político-pedagógico nos alunos desde cedo, para que os mesmos conheçam seus direitos e que sejam educados numa educação democrática, onde enriquece tanto sua formação, desenvolvendo uma ação crítica participativa.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa vem trazendo a questão de currículo, gestão democrática e projeto político pedagógico (PPP), especificamente numa escola pública municipal de Olinda, Pernambuco. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, como também um estudo histórico da comunidade onde a escola encontra-se inserida. Esses dados colaboraram com subsídios para elaboração das entrevistas. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi estruturadas sendo aplicadas para diretora, vice-diretora, cinco professores, dez pais que participam da associação de pais e mestres, o conselho estudantil, e duas merendeiras. O roteiro de entrevista aplicado, tinha a finalidade de identificar as questões particulares e questões gerais da escola, tanto na estrutura física como na estrutura pedagógica. As verbalizações foram transcritas e estudadas. Os relatos foram lidos, estudados e transcritos igualmente a fala das entrevistadas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola em questão, oferta doze turmas, sendo cinco pela manhã, cinco pela tarde e duas pela noite, tendo no total 267 estudantes, como mostra a tabela abaixo. Contém sete salas, sendo cinco para os alunos, vide a tabela, uma para secretária/diretoria e uma para o AAEED.

MANHÃ	Quantitativo
1ª ano “A”	17
1ª ano “B”	14
2ª ano “A”	24

2ª ano "B"	23
3ª ano "A"	22
TOTAL	<u>100</u>

TARDE	Quantitativo
3ª ano "B"	20
4ª ano "A"	26
4ª ano "B"	26
5ª ano "A"	25
5ª ano "B"	24
TOTAL	<u>121</u>

NOITE	Quantitativo
EJA II	16
EJA III	30
TOTAL	<u>46</u>

A instituição é de caráter participativo com a comunidade, tanto a gestão como os docentes. Ambos têm uma relação democrática, a gestora é escolhida por voto da comunidade, de dois em dois anos. Ela apresenta uma Associação de Pais e Mestres e um Conselho Escolar presentes, onde as reuniões são relacionadas às demandas mais emergenciais. No entanto, a vice gestora faz questão de que os pais dos alunos, ao trazer seus filhos à escola, permaneçam no espaço, pois, a mesma sempre tem um comunicado referente ao calendário, projeto Mais Educação, o reforço escolar e o projeto Brasil Mais Alfabetizado, como também notícias corriqueiras do dia-dia, as quais: uso de celular, observar quem são os amigos virtuais dos seus filhos, entre outras. Os planejamentos da gestão são sempre em reuniões com os professores; o PPP é planejado no início do ano, com a colaboração de todos. As festividades que irão ser trabalhadas são escolhidas também por meio de votação, acontecendo uma avaliação contínua.

Observamos que o discurso feito pela gestora, como os demais da comunidade escolar, dialoga bastante com as ideias oferecidas pelos autores estudados, ou seja, pressupõe que a gestão democrática e a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar como: pais, professores, estudantes e funcionários, em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos da escola, fazendo com que a educação seja de qualidade.

De acordo com a diretora da escola analisada, é de suma importância a parceria dos pais, dos alunos da comunidade, como também a participação ativa dos colaboradores da escola, pois isso influencia diretamente na construção da

dialogicidade, como aponta Marques:

“Constitui uma das estratégias que tem por finalidade a busca da melhoria da qualidade da educação, dentre outras maneiras, por meio da elaboração de um currículo que tome por base a realidade local, da construção de práticas cotidianas que possam integrar os sujeitos que fazem o dia a dia da escola: diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços, em estreita articulação com a comunidade na qual ela se encontra inserida. Tudo isto como sujeitos ativos dos processos de escolarização que aí têm lugar.”(p.464.2004).

Com isso, a gestão democrática pressupõem uma maneira de organizar o funcionamento da escola, neste caso a escola pública, pois de acordo com a LDB, toda escola deve ter um caráter participativo e democrático, influenciando no aspecto político, administrativo, financeiro, tecnológico, cultural, artístico e pedagógico, cuja a finalidade de dar transparência às suas ações e atos para possibilitar à comunidade escolar local de melhor aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e a sequência nos processos de aprender, refletir, estimar, amar (princípio de amorosidade regido por Paulo Freire), inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

O conselho escolar, o grêmio estudantil, associações de pais e mestres, tem o grande valor na construção de uma gestão democrática participativa como também na produção do projeto político-pedagógico, pois estes dois segmentos vão influenciar na aprendizagem do alunado durante um ano no que diz respeito ao projeto político-pedagógico.

De acordo com a gestora, a escola vem tentando colocar em prática cada dia mais essa nova gestão democrática e participativa onde relata que se trata de *“uma tarefa bastante difícil de ser colocada em prática”*, pois segundo ela a comunidade ainda tem muita falta de conhecimento/educação por parte dos pais, que mesmo sem esse vasto conhecimento sobre sua importância, a escola tem presente a associação dos mesmos e que vem ajudando cada vez mais nessa implantação, onde vem crescendo dentro e fora da escola, conseqüentemente auxiliando o conhecimento dos pais e o reconhecimento sobre sua importância, logo, a gestora vem encontrando e tentando solucionar os problemas que surgem a cada dia, pois como a mesma relatou *“é algo que se deve ser trabalhado todos os dias, com todos presentes em torno da comunidade escolar, pois o mesmo é constituído pelos os professores, pais, alunos, gestão e funcionário.”* A vice concorda e acrescenta no relato da gestora, onde comenta que *“uma das tarefas mais difíceis é essa divisão do poder, pois nem todos aceitam e entendem essa proposta, onde a mesma deve ser bastante trabalhada e que a gestão vem tentando iniciar essa nova proposta escolar, onde a escola seja construída por todos.”*

Através de discussões da comunidade escolar, que a elaboração e a construção do projeto político pedagógico, abrange várias facetas educacionais, no que diz respeito a relações entre a sociedade e a escola, onde remete a reflexão sobre o

homem na sociedade, trazendo questões de cidadanias e formando a consciência crítica. Diante disto a diretora explica os fundamentos teórico-metodológico, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. Com isso o projeto político-pedagógico, tem como proposta, constituir uma tarefa democrática, levando o corpo escolar em direção ao o processo de construção, execução e avaliação desse projeto. Os relatos dos pais e/ou responsáveis vem dialogando com os relatos das gestoras, onde tentam construir uma gestão participativa, onde se importam com a presença e participação deles na escola, que seja de interesse para melhorar a escola e a educação de seus filhos, onde a escola está sempre aberta a diversidade, não só dos alunos, como também a dos pais e familiares, fortalecendo ainda mais essa parceria.

5 | CONCLUSÕES

Observamos que a relação de uma nova ação na escola provoca diversos aprendizados, quando nos referimos a uma nova gestão democrática participativa, implica diretamente em uma nova perspectiva de educação no projeto político pedagógico de todos da comunidade escolar.

Nessa escola estudada, através dos relatos coletados, observamos que essas mudanças ocorrem não só dentro da escola, como também fora da mesma, pois os pais da escola relataram que mudaram seus pensamentos e a forma de ver a escola, desde que a gestão começou a investir nessa implementação. Como, por exemplo, o relato de um pai, que tem duas filhas matriculadas na escola: *“eu não tinha consciência que essa relação era tão importante para a educação do meu filho e para minha também, onde comecei a trabalhar essa mesma ”democracia” na educação doméstica dos meus filhos, vejo como eles têm se dedicado mais aos estudos e a parceria em ajudar os irmãos”*. Nesse caso, observamos que essa mudança começa a se expandir quando todos participam, na qual é a real intenção dessa gestão, promover uma divisão de poder justa para todos, onde todos tenham voz e possam opinar, como relataram algumas professoras, afirmando que nas reuniões as decisões são tomadas por votação e sugestão dos mesmos, promovendo assim a participação de todos, deixando a oportunidade para que os mesmos levem sugestões para melhoria de todos, não só os professores como os demais funcionários do corpo escolar, como relata uma das merendeiras, *“quando temos algum problema ou ideia, levamos para a reunião e fazemos como se fosse uma assembleia de votação”* Efetivando assim o início de uma gestão democrática participativa na escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia Angela da S. Conselhos escolares: espaço de cogestão da escola. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- ALVES, Miriam Fábila; ALVES, Edson Ferreira. Gestão democrática na educação básica: **políticas e formas de participação**. 2010.
- ANTONIO, Valmir.A.P.M. Associação de Pais e Mestres: **Uma contribuição á sua compreensão**. São Paulo. UNICID. 2008.
- DE OLIVEIRA, João Ferreira et al. Gestão democrático e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012
- DE SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Gestão Democrática e Eleição de Diretor: do exercício da autonomia à realização do direito. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, 2012.
- SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- MARQUES, Luciana. Gestão democrática da educação Os projetos em disputa, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez.
- SILVA, Maria Vieira; DE LIMA, Lucianna Ribeiro. A participação da família na escola: contribuições à democratização da gestão. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- SILVA, Maria Vieira; DE LIMA, Lucianna Ribeiro. A participação da família na escola: contribuições à democratização da gestão. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012

O ENSINO DA ARTE E A SUSTENTABILIDADE: UM DESPERTAR DO SENSO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

João Victor Batista da Conceição

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Santa Inês – Maranhão

Leidiane dos Santos Lima

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Santa Inês - Maranhão

Romildo de Araújo Sousa

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Santa Inês - Maranhão

RESUMO: A partir da problemática: a escola por meio do ensino da arte tem promovido cidadãos visando a sustentabilidade? O presente projeto se deu ao objetivo de sensibilizar os alunos sobre a importância de preservar o meio ambiente através do ensino da arte por meio do uso de materiais recicláveis, materiais estes, de baixo custo e de grande utilidade para o desenvolvimento das crianças, reconhecer elementos prejudiciais à natureza e conscientizar sobre a diversidade de materiais que podem ser reciclados. A arte possibilita, de maneira ampla, a uma conscientização sobre o meio ambiente através de atividades lúdicas. O estudo da arte em seus vários campos de estudos pode ajudar no desenvolvimento de sensibilizar o aluno sobre questões atuais. Cabe à escola, como detentora da ciência

além de responsável pela formação de novos cidadãos, a necessidade de se reinventar e acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. Sendo a sustentabilidade um tema transversal, importa que a arte também trabalhe esse tema em sua disciplina, utilizando-se dela para desenvolver nos alunos um senso ambiental, através da utilização da reciclagem para se criar uma mentalidade de preservação e reutilização do lixo que se produz nos diferentes ambientes. O presente projeto foi aplicado na escola municipal Ferdinand Gutman com uma duração de 40 horas (20 horas teóricas, 20 horas práticas) através de produção artística com materiais reciclável.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Meio Ambiente, Reciclagem.

ABSTRACT: From the problematic: the school through the teaching of art has promoted citizens aiming at sustainability? The present project was aimed at sensitizing students about the importance of preserving the environment through the teaching of art through the use of recyclable materials, these materials, of low cost and of great utility for the development of children, to recognize elements detrimental to nature and raise awareness of the diversity of materials that can be recycled. The art allows, in a wide way, an awareness about the

environment through play activities. Studying art in its various fields of study can help in the development of sensitizing the student on current issues. It is the responsibility of the school, as the holder of science as well as responsible for the formation of new citizens, to reinvent and follow the changes taking place in society. Since sustainability is a cross-cutting theme, it is important that art also work on this subject in its discipline, using it to develop an environmental sense in students, through the use of recycling to create a mentality of preservation and reuse of the garbage that is produced in different environments. The present project was applied at the Ferdinand Gutman municipal school with a duration of 40 hours (20 theoretical hours, 20 hours practical) through artistic production with recyclable materials.

KEYWORDS: Art, Environment, Recycling.

1 | INTRODUÇÃO

A escola por meio do ensino da arte tem promovido cidadãos visando à sustentabilidade? Após o avanço da revolução industrial no mundo, a degradação ambiental se apresentou crescente durante os séculos XIX e XX, com consequências que podem ser vistas na poluição atmosférica, contaminação da água, solo, desmatamento de florestas, entre outras. Com a chegada do século XXI, a educação ambiental se apresenta de uma forma mais clara para entender o homem e o meio ambiente.

Faz-se necessário o ensino da Arte como disciplina, pois a mesma vai muito além do desenho e pintura, ela transporta a um caminho para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com temas transversais que estão a nossa volta. O que se deseja com o ensino da arte é que se possam buscar uma sensibilização e conscientização, fazendo com que as práticas pedagógicas se reinventem nas atitudes e valores, tendo em vista toda a mudança da sociedade atual, colocando o assunto meio-ambiente na sala de aula.

“A educação não pode permanecer alheia às novas condições de seu entorno, que exigem dela respostas inovadoras e criativas que permitam formar efetivamente o cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para a tomada de decisões, que sejam condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria de seus membros” (Medina & Santos, 1999:12).

A escola como instituição de formação de cidadãos e detentora da ciência, não pode se esquivar de assuntos que afetam tanto a comunidade em que está a sua volta, levando os seus educandos a pensarem, refletirem e agir.

A instituição educacional diante de sua relevância na sociedade está se modificando rapidamente em comparação com décadas passadas. Para Mário Sergio Cortella, a escola deve se reinventar diante de tanta mudança na sociedade, pois

se tem alunos do século XXI, escolas do século XX e professores do século XIX. Segundo Bruner, Jerome (1978, p.1), “Cada geração da nova forma às aspirações que modelam a educação em seu tempo”. Como parte do processo educativo, criou-se a Lei nº 9795 de 27 de Abril de 1999 normalizando a política de educação ambiental em todo o território brasileiro. Levando-se ao pensamento que todos devem trabalhar juntos e focados em um mesmo objetivo: construir o conhecimento dos alunos para a transformação da sociedade em que está inserida.

A arte sempre se mostrou presente nas suas mais diversas formas de reflexão e entendimento, demonstrando que sempre houve interação entre o homem e o universo. Do lixo ao luxo, a arte pode transformar algo que já estava com destino feito, transformando o desperdício e o descarte de bens duráveis em objetos para uma devida reutilização.

Não há nada de lastimável ou patético no gesto de recolhê-las, e não porque este venha a revelar alguma da sua beleza secreta e ignorada. Mas, por serem coisas ‘vivas’, uma relação que não é a consecutio lógica de uma função organizada, e sim a trama intrincada, e, no entanto, claramente legível da existência. Ou, talvez, do inconsciente que, como motivação profunda, determina o fluxo incoerente da vida cotidiana (ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. p.360)

No Brasil, o brasileiro Vik Muniz, conhecido pelo documentário “Lixo Extraordinário”, que trata sobre o trabalho de catadores de lixo em aterros sanitários, é um dos mais renomados e reconhecidos na área de se fazer obras de arte com lixo nas mais diversas formas. Outro exemplo de artistas brasileiros é Baby Steinberg, onde transforma o lixo em roupas, peças essas que podem levar até 200 horas para serem feitas.

Segundo Chiarelli (1999), “é como resíduo que a arte neste século, em muitos casos, tem encontrado o seu sentido, seu único espaço de transcendência” (p.258).

2 | O ENSINO DA ARTE

A arte está presente no mundo desde os primórdios e, pela sua porosidade, nos toca em amplos sentidos, nos influenciando, nos tornando intérpretes dos cenários sociais e das manifestações culturais. E esta, tem como significado a técnica ou habilidade que pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações de ordem estéticas ou comunicativas.

Dessa maneira, a Arte é concebida de acordo com os principais períodos da humanidade, já que é tratada de forma distinta em cada época, designando estilos próprios que correspondem a diferentes momentos históricos.

De acordo com BRIOSCHI (p. 148, 2014),

Na Pré-História, o ser humano registrou nas paredes das cavernas, tetos e paredões externos, imagens que hoje chamamos de pinturas rupestres. Seus

desenhos eram representações das cenas cotidianas de caça, danças, mostravam animais e pessoas do período em que viviam. Para fazer essas pinturas, utilizavam-se do sangue de animais, de saliva, de fragmentos de rocha e argila. As pinturas rupestres são representações artísticas que datam do período compreendido entre 40 mil e 10 mil anos de antes de Cristo (a. C).

Essa é uma amostra de como se deu início a Arte, em especial a pintura, e de como evoluiu com o decorrer do tempo, assim como os conteúdos manipuladores para produção de/da arte que também sofreram alterações. Em cada sociedade e em cada época, as obras artísticas são também sínteses que dependem das trajetórias pessoais de quem as faz e de suas concepções sobre o ser humano, o gosto, os valores, etc. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

E esse processo expressivo é gerado pelo emocional que, por sua vez, origina-se de estados tensionais, provocados por forças de ordem interna e externa: são relações entre o sujeito e as coisas, o subjetivo e o objetivo, o ser sensível e o símbolo.

A arte no Brasil surgiu antes mesmo da vinda dos portugueses ao Brasil, pois quando chegaram ao continente americano, já encontraram algum tipo de arte, tais como a pintura corporal que os índios usam, danças em rituais sagrados e músicas cantadas nas celebrações que a aldeia estava comemorando. Segundo OLIVEIRA (2013, p. 67) os nativos dessa terra eram recheados de cultura, eles possuíam sua forma própria de pintar o corpo, utilizando a tinta extraída das árvores, usavam seu canto para exaltar seus deuses, faziam a dança da chuva e várias outras manifestações culturais mantidas através das gerações.

Assim, podemos dizer que essas imagens já desenvolvidas nas artes rupestres e na arte indígena, nada mais são do que a arte de um povo alfabetizado visualmente, podendo construir fatos e esses serem profundamente transformados na História da Humanidade.

Com a vinda dos portugueses ao continente americano, trouxe consigo a arte barroca da Europa, onde se possuem muitas características da fé católica, entre os períodos de 1549 a 1808. Com o passar da história, percebe-se que houve uma imposição no meio acadêmico, provocando um vácuo entre a arte e o povo, elevando os meios artísticos ao patamar das elites brasileiras.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalistas e escola novista. Embora, ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século XIX e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

A arte tem relevância na vida da criança desde os seus primeiros momentos no ambiente escolar, propiciando o desenvolvimento do pensamento artístico, habilidades de percepção e imaginação partindo do que se cria na tela branca. De acordo com Ferraz e Rusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação

da atividade criativa dos seres humanos ao interagir com o mundo em que vivem ao conhecimento e ao conhecê-lo”. Assim, a arte é importante para o crescimento da criatividade dos alunos, fazendo com que a mesma possa se expressar de acordo com o que ela está sentindo.

A criatividade da criança precisa ser trabalhada, desenvolvida e acompanhada pelo professor desde a sua chegada à escola através de trabalhos realizados nos mais diversos campos da arte como pintura, escultura, dança, música, entre outros recursos que o mediador possa estar usando dentro da sala de aula.

O ensino da arte tem como um dos objetivos, desenvolver habilidades no aluno, fazendo florir a sensibilidade artística. E como disciplina pode resgatar no aluno um olhar e pensar reflexivo e filosófico sobre as construções sociais ao seu redor nas imagens, contexto ou período histórico em que está inserida e o fazer artístico.

Normalmente, a criança começa a se desenvolver artisticamente a partir dos dois anos de idade, com atividades de pintura e descobrimento das cores, ao ver, ao tocar, ao sentir. É importante que nesse momento de desenvolvimento artístico do aluno, o professor possa apresentar outros tipos de matérias tais como: folhas de árvores, galhos, terra, material com a natureza, para que se possa ampliar o conhecimento dos educandos.

Porém, o que se pode observar com o longo do tempo, é que a arte está sendo desvalorizada, tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos, tornando assim, as aulas de arte um momento de descanso de atividades de outras disciplinas tidas como mais pesadas.

Nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominavam uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. (FUSARI, 1993, p.23).

Dessa maneira, há muitas escolas que ainda usam o método tradicional de ensino, e com isso a muitos educadores acabam sabotando o processo de construção de pensamento reflexivo e crítico do aluno, fazendo com que o aluno deixe de desenvolver seu lado artístico e seguir um padrão que é imposto na sala de aula.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) “as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou desenho mecânico”. Quando ocorrem essas situações onde o professor esteja oprimindo a arte poética do aluno, o problema pode está na formação do mesmo.

E além do mais, nas escolas públicas, os espaços não são adequados para a aplicação da disciplina. Promover a ressignificação do Ensino de Arte é necessário antes, promover mudanças na forma através da qual o currículo é proposto dentro das escolas.

É necessário rever as atitudes e postura ética, indispensável para o comprometimento com a qualidade do ensino, sempre enfatizando valores e princípios

do profissional da educação, mais precisamente do profissional da educação em arte. Para tanto, deve-se buscar uma aprendizagem na qual o aluno considere o objeto de estudo em questão, como algo prazeroso e significativo para a sua vida, então é fundamental que o professor como mediador do conhecimento, possa realizar um percurso criativo de cada criança, observando cada informação que o aluno possa estar passando nas várias atividades de arte proposta em sala.

Para isso, o ensino de arte propõe o redirecionamento para o estudo da disciplina como tendo história, podendo ser ensinada e aprendida. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica: O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Não se nasce sabendo, a aprendizagem é um processo natural, o homem nasce, vive e cresce sempre aprendendo e ensinando, esse aprendizado informal – conhecimento de mundo - em muito contribui no processo ensino-aprendizagem formal, estabelecido nas escolas de ensino básico. Contudo, o professor, além da metodologia, necessita de parceiros para a obtenção de resultados sempre melhores. (BRASIL, 1997). Já Lowenfeld e Brittain (1970, p. 155) diz que,

A arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem. A arte é um momento especial em que a criança pode se expressar livremente, pois é nos pequenos rabiscos que o aluno começa a desenvolver sua caligrafia e conhecendo o alfabeto através das inúmeras escritas através dos desenhos.

Com o passar dos anos escolares, de acordo com Sans (1995, p. 30) “ao desenhar uma casa, ela pode colocar, no mesmo plano das linhas de contorno, os móveis que estão dentro dela”. Nessa fase de ampliação de conhecimento, a criança começa a ter noção do espaço em que ela está inserida, geralmente colocando do lado da casa, a sua família e o ambiente em que ela está inserida.

Para que o professor tenha êxito em sala de aula com seus alunos, o ensino da arte deve ser planejado mediante a um conteúdo programado e desenvolvido através de atividades lúdicas e que possam despertar o interesse do aluno, tendo como exemplo trabalhar atividades que envolva a conscientização em relação a preservar a natureza.

3 | A ARTE E A SUSTENTABILIDADE

No século 21, tais assuntos como meio ambiente, reciclagem e sustentabilidade são assuntos recorrentes nas escolas do país após a realização da conferência sobre o meio ambiente e desenvolvimento em 1992, na cidade do Rio de Janeiro.

O assunto sustentabilidade é um tema transversal que pode ser trabalhado na maioria das disciplinas do currículo escolar. Podemos utilizar da arte para que possam desenvolver nos alunos um senso ambiental para que tenham ações sustentáveis de curto, médio e a longo prazo. Através de ações de reciclagem de material reutilizável é uma das saídas para que se comece a criar nas crianças a mentalidade de preservação e reutilização do lixo que se produz em casa e em outros ambientes.

A escola como instituição mantenedora do conhecimento onde docentes pais e sociedade devem estar atentos para as novas gerações que o mundo está trazendo. Planejar um futuro sustentável diante das mudanças climáticas, escassez de água potável entre outros problemas, exige da escola um espaço de reinvenção criativa, sendo um laboratório de ideias e pesquisas constantes.

A arte não trabalha somente com pinturas, esculturas, músicas, etc. sendo uma disciplina ampla com temas transversais, nas aulas de arte pode se criar uma conscientização sobre o meio ambiente através de atividades lúdicas. Por exemplo, a artista Sandhi Shimmel Gold encontrou uma forma melhor de reutilizar suas antigas correspondências, a mesma transforma tudo em quadros artísticos.

De acordo com o PCN – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicionar criticamente”. O estudo da arte em seus vários campos de estudos pode ajudar no desenvolvimento de sensibilizar o aluno sobre questões atuais.

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS

A escola Municipal Ferdinand Gutman localiza-se na Rua do Carmo, número 1045, no bairro da Palmeira, na cidade de Santa Inês - Maranhão. A diretora da escola, Jucileide Alves Rocha Oliveira, possui formação em Licenciatura Plena em Pedagogia e Gestão Escolar. A escola atende alunos do Ensino Fundamental séries iniciais nos turnos matutino (224 alunos), vespertino (162 alunos). No turno noturno alunos do EJAII (48 alunos) são atendidos. A escola possui ao todo 16 turmas.

O projeto O O ENSINO DA ARTE E A SUSTENTABILIDADE: um despertar do senso ambiental no Ensino Fundamental voltou-se para os alunos do quinto ano, tendo a professora Doura como responsável pela disciplina de Arte.

A sensibilização dos alunos sobre a importância da preservação do Meio Ambiente, para que houvesse um estímulo sobre a mudança prática de atitudes com relação à reutilização de recursos industrializados, favorecendo a reflexão sobre a responsabilidade ética de cuidar do próprio planeta como um todo através do ensino da Arte, manifestou-se de forma conjunta com a direção e professora responsável pela disciplina, através da execução em forma de oficina.

O método de oficina possibilita uma maior interação dos alunos, além de

desenvolver ou aperfeiçoar suas habilidades, trabalhando conhecimentos adquiridos tanto dentro quanto fora de sala, além de desenvolver uma maior curiosidade no aluno que passa a interagir mais com a aula.

Durante o período de 04/05 a 01/06/2018 foram realizadas diversas atividades na escola. O primeiro dia destinou-se a apresentação do projeto para a coordenação e direção da escola, observação em sala de aula e apresentação formal aos alunos público-alvo do projeto.

Para que se pudesse trabalhar com os alunos, um apanhado dos conhecimentos dos discentes se fez necessário para que o projeto obtivesse sucesso. Foram ministradas duas aulas expositivas uma no dia 11/5 e outra no dia 18/05/2018.

Através das imagens apresentadas em slides, os alunos puderam reconhecer os elementos prejudiciais à natureza, identificar as formas de coleta e destino, pensar na reciclagem, trazendo à tona a importância de atos sustentáveis visando a sustentabilidade.

Os alunos demonstraram reconhecer os elementos prejudiciais à natureza e conscientizaram-se sobre a importância da reciclagem para o meio ambiente. Com a identificação da seleção e divisão de materiais, as crianças perceberam a diversidade de materiais que podem ser reciclados e que lixo poderia ser transformado em objetos úteis.

Finalizado essa parte, os três últimos dias foram destinados à aplicação dos conhecimentos adquiridos. Em conjunto com a professora Doura, foi montada uma oficina para confecção de instrumentos musicais através da reutilização de materiais recicláveis, mostrando que através do ensino da arte é possível desenvolver um trabalho voltado para a sustentabilidade.

Os conceitos antes estudados foram colocados em prática, desde a seleção de materiais para confecção de instrumentos até a produção dos mesmos.

Concluiu-se então que a sustentabilidade pode ser abordada através do ensino da Arte, que os alunos demonstraram receber a proposta aplicada de braços abertos resultando em um trabalho agradável, cheio de resultados positivos e aprendizagens que serão levadas para fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução de Denise Bottman e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRIOSCHI, Gabriela Reis. **Caminhar e transformar arte – arte anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos**. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2013.

BRUNER, S. Jerome, **O Processo da educação**. São Paulo: Editora Companhia Editora Nacional,

1978.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

CONSTITUIÇÃO da república Federativa do Brasil. Ed. Atual e ampl. São Paulo. Saraiva, 1996.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral). Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/CAEF/PCNArte/historico.html>, acesso em: 09 de abril de 2018).

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MEDINA, Naná Minini & SANTOS, Elizabeth da conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Maria Risolange Tavares de. **Fundamentos e métodos do ensino da arte** - São Luís: UemaNet, 2013.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas**. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Ágere).

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VIA DE INSERÇÃO SOCIAL PARA OS IMIGRANTES HISPANO HABLANTE EM RORAIMA

Maria Betânia Gomes Grisi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR
betania.grisi@ifrr.edu.br

Cila Vergínia da Silva Borges

Universidade Federal do Rio de Janeiro
cila@letras.ufrj.br

Hilton de Sá Rodrigues

Instituto Federal Fluminense – IFF, Macaé – Rio de Janeiro
adv.ton@hotmail.com

Maria de Fátima Freire de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR
fatima.freire@ifrr.edu.br

RESUMO: Atualmente vem se efetivando expressivo acréscimo populacional no Estado de Roraima. Mais especificamente, de estrangeiros venezuelanos buscando fixar residência em virtude da crise socioeconômica instaurada naquele país. Frente a essa realidade, observou-se que esses imigrantes vem com muita disposição para o trabalho contudo, ao chegar no Brasil, esbarram com a falta de domínio da Língua Portuguesa. Isto posto, o Instituto Federal de Roraima ofertou o Curso Básico de Língua Portuguesa para Estrangeiros, com o objetivo de promover a integração desse imigrante ao contexto sociolinguístico brasileiro.

A proposta metodológica foi pautada no Enfoque Comunicativo, na Pesquisa Participante e na Abordagem Qualitativa. A ação se justificou pela necessidade de contribuir para que esses imigrantes estejam aptos para vivenciar situações comunicativas mais eficientes. O Projeto de Extensão “O ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros” teve sua execução desenvolvida em uma carga horária total de cem (100) horas aulas, com atividades realizadas a partir de unidades didáticas diversificadas. Frente a isto, considera-se que muitos foram os avanços apresentados e que estes se deram a partir do tipo de atividades propostas. Também observou-se avanços nas as tentativas de falas em português. Diante da situação inesperada no Estado de Roraima, o IFRR entendendo seu papel frente a sociedade se coloca enquanto mediador na busca de condições igualitárias de oportunidades educacionais e profissionais que podem minimizar a desigualdade social.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, Ensino, Imigrantes, Inserção social.

ABSTRACT: There has been an expressive increase in population in the State of Roraima. More specifically, of Venezuelan foreigners seeking to establish residence due to the socioeconomic crisis established in that country. Facing this reality, it was observed that these immigrants come with a lot of willingness to

work, however, when they arrive in Brazil, they come up against the lack of command of the Portuguese language. That said, the Federal Institute of Roraima offered the Basic Course of Portuguese Language for Foreigners, with the aim of promoting the integration of this immigrant into the Brazilian sociolinguistic context. The methodological proposal was based on the Communicative Approach, the Participant Research and the Qualitative Approach. The action was justified by the need to contribute to these immigrants being able to experience more efficient communicative situations. The Extension Project “Portuguese Language Teaching for Foreigners” had its execution developed in a total workload of one hundred (100) hours lessons, with activities carried out from diversified didactic units. Against this, it is considered that many were the advances presented and that these were given from the type of activities proposed. There were also advances in attempts to speak in Portuguese. In view of the unexpected situation in the State of Roraima, the IFRR, understanding its role vis-a-vis society, places itself as a mediator in the search for equal conditions of educational and professional opportunities that can minimize social inequality.

KEYWORDS: Portuguese Language, Teaching, Immigrants, Social insertion.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente vem se efetivando expressivo acréscimo populacional no Estado de Roraima. Mais especificamente, de estrangeiros venezuelanos buscando fixar residência, em virtude da crise socioeconômica instaurada naquele país, o que desencadeou uma comovente desordem humanitária. O declínio da atividade econômica é estarrecedor, e a escassez até mesmo de gêneros alimentícios tem impulsionado a busca por sobrevivência em outras localidades. Segundo Vasconcelos (2018):

Cinco anos depois da morte de Hugo Chaves, venezuelanos enfrentam uma situação complicada. Nos mercados, faltam alimentos, produtos de higiene e remédios. A inflação se encontra acima de 800% ao ano, aumentando o preço de insumos básicos, quando esses conseguem ser encontrados. As ruas se enchem de uma oposição cada vez mais radical, que encontra uma resposta igualmente radical por parte do governo do Partido Socialista Unido da Venezuela (PSUV), já há 18 anos no poder.

Toda essa mudança tem levado o povo venezuelano a forçosamente sair de seu país, muitas vezes deixando suas famílias para trás e buscando refúgio nos países vizinhos. Não raro, são os casos em que percorrem longos trajetos à pé, da capital Caracas e outras províncias da Venezuela até Boa Vista em Roraima, aproximadamente 1500 Km. São dias e dias, a mercê da própria sorte, coragem e da caridade daqueles que encontram pelo caminho, em buscar melhores condições de vida.

Frente a essa realidade, observou-se que esses imigrantes vem com muita disposição para o trabalho contudo, ao chegar no Brasil, esbarram com um fenômeno

primordial para sua inserção na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho: a falta de domínio da Língua Portuguesa. E, diante desse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR - Campus Boa Vista, contando com o apoio de um grupo de docentes, decidiu ofertar o Curso Básico de Língua Portuguesa para Estrangeiros, tendo como objetivo principal promover a integração desse aluno ao contexto sociolinguístico e cultural brasileiro, utilizando situações reais de comunicação.

Por meio de demanda que se apresentou espontaneamente, o IFRR identificou a necessidade dessa oferta tendo em vista que, os próprios imigrantes oriundos de países distintos, mas, principalmente da Venezuela, buscaram a instituição requerendo participar de cursos de extensão e regulares ofertados pelo Campus, de modo a conseguir uma melhor comunicação em Língua Portuguesa.

Assim sendo e buscando consolidar uma formação como um espaço de superação de desigualdades sociais, na oferta do curso, os docentes buscaram trabalhar as quatro habilidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua: ler, ouvir, falar e escrever; de modo a possibilitar a aquisição da competência comunicativa em Língua Portuguesa. Como defende (LEAL; SANCHES, 2014, p. 145), “no que toca concretamente aos estrangeiros, saber utilizar a língua do país de acolhimento nos diversos contextos, constitui-se uma mais-valia para se conseguir uma igualdade de oportunidades nas diferentes situações do cotidiano”.

Dessa forma, para a condução deste trabalho, a proposta metodológica esteve pautada na realização de atividades que foram construídas a partir do Enfoque Comunicativo ressaltando-se a utilização da língua em situações de comunicação significativas para os alunos. Conforme (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 13): “O ensino deve se apresentar como dispositivo contínuo de comunicação, funcionalizando as possibilidades dialógicas, e concebendo a comunicação a partir das interações”.

O Enfoque Comunicativo não deve ser entendido como um método que se ressalta frente aos demais, visto que não elimina, mas sim readapta princípios pedagógicos ou abordagens metodológicas anteriores, bem como se adequa de forma mais diversificada a proposta desenvolvida. Considerando Almeida Filho (2015):

Uma política de ensino de línguas pode ser parte orgânica de uma política linguística geral, se houver uma instalada. Entendo por política linguística uma intervenção informada, deliberada e sistemática concebida por alguém investido de poder para tal e, depois, acompanhada por especialistas da área da Linguagem (linguistas e linguistas aplicados) nas questões afeitas à convivência entre línguas e o status relativo delas no espaço nacional. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 127).

Dessa maneira, os aspectos conceituais do curso foram explorados a partir de unidades didáticas, com vistas a possibilitar uma maior interação dos participantes com o conteúdo estudado. O nível de dificuldade das atividades foi gradativamente sendo ampliado, possibilitando aos alunos, o domínio de estruturas linguísticas e de conceitos mais exigentes. As aulas foram organizadas de modo a acontecer em

três encontros semanais, com duração de três horas cada um, numa totalidade de cinquenta (50) horas, cada oferta. Sempre tendo como ponto de partida a construção dialógica sobre conceitos relacionados a rotina diária, exercícios escritos, simulações e exposição de exemplos práticos.

Esta ação se justificou pela necessidade de contribuir para que o imigrante hispano hablante, aluno estrangeiro, fosse capaz de vivenciar situações comunicativas mais eficientes. Ressaltando-se que estes devem ser expostos a diferentes tipos de atividades e explicações para compreenderem a língua estrangeira, neste caso a Língua Portuguesa.

2 | A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA COMO VIA DE INSERÇÃO SOCIAL

Uma das principais barreiras para o imigrante quando chega a outro país é a dificuldade de utilização da língua falada no país que o acolhe, já que a comunicação é peça chave no desenvolvimento humano tanto nas ações profissionais quanto na vida pessoal. Com a Língua Portuguesa falada no Brasil não seria diferente.

A comunicação é um processo básico na troca de informações. Por meio dela, as pessoas podem expressar suas ideias e sentimentos e, ao mesmo tempo, são ajudadas a entender as emoções e pensamentos dos outros. Considerando Pimenta (2006, p. 174) “a comunicação, para os homens, é tão importante quanto o sistema nervoso para o corpo. Sem a comunicação, todas as relações que se estabelecem entre as pessoas e os diversos grupos humanos seriam impossíveis, sejam relações comerciais, de trabalho ou afetivas”.

Aprender uma língua estrangeira, de forma geral, traz vantagens competitivas para aqueles que a dominam. E, esta tem sido uma das ferramentas usadas em muitas instituições pelo mundo, como forma de aumentar suas potencialidades econômicas através da capacitação linguística de seus habitantes em áreas relacionadas às indústrias, atividades comerciais e interesses internacionais que eles buscam; e Roraima não fica de fora dessa realidade.

Recorrendo-se a eventos históricos em favor de uma melhor educação, pode-se dizer que o compromisso público de alcançar a igualdade social e a promoção dos direitos humanos no presente, se dá através do acesso à educação. Para Leal e Sanches (2014, p. 145):

A aprendizagem da Língua Portuguesa é uma condição essencial na procura da inclusão social dos cidadãos estrangeiros. Como está escrito na Portaria n.º 1262/2009, de 15 de Outubro, o “ensino do Português como língua não materna [surge como um] fator gerador de uma maior igualdade de oportunidades para todos”. A aquisição do nível A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência é indispensável para que o imigrante aceda à cidadania, conheça os seus direitos e cumpra os seus deveres, se desenvolva pessoal, familiar, cultural e profissionalmente

e até mesmo aceda à nacionalidade ou à autorização de residência permanente ou ao estatuto de residente de longa duração.

Com base nisto, compreende-se que aprender uma segunda língua tornou-se uma necessidade básica para profissionais de diferentes áreas e para aqueles que estão se preparando para entrar em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. O domínio de outra língua significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que estão ocorrendo no contexto social como um todo.

Notadamente, a integração dos imigrantes no sistema educacional por meio do ensino da Língua Portuguesa é uma demanda que se apresenta como uma necessidade a ser atendida. Ou seja, na prática, é preciso atender às essas necessidades tanto individuais quanto coletivamente, criando mecanismos diretos para que esses sujeitos, atualmente em situação de desvantagem, possam ser inseridos nos diferentes espaços e contextos sociais.

3 | MOVIMENTO DE IMIGRANTES DA VENEZUELA PARA O BRASIL

O panorama socioeconômico da Venezuela não é um dos melhores, e isto tem sido visto por todos os países através da mídia. A crise se tornou conhecida em todo o mundo, devido às catastróficas tomadas de decisão por parte do atual presidente, Nicolás Maduro frene ao seu governo. Diante dessa crise e da necessidade de seu enfrentamento, o povo venezuelano, tem buscado se refugiar em outros países. E Roraima, por ser um Estado brasileiro de muita proximidade fronteiriça, tornou-se a principal entrada para os imigrantes. Estima-se que mais de 60 mil venezuelanos já cruzaram a fronteira de Roraima em busca de trabalho.

Com o crescimento da imigração venezuelana em Roraima, é necessário refletir sobre a situação do ensino da língua portuguesa junto ao referido público. Cabendo destacar que frente à esta investigação, constatou-se que muitos dos imigrantes, nunca tinham vindo ao Brasil e apresentam dificuldades de comunicação, principalmente em relação à adaptação quanto ao uso da Língua Portuguesa.

Somando-se às dificuldades de interação e comunicação por causa da falta de competências linguísticas em relação a Língua Portuguesa, vem também o excesso populacional principalmente na capital Boa Vista. A respeito disso Marco (2017):

A cidade brasileira, capital do Estado norte de Roraima e de menos de 500 mil habitantes, viu sua tranquilidade balançar. A chegada de estrangeiros sobrecarregou os serviços de saúde, pelo que o governador decretou em dezembro de 2016 o estado de emergência, que continua em vigor. E também está gerando tensões e conflitos entre moradores e estrangeiros. Mas o fluxo de venezuelanos gerou alguns problemas na pacata Boa Vista, cidade comercial que concentra a administração do estado. A capital e também os municípios sofrem as consequências da chegada dos venezuelanos, e não apenas daqueles que se

instalaram na cidade, mas também daqueles que são obrigados a acolher.

Frente a esta realidade, observa-se que a imigração está associada a eventos tristes, como a violência, os efeitos de fenômenos naturais como terremotos e tempestades, e a impossibilidade de colocar em prática os direitos humanos. Contudo, destaca-se que conforme preconizado na Declaração dos Direitos Humanos:

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. (DUDH, 2009, p. 11).

Dessa forma, se faz necessário compreender que a garantia dos direitos humanos não deve ter graus diferentes de acordo com as circunstâncias específicas dos indivíduos; ao contrário, sua ideia fundamental de universalidade está precisamente na obrigação de conferir direitos iguais a todos os indivíduos, independentemente de sua conjuntura específica ou sua localização geográfica.

Dada as especificidades desse fenômeno, urge a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas para as necessidades humanas, tendo em vista que as repercussões desse movimento não podem passar despercebidas.

4 | O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

O encadeamento de ações inerentes as estratégias de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é a expressão do método que, implícita ou explicitamente, orienta a prática docente. E, ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, os estudiosos do assunto vêm estruturando esses processos, por meio de um conjunto de fundamentos metodológicos que constituem-se em procedimentos para as aulas. Nesse contexto, se insere o Enfoque Comunicativo.

Pelo que explicita Almeida Filho (2015, p. 56):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como pronomes, terminações de verbos etc.).

Nessa acepção o Enfoque Comunicativo tem como princípio básico instaurar a comunicação, considerando as habilidades que o aluno quer e precisa desenvolver (compreensão e expressão oral ou compreensão e expressão escrita), fazendo uso

de estratégias validadas no cotidiano de modo que a aquisição da língua em estudo se processe de maneira mais rápida. Ou seja, o conhecimento adquirido será utilizado em situações reais, reportando-se também aos aspectos socioculturais.

Frente ao exposto, se aprende que a abordagem comunicativa, como um tipo de ensino centrado no aluno centrado, tanto nas necessidades comunicativas como nas necessidades de aprendizagem, o que fortalece a intenção de que os alunos adquiram uma competência linguística (comunicativa) de qualidade para que seja capaz de se comunicar efetivamente um novo espaço social.

5 | A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

O Projeto de Extensão “O ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros” teve sua execução desenvolvida em uma carga horária total de cem (100) horas aulas, com atividades realizadas a partir de unidades didáticas diversificadas. Tais como: Cheguei ao Brasil!, Nacionalidades, Sociedade e Educação, Eu quero trabalhar, Saúde e o SUS, Transportes públicos, Todos(as) por um(a)?, E se... o mundo falasse a mesma língua? Como preencher um formulário com seus dados pessoais? Entre outras.

Na última semana de aula, com vistas a identificar os conhecimentos apreendidos foi conduzida uma revisão geral dos conteúdos explorados ao longo do curso e aplicado um instrumento de avaliação. Os participantes ainda foram estimulados a avaliar a execução do curso. Como parte do encerramento realizamos a culminância do projeto com a realização de atividades de integração tais como: apresentação dos sonhos e expectativas para 2018; dinâmica de grupo, cerimônia simbólica de entrega de certificados de conclusão do curso. Ao final um momento de muita descontração com um lanche compartilhado.

6 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos procedimentos, este trabalho esteve apoiado na Pesquisa Participante. Nessa relação Faermam (2014) menciona que:

A pesquisa participante requer uma opção relacionada à cumplicidade entre pesquisador e sujeito pesquisado; para realizá-la, é necessário ter como ponto de partida a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa. (FAERMAM, 2014, p. 49-50).

A opção por esse tipo de pesquisa se deu na perspectiva de que este possibilita a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento prático, gerando novos conhecimentos sobre a realidade dos sujeitos envolvidos. De modo a se cobrir as demandas sociais que as instituições de ensino tem levantado, ou ainda está sendo levantada e que, na medida do possível, tem que resolver em um período de tempo

bem emergencial. Ainda, na Pesquisa Qualitativa, por ser uma abordagem que estuda a realidade em seu contexto natural, como acontece, tentando entender ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que eles têm para as pessoas envolvidas. Vanegas (2010) destaca que:

A pesquisa qualitativa é baseada na visão paradigmática que procura explicar os fenômenos a partir da interpretação subjetiva das pessoas, examina o modo de em que o mundo é vivido. Reconhece a existência de múltiplas realidades e não uma realidade única e objetiva, mas uma construção ou uma construção de mentes humanas; e, portanto, a verdade é composta de múltiplos construtos da realidade. (VANEGAS, 2010, p. 130).

Verifica-se que por meio da Pesquisa Qualitativa, o conhecimento cultural e a comunicação social mantido pelos participantes constituem-se em elementos essenciais e necessários as apreciações. Sendo portanto, esta tarefa a de explicitar o conhecimento dos informantes participantes.

A investigação foi conduzida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, localizado na Avenida Glaycon de Paiva - Boa Vista Estado, Roraima. O público alvo desta investigação esteve centrado no grupo de setenta alunos estrangeiros oriundo de países como Haiti, Cuba e predominantemente Venezuela, todos atualmente residentes em Boa Vista, como consequência de problemas sociais vividos em seus países de origem.

Para o levantamento dos dados a serem analisados foram utilizados além dos resultados das participações frente as atividades em sala de aula, respostas apresentadas em instrumento de avaliação da execução do cursos com base nas seguintes perguntas: 1) O curso correspondeu ao esperado? 2) as técnicas de ensino utilizadas, foram adequadas aos conteúdos propostos? 3) Os exemplos utilizados foram ilustrativos , relevantes e ajustados ao assunto proposto?

Os procedimentos didáticos foram aplicados sempre apoiados em situações contextualizadas, para em seguida, explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a narrativa apresentada.

7 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui se explicita os dados obtidos na prática da pesquisa, a qual foram coletadas informações com a aplicação de uma avaliação da metodologia desenvolvida, a medida em que se compreende uma conexão dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Em se referindo a execução do curso, esta ação teve início com a realização de um diagnóstico quanto as competências de utilização da Língua Portuguesa por parte dos participantes. E a partir deste, observou-se a necessidade de desenvolvimento de atividades e conteúdos partindo de conceitos mais simples que o previsto, devendo sua ampliação de complexidade se dá de forma moderada, tendo em vista que 90%

dos participantes não teve contato anterior com a estrutura da língua em estudo. Como observa Almeida Filho (2015, p. 127) “Uma intervenção dessa natureza costuma começar por tratar do status e das funções de uma língua ou mais línguas na sociedade de um país, de operar mudanças necessárias ou meramente para exercer influência no código de um idioma”. Assim, ao longo da execução do curso foram explorados além dos conceitos gramaticais e ortográficos, produções textuais para verificação da evolução das competências quanto a utilização da Língua Portuguesa na forma escrita, o que possibilitou apresentação de vocábulos aprendidos.

Observou-se que a cada atividade realizada havia uma curiosidade em compreender o significado e a forma de usos em situação da língua em estudo. Também o crescimento da confiança dos participantes em utilizar as expressões aprendidas em suas rotinas de trabalho e na busca deste. Destaca-se o registro do participante de nº 9 quanto ao avanço na confiança em fazer uso da escrita em Português. Quando solicitado a escrever no primeiro dia de aula e ao ter transcorrido um mês de atividades. Como se observa a seguir.

Avanço de aprendizagem na escrita : 1º Dia de aula - Meu nome Eliseo Orta sou do Venezuela: Boa Noite, eu gosto do comer melancia, maçã e abacaxi mais meu filho gusta do mamão e banana, e eu falho que tudas as frutas som boas para la saúde, os médicos recomenda. Comer uma fruta al dia e meu filha gusta muito cozinhar muito com alho e cebola para tudas as comida e eu falho que so para o almoço e ela fica sangada.

Como visto, na primeira tentativa de escrita, o participante apenas conseguiu apresentar seu nome em uma oração pouco elaborada, em relação a adequada estrutura da Língua Portuguesa.

Destaca-se que nesse processo não somente os estrangeiros obtém benefícios mas, também aqueles que estão na condução das ações visto que, o contato direto com falantes de outras línguas, troca de informações sobre a cultura de outros países bem como a socialização de informações relacionadas a cultura brasileira contribuem para a elaboração de novas aprendizagens. Como apontado por (LEAL; SANCHES, 2014, p. 145) “A aquisição da competência comunicativa em LP surge então como uma ferramenta que contribui para quebrar o isolamento e a diferenciação no acesso à escolaridade, ao emprego e aos demais direitos assegurados pela sociedade”. Do mesmo modo ressalta-se o afastamentos do curso sem a devida conclusão ou evasão por parte de alguns, compreendendo-se que várias dessas saídas se deram em virtude de terem conseguido trabalho e os horários não serem compatíveis com os das aulas. Frente a essa realidade, a equipe do IFRR-Campus Boa Vista buscou envolver estes alunos em situações de formação diversa, na perspectiva de inclusão e pertencimento à medida que, na condição de imigrantes estes tem encontrado inúmeros obstáculos de inserção. Ao que foram articuladas, outras atividades relacionadas a formação acadêmica no Brasil, como exemplo se apresenta a oferta de preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA),

atendendo a aproximadamente setenta alunos em cada uma das três turmas ofertadas.

Ao longo da execução do curso, muitas foram as situações em que se fez necessário o uso do francês e do espanhol para que os conteúdos explorados pudessem ser compreendidos pelos participantes, com vistas a minimizar o impacto, do pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua em estudo. A despeito disso Almeida Filho (1992, p. 21):

[...] a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias ações culturais apropriadas).

Assim sendo, foram propostas atividades básicas e diversificadas sempre na perspectiva de aproximá-los com mais facilidade do conteúdo estudado.

Relacionando-se ao acréscimo populacional em detrimento do aumento súbito de imigrantes venezuelanos em Roraima, trata-se de um fluxo misto, no qual os imigrantes adentram o território nacional por diversos motivos: alguns desejam se fixar no país, enquanto outros apenas desejam estar transitoriamente no Brasil para conseguir renda e fugir da pobreza. Ainda, alguns desses imigrantes se encaixam no perfil de refugiados, relatando perseguições de cunho político, outros apenas adentram o território nacional a fim de adquirir produtos brasileiros para o consumo próprio e de suas famílias. Como consequência, no Estado de Roraima, a situação dos imigrantes se dá de forma desordenada por motivos em que o Estado não tem estrutura de logística e nem políticas públicas para recebê-los:

Por toda a cidade, há semáforos lotados de venezuelanos segurando placas em que pedem emprego. Outros estão nas portas dos supermercados em busca de comida e milhares dormem nas ruas, principalmente em praças. Os abrigos abertos pelo governo estão superlotados há meses e até 31 imigrantes vivem sob o mesmo teto em casas alugadas. (COSTA; BRANDÃO; OLIVEIRA, G1-RR, 2018).

De modo geral, esses imigrantes vão se adaptando ao cotidiano da cidade e ocupando postos de trabalho conforme as funções ofertadas. Independente do nível de qualificação profissional que possuam. E, esse que vem aumentando progressivamente, desmoronou a estrutura desse Estado, demandam recursos e medidas urgentes para aliviar as dificuldades que vem se instalando no Brasil.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere a aquisição da Língua Portuguesa, considera-se que muitos foram os avanços apresentados e que estes se deram a partir do tipo de atividades que foram propostas, diversificadas, interativas.

Quanto às atividades propostas, os depoimentos apontaram que foi de grande

contribuição, pois tinha auxiliado em suas rotinas diárias. Também foi possível observar os avanços em sala de aula quando estes faziam as tentativas de falas em português, com menos insegurança.

A despeito disso, se considera também que além de orientar o aluno na aprendizagem da língua (entendemos que a cultura também faz parte disso), o professor deve assumir uma postura de motivador, apoiador. Ou seja, deve ser aquele que auxilia os alunos a superar seus momentos difíceis.

Diante da situação inesperada no Estado de Roraima, especificamente em Boa Vista, o IFRR/CBV considerando estrategicamente seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e entendendo seu papel do IFRR, frente a sociedade se coloca enquanto mediador de condições igualitárias de oportunidades educacionais e profissionais que podem minimizar a desigualdade social.

Cabe considerar que a Extensão como prática acadêmica que interliga os Institutos Federais de Educação, nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, consolidam a formação de profissionais cidadãos e de espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento, na busca da superação das desigualdades sociais. Isso porque, a Educação Inclusiva não se caracteriza somente em incluir pessoas com deficiências físicas ou mentais, mas também pessoas que sofrem por causa da barreira linguística, os problemas da língua falada, por exemplo. Além disso, se considera que para incluir alguém, é preciso integrá-lo de modo que este se sinta parte de um contexto, de uma sociedade, o que se tentou com a realização do curso mencionado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Notas para uma política de ensino de línguas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 124-136, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/8225/7698>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. **Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes Editora, 1992.

COSTA, Emily; BRANDÃO, Inaê; OLIVEIRA, Valéria. G1-RR. **Fuga da fome**: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>. Acesso em: 14 abr. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

FAERMAM, Lindamar Alves. A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas** – UNITAU, v. 7, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2014. Taubaté-SP – Brasil. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/69>. Acesso: 9

abr. 2018.

LEAL, Marcelino; SANCHES, Isabel. Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, p. 143-158, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 abr. 2018.

MARCO, Daniel García. BBC Mundo. (2 de março de 2017). **Cualquier sitio es mejor que Venezuela**: la llegada masiva de venezolanos que tiene en emergencia a la ciudad brasileña de Boa Vista. Disponível em: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39123741>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PIMENTA, Maria Alzira. **Comunicação Empresarial**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2006.

VANEGAS, Blanca Cecília. A pesquisa Qualitativa: Uma importante abordagem para a construção dos conhecimentos. **Revista Colombiana de Enfermaria**, v. 6, p. 128-142. Disponível em: <file:///C:/Users/CTI/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionCualitativa-4036726.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

VASCONCELOS, Heloisa. (05 de março de 2018). Entenda a crise na Venezuela que provocou forte onda migratória ao Brasil. **O Povo on line**. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/mundo/2018/03/entenda-a-crise-na-venezuela-que-provocou-onda-migratoria-ao-brasil.html>. Acesso em: 9 abr. 2018.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL: DA BNCC A ARGUMENTAÇÃO EM PAUTA

Joyce Almeida Ataíde Alves

Graduanda em Licenciatura Pedagogia -
PARFOR/CAPES/UEPB
joycealmeida.ca.ca@gmail.com

Maria José Guerra

Profª Drª do Departamento de Educação – UEPB
maria1000.guerra@gmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva levantar uma discussão teórico-metodológica de alguns aspectos estudados em relação ao ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, por se tratar de uma discussão teórico-metodológica com base tanto em leituras de pesquisas já realizadas no campo do conhecimento da alfabetização e do letramento matemático quanto de consulta aos documentos oficiais em circulação brasileira como a BNCC/2018. Tem-se como principal documento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em dezembro de 2017, que começa a circular nas escolas de Educação Básica e Ensino Fundamental a partir de 2018 e deve ser implementada, no âmbito dos estados e municípios brasileiros de todo o país ainda neste ano. Contudo, sabe-se ainda muito pouco sobre o ensino de Matemática nos anos

iniciais do Fundamental e a sua relação, entre argumentação e aprendizagem, que requer a prática de alfabetização para o letramento matemático na BNCC. Daí a necessidade de estudos e discussões sobre o conteúdo da BNCC, bem como dos novos desafios que será enfrentado mediante as mudanças que a mesma propõe. Conclui-se com este estudo que a BNCC vem assumindo uma nova identidade no âmbito educacional, ao tentar conquistar seu espaço pedagógico, de objetivos de aprendizagem em matemática, a qual procura privilegiar metodologias adequadas em relação às unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades matemáticas. Resta-os saber se o professor das escolas brasileiras tem se apropriado do letramento matemático que a BNCC assegura ao educando.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC, Letramento Matemático, Resolução de Problemas.

1 | INTRODUÇÃO

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC deve ser implementada nas escolas de educação básica e Ensino Fundamental de todo o país a partir de 2018. Dessa forma se faz necessário nos

debruçar sobre a mesma para que possamos nos apropriar do que esse documento traz de novidade, bem como dos novos desafios que será enfrentado mediante as mudanças que a mesma propõe.

Em sua estrutura a BNCC, apresenta a Educação Básica subdividida em etapas sendo a segunda e mais longa a etapa do Ensino Fundamental. Para esse estudo nos atentaremos a disciplina Matemática especificamente, nos cinco primeiros anos dessa fase. No texto de abertura o documento da Base aponta explicitando de que nessa etapa:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de *percepção*, *compreensão* e *representação*, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2017, p. 58)

Dessa forma os professores que lecionam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, têm um papel importantíssimo na mediação da construção dos conhecimentos considerados “básicos” para os saberes mais profundos que serão desenvolvidos nas séries subsequentes do Ensino Fundamental, como também posteriormente esta exigência também reaparece para os alunos no Ensino Médio (contudo não é nosso interesse para este estudo), nesse sentido os educadores estão sendo cada vez mais provocados a buscar metodologias diferenciadas para alcançar tal objetivo em suas aulas. No que se diz respeito ao trabalho com a Matemática, essa provocação é ainda maior, pois, a imposição de regras e algoritmos complicados, que não emitem um conteúdo vivo de competência atrativa para o aluno desse nível de estudo e está sendo rejeitada cada vez mais, tanto pelos alunos como também pelos professores, visto que, esses últimos estão preocupados em fazer sua turma obter rendimentos satisfatórios. Nesse sentido a BNCC nos direciona a trabalhar com a Resolução de problemas como uma das macro-competências em busca do desenvolvimento do letramento matemático.

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2017, p. 264).

Esta temática foi escolhida, neste momento histórico de estudo e discussões para efeito de sua implementação, com a intenção de provocar reflexões acerca do que a BNCC propõe de mudanças no ensino de Matemática no ensino Fundamental

– Anos Iniciais, bem como (re)visitar alguns estudiosos que já apontavam em suas pesquisas algumas mudanças necessárias no ensino dessa ciência.

O objetivo principal desse estudo é levantar uma discussão teórico-metodológica acerca da utilização de situações-problemas, como ponto de partida das atividades matemáticas nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a BNCC e outros documentos nacionais como suportes teóricos, buscando assegurar aos educando o *letramento matemático*.

Faz-se necessário que se busque novos métodos, novas práticas de ensino-aprendizagem, que permitam ao professor trabalhar de forma produtiva e contextualizada os conteúdos matemáticos, para que assim, os conhecimentos adquiridos na escola sejam colocados realmente em prática.

Esta temática vem sendo abordada por diversos autores, os quais apresentam ideias acerca do tema e expõem que a utilização de situações problemas do cotidiano dos alunos, quando utilizadas em sala de aula de forma correta, pode estimulá-los a construção do pensamento lógico-matemático de forma significativa.

Nessa direção o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) já apontava para a resolução de problemas como peça central para o ensino da Matemática principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios e a BNCC reafirma esse fato quando diz que: a resolução de problemas é uma questão de macro competência que os educandos devem desenvolver ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, se pode afirmar que o contato com situações-problemas oferece ao aluno a oportunidade de pensar produtivamente por si mesmo, construir suas próprias estratégias de resolução e argumentação, perseverar na busca da solução relacionando diferentes conhecimentos.

Mesmo após algumas mudanças que ocorreram no âmbito educacional ainda hoje, nos deparamos, no interior de nas nossas escolas, com a Matemática sendo ensinada sem a preocupação em estabelecer vínculos, com realidade e o cotidiano dos alunos, assuntos que não motivam e nem interessam aos educandos, já que os mesmos não conseguem “fazer esta ponte” entre os conteúdos ministrados em sala de aula e a Matemática encontrada e vivenciada pelo aluno no seu cotidiano, como sugere CARRAHER [et all.] ao apresentar os estudos empíricos específicos de atividades relacionadas à Matemática avaliada com respeito às aprendizagens dentro e fora da escola, na obra “Na vida dez, na escola zero”, desde 1998.

Nessa perspectiva, observa-se que em sua maioria os alunos veem a escola como um lugar de obrigações e sem muitos fundamentos para a sua vida prática, e se referindo à disciplina Matemática essa ideia se torna ainda mais acentuada, isso porque as aulas de matemática se delimitam em cálculos mecânicos sem estabelecer nenhum vínculo com o cotidiano desses aprendentes.

É neste sentido que se propõe a resolução de problemas como metodologia de

ensino, que pode ser utilizada como um ponto de partida, ao mesmo tempo, um meio para se ensinar Matemática tornando assim, as aulas mais dinâmicas, significativas e participativas, aproximando-as do cotidiano dos educandos e possibilitando assim aos mesmos o discernimento de onde e como aplicar os conhecimentos adquiridos em sala.

A resolução de problemas é a essência da Matemática, pois não ensinamos cálculos algébricos, cálculos aritméticos porque são interessantes por si só, mas, são necessários que existam elementos construtores como: o pensar, o questionar, o propor soluções diversas até que se chegue ao resultado esperado, essa metodologia de ensino possibilita a construção do saber matemático através do raciocínio lógico e não através de trabalhos mecânicos e de “decoreba” de fórmulas.

2 | METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo acima problematizado, busca-se inicialmente, expor aqui, o conjunto de regras que envolvem a pesquisa, quanto à sua natureza, aos procedimentos adotados, sua tipologia entre outros aspectos. Portanto a pesquisa aqui apresentada trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, por se tratar de uma discussão teórico-metodológica com bases em Leituras dos documentos brasileiros oficiais como a BNCC/2018.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de 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 (GERHARDT e SILVEIRA, 2009 p.32).

Sua natureza esta pautada na Pesquisa Aplicada, pois segundo (GERHARDT e SILVEIRA 2009), tem como objetivo principal, gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Sendo um estudo bibliográfico a pesquisa, quanto aos procedimentos, está pautada numa análise documental, na intenção de nos apropriarmos dos documentos estudados nessa pesquisa, na intenção de que possa chegar a ser considerada uma possível contribuição para a construção de novos conhecimentos no que se refere ao trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o

objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Cabe aqui, pela relevância, destacarmos que foram selecionados alguns autores que abordam a temática- Resolução de Problemas e Letramento Matemático com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também se pesquisou em alguns dos documentos oficiais brasileiros como os PCN's e, o documento final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é o documento mais recente e, em atual discussão e em fase de implementação nos segmentos de ensino de âmbito federal, estadual, municipal do sistema educacional que deverá ser aplicada nas escolas do nosso país.

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

3.1 Refletindo Sobre Alfabetização e Letramento no Argumento Matemático da BNCC

Há algumas décadas, pesquisas brasileiras e internacionais, no campo da Educação matemática, apontam a distância entre o que são ensinados as crianças no Ensino Fundamental e os conhecimentos matemáticos realmente necessários a essas crianças. Além do que é ensinado, é possível perceber uma dificuldade ainda maior, com relação aos métodos utilizados para o desenvolvimento desses conhecimentos em sala de aula. Sabemos que por muito tempo, a ênfase das atividades matemáticas em sala esteve na reprodução do conhecimento, em meras reproduções de técnicas operatórias, no entendimento do algoritmo pelo algoritmo não evidenciando as propriedades existentes em cada operação matemática, nem tão pouco na verdadeira compreensão dos conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, surgem algumas ideias sobre a relação entre alfabetização e Letramento Matemático, Assim segundo Danyluk (2002, p. 20),

A alfabetização matemática diz respeito aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, usada nas séries iniciais da escolarização. Compreendo alfabetização matemática, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático.

Danyluk traz como referência uma alfabetização matemática que é extremamente importante na prática da sala de aula, cujo objetivo é sem dúvida desenvolver a curiosidade dos alunos a pensarem, resolvendo desafios, criando estratégias. Desse modo, precisamos avançar de uma educação reprodutiva, para uma educação que tenha como base desafiar os educandos a construir seus argumentos à luz das práticas sociais de letramento. Assim, para que isto ocorra, na prática é necessário sempre partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, na tentativa de ampliar estes conhecimentos.

Ao conceber o Ensino Fundamental – Anos iniciais, como uma força capaz de contribuir para a democratização das oportunidades de aprendizagem sociais e como fator de dinamização do conhecimento desde o processo de alfabetização e, nessa perspectiva, surge o conceito de Letramento Matemático, bem recente vale salientar, nesta área do conhecimento matemático, trazidos por estudiosos em busca de um ensino da matemática conciso e consistente para a aplicabilidade na vida dos educandos. A este respeito, convém lembrar a noção de letramento que discutimos é extraída do PISA – Programme for International Student Assessment (**Pisa**) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2012, que possui a seguinte definição:

Letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.

Nesse sentido podemos afirmar que o letramento matemático está relacionado diretamente com a capacidade, do indivíduo aprendente Assmann (2004), de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo contemporâneo, com o objetivo de atender às necessidades no cumprimento do papel de cidadão consciente, crítico e construtivo que queremos que nossos alunos sejam.

A BNCC vê o letramento matemático, “como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente” (BRASIL, 2017 p. 264), portanto, o trabalho com o conhecimento matemático não pode se limitar apenas ao conhecimento da terminologia, dos dados e dos procedimentos matemáticos, da mesma forma que também não se limita às destrezas para realizar certas operações.

Com essa visão a BNCC apresenta o Letramento Matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um meio de num futuro próximo puder, quem sabe, fazer com que os alunos não apresentem dificuldades graves no decorrer de sua vida estudantil, quanto à construção do pensamento lógico – abstrato, bem como para um melhor desempenho dos mesmos frente às dificuldades impostas pela realidade da nova sociedade que, cada vez mais exige cidadãos críticos, argumentativos e pensantes capazes, de acompanhar a rápida evolução presente no nosso dia a dia.

Ensinar matemática na escola só faz sentido quando se proporcionam aos estudantes, de qualquer nível de ensino, ferramentas matemáticas básicas para o desenvolvimento de seu pensamento matemático, sempre apoiadas em suas práticas sociais, tendo em vista uma qualificação adequada que promova a inclusão social do estudante e o capacite para atuar no mundo social, político, econômico e tecnológico que caracteriza a sociedade do século XXI. (BRASIL, 2009. p.13).

No capítulo referente à área de Matemática, a BNCC apresenta oito competências específicas para o ensino fundamental, dentre essas destacamos aqui, para

embasarmos nosso estudo as competências 3, 5 e 6, conforme veremos a seguir:

(...)

Competência-3: Significa- *Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade)* e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

(...)

Competência-5: Exige- *Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis*, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

Competência-6: Consiste- *Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas*, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

(...) (BRASIL, 2017 p. 265).

Para que nossos estudantes desenvolvam as competências acima explicitadas se faz necessário um trabalho coerente e conciso com a utilização de situações-problema do cotidiano do aluno direcionadas pedagogicamente em sala de aula para estimular os alunos à construção do pensamento lógico – matemático de forma significativa e a convivência social.

Neste estudo, apresentamos a noção de “argumentação” no ensino de matemática dos anos iniciais do Fundamental I, a partir do que dizem os autores SASSERON e CARVALHO (2008), Entendemos a argumentação como todo e qualquer discurso em que aluno e professor apresentam suas opiniões em aula, hipóteses e evidências, justificando ações ou conclusões a que tinham chegado, explicando resultados alcançados (SASSERON e CARVALHO, 2008, p.336).

Van de Walle (2009) enfatiza que qualquer que seja o conteúdo matemático, ele pode ser ensinado com a compreensão de que não há justificativas, para que isso não ocorra, ele defende que qualquer aspecto da matemática deve ser compreendido e que deva ter sentido pelo aprendiz.

A maioria se não todos, os conceitos e procedimentos matemáticos importantes podem ser melhor, ensinados, através da resolução de problemas. Isto é, tarefas e problemas podem e devem ser colocados de forma a engajar os estudantes em pensar e desenvolver a matemática importante que precisam aprender Van de Walle, 2001 (apud JUSTULIN 2011, p. 4).

Uma das muitas contribuições de se trabalhar com situações-problemas em sala é o desenvolvimento da confiança nos próprios meios de resolver um problema e de atitudes positivas frente à Matemática, como sugerem os PCN’S:

As atitudes têm a mesma importância que os conceitos e procedimentos, pois, de certa forma, funcionam como condições para que eles se desenvolvam. Exemplos de atitudes: perseverança na busca de soluções e valorização do trabalho coletivo, colaborando na interpretação de situações-problema, na elaboração de estratégias de resolução e na sua validação. (BRASIL, p.50, 1998).

Nos novos programas de Matemática dos diferentes níveis de ensino e de formação continuada dos professores, como por exemplo, os cadernos de estudos do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa é possível perceber uma defesa por um ensino com base na Resolução de Problemas. Ela tratada como uma tendência metodológica no ensino-aprendizagem da Matemática.

No contexto de formação na área de matemática do PACTO, entende-se que a Resolução de Problemas deve desencadear a atividade matemática. Uma proposta pedagógica pautada na Resolução de Problemas possibilita que as crianças estabeleçam diferentes tipos de relações entre objetos, ações e eventos a partir do modo de pensar de cada uma, momento em que estabelecem lógicas próprias que devem ser valorizadas pelos professores. A partir delas, os alunos podem significar os procedimentos da resolução e construir ou consolidar conceitos matemáticos pertinentes às soluções. (BRASIL, 2014 p.8)

Dar uma boa base matemática às pessoas mais do que nunca se torna algo essencial nos dias atuais, pois a sociedade em que vivemos hoje nos cobra com muito mais ênfase cidadãos matematicamente alfabetizados, capazes de resolver seus problemas domésticos econômicos, entre outros, de modo inteligente e eficaz, para isso Dante (2009 p. 22) nos fala que “é necessário que a criança tenha, em seu currículo de matemática elementar, a formulação e a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo à capacidade de enfrentar situações-problema”.

CONCLUSÕES

Ao término dessa pesquisa, concluímos que ainda a muito por se fazer, ainda a muito que se alcançar, entretanto podemos afirmar que, existem muitos estudos que apresentam a Resolução de Problemas como metodologia de ensino facilitadora para a construção do conhecimento lógico-matemático, que pode ser a “ponte”, entre o conhecimento matemático ministrado em sala e o conhecimento matemático que os alunos necessitam no seu cotidiano.

Resolver problemas enquanto ação de ensinar e ação de aprender necessita ser considerado o foco principal, nas aulas de Matemática de qualquer nível de ensino, pois não ensinamos cálculos aritméticos, ou os algoritmos, e até mesmo as transformações de unidades de medidas, porque são interessantes por si só, se faz necessário que nas atividades desenvolvidas em sala exista o pensar, o questionar, o propor soluções diversas até que se chegue ao resultado esperado.

Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular é o mais novo documento oficial brasileiro que nos norteia quais habilidades e competências os alunos inseridos na Educação Básica devem desenvolver, mas por ser recente se faz necessário que nos aprofundemos no estudo da mesma.

Nesse sentido, esperamos que este estudo possa ter auxiliado em discussões acerca do tema aqui abordado. Buscamos com este ensaio poder auxiliar e apontar possíveis caminhos, para alcançarmos verdadeiramente um ensino e uma aprendizagem de qualidade na disciplina de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>

BRASIL. **Matemática**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Operações na resolução de problemas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática**: Teoria e Prática Editora: Ática São Paulo – 2009.

D'AMBROSIO B. S. **A Evolução da Resolução de Problemas no Currículo Matemático** 2008. www.rc.unesp.br/serp/trabalhos_completos/completo1.pdf Disponível em: 14/09/2011.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática**: O cotidiano da Vida Escolar. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2ª edição. Porto Alegre. Edupf, 2002.

GERHARDT. Tatiana Engel; SILVEIRA. Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coord. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

ONUICHIC. L. R. ALLEVATO. N. S. G. **Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas**. Educação Matemática: Pesquisa em Movimento. Editora Cortez – São Paulo 2005.

PISA. Matriz de avaliação Pisa 2012.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf Acesso em 10 de setembro de 2018. Horário 23h

SASSERON, Lúcia H., CARVALHO, Ana M. P. de (orgs.). **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental**: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências- Belo Horizonte, 2015. (Artigos do Google).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

O ENSINO TÉCNICO À LUZ DA DIMENSÃO ÉTICA DISCENTE

Geise Franciele Ferreira Neves

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiente e Sociedade
São João da Boa Vista - SP

Luciana Maria Caetano

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
São Paulo - SP

Betânia Alves Veiga Dell’Agli

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ambiente e Sociedade
São João da Boa Vista - SP

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a percepção dos estudantes quanto ao ensino técnico e sua dimensão ética, definida a partir de seus valores, das representações de si, e de seus projetos de vida. Neste estudo participaram 30 adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus São João da Boa Vista, dos cursos técnicos de nível médio, com idade entre 15 a 18 anos; e maiores de 18 anos. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, subdivida em dois blocos de perguntas: Valores da Educação e Representações de si. Os resultados revelaram

que os estudantes valorizam o modelo de escola a eles oferecido, pautado na reciprocidade e no respeito mútuo. Tal aspecto se relaciona com a projeção da vida, à medida que apresentaram projetos de vida definidos e reconheceram que o mérito da escola está na orientação do futuro. No entanto, quem pretendem ser não se relaciona com a atuação na carreira técnica, uma vez que vislumbram conquistas maiores que se referem ao ensino superior. Se por um lado esse panorama é positivo no sentido das aspirações dos jovens, podemos pensar se o ensino técnico poderá atingir seus objetivos, considerando que o interesse do adolescente pela formação técnica específica ocupa uma posição secundária em sua escala de valores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Moralidade; Ética; Adolescente.

ABSTRACT: This research aims to analyze the relationship between the students' perception of technical education and its ethical dimension, defined based on their values, their representations of themselves and their life projects. In this study, 30 adolescents from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São João da Boa Vista participated in the technical courses of intermediate level, aged 15 to 18 years; and over 18 years. The semi-structured interview was used, subdivided into two blocks

of questions: education values and representations of self. The results revealed that students value the school model offered to them, based on reciprocity and mutual respect. This aspect is related to the projection of life, as they presented defined life projects and recognized that the merit of the school is in the direction of the future. However, those who claim to be are not related to the performance in the technical career, since they envisage greater achievements that refer to higher education. If on the one hand this scenario is positive in the sense of the aspirations of the young, we can think about whether technical education can achieve its objectives, considering that the interest of the adolescent by the specific technical formation occupies a secondary position in its scale of values.

KEYWORDS: Professional education; Morality; Ethic; Teenager

1 | INTRODUÇÃO

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, de acordo com a Lei N. 8.069, Brasil (1990), é considerado adolescente o jovem de faixa etária entre os 12 e 18 anos. Todavia, pensar a fase da adolescência, numa perspectiva linear, como uma das etapas do processo de desenvolvimento que se posiciona entre a infância e a vida adulta, parece ultrapassado. Isso porque, enquanto no passado, sair de casa, ingressar ao mundo do trabalho ou casar-se indicavam aspectos da transição da adolescência à fase adulta, na atualidade tais demarcadores já não mais se sustentam.

No contexto pós-moderno em que os vínculos profissionais são caracterizados pela instabilidade, os jovens estão saindo cada vez mais tarde de casa e, ainda que casados, muitos deles continuam residindo com seus pais (BAUMAN, 1998). Nessa linha, a delimitação das fases da vida adolescente e da vida adulta apresenta-se cada vez mais complexa (OLIVEIRA, 2008).

Assim, torna-se inconsistente definir o período da adolescência a partir do critério etário e dos demarcadores de transição, sem considerar aspectos importantes do desenvolvimento humano, como o desenvolvimento biológico, cognitivo e social (PAULA; VENTURINI; PICCININI, 2014).

Sob a perspectiva da teoria do desenvolvimento humano, de acordo com Piaget (1969), a criança não constrói sistemas e teorias, apesar de tê-los inconscientemente. O pensamento concreto a limita na identificação do problema proposto pela realidade, uma vez que não consegue refletir sobre ele. É no início da adolescência, por volta dos onze, doze anos, que ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, porque é nesse período que a criança começa a desenvolver a capacidade de reflexão, a partir de hipóteses e deduções, desprendendo-se assim do real concreto (PIAGET, 1994).

Desta forma, o adolescente começa a manifestar o interesse por problemas que estão além da realidade cotidiana, bem como por aqueles que antecipam situações

futuras, pois passa a se orientar por uma nova forma de pensamento que ultrapassa a realidade (PIAGET, 1969).

A partir disso, entre a realidade e o futuro, o adolescente conseguirá elaborar o seu programa de vida, ao passo que a reflexão sobre seu pensamento lhe possibilitará construir teorias cujos significados permitirão a sua integração à vida adulta (INHELDER; PIAGET, 1976).

A palavra projeto origina-se do latim “projectu” e significa lançar-se para diante, para frente, cujo esboço prevê o movimento que se desloca para o futuro. A partir desse conceito, o projeto de vida se refere às aspirações e desejos do indivíduo em relação à vida futura (GONÇALVES; VIEIRA-SILVA; DA MATA MACHADO, 2012). Estudar os projetos de vida dos adolescentes que cursam o ensino técnico teve o intuito de refletir sobre as consequências da política pública de resgate da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008), lançada como estratégia de desenvolvimento do Brasil (PACHECO, 2011).

Assim se apresenta a importância da pesquisa, uma vez que se propõe a investigar a relação entre os projetos de vida dos adolescentes, a partir da identificação de seus valores, de acordo com o conceito de valor apresentado por Piaget (2005), enquanto investimento afetivo, quando considerada a importância da reflexão deste para a projeção da vida (LA TAILLE, 2010).

Somado a isso, apresenta-se a relação das representações de si dos estudantes, quando considerada sua importância na construção de personalidades éticas (LA TAILLE, 2006), como instrumento de superação do ser humano (LA TAILLE, 2002a), à medida que o indivíduo se desperta para o cuidado com o olhar alheio.

E nesse sentido, relacionam-se os valores, os desejos, as representações de si dos adolescentes com as representações da escola, no intuito de compreender o conceito de felicidade apresentado por eles, a fim de descobrir se, quem eles desejam ser e que vida desejam viver, coaduna com a teoria de La Taille (2010), considerando que o conceito de felicidade está condicionado à busca pela projeção de uma vida inteira.

2 | MÉTODO

O presente estudo é descritivo de abordagem qualitativa. Todas as determinações éticas foram cumpridas, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº 1.318.876.

Foram participantes 30 adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus São João da Boa Vista. Foram escolhidos os estudantes que estavam em fase de conclusão dos cursos, considerando esse ponto como fator favorável à identificação da dimensão ética, já que haviam passado por todas as etapas dos cursos.

Os participantes foram divididos em dois grupos: 15 alunos do 4º ano do ensino técnico integrado ao médio e 15 dos últimos módulos do ensino técnico concomitante/subsequente ao ensino médio. Esses estudantes pertenciam a três faixas etárias distintas, 15 anos completos e 16 anos incompletos; 16 anos completos e 18 incompletos; e maiores de 18 anos.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, definida após a realização do estudo piloto, contendo dois blocos de perguntas que respondessem às dimensões “que vida desejamos viver” e “quem queremos ser”. O primeiro bloco referia-se a Valores da Educação e o segundo às Representações de si.

O roteiro de entrevista ficou assim constituído:

1) Bloco Valores da Educação: Por que escolheu estudar no Instituto Federal? O IF poderá transformar a sua vida? Por quê? Como você acha que isso pode acontecer? Antes de optar por estudar no IF, você conhecia os cursos que eram oferecidos? Você acha que os cursos técnicos devem existir? Por quê? Isso é bom para o mercado de trabalho? Qual benefício lhe traz? Os alunos têm dificuldade em encontrar emprego? Por quê? Você sabe por que as escolas de ensino técnico surgiram em nosso país? Você acha que o objetivo, nesse sentido, tem sido cumprido? Por quê?

2) Bloco Representações de si: Acredita que o curso que você fez contribuiu para os seus desejos pessoais? Por que? Quais são esses desejos? Acredita que o curso que você fez contribuiu para os seus desejos profissionais? Por que? Quais são esses desejos? Como você se vê como aluno? Acredita que suas atitudes como aluno (estudo, empenho) estão relacionadas às exigências do mercado de trabalho? Por que? O que a escola representa em sua vida? Acredita que ela pode/poderá contribuir para a sua felicidade? Quem você quer ser como pessoa? E como profissional? Que vida você deseja viver como pessoa? E como profissional? Quais os seus planos para o futuro?

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas em mídia digital, seguindo as orientações de Delval (2002). A partir destas, surgiram as subcategorias cujo processo foi realizado de forma independente, por dois juízes (pesquisadora e orientadora), e orientado pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004), conforme Quadro 1.

Motivos da escolha	Desejos pessoais e profissionais	Representação de si e do mundo do trabalho	Representação da escola e o conceito de felicidade	Projetos de vida e planos para o futuro
1-Qualidade do ensino/ambiente 2- Oportunidade 3- Qualificação Profissional	1 - Desejos incongruentes ao curso técnico. 2 - Desejos parcialmente congruentes ao curso técnico 3 - Desejos congruentes ao curso técnico	1-Representações positivas de si 2-Representações negativas de si 1-Representações relacionadas às exigências do mercado 2-Representações não relacionadas às exigências do mercado	1-Conhecimento 2-Formação 2-Interação 3-Trabalho	1-Projetos de vida indefinidos 2-Projetos de vida pouco definidos 3 - Projetos de vida parcialmente definidos 4-Projetos de vida definidos

QUADRO 1. Categorias de Análise Qualitativa

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de identificar os participantes, em cada grupo foram inseridas as letras “I”, para o curso Integrado, e “C”, para o curso Concomitante, seguido do número do participante. Nas transcrições, a formatação em itálico se refere à fala dos participantes e, a normal, da pesquisadora principal.

Para os cursos integrados, prevaleceu o “valor qualidade do ensino/ambiente”, como motivo principal da escolha pelos cursos (n=11), ficando em segunda posição o “valor oportunidade” (n=7) e, por fim, o “valor qualificação profissional” (n=4).

Diferentemente, para os cursos concomitantes/subsequentes, prevaleceu o resultado do “valor oportunidade” como motivo principal da escolha (n=11) estando em segundo lugar o “valor qualidade do ensino/ambiente” (n=5). Assim, como para os cursos integrados, o “valor qualificação profissional” se apresentou em última posição (n=1) e, outros valores, também (n=1).

Em tempos marcados pela desconfiança nas relações humanas que se refletem nas instituições sociais, como nos apresenta La Taille (2009), a qualidade da escola torna-se assim valor básico e fundamental à família. Isso porque os pais se sentem responsáveis pela condução dos projetos de vida dos filhos, ao passo que consideram insuficiente seu nível de autonomia na tomada de decisão, o que pode ser observado com maior frequência nas falas dos estudantes dos cursos integrados: “(...) *mas aí ela falou, falou e eu acabei fazendo a prova, mas eu não me arrependo de ter entrado aqui não. É muito bom, mas inicialmente eu entrei aqui por causa da minha mãe (...)*” (I5).

Além disso, ao estudante do ensino técnico, é necessária também a formação básica e suficiente, capaz de garantir a sua permanência e sucesso no curso escolhido. E isso somente será possível quando o Estado e a família conseguirem cumprir com o papel de garantir o desenvolvimento do ser humano para o exercício da cidadania, conforme preconiza o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

De acordo com Pacheco (2011), a efetividade da nova proposta de política pública de educação profissional, de acordo com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), apresenta-se, dentre seus objetivos e finalidades, com o compromisso de resguardar o desenvolvimento humano. No entanto, nos relatos dos discentes, o cumprimento deste se esbarra na formação escolar básica, conforme se observa a seguir:

Aqui também é público, qual é a diferença? Por ser federal. As escolas que eu estudei eram municipais, né. (...) Quem realmente tem interesse de estudar fica. (...). Não digo nem só interesse, né. Às vezes a pessoa não consegue acompanhar e acaba desanimando. (...) Quais eram as suas maiores dificuldades? Ah! Muita coisa de matemática, que era pra eu ter visto e eu não vi na escola que eu estudei, entendeu? (C10)

Assim, entre a crise que se instaura no sistema educacional brasileiro, a qualidade se relaciona ao significado da palavra “federal”, posto que lhe possibilita inferir um sentido positivo à educação, como comprovado por meio do conteúdo das entrevistas: *“Ah, então, porque, porque federal né, federal carrega o nome de... carrega o status de... coisas boas (...)”*. (17)

No que se refere ao “valor oportunidade”, estudar numa boa escola, com o benefício de ser gratuita, reflete o valor dado à qualidade da educação que, diante da crise do sistema educacional brasileiro, apresenta-se como rara circunstância. É nesse sentido que ambas as subcategorias, qualidade e oportunidade, se inter-relacionam, uma vez que a oportunidade se apresenta ao jovem sob o aspecto da possibilidade de melhoria da vida. Ainda que apareça no âmbito da perspectiva futura, posto que a transformação ainda não aconteceu, como se pode observar nas falas dos estudantes dos cursos integrados: *“Porque fora o ensino médio que me possibilita conseguir uma boa faculdade, tenho também um plano B, (...) porque eu não vou querer seguir a carreira como técnico”*. (18)

O significado da qualidade do ensino se relaciona à eficiência como resultado da formação, do comprometimento e do empenho dos professores, conforme expressam os estudantes de ambas as modalidades de cursos (integrados e concomitantes/subsequentes):

O que é um ensino de qualidade? Então, é... professores comprometidos (...), que se empenham em realmente dar uma aula que os alunos entendam e que se preocupam com que o aluno aprenda. Porque eu vim de escola pública e nem sempre tinha isso... os professores faltavam, aqui não, aqui a gente não vê isso. (112)

Na visão dos estudantes, o respeito ao professor depende do conhecimento que ele detém e da forma como ele o administra em sala de aula. E isso se reflete na qualidade do ambiente escolar que é caracterizado por eles como sendo mais harmonioso, em virtude da reciprocidade estabelecida na relação entre professor e aluno. O sucesso nessa dinâmica se desponta a partir do interesse do professor em ensinar e, de igual forma, do interesse do aluno em aprender, coordenado pela dimensão afetiva, construída por valores que se orientam por sentimentos morais, conforme La Taille (2002a), como o respeito, a responsabilidade e a liberdade: “(...) a gente respeita muito os professores, (...), eles fazem por merecer, eles são bons professores. (...) a gente entra muito criança, mas o professor sabe administrar mais uma aula, entendeu? (...)”. (I5)

De acordo com Piaget (1994), o sentimento de valor para si e para com o outro favorece o surgimento do respeito mútuo como propulsor do despontar da autonomia, uma vez que o cumprimento das regras se baseia na cooperação. Estabelece então, em especial, o sentimento de liberdade como instrumento para a construção da cidadania:

Todo mundo pode fazer o que quiser e isso leva à responsabilidade do aluno de fazer o que é certo pra ele, porque ele pode não ir para a aula, mas ele vai ter as suas consequências depois. O que é ser livre aqui? (...), você tem a opção de não ir para a aula. Deveria não ter, mas você tem a opção de não ir para a aula, de não prestar atenção. É assim, muitos professores falam que você pode sair para o banheiro sem pedir, então parece um pouco ensino superior, né? Só que isso mostra que nós temos que ter responsabilidade sobre as nossas vidas. (I12)

O sucesso do aluno dependerá do lugar aonde ele pretende chegar e, nesse sentido, dependerá do esforço de cada um, no cumprimento das metas previamente estabelecidas. E isso explica o fato de os estudantes levarem a sério a escola, porque, na visão de I5, eles possuem projetos de vida:

(...) ser bem-sucedido né, passar por uma boa faculdade (...), ter um carrão, uma casa, filhos (...) o professor não pode querer transformar a gente na escola, vai muito de cada pessoa, (...), na onde ela quer chegar (...) E os alunos querem chegar? Acho que querem porque se eles não quisessem eles não levavam a sério a escola, e muitos levam a sério a escola. (I5)

Assim se encerra a discussão dos resultados encontrados na primeira categoria, passando agora à apresentação da segunda categoria: desejos pessoais e profissionais. Os resultados desta seção apresentam as representações de si dos estudantes e sua relação com o mundo do trabalho.

Embora os desejos tenham sido segregados em dois aspectos, pessoais e profissionais, de modo que, primeiramente indagou-se sobre o aspecto pessoal, foi observada uma predominância nas respostas de cunho profissional enquanto desejo pessoal. Isso explica as dificuldades dos participantes em separá-los, pois, para eles,

o desejo pessoal está imbricado ao desejo profissional e nesse ínterim, de acordo com La Taille (2002b), a afetividade se relaciona à *unidade do eu, quando considerados que sentimento e ação são inseparáveis*. Portanto, a ação no âmbito pessoal não se difere no âmbito profissional, porque reflete a unidade da **personalidade**: “Tenta separar o profissional do pessoal. Você consegue? Não, porque ele é bastante pessoal, porque ele já definiu bastante o que eu vou fazer nos próximos anos, sabe?” (I1).

No que se refere à discussão dos resultados das três subcategorias, desejos incongruentes ao curso técnico; desejos parcialmente congruentes ao curso técnico e desejos congruentes ao curso técnico, os estudantes desejam ingressar à faculdade, ter sucesso profissional, retorno financeiro e capacidade de prover a família que pretendem construir.

No entanto, com relação à subcategoria “desejos incongruentes ao curso técnico”, a formação técnica não lhes permite o apego à profissão. Diante disso, pode-se explicar por que não é observado nos estudantes o investimento na carreira, quando pensada a definição de valor, segundo Piaget (2005), enquanto investimento afetivo. Nesse sentido, expressões como “querer”, “gostar”, “me envolver” fazem referência à busca pela identidade. Segundo Taylor (2005), o processo de construção da identidade requer que nos situemos diante de nossos valores. O autor afirma que há uma tendência do ser humano em buscar valores positivos que possam lhe garantir a plenitude da vida.

Desse modo, a incongruência entre o projeto de vida e a formação técnica não garante aos estudantes a realização de seus desejos, como se pode observar com maior frequência nos relatos dos estudantes dos cursos integrados, cujos resultados em número de participantes foram de nove classificados como desejos incongruentes ao curso técnico.

Ainda nesta subcategoria, o receio de admitir a incongruência dos desejos com os cursos se revela na provável utilização do conhecimento adquirido como possibilidade transversal para a concretização dos planos futuros, ainda que não estejam relacionados ao exercício profissional enquanto técnicos. Para alguns casos, como para I6, tal possibilidade pode representar a garantia da própria sobrevivência:

O que você deseja enquanto ser humano. *Ah, ser feliz, né! E eu acho que é o que todo mundo quer. O que é ser feliz? Ser feliz é ter sua família perto de você, (...) conseguir pelo menos o básico, aquilo que você tem vontade de ter.* (I6)

Quanto à discussão dos resultados da segunda subcategoria, desejos parcialmente congruentes ao curso técnico, surge então o valor do trabalho enquanto meio para a realização de seus desejos, uma vez que entendem por autonomia, a liberdade de escolha que o dinheiro pode proporcionar ao consumo:

(...) conseguir algum tipo de emprego em São João, para conseguir a minha própria autonomia, ter o meu dinheiro, o meu próprio controle. Você me falou de autonomia,

o que é ser autônomo? *É ter o poder, ou as ferramentas pra escolher (...). No caso, o dinheiro me torna autônomo (...). Olha só, é um problema meu, mas também um benefício. Vem a responsabilidade com o benefício.* (I8)

Assim, os participantes desta subcategoria reconhecem o valor da formação técnica enquanto possibilidade provisória de trabalho, já que admitem certa afinidade com a área em curso. Isso porque julgam o curso técnico insuficiente à atuação profissional e veem na continuidade dos estudos em outras áreas o caminho para alcançarem a estabilidade e o sucesso profissional almejado. Àqueles que não pretendem investir na continuidade da carreira, o técnico pode lhes garantir a manutenção da faculdade, como ocorre nos relatos dos cursos integrados. Ou então, em caso de identificação com os cursos, a formação prévia pode despertar o interesse pelo aprofundamento do conhecimento que ocorrerá no ensino superior, como afirmam os estudantes dos cursos concomitantes/subsequentes. Assim os jovens reconhecem a formação técnica insuficiente à projeção futura, assumindo assim uma posição intermediária entre o presente e o futuro.

Por fim, na análise da última subcategoria, “desejos congruentes ao curso técnico”, aparece a conquista do bem viver, que em muitos casos se relaciona à posse material, como se percebe nos excertos, “ter uma boa casa, carro”; “comprar as coisas que a gente gosta”; viver bem é ter uma renda boa; ter uma estabilidade financeira”, convergindo assim com as ideias de Bauman (2001) cuja definição de cidadania, no contexto do mundo pós-moderno, relaciona-se à capacidade de consumo do indivíduo.

Sob essa linha, quando os objetivos se encontram somente no âmbito da satisfação financeira, *é possível observar a moral heterônoma no direcionamento da ação do sujeito que, de acordo com Piaget (1994), permanece no cumprimento do dever. Tal fato impossibilita sua expansão, ao passo que não consegue responder sobre seus desejos profissionais, pois, mais importante do que ser, importa-lhe ter:*

Poder comprar as coisas que a gente gosta (...). Quais são os seus desejos profissionais? Ah! Ser uma pessoa, um técnico... um... não sei te explicar... não sei te explicar. (...) Você já trabalha? *Já.* Não consegue pensar o que você deseja como profissional? *Ah... ser um bom profissional.* O que é ser um bom profissional? *Atingir todas as metas que a empresa necessita (...).* (C12)

Sendo assim, torna-se fundamental a projeção do futuro profissional cuja implicação pode responder quem os jovens pretendem ser, na medida em que vislumbram o futuro, seja na perspectiva de aplicação do conhecimento adquirido, ou na continuidade dos estudos. É sob esse âmbito que se apresenta o valor do conhecimento obtido enquanto instrumento imprescindível ao reconhecimento de si, perante o olhar alheio que não ocorre somente sob a perspectiva do reconhecimento financeiro, mas sob o aspecto do reconhecimento do ser. Embora tal aspecto tenha sido pouco percebido na análise desta subcategoria, 8 dentre os 15 jovens estudantes dos cursos concomitantes/subsequentes reconheceram a contribuição dos cursos às

suas vidas:

Ter um reconhecimento por todos que você se formou nesta universidade e da pessoa saber que você tem a capacidade e o conhecimento que você tá falando que tem lá. Você ser reconhecido pelos outros. Entendeu? Ser reconhecido pelos outros? Isso, uma das coisas mais importantes. Que a pessoa olha pra você e assim: “Nossa! Aquele cara lá manja muito da área! Ele é muito inteligente!” Que tenham orgulho de você? Isso, isso! (C1)

É no momento em que surge o cuidado com o olhar alheio que se inicia a construção da identidade, como tendência do ser humano em buscar representações satisfatórias de si. Segundo a teoria de Adler, apresentada por La Taille (2002b), o ser humano está predestinado à superação de si mesmo, posto que o sentimento de felicidade requer a satisfação daquele que consegue se elevar. Portanto, a satisfação dos desejos ocorre efetivamente somente nos casos onde é possível sentir a esperança no alcance de tal elevação.

É nesse sentido que se apresenta a análise dos resultados das representações de si que, quando positivas, relacionam-se com as exigências do mercado de trabalho. Do contrário, não haverá esta relação, como é percebido no relato de I12: “(...) *mas acho que o mercado de trabalho é mais cruel. Eu preciso de mais empenho pra que eu esteja dentro das normas.*” (I12)

Diante disso, não se pode falar de autonomia, segundo o conceito de Piaget (1994), enquanto condição para o despontar da personalidade ética, posto que em muitos casos, o valor positivo se encontra no âmbito do cumprimento do dever, conforme análise do relato de C12: “*Eu me avalio como um aluno bom. O que é ser um bom aluno? Ah, tirar notas boas, fazer o melhor possível. E o que é fazer o melhor possível? Ah... você atingir as metas dos bimestres, as notas.*” (C12)

Sob a linha da teoria de La Taille (2010), entre a representação de si e as demandas do mercado de trabalho, há a perspectiva ética do sujeito, de modo que o investimento afetivo na superação de si mesmo dependerá de sua dimensão ética:

O que te impede de ser um aluno que vai além do que o professor ensina? Ah, eu saber que eu não vou usar o que eu aprendi no curso, eu não vou mexer com computador, essas coisas, então isso não me atrai assim, correr atrás pra aprender mais que as outras pessoas (...). (I4)

Se em tempos marcados pela fluidez, em que a competência substitui a qualificação, num movimento que impulsiona os sujeitos à realização do trabalho tido como um bem comum, conforme afirma (1997), como se pode afirmar que a política pública está conseguindo cumprir com o papel de preceder a formação humana à qualificação laboral no sentido de ensinar o indivíduo a ser?

Embora os resultados indiquem uma tendência em representações positivas de si, 10 foram de respostas positivas dos cursos integrados e 11 para os alunos dos cursos concomitantes/subsequentes. Entretanto, questiona-se se tais valores, ainda

que sejam positivos, estão relacionados à dimensão ética, uma vez que La Taille (2002b) nos adverte sobre a escolha do valor positivo nem sempre estar relacionada à ética.

Encerrada a apresentação e discussão dos resultados das segunda e terceira categorias, “desejos pessoais e profissionais” e “representação de si e do mundo do trabalho”, apresenta-se a quarta categoria, a “representação da escola e o conceito de felicidade”.

Quando a representação da escola se apresenta sob o aspecto da “formação”, a aquisição do conhecimento ultrapassa os limites da aprendizagem do conteúdo, pois se apresenta ao educando como possibilidade de transformação de si mesmo, o que implica transformar a sociedade: “*Representa um lugar que me ensina a ser uma pessoa melhor (...). Uma pessoa (...) pra receber novos conhecimentos, pra entender, pra ajudar a sociedade, ter um papel na sociedade.*” (I3)

Nesta subcategoria, prevaleceram as respostas dos estudantes dos cursos integrados, dado que pode estar relacionado ao perfil etário dos estudantes dessa modalidade de curso, considerando que eles ainda estão nesse processo de busca de valores que possam convergir com quem desejam ser: “O que a escola representa na sua vida? *Parte fundamental da minha formação: ensino médio, formação como pessoa... O que é formar a pessoa? Acredito que é criar valores nela.*” (I9)

Já na subcategoria “interação”, enquadraram-se as respostas cujo conteúdo denotavam a valorização da escola enquanto espaço de convivência social, convergindo com a pesquisa de Macedo e Kublikowski (2009), cujo estudo identificou uma maior valorização da escola enquanto espaço de convívio social, do que local de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Tal subcategoria não apresentou indicação dos estudantes dos cursos concomitantes/subsequentes, prevalecendo no conteúdo das entrevistas dos cursos integrados: “Mas qual é o significado da escola em sua vida? *Convívio com pessoas de fora da família. Convívio social? Isso.*” (I4)

A inter-relação entre as subcategorias interação e formação pode promover o desenvolvimento do aluno, ao favorecer a mudança no posicionamento de seus valores, o que contribui para o desenvolvimento do indivíduo:

O que a escola representa na sua vida? *Tudo.* O que é “tudo”? *Tudo na questão de amigos que eu fiz aqui, amizade com os professores, (...) na questão de conhecimento que me abriu algumas portas, na questão até do estágio que eu comentei e que pode abrir novas portas também. (...).* E se você pudesse resumir numa frase ou numa palavra a representação da escola na sua vida... *Mudança.* Que mudança ela fez em sua vida? *Positivas, em todos os sentidos.* O que é uma mudança positiva? *De uma pessoa que, hoje em dia, poderia estar fazendo coisas erradas ... Só que... quando eu vim pra cá, eu comecei a ter uma visão diferente (...).* (I6)

Ainda sob a análise da escola enquanto “interação”, a identidade com o ambiente escolar possibilita a reflexão acerca do caminho que o aluno pretende percorrer, já que nesse caso a interação se relaciona com o despontar do futuro.

(...) todos os meus amigos estão aqui, praticamente, minha escola tá aqui. Acho que o IF representa um passo pro futuro meu e eu vejo que aqui, hum... não me vejo em outra escola (...) Aqui a gente tem muita proximidade com as pessoas, muita amizade e os professores são muito próximos da gente, então assim... (I12)

No que se refere à subcategoria “trabalho”, para os estudantes dos cursos integrados, o trabalho foi identificado enquanto meio provisório de garantia da faculdade, como já demonstrado na análise descritiva dos motivos da escolha dos participantes. Assim, para a subcategoria “trabalho”, predominaram as respostas dos estudantes dos cursos concomitantes/subsequentes, cujos objetivos apontados foram o de ingressarem ao mercado, ou então, para aqueles que nele já se encontram inseridos, o de obterem melhores oportunidades de emprego: “ (...) ela pra mim representa uma... várias portas de trabalho a mais e uma experiência (...) posso sair empregado com o que eu gosto (...)”. (C1)

Segundo La Taille (2009) o apetite substitui a fome enquanto falta, no despertar da vontade. É nesse sentido que a escola, representada no valor do trabalho, surge como possibilidade de expansão do ser humano, enquanto condição para que a vida lhe faça sentido (LA TAILLE, 2010). Entretanto, o interesse do jovem pela escola somente poderá ser atingido à medida que novas experiências lhe sejam oferecidas, como meio de favorecer o seu amadurecimento:

Qual o significado da escola? Gratificante. Por que é gratificante? Porque eu venho aqui, é um ambiente legal, eu tenho vontade de vir, não venho obrigado. E os jovens têm essa vontade? Não todos. Por quê? Porque eu acho que eles nunca trabalharam, não ralaram um pouco. Eles pensam que vai ser fácil. Eu acho que há quatro, cinco anos, eu não teria também essa vontade. (C11)

Conforme afirma Ferretti, (1997), o mundo atual do trabalho requer um aumento na escolarização dos trabalhadores para que assim consigam atuar no “plano simbólico”. Surge então a escola enquanto lugar do saber. Assim, a quarta subcategoria, “conhecimento” se inter-relaciona à subcategoria “trabalho”, uma vez que o ingresso ao mercado, bem como a obtenção de melhores oportunidades, depende da aquisição do conhecimento:

(...) a escola está representando conhecimento, novas habilidades ... é... uma visão mais ampla do que é a indústria e também... está representando eu tentar trabalhar melhor do que eu trabalhava, mais em equipe (...). (C9)

Quando relacionadas as representações do ambiente escolar ao conceito de felicidade, a escola se apresenta como instrumento de busca à vida boa, uma vez que os estudantes afirmam positivamente sobre as suas contribuições à felicidade. Entretanto, quando questionados sobre o conceito de felicidade, alguns responderam não saber, ou então nunca terem pensado sobre o que é ser feliz:

E isso contribui para a sua felicidade? *Contribui*. O que é ser feliz? *Difícil a pergunta*. Nunca parou para pensar? *Não*. Por que será que os jovens não param pra pensar sobre isso? *Eu acho que, em geral, há muita coisa pra se pensar*. Por exemplo... *Vida social, às vezes trabalho, escola mesmo, a gente não para pra pensar, (...)*. *Porque são valores e conceitos... se a gente diz que quer tanto ser feliz, mas o que é?* (12)

Se no mundo pós-moderno estamos a viver de modo fragmentado e instável, às migalhas, como nos apresenta Bauman (1998), carente de passado e sem perspectiva de futuro, como afirma La Taille (2009), a felicidade contemporânea retorna à civilização, colocando-se a serviço do homem, sob tentativas frustrantes de satisfação do instinto humano, convergindo assim com a teoria hedonista e, nesse caso, segundo Freud (1930), não se é possível ser feliz.

Tal aspecto pode explicar a dificuldade do jovem contemporâneo em definir o sentimento de felicidade, pois muitas vezes ela se apresenta no âmbito do aspecto financeiro, da posse material, das migalhas de alegria enquanto “fenômenos episódicos”, como afirma Bauman (1998), em busca por prazeres efêmeros, uma vez que vivemos numa sociedade hedonista, conforme diz La Taille (2009):

E o que é ser feliz para você? É principalmente se manter sem depender de um marido, sem depender do cônjuge e ter seus desejos pessoais garantidos, tipo ter uma moto, ter um carro, bens materiais, uma viagem (...). (13)

Ainda que alguns participantes tenham definido a felicidade enquanto perspectiva de atuarem naquilo que gostam, como podemos observar no trecho “ter uma carreira de trabalho que eu gosto e que eu ganho bem”, conclui-se que o aspecto financeiro se sobressai.

Como afirma La Taille (2009), se o receio dos jovens do passado era o de não conseguirem exercer profissões relacionadas aos seus desejos profissionais, na atualidade o medo é o da exclusão do mercado. Por isso, as políticas públicas adotadas mais parecem suprir as nossas urgências, no sentido de tentar garantir a sobrevivência:

Você tem que fazer uma coisa que você gosta, você não pode fazer nada forçado, umas coisas que te agradem e que você não vá trabalhar só pelo dinheiro, mas também o dinheiro acaba sendo importante pra você ser feliz, porque ninguém vai ser feliz passando fome. (11)

Por fim, os resultados da última categoria, projetos de vida e planos para o futuro e suas subcategorias: projetos de vida indefinidos; projetos de vida pouco definidos; projetos de vida parcialmente definidos e projetos de vida definidos.

Para a primeira subcategoria, “projetos de vida indefinidos”, não houve incidência no conteúdo das entrevistas dos participantes dos cursos integrados. Dentre as 15 entrevistas realizadas com os participantes dos cursos concomitantes/subsequentes,

surgiu apenas uma ocorrência no que se refere à indefinição da vida. No único caso identificado, é possível observar a atuação explícita da moral heterônoma, uma vez que o sujeito se orienta por conceitos que se remetem ao cumprimento do puro dever, ainda que faça menção a virtudes como “ser honesta”, “ser justa”, ser do bem, conforme relato de C4.

Quero ser justa, honesta (...) ser uma pessoa do bem. O que é ser uma pessoa do bem? Ser do bem é não fazer as coisas erradas, fazer as coisas certinhos, ter tudo certinho. (...) então o plano é só continuar o que eu estou fazendo e ter uma vida mais estável. Você não consegue enxergar o futuro? O futuro a Deus pertence. (C4)

Quanto à segunda subcategoria, “projetos de vida pouco definidos”, foram agrupados os conteúdos cujas unidades possibilitaram identificar um planejamento incipiente do futuro, bem como dificuldades na projeção do ser pessoal e do ser profissional. Para os cursos integrados, dentre os 15 participantes, um deles se enquadrou nesta subcategoria. Embora tenha manifestado a preocupação com o olhar alheio na representação de quem deseja ser, aspecto considerado fundamental à construção da identidade, como afirma La Taille (2002a), o estudante (I13) parece perdido em suas metas, como se pode verificar em seu relato:

Eu quero ser... uma pessoa que as pessoas olhem e vejam que se esforça naquilo que gosta (...). Uma pessoa que alguém possa se espelhar (...) estável no meu trabalho e que eu tenha a minha família, e que eu consiga ter uns padrões necessários, as coisas necessárias. E que vida você deseja viver como profissional? Que eu atinja as metas da minha área, (...). E quais os seus planos para o futuro? Bom, eu não tenho eles bem definidos, mas fazer medicina... ou continuar em eletrônica (...). (I13)

Ainda nesta subcategoria, para os cursos concomitantes/subsequentes, houve maior incidência, de modo que dentre os 15 participantes, três dos projetos foram avaliados como pouco definidos. Desse modo, apesar de apresentarem um plano de metas a cumprir, os participantes não conseguem se projetar enquanto pessoas. Desta forma, os planos se constroem na idealização do futuro e da vida boa que, nesses casos, é representada pela ausência de dificuldades, num movimento que converge para a “busca do prazer e fuga do desprazer”, ao encontro da teoria hedonista, conforme Freud (1930), o que contraria o princípio ético da vida boa defendido por La Taille (2010), conforme segue:

(...) Mas que vida que você deseja viver como pessoa? Ah eu desejo viver, aquela pessoa que... Ah! Não sei responder essa pergunta. Por que você acha que não sabe? Porque quando eu crescer, a única coisa que eu quero é ganhar muito pra trabalhar pouco, e trabalhar pouco eu digo em hora, e poder sair com os meus amigos, poder curtir, aproveitar. (...). (C1)

La Taille (2010) defende que, para a projeção da vida, é importante refletir sobre

nossos valores. Nesse sentido, o valor da qualidade é evidenciado nos relatos dos estudantes dos cursos integrados como relacionado às suas perspectivas futuras que, no caso, referem-se à preparação para o ingresso no ensino superior. Sob essa linha, a transformação surge enquanto interferência da escola nos projetos de vida, sob a orientação da carreira futura, bem como sob a perspectiva de aprofundamento do conhecimento de si, para a tomada de decisão que definirá o futuro, e não sob a perspectiva de investimento na carreira técnica:

Sim, eu acho que transformou a minha vida. Porque eu tinha uma noção muito diferente daquilo que sou e quero. (...) eu achava que eu ia ser pra Engenharia, (...). Então, quando eu entrei aqui, eu vi que totalmente não é pra mim, principalmente Eletrônica. (112)

Assim, os estudantes valorizam o modelo de escola a eles oferecido, o que reflete na qualidade do ensino e do ambiente, pautado na reciprocidade e no respeito mútuo, elementos imprescindíveis ao despontar da autonomia. Além disso, reconhecem o mérito da escola na orientação do futuro, uma vez que lhes permite refletir sobre quem são e quem desejam ser (LA TAILLE, 2009), como pessoas e como profissionais e, nesse percurso, entre quem eram, quem são e quem podem chegar a ser, projetam-se no futuro enquanto indivíduos que, uma vez transformados, podem também transformar a sociedade.

No entanto, quem pretendem ser não se relaciona à atuação na carreira técnica, uma vez que vislumbram conquistas maiores que se referem ao ensino superior. Se por um lado esse panorama é positivo no sentido das aspirações dos jovens, pode-se pensar se o ensino técnico poderá atingir seus objetivos, considerando que o interesse do adolescente pela formação técnica específica ocupa uma posição secundária em sua escala de valores. Isso porque a possibilidade de atuação profissional assume o caráter provisório da vida, como meio de manutenção da faculdade.

Nesse sentido não há como garantir a vida boa, quando considerado o conceito de La Taille (2010) como vida capaz de nos conferir sentido, num movimento de continuidade que nos permite projetar o futuro, com vistas ao alcance da felicidade, tida como possibilidade de elevação do ser humano.

Isso explica a dificuldade dos estudantes de definirem o conceito de felicidade, ou então, quando afirmam saber, a felicidade não se apresenta enquanto possibilidade de sua elevação, ainda que reconheçam a atuação da escola na transformação da vida.

Aos estudantes cujas perspectivas de trabalho na carreira se representam como oportunidade de expansão de si e de transformação, tendência observada na modalidade dos cursos concomitantes/subsequentes, questiona-se: há oportunidades de aplicação do conhecimento adquirido no meio onde vivem?

Quando pensada que a condição para o desenvolvimento de um país está atrelada à proposta de um projeto educacional que possibilite instrumentalizar o indivíduo de

modo a compreender a sua realidade, gerar conhecimento e aplicá-lo no meio onde vive, conforme preconiza Pacheco (2011), pode-se afirmar que o objetivo da política pública ainda não se cumpriu.

Entretanto, a realidade dos Institutos Federais, na representação do resgate da política pública de educação profissional, apresenta princípios muito importantes para o desenvolvimento humano e construção da cidadania, mas ressalta-se a importância de planejamento no âmbito nacional para que as efetivas necessidades do país possam ser atendidas (BRASIL, 2008).

Este estudo tem limitações importantes no que se referem justamente ao olhar dos empresários e do mercado de trabalho e, nesse sentido, abre possibilidade de estudos futuros com este tema. No entanto, espera-se que ele possa contribuir, a partir da análise dos projetos de vida dos adolescentes, com a reflexão do espaço escolar enquanto lugar capaz de transformar vidas que, por sua vez, transformarão a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 10/10/2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 05/10/2015.

BRASIL. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 05/10/2015.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v.18, n.59, p. 225 – 269, 1997.

FREUD, S. Mal-estar na civilização. In: **O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. *Obras Completas*. Volume XXI, 1930.

GONÇALVES, M.; VIEIRA-SILVA, M.; DA MATA MACHADO, M. N. Life project in the speech of young musicians. **Psicologia em Estudo**, v.4, p. 639–648, 2012.

INHELDER, B.; Piaget, J. (1976). **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais** (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira, 1976.

Originalmente publicado em 1955.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e sua relação com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.15, n.1, p. 13-25, 2002a.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica moral and etica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n. Especial, p. 105–114, 2010.

MACEDO, R. M. S.; KUBLIKOWSKI, I. Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: perfil de jovens paulistanos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.14, n.4, p. 689-698, 2009.

OLIVEIRA, R. C. Adolescência, gravidez e maternidade: A percepção de si e a relação com o trabalho. **Saúde e Sociedade**, v.17, n.4, p. 93–102, 2008.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia** (M. A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. Originalmente publicado em 1932.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. Originalmente publicado na fonte em 1954.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAULA, A.; VENTURINI, C.; PICCININI, A. Percepção de adolescentes não-pais sobre projeto de vida e sobre a paternidade adolescente. **Psicologia & Sociedade**, v.26, n.especial, p. 172–182, 2014.

TAYLOR, C. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO COLETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Loryne Viana de Oliveira

Instituto Federal de Brasília

Brasília – Distrito Federal

Suzana Medeiros de Souza Aguiar

Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal

Brasília – Distrito Federal

Mônica Angélica Barbosa de Almeida

Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal

Brasília – Distrito Federal

RESUMO: O presente trabalho propõe discutir o espaço da coordenação pedagógica enquanto uma prática educativa de formação continuada na realidade de duas escolas públicas de ensino do Distrito Federal durante o primeiro semestre de 2018. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que segue o modelo conceitual-operativo de um estudo de campo. A coleta de dados valeu-se de entrevista semiestruturada, aplicada a um supervisor e uma professora de duas Escola Classe, na região de Planaltina e Santa Maria. A fundamentação teórica do estudo se pautou nos conceitos de prática educativa e modalidades de educação, da formação docente e suas competências técnicas e abordagens teóricas relativas à necessidade de formação permanente de professores. Como resultado foi possível constatar que, do ponto de vista da

percepção dos docentes entrevistados, existe um conflito entre a demanda administrativo-pedagógica da escola e o espaço-tempo destinado à formação continuada realizada nas coordenações coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Coordenação Pedagógica; Práticas Educativas Não Formais.

ABSTRACT: The present work proposes to discuss about the pedagogical coordination space as an educational practice of in-service teacher training in the reality of two schools of public education of the Federal District during 2018. This is a qualitative approach research, which follows the concept of a field study. Data collection was based on a semi-structured interview, applied to a supervisor and a teacher of two primary schools, in the regions of Planaltina and Santa Maria. The theoretical basis of the study was based on the concepts of educational practice and modalities of education, teacher training and their technical skills and theoretical approaches regarding the need for ongoing teacher training. As a result, it was possible to verify that, from the point of view of the teachers interviewed, there is a conflict between the administrative and pedagogical demand of the school and the space-time destined to the continuous formation carried out in the pedagogical coordination.

KEYWORDS: In-Service Teacher Training, Pedagogical Coordination; Non-formal Education Practices.

1 | INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica se constitui em uma prática educativa não formal que opera como espaço de formação continuada para os professores da rede pública de ensino. Tal espaço institucional engendra ações intencionais e sistematizadas nas quais os professores compartilham experiências pedagógicas numa perspectiva formativa que supera a do trabalho individual, viabilizando a transformação de tais processos (KUENZER, 2011). A este respeito, vale frisar que “a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação do coletivo de professores a partir da escola” (KUENZER, 2011, p. 674).

Ambicionamos investigar os sentidos atribuídos a tal espaço pelos sujeitos nele envolvidos, supervisores e professores. Pretendemos, ainda, identificar possíveis tensões, problemas e desafios para que esse espaço se fortaleça e exerça seu papel enquanto *locus* de educação continuada. Para tanto, analisamos a percepção do professor e do supervisor escolar quanto ao uso que a escola faz desse espaço para a promoção da formação continuada dos docentes.

A metodologia empregada foi entrevista semiestruturada. Realizadas no mês de maio do corrente ano, se deram no espaço-tempo da coordenação pedagógica, ambiente democrático de acesso livre aos profissionais das unidades educativas e destinado ao planejamento dos professores. Outros pontos a serem investigados são os desafios para demarcar e qualificar este espaço formativo enquanto tal.

2 | JUSTIFICATIVA

A proposta deste trabalho se originou das discussões e estudos no âmbito das disciplinas “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” e “Teorias e Práticas do Ensino Aprendizagem” no contexto do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Seu objetivo é compreender como o espaço da coordenação pedagógica é utilizado nas escolas para promover a formação continuada dos docentes.

A relevância social desta leitura se demonstra na percepção da coordenação pedagógica como uma prática educativa não formal que se desenvolve dentro da organização e funcionamento da escola, momento em que se constitui como uma estratégia primordial para se consolidar a reflexão teoria e prática.

O local escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi o contexto de duas escolas públicas do Distrito Federal localizadas especificamente em Santa Maria

- SM, e Planaltina - PL. Trata-se de duas regiões administrativas que se opõem geograficamente entre si dentro da organização espacial do DF, o que nos possibilita analisar o nível de coerência das práticas pedagógicas relacionadas à formação continuada na conjuntura da educação pública do DF.

Nesse contexto, o grupo pesquisado se limitou a um representante do corpo docente – professor, e um representante da equipe gestora – supervisor – em cada uma das instituições educacionais supracitadas. Outro ponto a ser observado são as percepções dos profissionais envolvidos no estudo e sua relação com a formação continuada, considerando as diferentes funções ocupadas, seja enquanto supervisor, seja enquanto professor.

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de campo e foi estruturada em observação, coleta, sistematização e análise de dados. O estudo de campo distingue-se por ter como foco um único grupo, com vistas a ressaltar a interação entre seus componentes, buscando o aprofundamento das questões propostas, razão pela qual é flexível com relação à observação e coleta de dados (GIL, 2002).

O estudo, de abordagem qualitativa, parte da premissa de que o contexto influencia sobremaneira o fenômeno estudado, portanto, as circunstâncias particulares nas quais se situa o objeto são relevantes para entendê-lo. Bogdan e Biklen (1982) destacam como caracterizadora da abordagem qualitativa o fato de que o ambiente natural é fonte de dados, tendo por foco os processos e secundariamente o produto.

Em diálogo com o problema pesquisado e com a proposta de capturar o dinamismo interno das situações inerentes à conjuntura da coordenação pedagógica, buscou-se desvelar a perspectiva dos sujeitos e sua forma de encarar as questões focalizadas. Com este desafio, optamos por realizar a coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada, pela maior flexibilidade que o instrumento oferece, permitindo adaptações a partir de um roteiro pré-estabelecido, porém ajustável de modo a respeitar o fluxo natural de informações por parte do entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O roteiro empregado buscou o aprofundamento da consciência do interlocutor sobre o espaço da coordenação pedagógica coletiva enquanto elemento influenciador ou não da prática docente, da forma de organização deste espaço-tempo e sua relação com a formação continuada em serviço. Este contexto e problema de pesquisa favorecem a opção por uma análise de dados indutiva, orientada por um quadro teórico específico a ser apresentado no próximo item.

4 | ABORDAGEM TEÓRICA

Processos educativos são complexos e multifacetados, o que tem por corolário uma diversidade de sentidos conferidos à educação, a depender da perspectiva profissional em causa. Brandão (2007, p.24) define educação de uma forma bastante ampla: trata-se de “[...] uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender”.

Para Libâneo (2010), a prática educativa é o objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que busca conferir unidade a diferentes aportes sobre educação. Para o autor, as modalidades de educação se organizam de forma a contemplar a complexidade deste fenômeno, podendo ocorrer fora de quadros institucionais - informal, ou dentro de seus quadros - formal e não formal, sendo determinante entre as duas últimas o grau de sistematização, maior ou menor respectivamente. Nesta linha interpretativa, os coordenadores pedagógicos nos espaços coletivos de coordenação podem ser considerados interlocutores entre os docentes, capazes de estimular reflexões sobre suas práticas e, portanto, responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano das instituições escolares.

O conteúdo da formação docente varia (KUENZER, 1999, p. 166) em função das “concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios”.

Desta forma, a coordenação pedagógica coletiva caracteriza-se como sendo um espaço-tempo cuja perspectiva é a educação continuada não formal, podendo ocorrer ou pela organização de cursos, palestras, seminários, ou no próprio ambiente escolar, no qual age o professor. Este estudo é pautado pela reflexão da prática pedagógica cotidiana, enfatizando o desenvolvimento profissional docente e saberes profissionais (FERNANDES, 2007). A organização desse espaço-tempo vincula-se, naturalmente à gestão do sistema de ensino, que por sua vez, reflete uma organização social de políticas instituídas.

O estatuto regimental que disciplina a coordenação pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF é a Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006, na qual se especifica, dentre outras, a função de formação continuada e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF que subsidia o planejamento e o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico das escolas.

Em paralelo, a instituição informa em seus documentos pedagógicos que no espaço-tempo das coordenações pedagógicas é possível romper com a solidão profissional e social, promovendo coletivamente diálogos entre pares, orientados para sua “formação continuada, planejamento, discussão do currículo e organização do trabalho pedagógico que contemplem a interdisciplinaridade como princípio” (SEEDF, 2014, p. 69).

A coordenação pedagógica enquanto espaço formativo funda-se em uma

perspectiva teórica que busca a profissionalização docente calcada em “conteúdos obrigatórios à organização programática e o desenvolvimento da formação docente” (FREIRE, 2004, p. 22) para além da competência técnico-científica, que viabilize uma reflexão crítica sobre a prática que leve a uma aproximação entre teoria e prática:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo (FREIRE, 2004, p.39).

Os aprofundamentos filosóficos desta opção pedagógica conduzem a uma questão epistemológica, uma vez que a profissionalização docente, sob esta perspectiva, tem como parte constitutiva a consciência do não-saber, sendo este o convite para o conhecimento. Isto é, o saber é “confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (FREIRE, 2004, p. 135).

A efetivação do compromisso político assumido pelos docentes se dá através da formação de professores, indispensável ainda para o fortalecimento da escola (SAVIANI, 2013). A competência técnica, portanto, é “o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (SAVIANI, 2013, p. 32). Logo, não há como assumir um compromisso político razoável sem competência na prática educativa.

Saviani (2013) assinala também o grande interesse do capital na incompetência técnica dos professores. A competência tem caráter fundamentalmente político e é nesse sentido que a incompetência técnica dos professores é produzida. O interesse do capital passa justamente pela não preparação adequada dos estudantes, e dessa forma, pela não formação dos professores para uma educação de qualidade, que seja efetivamente transformadora. “Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (SAVIANI, 2013, p.46).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as profissionais das escolas públicas demonstraram o entendimento que professoras e supervisoras têm do espaço da coordenação pedagógica como um momento para instituir a formação continuada. Conforme aponta Saviani (2013), práticas de ensino não formais também fazem parte do currículo da escola e, ainda que não sigam uma estrutura formal, o autor deixa claro que corroboram para a formação docente. Daí que o espaço escolar pode ser lido como um ambiente de formação tanto para discentes quanto para docentes, o que vai ao encontro do defendido por Freire (2004) quando afirma que ensinar e aprender são indissociáveis: não há docência sem discência.

Ao indagar as professoras sobre a concepção acerca do conceito de formação continuada, a professora de Santa Maria destacou que “é tudo aquilo que contribui para o nosso crescimento”, enquanto a professora de Planaltina definiu como sendo “um estudo eterno”. As falas das professoras corroboram o sentido de inconclusão defendido por Freire (2004) e demonstram um movimento permanente, comum à prática docente, de busca por aperfeiçoar conhecimentos para aprimorar o fazer pedagógico.

Quanto à compreensão da Coordenação como um espaço de formação continuada, o Regimento Escolar do DF sinaliza a coordenação pedagógica como “um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada” (SEEDF, 2015, p.50). Esse mesmo documento deixa evidente que a responsabilidade da constituição desse espaço como se propõe não é só do coordenador pedagógico, mas de toda comunidade escolar, assim descrito, “o planejamento, a realização e a avaliação do espaço-tempo da coordenação pedagógica são também de responsabilidade da equipe gestora em colaboração com todos os profissionais da educação da unidade escolar” (SEEDF, 2015, p.49).

Em acordo com os documentos que regem a organização desse espaço, as supervisoras pedagógicas, assinalam o zelo para tornar a coordenação pedagógica um espaço de formação em serviço.

Também, também. É... de quinze em quinze dias, por que assim... ficou fechado que uma semana seria para os informes e... de quinze em quinze para essa formação, então sempre eu trago temas diferentes, pessoas diferentes pra fazer com que essa formação seja feita também dentro da escola. Aí tem palestras, nós temos palestras, nós temos oficinas... e aí vai. (SUPERVISORA SM)

Então... aqui na nossa escola nós procuramos sempre na medida do possível é:: fazer toda semana a coordenação coletiva toda quarta-feira e aí nós montamos um cronograma de atividades pra essas quartas-feiras envolvendo a parte de planejamento a parte de formação continuada e a parte de:: confecção de materiais de:: aperfeiçoamento mesmo do trabalho docente... então a gente procura mesclar nos momentos da coordenação pedagógica isso daí... (SUPERVISORA PL)

Observa-se ainda nas falas das supervisoras que há um esforço para legitimar a coordenação pedagógica como um espaço que promova a formação continuada, no entanto, ao refletirem sobre sua realização efetiva, percebe-se que há um conflito entre a demanda administrativo-pedagógica e a realização das atividades que promovem a formação continuada.

Entende-se por demanda administrativo-pedagógica atividades de apoio ao ensino, planejadas ou não, que surgem no cotidiano escolar e que impactam diretamente na organização do trabalho-pedagógico exigindo mobilização por parte da equipe gestora e docentes para sua concretização. A exemplo dessas atividades, podemos citar: reuniões na Gerência Regional de Ensino, eventos institucionais da SEDF, feiras culturais e científicas, entre outros.

Na escola de Santa Maria, percebe-se que os cursos acontecem, porém com

intervalos quinzenais, enquanto que em Planaltina a supervisora, ao se valer da expressão “na medida do possível”, evidencia as dificuldades encontradas para lidar com a problemática no cotidiano da unidade escolar. O empenho da equipe pedagógica também é reconhecido pelas professoras, que observam a coordenação pedagógica de sua escola como um espaço de formação continuada.

Sim. Através das, das... dos palestrantes que eles trazem. É... através de formação, por exemplo, agora nós vamos ter a formação do Sebrae. Então isso também vai ser uma formação continuada e... (PROFESSORA SM)

Ah eu acho eu acho... nesses últimos dias a gente tá com dificuldade né... por questões externas, mas a gente teve algumas formações com:: a gente teve com a Monique (PALESTRANTE EXTERNA) depois a gente teve com a Maira (PEDAGOGA) e assim... a Karol (SUPERVISORA PEDAGÓGICA), nossa... Pode citar nome? ((risos)) ... e aí a Karol tem também sempre uma sugestão de um estudo entendeu? Se for lá atrás e precisar de alguma coisa eles estão sempre com alguma novidade pra ajudar... então eu acho que a nossa... que o nosso espaço favorece mesmo. (PROFESSORA PL)

Independentemente da escola em tela, as docentes têm clareza da relevância de um espaço de estudos dentro da escola. Nesse ponto, chamamos atenção para a apropriação que a professora de Planaltina faz do uso do espaço da coordenação pedagógica ao referir-se a ele como “nosso”, evidenciando o empenho coletivo da escola para legitimar a coordenação pedagógica como um ambiente que contribua para o aprimoramento docente.

Contudo, apesar da consciência demonstrada por professoras e supervisoras quanto à importância da formação continuada no ambiente escolar, ao analisar a fala da supervisora, pode-se constatar a existência de obstáculos à manutenção da coordenação pedagógica como espaço de formação continuada devido às inúmeras e sucessivas atividades desenvolvidas diariamente na escola.

Eu acho que a gente tem que tentar é:: conseguir retomar a parte da formação continuada porque como a rotina da escola é muito é uma loucura o tempo todo é evento é isso é aquilo a gente às vezes acaba priorizando só a parte do planejamento né... de planejamento de evento de planejamento de atividade e a parte da formação continuada às vezes acaba ficando... então eu acho que é o que eu sinto mais falta de conseguir efetivamente implementar e manter uma rotina de estudo com os professores né... dessa formação continuada dessa leitura desse:: buscar a teoria que é necessária. (SUPERVISORA PL)

Saviani (2013) faz uma reflexão acerca da importância de se manter o foco no papel da escola trazendo uma análise sobre as atividades curriculares. Para ele, “o currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando uma função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p.17). Ao se considerar todas as atividades desenvolvidas na escola como curriculares, se focaliza determinadas atividades e se secundariza outras que deveriam ser prioridade:

Porque se tudo que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre

curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso o secundário pode tomar lugar daquilo que é principal, deslocando-se em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. (SAVIANI, 2013, p. 15)

Dessa forma, o tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem e da preparação do professor para tal fim fica prejudicado, de maneira que cabe à escola dar primazia à formação continuada dos professores em detrimento das demandas administrativo-pedagógicas que permeiam o ambiente escolar.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender a percepção de professores e supervisores quanto ao uso da coordenação pedagógica enquanto espaço para proporcionar a formação continuada, além de apontar possíveis entraves para a sua efetivação enquanto tal. O propósito em voga buscava, a partir da leitura das escolas públicas, identificar visões divergentes ou convergentes quanto à importância da formação continuada para a prática pedagógica. De maneira geral percebeu-se que as professoras entrevistadas têm conhecimento sobre o conceito de formação continuada, além de elencar sua importância, uma vez que anseiam pela realização de cursos como uma ferramenta para aprimorarem a sua prática pedagógica.

Por outro lado, as supervisoras, enquanto representantes da equipe gestora, demonstraram interesse em implementar a formação continuada em serviço, apesar dos entraves entre a instituição dessa prática e a demanda pedagógica diária inerente ao funcionamento escolar. Uma das principais tensões identificadas, portanto, é o choque entre demandas administrativo-pedagógicas impostas pelo cotidiano do contexto escolar, relativas ao planejamento de ações coletivas e atividades pedagógicas diversas, e as demandas por formação continuada, com as quais dividem atenção.

Foi possível compreender que o espaço da coordenação pedagógica como prática educativa para a realização da formação continuada é um aspecto comum às escolas pesquisadas, bem como o entendimento quanto a sua importância para o aperfeiçoamento docente. A entrevista semiestruturada, focada nas interações entre pesquisador e participantes seguindo um roteiro de perguntas pré-estabelecido, possibilitou a coleta de dados de forma eficiente, atendendo aos objetivos do estudo, além de contribuir para que as entrevistadas expusessem a relação entre a dinâmica da sua prática com os conceitos teóricos abordados.

A partir das considerações supracitadas, o trabalho se desenvolveu tendo por fio condutor a identificação da importância da formação permanente em serviço para a prática pedagógica. Esta percepção afeta proporcionalmente a melhoria da qualidade profissional dos docentes. Constatou-se, a partir da compreensão das professoras

e supervisoras, que a formação continuada é de fundamental importância para a melhoria na qualidade de ensino. O principal desafio no contexto pesquisado é a oferta de formações que impactem diretamente no fazer pedagógico em detrimento de outras demandas que possam vir a ocupar este espaço.

Cabe assinalar alguns dos obstáculos enfrentados pelos sujeitos envolvidos no processo de formação continuada. Em primeiro lugar, há a própria percepção dos sujeitos envolvidos no processo. Há que se compreender que os espaços de coordenação pedagógica constituem um dos caminhos possíveis para a continuidade da profissionalização docente. Em segundo lugar, predomina em muitas instituições escolares a perspectiva de formação continuada que deprecia a colaboração do trabalho coletivo na formação dos seus profissionais, o que constitui outro obstáculo a ser vencido na direção aqui apontada. Pontuamos ainda que tal perspectiva formativa exige avaliação e planejamento constante do trabalho pedagógico a longo prazo e de modo integrado, impondo outras dificuldades para a efetivação do espaço formativo da coordenação pedagógica coletiva.

Muitas práticas educativas podem colaborar para que as coordenações pedagógicas coletivas possam ser consideradas como espaços de formação continuada. Estas práticas passam necessariamente pelo exame das reais condições destes profissionais para a realização deste trabalho, sobretudo de sua própria formação.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FERNANDES, R. C. A. **Educação Continuada, Trabalho Docente e Coordenação Pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. 2007. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.
- _____. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:

EPU, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica. Primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos.** Brasília, 2014.
Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos>

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Cristh Júnior Pereira Carvalho

Universidade Federal do Tocantins
Arraias – TO

Janeisi de Lima Meira

Universidade Federal do Tocantins
Arraias – TO

Maurício Castro Gonçalves de Jesus

Universidade Federal do Tocantins
Arraias – TO

RESUMO: Este artigo é o recorte de um trabalho desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o objetivo de analisar as vivências e reflexões das atividades realizadas pelos estagiários durante as aulas práticas, nas Escolas Estaduais Brigadeiro Felipe e Professora Ricarda, nas modalidades de ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, aqui encontram-se algumas contribuições do estágio à formação inicial do professor de matemática, obtidas por meio do contato com o exercício da profissão ao desenvolver atividades que proporcionaram conhecer a realidade das escolas, bem como propiciar vivências e experiências no ambiente escolar que contribuiriam para a formação acadêmica e profissional. Para tanto, realizou-se um trabalho de acompanhamento do

planejamento e coparticipação em salas de aulas na Educação Básica. Com isso, percebeu-se que a tarefa do professor de transformar a realidade educacional é bastante complexa, e para isto é necessário se debruçar na aquisição dos conhecimentos específicos da área, do conhecimento pedagógico da área e do conhecimento pedagógico geral, de modo que visa iluminar a prática, isto é, articular a relação entre teoria e prática, com vista à formação docente e ao exercício da prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular supervisionado; formação inicial do professor de matemática; exercício da prática; Educação Básica.

ABSTRACT: This article is a summary of a work developed in the Supervised Curricular Internship, in the Mathematics Degree course of the Federal University of Tocantins (UFT), with the objective of analyzing the experiences and reflections of the activities carried out by the trainees during the practical classes in the Schools Brigadier Felipe and Teacher Ricarda, in the modalities of Elementary, Middle and Youth and Adult Education. In this sense, here are some contributions of the stage to the initial formation of the mathematics teacher, obtained through the contact with the exercise of the profession when developing activities that allowed to know the reality of the schools, as well

as to provide experiences and experiences in the school environment that contributed to academic and professional training. In order to do so, a work was carried out to follow the planning and participation in classrooms in Basic Education. With this, it was realized that the teacher's task of transforming the educational reality is quite complex, and for this it is necessary to focus on the acquisition of the specific knowledge of the area, the pedagogical knowledge of the area and the general pedagogical knowledge, so that it aims to illuminate practice, that is, to articulate the relationship between theory and practice, on the to teacher training and the practice of professional practice.

KEYWORDS: Supervised internship; initial teacher training in mathematics; practice exercise ; Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões a respeito da contribuição do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em matemática, cujo objetivo foi propiciar condições para se observar e vivenciar aspectos da atuação e formação docente nas salas de aulas de matemática. Essas experiências se deram nas unidades escolar Escola Estadual Brigadeiro Felipe e Professora Ricarda, situadas nos municípios de Arraias, sudeste do estado do Tocantins e Campos Belos (GO), nordeste goiano, respectivamente. As atividades foram desenvolvidas nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O estágio para Pimenta e Lima (2005) é um campo de conhecimento e, por isso, não pode ser reduzido à prática instrumental, logo, pode constituir-se como atividade de pesquisa. Para isso, é preciso superar a dicotomia teoria e prática assumindo o estágio supervisionado como espaço para a análise, reflexão e ação, portanto, compreendendo-o como *lócus* de pesquisa. Diante disso, o desenvolvimento das atividades de estágio realizadas nas referidas escolas estiveram pautadas nesta perspectiva, sendo o estagiário, compreendido como o professor em formação¹, incentivado a pensar refletir a respeito das práticas a serem desenvolvidas nas escolas-campo.

Para tanto, tomamos a atividade de planejar que para Vasconcellos (2006, p. 35) consiste em “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é ainda buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal.” Nesse sentido, este estágio esteve voltado para a importância de idealizar ações por meio de planejamento com intenção de alterar a realidade da sala de aula. Assim, buscamos refletir sobre as dimensões teóricas e práticas do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidas a partir de vivências nos Ensinos Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aqui são

1 Neste trabalho, tomaremos esses conceitos como sinônimos, dada a necessidade de em alguns momentos poder haver confusão com o uso deste último.

abordadas algumas análises e reflexões desenvolvidas em duas escolas distintas. Foram apresentados os aspectos das modalidades de ensino fundamental e médio regular da Unidade Escolar Brigadeiro Felipe, seguido da modalidade EJA da Unidade Escolar Professora Ricarda.

O estágio curricular supervisionado na formação docente é o momento do curso de licenciatura que se desenvolve e experienciam as práticas de ensino, que se caracterizam pelas vivências da ação pedagógica, entendido como um processo de análise e reflexão sobre as experiências. É o momento de formação acadêmica que acontece fora dos espaços da universidade, espaço no qual o professor em formação desenvolve atividades que vão desde a observação, a análise, atuação e reflexão, preparando-o para agir autonomamente na busca de resultados para sua prática, assim, as atividades acontecem sob a supervisão de um profissional que já atua na prática.

As vivências no estágio possibilitaram aos estagiários conhecer a realidade da escola pública, as relações do ambiente de trabalho e os pontos fortes e fracos do contexto educacional, bem como, reconhecer suas próprias fragilidades e a partir daí procurar suprir as lacunas da sua formação, de modo a acontecer anteriormente à atuação profissional. Durante o estágio, o futuro profissional da educação amplia sua visão a respeito do funcionamento da escola de educação básica e começa a enxergar a importância e responsabilidade da profissão, com isso, foi possível provocar uma nova leitura sobre o seu papel social.

O estágio entendido como unidade teoria e prática deve ser considerado como espaço de pesquisa, pois ao ser entendido nesta perspectiva possibilita ao estagiário compreender mais a fundo as questões que tangem sua futura atuação profissional e lhe dará uma formação adequada para que quando for atuar na docência possa cumprir sua função e intervir na realidade social.

Para isso tivemos momentos de reflexões das nossas vivências que se desenvolveram em dois momentos interligados que trataram de discussões teóricas e da vivência na realidade da prática nas escolas. Num primeiro momento em que discutimos as questões teóricas referentes ao estágio foram realizados estudos de textos que versavam sobre essa temática, bem como análise de livro didático e elaboração de um plano de intervenção. Além dessas vivências, ao final do período letivo, foi realizado um seminário de estágio, no qual relatamos sobre nossas vivências e como contribuíram na nossa formação enquanto futuro profissional. Já em relação à parte prática, isto é, das vivências nas escolas desenvolvemos atividades de acompanhamento (coparticipação) da ação pedagógica do professor nos ensinos Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública.

Aqui pretendemos alargar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com o ambiente escolar, pois “o estágio é suporte do desenvolvimento da competência técnica necessária ao futuro professor” (PIMENTA, 2012, p. 70). De modo geral, abordamos algumas observações, análise e reflexões adquiridas ao longo do desenvolvimento do

estágio supervisionado.

2 | METODOLOGIA

O trabalho assumiu como desenvolvimento dos aspectos metodológicos a observação e intervenção, tendo como sujeitos da ação os professores em formação inicial, professor-regente e alunos da escola, de modo que assumimos uma abordagem qualitativa para a produção de material empírico, cujas análises foram realizadas por meio de análise e reflexão de textos que versavam sobre a temática e o acompanhamento da prática profissional do professor em exercício, neste caso, o professor-regente.

Os elementos teóricos estudados no estágio curricular supervisionado serviram de suporte ao estagiário no processo de sua investigação no desenvolvimento da sua ação pedagógica, o que torna possível um olhar reflexivo sobre as vivências e experiências, bem como, ao ato de ensinar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, situado no município de Arraias está dividido em quatro momentos: observação, coparticipação, regência no ensino regular e regência na Educação de Jovens e Adultos. As vivências do estágio iniciam a partir da segunda metade do curso e tem como finalidade propiciar condições para que o acadêmico possa investigar e vivenciar experiências de docência que o conduza à análise e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Cada momento consiste em experienciar os espaços da escola. Assim, no momento de vivência do estágio I, o estagiário estará iniciando as vivências nas escolas a partir da *observação*, em que toma conhecimento do espaço escolar e o contexto no qual a escola está inserida, isso se dá por meio de estudo e análise do projeto político pedagógico (PPP) da escola-campo, além de outros documentos que regem a instituição e da legislação vigente. Realizam também entrevistas com os profissionais que já se encontram no exercício da profissão e participação, como observadores, do conselho de classe pedagógico e demais eventos da escola.

No segundo momento, compreendido como a fase de *coparticipação*, que tem caráter intermediário entre a fase de observação e a regência, o estagiário acompanha o professor regente no planejamento, desenvolvimento das aulas e avaliação do processo de aprendizagem. É uma oportunidade para se aproximar da ação de ensinar e elaborar um projeto de intervenção visando tornar sua prática significativa no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Discutimos o estágio como campo de pesquisa, superando assim, o paradigma de concebê-lo como somente sendo a parte prática dos cursos de licenciatura. De acordo com Lima e Pimenta (2005, p. 33), essa concepção, revela que nos cursos de formação de professores não há uma fundamentação teórica para atuação do futuro professor e nem tampouco toma a prática como base para fundamentação teórica, isto é, nas palavras da autora, os estagiários “*carecem de teoria e de prática*”.

No terceiro momento caracterizado pela *regência* no segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio do ensino regular, o estagiário assume a classe, sendo o responsável pela ação de ensinar. E no quarto momento o licenciando assume a regência no Ensino Fundamental e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses momentos, o professor em formação desenvolverá as atividades previstas em seus projetos de intervenção.

Nesse sentido, compreender conceitos como interdisciplinaridade, contextualização e avaliação faz-se necessário para o desenvolvimento de uma prática que conduza a atuação crítica e reflexiva. Outro elemento fundamental para desenvolver o estágio como espaço de pesquisa consiste em realizar o planejamento de todas as ações. Segundo Vasconcellos (2006), devemos compreender o planejamento como instrumento inerente ao professor, portanto, à sua prática. Ainda para o autor, o pressuposto fundamental para o ato de planejar é a percepção por parte do sujeito da necessidade de mudança. Nessa direção, critica também o fato de como os professores parecem tão satisfeitos com as suas práticas que não sentem necessidade de aperfeiçoamento/mudança. Essas discussões contribuíram de forma relevante para a análise e reflexão do estagiário do seu processo formativo na realização do estágio.

Conforme Zabala (1999),

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1999, p. 17).

Diante disso, as atividades de intervenção pedagógicas propostas na coparticipação no Ensino Fundamental se desenvolveram em uma turma de 7º ano, matutino, em que acompanhamos a professora regente ao trabalhar durante o período de um mês com o conteúdo de equações do primeiro grau. As aulas se desenvolviam por meio de definições, exemplos e exercícios, sem conexão com outros tipos/áreas de conhecimento. Percebemos uma visível obediência ao livro didático e decorrente dessa prática observou-se o insucesso na avaliação, na qual a maioria dos alunos não conseguiu responder corretamente a prova.

As crianças apresentaram dificuldades em entender os enunciados da prova que pareciam claros e simples, por exemplo: “*Quais sentenças são equações?*” (daí eram apresentadas sentenças com sinal de igualdades e outras com sinal de desigualdades);

“Qual é o número que colocado no lugar de x , torna verdadeira a sentença $x+9 = 13$?”. Para além da prática da professora, talvez, o problema para esses alunos estivesse no significado linguístico das sentenças.

A professora ciente de que os alunos não haviam aprendido o conteúdo em questão, apesar de o considerar bastante importante para o desenvolvimento dos alunos futuramente, decidiu continuar ensinando o conteúdo. No entanto, sua prática pedagógica continuou sendo a mesma, logo, nada adiantou persistir no mesmo assunto se não mudar o método de ensinar. Na perspectiva de Vasconcellos (2006), é preciso que a professora se coloque como sujeito do processo educativo, e assim, se faz necessário elaborar um planejamento havendo um *querer* no sentido de mudar essa realidade. Com efeito, isso requer, na verdade, mudanças na sua prática da professora.

No ensino médio acompanhamos outra professora e sua prática pedagógica era bem semelhante a primeira e os alunos apresentavam-se sem interesse e pareciam que estavam cansados de estar ali naquele ambiente de aprendizagem do conhecimento científico. Entendemos que diante de tal fato a professora e a escola deveriam buscar atitudes que estimulassem os alunos a continuar estudando, afinal é a última etapa da educação básica e, para muitos, o início de uma nova fase, que seria entrar para o mundo do trabalho e/ou da universidade.

Uma experiência que merece destaque com base nas nossas vivências foi a avaliação da OBMEP² que possui uma proposta interessante. No entanto, como enxergar vantagens e oportunidades para os jovens se o nível de ensino oferecido não está próximo ao exigido pela prova? Isso, de certa forma, pode contribuir para que os educandos odeiem ainda mais a matemática. Enxergamos isso pelo fato de os alunos responderem às pressas para se livrarem da prova.

A coparticipação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos aconteceu na escola-campo Professora Ricarda, esta unidade escolar oferta as modalidades de ensino regular, os níveis fundamental e médio, sendo que também possui turmas da EJA durante o período vespertino. E recebe um público predominantemente adolescente, que em alguns casos estão cumprindo medida socioeducativa.

É Fato que os alunos que cumprem medidas socioeducativas têm direito de estudar, assegurado pela constituição, sendo que a escola é a instituição que tem a função de ensinar os conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade. No entanto, apenas “jogar” estes alunos na escola não é suficiente para aprender tais conhecimentos, contudo, adotar práticas que seguem o modelo tradicional e hegemônico não favorece a aprendizagem em virtude da falta de investimentos e

2 A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA. E tem como uns dos objetivos principais: Estimular e promover o estudo da Matemática; Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas.

consequentemente de uma política bem elaborada para atender as necessidades da realidade desse público.

Em detrimento das condições de limitação de liberdade notamos nesses jovens a falta de perspectiva de crescimento pessoal, no sentido de ter uma escolarização básica para viver em sociedade, de ser capaz de interagir com as pessoas em qualquer ambiente e até mesmo conseguir ingressar no mundo do trabalho. Em conversas com os próprios alunos e com professores da escola, durante as nossas vivências, observamos a estadia desses alunos ali na escola, se da somente para cumprir a obrigação de ir à escola, sem interesse algum de obter conhecimento. Dada as circunstâncias que se encontravam esses alunos e uma prática semelhante aos dois casos anteriores percebemos que as aulas não foram muito produtivas, nem para os alunos, e nem para os estagiários, em virtude de que o professor não conseguia dar aula, pois os alunos não paravam de conversar, além de entrar e sair da sala a todo instante.

Percebemos que apenas chamar a atenção destes jovens por meio de represálias julgamos ser bastante complicado, pois, acreditamos que o primeiro passo é compreender o mundo deles. Boa parte dessa ação seria adotar práticas mais dinâmicas que permitissem a esses alunos se envolverem na aula de modo que se sentissem partícipe do seu processo de aprendizagem, principalmente no caso da matemática. Ensinar é uma tarefa desafiadora!

Há por traz deste modelo hegemônico e prático para o professor uma ideologia conservadora, que impede a evolução humana das classes trabalhadoras, pois um ensino baseado nessas práticas não torna o sujeito autônomo, nem tampouco crítico às situações do conhecimento tornando-o estranho ao saber escolar e se sentido excluído deste processo. Todavia, numa direção contrária a essa, o estágio com pesquisa, busca formar um professor que seja crítico e que ao intervir na vida do aluno o torne um cidadão do mundo e para o mundo. Assim, ao desenvolver práticas que oriente os sujeitos (como aqueles aqui citados) enfatiza também a importância de um planejamento bem elaborado pelo docente que visa a transformação, fazendo com que, neste processo, o professor deixe de ser alienado, e consequentemente também ofereça condições para que seus alunos também se *desalienem* do processo de exploração.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o modelo tradicional, de inspiração jesuítica, de ensinar tem sido predominante e hegemônico, insistindo exaustivamente na repetição, memorização e reprodução através de uma metodologia baseada em exposição de conteúdo. Assim, colocando o aluno na condição de passividade no processo de aprendizagem, tendo como função apenas reproduzir o que professor expõem. Essa prática pode

ser estendida no sentido de que professor é também apenas um mero reproduzidor do currículo, do livro didático, agindo de forma automatizada.

O Estágio Curricular Supervisionado proporciona condições para uma aproximação da realidade da sala de aula e perceber que a tarefa de ser um professor, portanto, agente de transformação, é bastante complexa. Diante da atual situação da educação, apenas detectar os seus problemas é insuficiente, na verdade, nossa missão enquanto professores, e aqui destacamos os professores em formação inicial é buscar alternativas para transformar a realidade educacional predominante no decorrer da história do nosso país, é agir para formar cidadãos cada vez mais cômicos de sua realidade. Para tanto, um ponto de partida fundamental na prática pedagógica é o planejamento que deve ser sempre o instrumento para a necessidade de mudança.

Durante esse período de vivências dentro da escola fomos muito bem recebidos, em decorrência disso foi notório o compartilhamento de experiências e saberes com os servidores dessas escolas, bem como estabelecemos relações formativas com os alunos vivenciando nosso futuro campo de atuação profissional. Esse tipo de ação desenvolvida pela escola tem mostrado que é “necessário romper com um modo individualizado de conduzir o processo de formação de professores. Isso por si só já implica uma radical mudança epistemológica neste campo da formação” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 41).

Destacamos essas vivências como um momento muito importante no curso de licenciatura, pois, foi por meio do estágio que buscamos compreender a unidade teoria e prática. Além disso, percebemos os distanciamentos dos documentos norteadores da educação (PCN, PNE, DCN, Plano Estadual de Educação, entre outros) com a realidade encontrada no ambiente escolar.

A partir das experiências vividas por meio dos estágios supervisionados, ficou evidente o baixo nível dos índices e a qualidade da educação básica pública. Isso revela a falta de investimentos em políticas públicas consistentes, o que demonstra o descaso com a classe trabalhadora, usuária dessas escolas. Daí surge o sentimento de angústia, mas ao mesmo tempo, vontade de contribuir para transformação dessa classe ao atuar neste espaço de aprendizagem. Não há como quantificar as contribuições do estágio na formação do professor, mas afirmamos que é suficientemente grande o conhecimento e o amadurecimento pessoal e profissional.

Diante do exposto, vemos o estágio curricular supervisionado como espaço para transformação da prática do professor em formação, de modo que seja esse o ambiente propício à análise e reflexão daquilo que o professor formador concebe como um profissional crítico e atuante na realidade social, superando assim a visão dicotômica teoria e prática como algo dissociado. Desse modo, compreendemos o estágio como organismo para desenvolver o ensino e a pesquisa tornando-se um campo de conhecimento e necessário à formação docente que dá sentido à vida do professor e do aluno.

REFERÊNCIAS

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela; ALMEIDA, Whasigthon. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOIÁS. Governo Estadual. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico – Escola Estadual Professora Ricarda**. Campos Belos, 2018.

OBMEP 2018. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v.3, n.3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso em: 06 de Set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TOCANTINS. Governo Estadual. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico – Escola Estadual Brigadeiro Felipe**. Arraias, 2018.

TAVARES, Nathália Pereira; COSTA, Lucélida de Fátima Maia. O estágio supervisionado na formação do futuro professor de matemática: expectativas, dificuldades e realizações. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/oest%81gio-supervisionado-naforma%87%83odofuturoprofessordematem%81ticaexpectaivasdificuldadeserealiza%87%95es.pdf>>. Acesso em: 06 de Set. de 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 16 ed. São Paulo: Libertard, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA COM ÊNFASE NA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG - CAMPUS FORMOSA

Karina dos Reis Bittar

Universidade Estadual de Goiás – UEG Campus Formosa
Formosa – GO

Marilda de Paula Mamedio

Universidade Estadual de Goiás – UEG Campus Formosa
Formosa – GO

Sônia Bessa

Universidade Estadual de Goiás – UEG Campus Formosa
Departamento de Educação - Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas LIMA/UEG/CNPQ
Formosa-GO

RESUMO: A prática e a teoria são núcleos articuladores da formação do educador e esses dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Uma das formas de inserir essa perspectiva da ação efetiva do estudante no contexto educacional do curso de pedagogia e dos cursos de licenciatura da UEG - Campus Formosa, foi a proposição da metodologia de ensino com pesquisa no estágio supervisionado. Esse relato descreve os resultados parciais desse empreendimento e tem como objetivo apresentar os resultados

da inserção da pesquisa nesse contexto. No primeiro CICED foram recebidos 51 trabalhos para avaliação. Destes somente 33 foram selecionados para a revista dos anais. Os temas abordados foram distribuídos em 8 categorias: educação matemática, formação de professores, educação infantil, noções econômicas, alfabetização, indisciplina e ensino aprendizagem. Participaram 45 estudantes do 3o e 4o ano e 6 professores do Curso de Pedagogia. Os resultados alcançados vêm corroborar para a importância e a necessidade de aliar o estágio supervisionado ao trabalho científico.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado, pesquisa, ensino.

ABSTRACT: Practice and theory are articulating nuclei of the formation of the educator and these two poles must be worked simultaneously, constituting an indissoluble unity. One of the ways of inserting this perspective of the effective action of the student in the educational context of the pedagogy course and of the undergraduate courses of the UEG - Campus Formosa was the proposal of the methodology of teaching with research in the supervised stage. This report describes the partial results of this project and aims to present the results of the research insertion in this context. At the first

CICED, 51 papers were received for evaluation. Of these, only 33 were selected for the annals review. The topics covered were distributed in 8 categories: mathematics education, teacher training, child education, economic concepts, literacy, indiscipline and teaching learning. Participated 45 students of the 3rd and 4th year and 6 teachers of the Pedagogy Course. The results obtained corroborate the importance and necessity of allying the supervised stage to scientific work.

KEYWORDS: supervised internship, research, teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A principal proposta dos cursos de licenciatura é preparar o acadêmico para transmitir conhecimento intelectual para as mais diversas faixas etárias, podendo iniciar na educação infantil e ir até o ensino médio, contemplando ainda a educação de jovens e adultos, passando por todas as fases, dentro de um perfil didático e humano, estimulando o aluno a ser um indivíduo reflexivo e formador de opiniões.

É através da prática que se pode conhecer as realidades profissionais que virão após a formação acadêmica, o que é oportunizado através do Estágio Curricular. Dentre os diversos conceitos estabelecidos sobre Estágio Supervisionado, Bianchi *et al* (2005 p.1) define que “é uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter, proporcionando-lhe oportunidade para perceber se a escolha da profissão para a qual se destina corresponde a sua verdadeira aptidão”.

É de suma importância que o acadêmico descubra sua real vocação antes de ingressar no campo de atuação, para que seja um profissional que corresponda as expectativas da instituição a qual ingressará. Para formação do professor não basta o conhecimento teórico sem que este seja vivenciado.

Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos que contribuem para o fazer profissional do futuro professor, ao possibilitar a efetiva articulação teoria-prática, por meio do contato com a realidade escolar. (BRASIL, 2011 apud CARVALHO, 2013, p. 321)

“O conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal.” (PIMENTA, 2002, p.120).

A cada etapa, o acadêmico desenvolverá uma análise reflexiva com base nas experiências vividas.

A percepção de estudantes e professores dos cursos de licenciatura converge para a visão do estágio supervisionado como uma possibilidade de relacionar teoria e prática. Embora exista consenso de professores e estudantes quanto a uma prática

reflexiva, isso nem sempre ocorre de fato. Gatti (2014) afirma que são raras as referências encontradas sobre diferenciais em iniciativas de trabalho com estágios se considerarmos o universo dos cursos de licenciatura. Essa autora apresenta algumas iniciativas pontuais em universidades públicas com propostas de transformação dos estágios curriculares com atividades mais bem planejadas e orientadas com perspectivas inovadoras.

Manrique (2012), cujo planejamento dos estudantes de matemática e física se estrutura e desenvolve em torno de intervenções pedagógicas. Essas são realizadas pelos estagiários a partir de uma inserção inicial nas salas de aula e discussões com os professores da unidade escolar e o orientador de estágio. São propostas sequências didáticas em perspectiva interdisciplinar. Outro modelo inovador é o proposto por Mercado e Mercado (2012) que apresenta proximidade com metodologia da problematização, cujo eixo central é a reflexão das práticas.

A nível nacional e regional algumas políticas incidem direta ou indiretamente na qualidade da formação inicial dos docentes, com modelos que poderiam ser aproveitados para o estágio supervisionado como um todo, a saber: o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (2010), cujo objetivo é promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais, com isso, ocorre o incentivo a formação de professores em nível superior para a educação básica e contribui para a valorização do magistério. O mesmo faz a inserção de licenciandos no cotidiano escolar das redes públicas de ensino. “Oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (inciso IV, art. 3º);

Outro programa inovador é o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do estado do Espírito Santo (2010). Este tem o objetivo de “contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica” (art. 3º).

O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo (2007). Seus objetivos principais são: possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em *campi* de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino; permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (art. 2º, incisos I a III). Para Gatti (2014) esses programas como os citados sinalizam que as licenciaturas não estão oferecendo a formação adequada aos futuros docentes.

Gatti (2014) chama a atenção para alguns possíveis problemas, essa autora lembra que o número de horas de estágio obrigatório visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio. Contudo em seus estudos Gatti (2014) verificou que nem sempre os estágios são de fato supervisionados, pois os dados referentes a eles padecem de uma série de imprecisões, que praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos documentados. Ou seja, ainda é nebulosa a forma como esses estágios acontecem ou não no contexto escolar, o grau de supervisão ainda não é precisamente mensurável.

Outros fatores que influenciam a ineficiência dos estágios é o aspecto burocrático da avaliação. As observações e regências quando existentes requerem uma quantidade excessiva de relatórios inócuos com descrição detalhadas, não existem conteúdos de reflexões, análise e pesquisas. Os relatórios cumprem o requisito apenas de nota. Tais relatórios compõem pastas e mais pastas sem utilidade alguma. Candau (2014, p.71) chama a atenção para essa visão de estágio supervisionado/e ou prática de ensino chamando-a de “[...] prática utilitária, cujo objetivo está reduzido ao cumprimento de uma exigência legal”.

Essa é uma visão mecanicista e burocrática enraizada na dicotomia teoria e prática que segundo Saviani (1982, p.11) é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Para Saviani “[...] essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...]”

Gatti (2014) verificou que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior.

Para Andrade e Aparício (2016, p.75) “por mais que nos cursos de pedagogia sejam apresentadas teorias sobre como ensinar, técnicas de ensino e estratégias de como apresentar determinado conteúdo, esses são assuntos/temas que dependem, para serem assimilados, de serem vivenciados e problematizados em situações reais de sala de aula”. Para esses autores existe algo em comum nas propostas de intervenção docente: “[...] a de que a experiência com as situações reais das escolas - mediadas pela postura problematizadora e investigativa - é fundamental na formação dos futuros professores. (idem p. 74)

Abrir espaço na escola para que essa seja um local não somente de aplicação de teorias discutidas na universidade, mas um espaço de construção do conhecimento prático. “[...] o contexto escolar, merece ser analisado com base nos referenciais

teóricos estudados e partilhados tanto pelos professores e estudantes da universidade quanto pelos professores da escola” (ANDRADE E APARÍCIO, 2016, p.78).

Problematizar e investigar requer outra concepção de ensino, significa desvincular-se da ideia de que o conhecimento mais importante pode não estar necessariamente nos livros ou no discurso do professor, mas que deve ser buscado e construído pelo próprio aluno num contexto de problematização, pesquisa e contato com a realidade. Para Keller e Bessa (2017) no contexto educacional brasileiro, os debates em torno da crise nos processos educativos e da necessidade de melhorias na educação básica vêm associados à premência de mudanças na formação inicial de professores, atribuindo a esses cursos um papel de centralidade na agenda das reformas.

Ao menciona diretamente a formação inicial do professor Piaget (2010 p. 136) afirma que “[...] é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência”. Para esse autor metodologia ativa implica num contexto de pesquisa e ensino, sem esquecer que o conhecimento se constrói numa dimensão cultural e política. Para Cunha (2012) os processos educativos são aninhados em condições objetivas e subjetivas que os possibilitam. Experiências não se transferem; mas certamente se trocam.

Para Freire (2011) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O educando pesquisador é um aprendiz que confirmará ou não a hipótese levantada diante da investigação, considerando uma determinada metodologia de estudo. “[...] é preciso manter a associação permanente entre ensino e pesquisa, ainda que ela não se dê de forma naturalizada” (CUNHA 2012, p. 7).

A formação inicial e continuada do profissional da educação é muito importante, se não for considerado o papel do professor, sua construção identitária torna-se irrelevante organizar belos programas ou ainda construir teorias a respeito do que deve ser feito. Masetto (2012) propõe uma metodologia ativa e participativa, que motive os professores a aprender e incentive sua participação no processo de aprendizagem, atividades variadas, que permita formador e professor trabalhar juntos. Nessa condição o professor deixa o papel de ministrador de aulas e transmissor de informações para o de mediador entre os alunos e suas aprendizagens e assim desenvolver relação de parceria e corresponsabilidade com eles e trabalhar juntos e em equipe.

Uma das formas de inserir essa perspectiva da ação efetiva do estudante no contexto educacional do curso de pedagogia da UEG foi a proposição da metodologia de ensino com pesquisa no estágio supervisionado. Essa foi uma forma encontrada de dirimir a justaposição curricular entre as disciplinas consideradas “teóricas” e as “práticas”. Para Candau (2014) a prática e a teoria educativa, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

Ao articular a teoria e a prática na perspectiva da formação do aluno pesquisador foi priorizada a visão de um processo, é algo paulatino e construído que não ocorre de

forma abrupta, se faz no cotidiano da ação do estágio supervisionado, e por ser um processo, precisa ser pensado.

Em alguns momentos houve aproximações com as técnicas etnográficas, em especial nas observações participantes, e nas entrevistas com professores e alunos, a fim de descrever e analisar o que ocorria no dia a dia das escolas. Ao realizar a análise da experiência escolar, os estudantes de pedagogia recolheram uma grande quantidade de dados descritivos do ambiente, das atitudes e ações das crianças e da prática pedagógica, inicialmente das professoras por meio das observações iniciais e subsequentes das suas próprias regências: as estórias, as atividades, a proposição de atividades em grupo, as aulas coletivas e diversificadas, as músicas, dramatizações, atividades externas e internas etc.

As descrições acuradas permitiram um acumulado de informações que contribuiu para compor a realidade estudada. Foram consideradas ainda as percepções e concepções escolares e como essas se inter-relacionam. Ao investigar o cotidiano escolar e a sua própria ação nessa realidade os estudantes foram compreendendo que embora fazendo parte dele enquanto estagiário, tornava-se necessário distanciar-se para refletir melhor e até redimensionar a sua ação. Nesse exercício os estudantes foram aos poucos compreendendo a ação a ser desempenhada pelos educadores e se percebendo como tal. Nesse movimento de ir e vir agir e refletir e como qualquer outro trabalho de pesquisa foram surgindo problemáticas, que se apoiavam em algum tipo de referencial teórico. Para André (2014, p.198) um “[...] referencial pode consistir na adoção de uma determinada linha teórica ou na explicitação de certos conceitos básicos que orientarão a coleta e análise das informações”.

Orientados por seus professores, os estudantes buscavam os referenciais nos clássicos da educação, documentos oficiais e na psicologia do desenvolvimento, assim recorreram a uma teorização a partir da problemática levantada inicialmente. Aos poucos os estudantes foram estabelecendo relações cada vez mais próximas entre a teoria e a prática num esforço contínuo de ação e reflexão e teorização sobre a prática.

Relacionar o ensino com a pesquisa implica na utilização de alguns princípios do método científico como a observação, levantamento de hipóteses, teorização e retorno a realidade. Tal esforço propicia condições para que os estudantes assumam responsabilidades, adquiram autonomia e construam conhecimentos.

Quando menciona diretamente a atuação do professor Piaget (2010 p. 136) afirma que “[...] é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência”.

Para Cunha (2012) os processos educativos são aninhados em condições objetivas e subjetivas que os possibilitam. Experiências não se transferem; mas certamente se trocam. O educando pesquisador é um aprendiz que confirmará ou não a hipótese levantada diante da investigação, considerando uma determinada

metodologia de estudo. “[...] é preciso manter a associação permanente entre ensino e pesquisa, ainda que ela não se dê de forma naturalizada” (CUNHA 2012, p. 7).

Com a aplicação da metodologia de ensino baseada na pesquisa da disciplina do estágio supervisionado as produções de relatos de experiência e de investigação fazem parte do processo, com os trabalhos produzidos surgiu a necessidade de um espaço para divulgação desses materiais.

Ao ingressar nas escolas da rede pública os estudantes compreendem de forma mais abrangente o espaço escolar e estão mais bem habilitados para compreender o seu cotidiano e a agir nas mais diversas situações, desafios e problemas. O que lhe permite uma formação mais consistente e o habilita a fazer correlação entre teoria e prática. Não somente o estudante é beneficiado com essa prática, mas também os professores da rede pública que se tornam co-formadores desses estudantes. Os professores universitários também são beneficiados ao participar efetivamente da rotina da educação básica na adoção de experiências e vivências de ensino-aprendizagem.

Mediante a necessidade de uma formação integral, o Curso de Pedagogia (coordenadora e docentes) em parceria com a Coordenação Adjunta de Estágio da UEG - Campus Formosa decidiu que após teorias, práticas e pesquisas seria necessário compartilhar os conhecimentos adquiridos.

Para contemplar essa carência foi criado o I Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência (CICED) onde acadêmicos do campus e de outras instituições, docentes, pesquisadores e profissionais da educação pudessem relatar suas experiências e pesquisas.

2 | OBJETIVOS

Promover reflexões a partir de resultados de pesquisas sobre as práticas pedagógicas e suas consequências, permeadas pelos reflexos sociais que são grandes desafios para os profissionais da educação, permitindo o intercâmbio entre as produções dos participantes.

Apresentar os resultados da inserção da pesquisa no contexto do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UEG- Campus Formosa.

3 | METODOLOGIA

A proposta de expor os conhecimentos adquiridos durante as aulas de Estágio Supervisionado aflorou no início de 2016 mediante a necessidade de expandir o processo investigativo e inovador de compartilhar os resultados entre teoria e prática, ensino e pesquisa vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEG – Campus Formosa.

Diante dessa reflexão vários encontros se estabeleceram a fim de organizar um

evento que contemplasse o desejo de ampliar e partilhar os conhecimentos baseados numa metodologia de pesquisa qualitativa.

Tal iniciativa culminou com a Resolução CsAN.854/2015 que aprova o regulamento das diretrizes básicas para o estágio supervisionado dos cursos de graduação da UEG no Art. 29. a qual estabelece os deveres do estagiário no “§ 1º VI – participar de eventos acadêmico-científicos e tecnológicos que promovam a investigação, o debate e a socialização de conhecimentos para formação humana e profissional.”

O debate e a socialização ocorriam em maior parte entre as paredes da biblioteca e das salas de aula da universidade de forma restrita, somente os membros da mesma turma compartilhavam suas experiências.

Pires (2004) apud Silva (2011, p.14) afirma que “[...] não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor seu “saber” para o “saber fazer” sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo”. A fluência de ideias desperta no homem novas perspectivas sobre um mesmo assunto. Através disso podem-se criar conceitos ou reestruturar antigos quando as experiências são compartilhadas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro CICED foram recebidos 51 trabalhos para avaliação. Destes somente 33 foram selecionados para a revista dos anais. Os temas abordados foram distribuídos em 8 categorias conforme descritas no gráfico 1 o qual refere-se ao número total de trabalhos que foram para a revista dos anais.

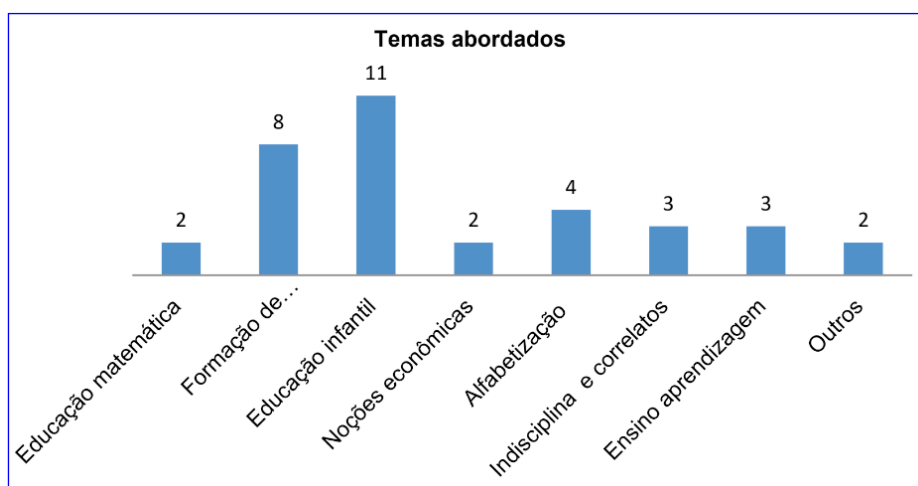


Gráfico 1 - categorias referentes aos temas abordados no I CIED.

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

O tema relacionado a “educação infantil” se destacou com 11 trabalhos, seguido do tema “formação de professores” com 8 artigos. Os trabalhos com ênfase na educação infantil ficaram quase que totalmente circunscritos aos estudantes do

3º ano do curso de pedagogia. O estágio supervisionado que deu origem a esses trabalhos referia-se à atuação em creches da cidade de Formosa. A faixa etária das crianças investigadas era de 4 meses a 5 anos.

Os temas ligados a formação de professores, indisciplina, e ensino aprendizagem ficaram a cargo dos estudantes do 4º ano do curso. Sendo uma experiência completamente diferente da educação infantil, no estágio do ensino fundamental I os acadêmicos se depararam com um universo de novas situações e problemas até então não conhecidos o que propiciou uma diversidade maior nas áreas de pesquisa. Os dois trabalhos na área de educação matemática foram apresentados pelos estudantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto do curso de Pedagogia.

O gráfico 2 apresenta o número total de participantes. Foram 25 estudantes do 3º ano e outros 20 do 4º ano. O 3º ano teve mais estudantes, contudo o número de trabalhos foi menor, porque foi permitido aos estudantes do 3º ano fazer o trabalho em duplas e no 4º ano foi individual. A participação de estudantes de outros cursos foi pequena, assim como a participação de professores. O número reduzido de participantes (51) revela o enorme potencial desses estudantes, e seus respectivos professores/orientadores, na produção de 33 artigos na revista dos anais do congresso.

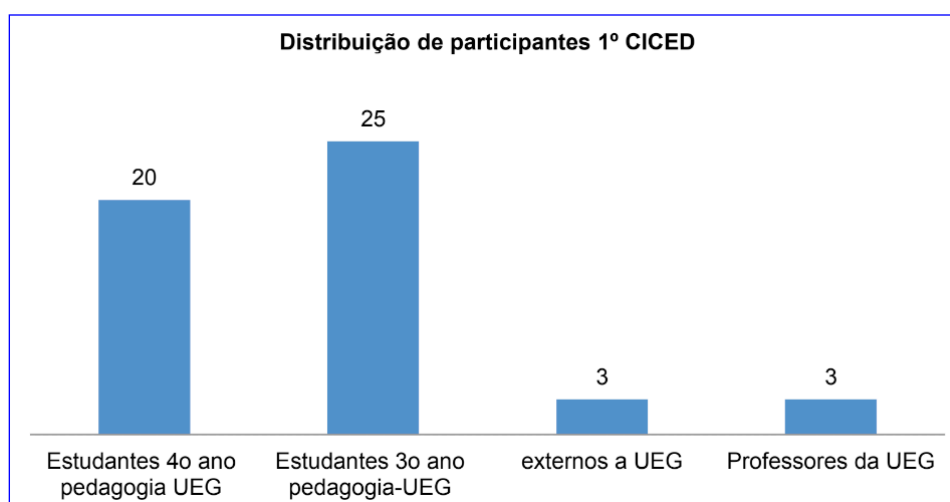


Gráfico 2 - Origem dos trabalhos

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

O gráfico 3 refere-se aos 33 trabalhos finais que foram para a revista dos anais. Este faz referência a 44 artigos, isso ocorreu porque 10 trabalhos do universo de 33 foram classificados como recorte de Trabalho de Conclusão de Curso e 1 deles encaixou-se como relato de pesquisa e de experiência simultaneamente. A contribuição dos recortes de TCC aumentou o número dos relatos de pesquisa.

Uma vez que tal atividade é obrigatória para conclusão do curso os acadêmicos tiveram a oportunidade de pesquisar com mais riqueza de detalhes o tema escolhido para sua apresentação. Como o TCC é um componente muito presente no 4º ano isso

refletiu no número de relatos de pesquisa.

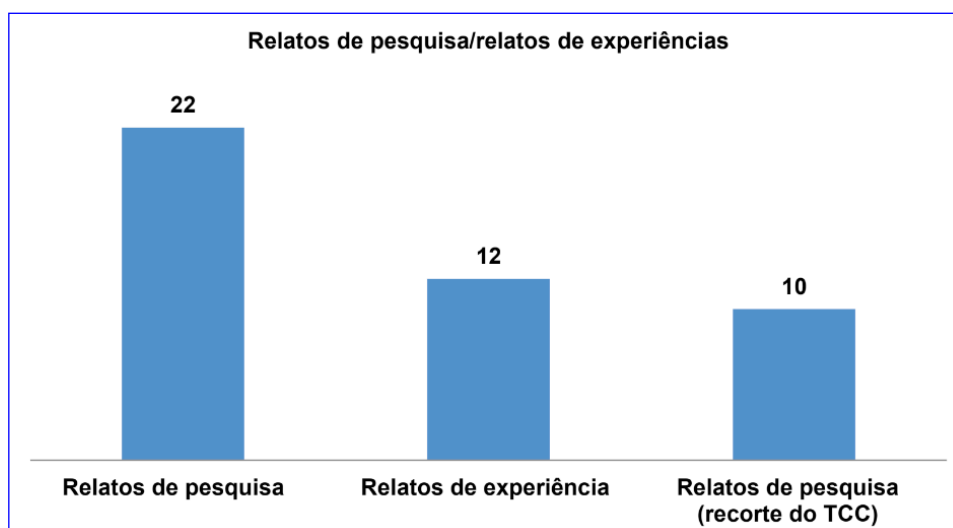


Gráfico 3- Relatos de pesquisa e de experiências I CICED

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

O gráfico 4 retrata a origem dos trabalhos. A participação do 4º ano do curso de pedagogia foi relevante para a realização do congresso. Dos 20 estudantes que participaram resultaram 19 artigos, enquanto no terceiro ano foram 25 estudantes e o resultado foram 10 trabalhos.

A participação individual dos estudantes do 4º ano contribuiu para esses resultados. O que demonstra cada vez mais a importância e a necessidade de aliar o estágio supervisionado ao trabalho científico e não ao trabalho burocrático.

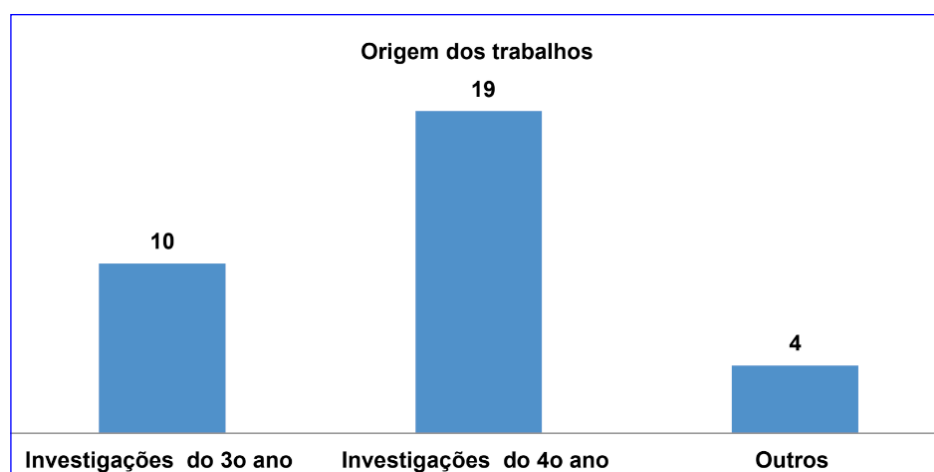


Gráfico 4 - Investigações dos 3º e 4º anos do Curso de Pedagogia da UEG - Campus Formosa

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o professor atue como um agente de uma educação transformadora, mas para que isso ocorra os cursos de formação de professores exercem um papel

fundamental, podendo ou não favorecer reflexões e estudos enriquecedores. O caminho foi iniciado com o primeiro CICED, mas a tarefa é complexa. Certamente não se trata de um esforço de indivíduos isolados e sim de uma tarefa coletiva. Parafraseando Fávero (2010) não é simplesmente frequentando um Curso de Pedagogia, fazendo um mestrado ou doutorado em educação que alguém se torna educador. É, sobretudo no comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. F. R; APARICIO, Ana S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais. In: ANDRE, Marli (org) **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus. 2016.
- ANDRE, Marli. A pesquisa na didática e na prática de ensino. In: CANDAU, V.M. (Org). **Rumo a uma nova didática**. 24ª edição. São Paulo: Vozes, 2014.
- BIANCHI *et al.* **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Ed. Thomson, 2005.
- BRASIL. Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília/DF 2010.
- CANDAU, Vera Maria; LELIZ, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org). **Rumo a uma nova didática**. 24ª edição. São Paulo: Vozes, 2014.
- CARVALHO, S. R. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 321-339, set 2013. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245/7804> Acesso em: 10 de set. 2017.
- CUNHA, Maria Isabel. Prefácio in: (org) MASETTO, M.T. **Inovação no Ensino superior**. Edições Loyola. 2012.
- FÁVERO, Altair Alberto. **Educar o educador**: Reflexões sobre a formação docente. São Paulo: mercado das letras, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 45ª edição. Editora Paz e Terra 2011
- GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista usp** • são paulo • n. 100 • p. 33-46 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.
- GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Decreto no 2.563-R, de 11 de agosto de 2010. Institui o Programa Bolsa Estágio Formação Docente destinado a estudantes de cursos de licenciatura, em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Vitória/ES, 2010.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto no 51.627, de 1o de março de 2007. Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. São Paulo, 2007.
- KELLER, E. BESSA, Sonia. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: a percepção de estudantes de pedagogia sobre a abordagem curricular integrada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.01, p. 153 – 176 jan./mar.2017 e-ISSN: 1809-3876. 2017.

MANRIQUE, A. L. “Iniciação à Docência: uma Experiência de Estágio em Licenciatura de Matemática e Física”, in **Coleção Textos FCC**, vol. 35. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/SEP, 2012.

MASETTO, Marcos T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: (org) MASETTO, M.T. **Inovação no Ensino superior**. Rio Janeiro: Edições Loyola. 2012.

MERCADO, E. L. O.; MERCADO, L. P. L. “Blog como Elemento Redimensionador do Estágio Curricular em Licenciatura de Pedagogia”, in **Coleção Textos FCC**, vol. 35, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/SEP, 2012.

PIAGET. Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 6ª edição. São Paulo: Forense universitária, 2010.

PIAGET. Jean. **Para onde vai a educação**. 20ª Edição. São Paulo: José Olímpio. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação do professor: Unidade teoria e prática?** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**. Cadernos de pesquisa n. 42, ago.1982.

O ESTÍMULO DA FAMÍLIA E A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA EDUCANDA COM SÍNDROME DE DOWN

Xênia da Mota Araújo Lima

Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

Belo Jardim

Pernambuco

Ingrid da Mota Araújo Lima;

Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

Belo Jardim

Pernambuco

RESUMO: Aspectos psicoafetivos são de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem e através do estímulo adequado, respeitando as limitações e tempo de aprendizagem, pode-se obter resultados positivos no processo de aprendizagem de qualquer educando, independente de suas dificuldades. Neste sentido a pesquisa foi instigada a partir da problemática: quais são os métodos aplicados pelos pais de uma aluna com Síndrome de Down para desenvolver sua aprendizagem? Na busca por conhecer essas metodologias e como ocorre o processo de aprendizagem dessa educanda, objetivou-se descrever como a família pode atuar para facilitar o processo de aprendizagem da pessoa com síndrome de Down e para isso foi necessário descrever as metodologias empregadas pela família e como à pessoa com Down pode

ser estimulada a aprender os conteúdos curriculares. Trata-se de um estudo de caso focado em uma educanda com Síndrome de Down. Para conhecer a realidade, o cotidiano, quais são os estímulos oferecidos e como ocorre o processo de aprendizagem dessa educanda, os seus pais foram entrevistados e os relatos são abordados de forma qualitativa. Verificou-se que dentre as metodologias adotadas, os pais relataram que sempre estimulavam a educanda a responder vários exercícios de matemática, faziam dramatizações com contextos históricos e sempre que tinham a oportunidade discutiam assuntos acadêmicos trazendo para a prática do dia-a-dia. Isso denota que os pais sempre acreditaram na potencialidade de sua filha com Down e por isso a estimularam através de diversas metodologias a desenvolver suas habilidades, superar suas limitações e obter autonomia e uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias de ensino, Potencialidades, Superação.

1 | INTRODUÇÃO

Quando analisamos o contexto educacional do cotidiano brasileiro, podemos observar algumas mudanças significativas se fizermos uma comparação de vinte anos atrás para o agora. Entretanto, ainda temos um

abismo enorme e uma realidade alarmante se compararmos a realidade educacional com o que preconiza as leis que regem a educação nacional, como a LDB (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva deve ser vista como uma forma pedagógica de trabalhar a diversidade, o respeito pela diferença e pelas necessidades individuais. No processo inclusivo, deve-se estimular a valorização de cada um e que as práticas pedagógicas possam favorecer a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades considerando que somos todos iguais nas diferenças. Sobre a inclusão no ato de educar Mitler (2003, p.20) afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Concordando com o autor, afirmamos que incluir não se restringe apenas a sala de aula, mas é algo que *a priori* deveria vir de casa, o aluno tem que ser aceito primeiramente em sua casa, onde essa pessoa deve ter o apoio e o respeito de suas particularidades, para então a escola o acolher e fazer daquele ambiente algo atrativo e que não gere discriminações e preconceito.

Está descrito no Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O Estatuto amplia direitos para mais de 45 milhões de brasileiros nas mais diversas áreas e inclui as pessoas com Síndrome de Down.

A Síndrome de Down foi descrita clinicamente pela primeira vez pelo médico inglês John Langdon Down, em 1866 e, desde então, é estudada por diversos pesquisadores. (MENEGUETTI 2009). Essa síndrome é causada por alterações cromossômicas envolvendo o par do cromossomo 21, que se apresenta em trissomia, levando a alterações físicas e mentais, resultando em hipotonia muscular, frouxidão ligamentar, hiper mobilidade articular, obesidade e problemas sensoriais. (PEREIRA e TUDELLA, 2009).

Apesar do avanço da ciência no sentido de compreender os mistérios que permeiam a Síndrome de Down ainda existem muitos entraves e questões que devem ser discutidas a respeito das pessoas com essa síndrome. O que nos mobiliza a pesquisar sobre essa temática é a descoberta de novas abordagens educacionais para pessoas com Síndrome de Down e partiu-se da problemática: Como a família em parceria com a escola poderá promover da aprendizagem de uma educanda com síndrome de down?

Neste contexto as hipóteses formuladas são: A família pode contribuir com o desenvolvimento de uma pessoa com síndrome de down aplicando atividades lúdicas que transformem os conceitos/conteúdos em algo que a pessoa com down possa compreender e aprender. Com bases nessas afirmações esta pesquisa se justifica pelo fato de apontar como a contribuição da família e da escola poderá promover o desenvolvimento de uma pessoa com Síndrome de Down. Com o referido trabalho objetivou-se descrever como a família pode atuar para facilitar o processo de aprendizagem da pessoa com síndrome de Down e para isso foi necessário conhecer as metodologias empregadas pela família e como à pessoa com Down pode ser estimulada a aprender os conteúdos curriculares. E neste contexto, ao longo do trabalho será apresentado aspectos relevantes do cotidiano da educanda que estão diretamente relacionados as metodologias de ensino direcionados a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de uma aluna com síndromes de Down.

2 | METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa – Trata-se de uma pesquisa básica de caráter descritivo e abordagem qualitativa, visto que analisa o relato da contribuição da família e da escola para o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down. A pesquisa qualitativa estimula a imersão do pesquisador nas particularidades e no contexto da pesquisa e faz vir à tona aspectos individuais, como o pensamento, atitudes, sentidos, emoções e motivações dos sujeitos da pesquisa.

2.2 Instrumento da pesquisa – Optou-se pelo questionário para coletar os dados referentes ao apoio da família no processo de contribuição do desenvolvimento da pessoa com Down. O questionário foi aplicado aos pais (pai e mãe) da educanda e formulado com 13 questões subjetivas. Esses tipos de perguntas são abertas, pois permitem respostas distintas dos pesquisados, ou seja, cada pesquisado pode responder espontaneamente a essas averiguações. Esse recurso normalmente é utilizado para obter opiniões, sentimentos, crenças e atitudes por parte do pesquisado, ele pode responder livremente, usando linguagem própria.

2.3 Caracterização do estudo de caso – Por ser um estudo de caso, o foco foi uma educanda, adolescente de 18 anos com síndrome de down. O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de

maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2007).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desta seção abordamos o ponto de vista dos pais da educanda com down sobre o processo de inclusão, as expectativas com relação ao ensino e aprendizagem da pessoa, dificuldades para matricular a educanda em escolas regulares (Quadro 1).

Para você o que é inclusão?	A escola atende suas expectativas quanto a eficiência na inclusão de sua filha?
<i>Pai: o conceito de inclusão vai além do simples fato de incluir, para estar incluso a criança tem que se sentir aceita, receber tratamento igual a todos, sendo respeitada nas suas limitações.</i>	<i>Pai: Tivemos sorte em encontrar uma escola que abraçou nossa causa,... Sempre nos possibilitando um espaço para o diálogo, para a colaboração, para as sugestões...</i>
<i>Mãe: Incluir é tratar o ser humano com igualdade de direitos, dando-lhe deveres que estejam dentro das suas condições físicas e mentais. Tratando-o com respeito, sem distinção, sem separá-lo ou tratá-lo como “coitadinho” por apresentar alguma diferença ou necessidade.</i>	<i>Mãe: As expectativas com relação a nossa filha sempre existiram principalmente com relação ao seu desenvolvimento, para colaborar com a sua aprendizagem não esperamos só pela instituição escolar, ela sempre teve apoio de terapia ocupacional, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e aulas particulares em casa.</i>
Alguma vez, os pais sentiram dificuldades para matricular/incluir sua filha na escola regular? Justifique.	Como pais vocês sempre tiveram acesso à escola para interagir, incentivar e ajudar no processo ensino aprendizagem? Como acontecia essa interação?
<i>Pai: A dificuldade foi encontrar uma escola que atendesse as necessidades dela, que a aceitasse sem fazer distinção sem preconceito, que se preocupasse com a qualidade da aprendizagem e não com a quantidade de alunos, e que empregasse uma metodologia didático-pedagógica que facilitasse a compreensão dos conteúdos. Então optamos por uma escola da rede privada de ensino.</i>	<i>Pai: Sim, sempre pesquisamos muito sobre a síndrome. A gestão escolar e a coordenação pedagógica sempre foi receptiva nas informações e sempre buscava ajudar e auxiliar. Mantínhamos uma relação de amizade com os professores e sempre dávamos aulas em casa para reforçar a aprendizagem.</i>
<i>Mãe: Quando nossa filha estava em idade escolar, fizemos uma peregrinação pelas escolas, onde encontramos alguma resistência ou alguma dificuldade na aceitação da criança com Síndrome de Down, vimos que essas instituições não estavam prontas para incluir e ajudar nossa filha a se desenvolver, até acharmos a escola onde ela estudou desde a educação infantil até finalizar o ensino médio. A instituição é da rede privada.</i>	<i>Mãe: Sempre interagimos com os professores, coordenadores pedagógicos e a gestão escolar. Principalmente com o intuito de ajudar, de levar ideias novas e de auxiliá-los. Ela sempre fez acompanhamento com fonoaudiólogo para auxiliar na fala, fisioterapeuta e psicopedagogo para ajudá-la quanto a aprendizagem.</i>

Quadro 1 - Declaração dos pais da educanda a respeito do processo de inclusão e dificuldades para matricular essa aluna em escolas regulares. Belo Jardim-PE, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa

A atitude de um sujeito com síndrome de Down pode variar de acordo com o seu potencial genético e as características culturais do meio em que convive, por isso acreditamos que quando a família participa ativamente da educação dessas crianças elas acabam se desenvolvendo mais e melhor. Com base em Werneck (1995), as pessoas com Síndrome de Down costumam ter acentuada inteligência emocional, por isso muitas das vezes se mostram amáveis e carinhosos. Educar não se restringe em transferir informações ou apontar apenas um caminho, mas ajudar a criança/adolescente a superar suas dificuldades.

Podemos observar na fala do pai e da mãe da adolescente com Down que a inclusão é muito mais do que ser aceito num ambiente, incluir é ser respeitado nas suas limitações, ser tratado sem distinção, sem separação, ser tratado como igual, como um ser humano que tem apenas algumas limitações, mas também têm direitos e deveres.

Tanto o pai quanto a mãe relatam que algumas instituições não estavam prontas nem dispostas a receber uma criança com Síndrome de Down, e complementam que encontraram uma escola privada que acolheu a filha deles, e esta escola dava oportunidade dos pais falarem, exporem suas angústias, inquietações e sugestões.

Notamos na fala do pai e da mãe que sempre buscaram uma instituição privada de ensino, e apesar das instituições particulares estarem melhor aparelhadas e com uma estrutura física mais adequadas a inclusão, ainda encontraram resistência por parte de algumas instituições, optando por uma escola onde a equipe gestora abraçou a causa da inclusão com um olhar mais humano, sem fazer distinção as limitações que a pessoa com deficiência possui.

A inclusão das pessoas com deficiência prossegue como luta para a educação brasileira mesmo após a criação da política de educação especial e da evolução da legislação no que cita à inclusão de pessoas com deficiência. Mattos reflete que:

Novos paradigmas surgem, tendo em vista a inclusão escolar. Assim, escola necessita trabalhar as diferenças, para que enriqueçam o aprendizado de todos, deficientes ou não. A diferença é normal, é identidade de cada ser humano. A diferença é produzida diariamente. A diferença é o estereótipo, o arquétipo atual (MATTOS, 2008, p. 51)

Percebemos no relato dos pais da jovem que a mesma sempre contou com o apoio da família e de profissionais capacitados, eles não esperavam apenas pela instituição escolar e a instituição escolar não esperava só pela família, cada qual fazia sua parte, dessa forma sempre existiu a parceria e o respeito às particularidades da educanda no processo de ensino aprendizagem.

Quanto à efetividade da aprendizagem da pessoa com Down, os estímulos fornecidos, o tempo médio para estimular e a rotina de estudos da educanda no seu cotidiano, os pais apresentaram e explanaram com detalhes os quais são apresentados no Quadro 2.

Como você avaliava a efetividade do aprendizado) de sua filha quanto as atividades escolares?	Quanto tempo em média você(s) dedicam para estimular o desenvolvimento de sua filha?
<i>Pai: Conforme as situações vividas no ambiente escolar íamos reforçando a aprendizagem em casa, para que efetivamente ela se desenvolvesse e aprendesse. As experiências concretas no ambiente escolar, no lar e na sociedade proporcionam avanços significativos, mas tudo com muita paciência e respeitando o tempo de aprendizagem dela...</i>	<i>Pai: Quando eu percebi que ela precisava de maiores estímulos, eu reformei a dispensa da casa e criei "A escolinha do papai". Coloquei tudo o que uma sala de aula tem: Quadro, carteira e o birô, a noite quando eu chegava do trabalho, comecei dando aulas a ela, iniciamos com meia hora, depois mais uma hora, passamos para duas horas e acredito que teve dias que excedeu as duas horas.</i>
<i>Mãe: Sempre respeitamos o tempo dela, cada criança é única cada qual aprende no seu tempo. A escola fazia a sua parte, nós fazíamos a nossa, e os profissionais especializados faziam a parte deles.</i>	<i>Mãe: Ela sempre foi muito estimulada, lembro que quando era bebê fazia cerca de 4 horas de fisioterapia, chegava a dormir e continuávamos com os estímulos exaustivos, fez também muitos exercícios com a fonoaudióloga, para conseguir controlar a língua, se alimentar melhor e posteriormente falar.</i>
A partir de que idade a família começou a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da criança? Relate como ocorreu.	Muitas crianças com síndrome de Down se dão bem com rotina, estrutura e atividades focalizadas claramente. Sua filha sempre teve rotina? Descreva como é a rotina dela.
<i>Pai: Fizemos muitas pesquisas em algumas delas descobrimos que o máximo de estímulos nos dois primeiros anos de vida são importantes para o desenvolvimento físico, mental e intelectual posteriormente.</i>	<i>Pai: Sim, sempre tivemos rotina, até porque ela é a segunda filha, com nosso filho nós já seguíamos um roteiro, quando ela chegou tivemos a rotina intensificada, porque além das obrigações que temos com qualquer bebê, ela teria o horário da fisioterapia, dos exercícios com a fonoaudióloga.</i>
<i>Mãe: O trabalho com o fonoaudiólogo começou desde o nascimento, uma vez que esse procedimento garantiu, a longo prazo, condições para que a criança se comunicasse com mais facilidade, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.</i>	<i>Mãe: Para nós foi um choque quando descobrimos que receberíamos uma criança com necessidades diferenciadas, entretanto procuramos manter a mesma rotina que mantínhamos com nosso filho que não tem necessidades especiais de aprendizagem.</i>

Quadro 2 – Resposta dos pais a respeito da efetividade do aprendizado da pessoa com Down, dos estímulos fornecidos, o tempo médio para estimular e a rotina de estudos da educanda com Down. Belo Jardim-PE, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos perceber os pais realmente fazem a sua parte ajudando no processo de ensino e aprendizagem e o pai deixa bem claro que as experiências concretas proporcionam avanços significativos, que é preciso ter muita paciência e valorizar cada avanço por menor que seja, para que aja a superação das suas limitações e dificuldades, nesta ótica, a mãe esclarece que é preciso respeitar o tempo de cada

um, e que a escola, a família e os profissionais especializados todos trabalhando em conjunto e focados conseguem alcançar o objetivo que é o pleno desenvolvimento da criança, respeitando suas limitações, vencendo as barreiras do preconceito e enaltecendo suas habilidades. Corroborando com essas ações, Mantoan apud Moreno e Fajardo (2013) “o mais importante para uma criança com deficiência não é aprender o mesmo conteúdo que as outras, mas ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia, governar a si próprio, ter livre expressão de ideias e ver o esforço pelo que consegue criar, ser recompensado e reconhecido”.

A família tem um papel essencial no desenvolvimento do filho com a Síndrome de Down e a sua inclusão na sociedade, pois tem a possibilidade de oferecer a essa criança atividades estimuladoras junto com a afetividade que resultará em resultados consideráveis.

Conalgo, (2000) afirma que as primeiras situações de aprendizagem e introjeção de padrões, normas e valores, são obtidos no seio familiar e se a família não estiver funcionando adequadamente, as interações serão prejudicadas. A pessoa com síndrome de Down é capaz de ter um desenvolvimento satisfatório e superar muitas limitações através de estímulos. Muitas são as pessoas com Down que tem autonomia para tomar atividades corriqueiras, tomam iniciativas, não precisando que os pais digam a todo o momento o que eles devem fazer ou não, isso demonstra a necessidade/ possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde exista outras pessoas que não possuem deficiências.

Com relação ao ponto de vista dos pais a respeito do preconceito no ambiente escolar, a família como facilitadora do processo de aprendizagem, as mudanças que almejam no ambiente escolar e quais as estratégias empregadas para facilitar e estimular a aprendizagem.

Sua filha sempre foi respeitada no ambiente escolar? Se já passou por alguma situação de preconceito, relate como e quando isso aconteceu ou acontece?

Pai: Quando ela era pequena sempre foi aceita pelos colegas da sala, quando tinha trabalho para ser feito em grupo, todos queriam que ela participasse, e como participávamos ajudando-a nas atividades escolares as crianças escolhiam fazer o trabalho na nossa casa.

Em sua concepção, como a família pode facilitar o processo de aprendizagem da pessoa com síndrome de Down?

Pai: A família melhor do que ninguém conhece seu filho na intimidade, nossa filha aprende muito quando algo lhe chama a atenção, ensinávamos os conteúdos de história por meio de dramatizações.

<p><i>Mãe: Sempre foi aceita por todos na escola, fazíamos uma verdadeira festa nos momentos que os coleguinhas de sala iam fazer atividades escolares na nossa casa, eu fazia bolo de chocolate com cobertura, cachorro quente, pipoca, a atividade escolar era um momento de lazer e de confraternização, ela era disputada pelos coleguinhas. Como a adolescência é uma fase de transição, alguns coleguinhas passaram a excluí-la.</i></p>	<p><i>Mãe: Toda família deve observar detalhadamente seu filho, independentemente de ser especial (com alguma deficiência ou limitação), cada filho é especial no seu jeito de ser, deve-se criar uma rotina, um cronograma com atividades que eles devem seguir, limitar o tempo para todas as atividades, sejam elas de lazer ou estudo. Iniciar precocemente os estímulos, pedir ajuda aos profissionais capacitados.</i></p>
<p>Como pais, que mudanças vocês almejam no campo educacional (escolas e instituições de ensino) e social para que a equidade realmente prevaleça?</p> <p><i>Pai: Que as instituições escolares possuam profissionais capacitados e dispostos a lidar com as diferenças, sejam elas físicas, mentais, cognitivas...Que os nossos governantes invistam mais na educação, porque ela é a chave para mudanças.</i></p>	<p>Descreva as estratégias que vocês já utilizaram para estimular a aprendizagem de sua filha e qual estratégia tem maior eficácia na aprendizagem dela?</p> <p><i>Pai: Em matemática para resolução de problemas matemáticos e operações usamos sempre exercícios repetitivos, como os que são utilizados na metodologia do KUMON, e usando sempre material concreto, para facilitar operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.</i></p>
<p><i>Mãe: Almejamos uma educação de qualidade para crianças com deficiência, esse é um mecanismo para garantir sua liberdade de viver uma vida autônoma, para ser visto por outras pessoas como iguais e para verem a eles próprios como cidadãos e indivíduos totalmente capazes.</i></p>	<p><i>Mãe: para a disciplina de português sempre tivemos a ajuda da fonoaudióloga, em geografia para trabalhar conteúdos como relevo, vegetação, sempre usamos imagens, vídeos, em conteúdo de história fazíamos dramatizações.</i></p>

Quadro 3 - Pontos de vista dos pais a respeito do preconceito no ambiente escolar, a família como facilitadora do processo de aprendizagem, quais mudanças eles almejam no ambiente escolar e quais as estratégias empregadas para facilitar e estimular a aprendizagem. Belo Jardim-PE, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de a inclusão de crianças e jovens com algum tipo de deficiência nas escolas regulares ter aumentado significativamente nos últimos anos, são grandes os desafios de preparar os professores para mantê-las na sala de aula com os demais colegas, e de receber as crianças que ainda estão excluídas. Notamos na fala do pai e da mãe que quando criança, sua filha não sofria preconceito, mas quando foi ficando adolescente passou a sofrer mais.

O desenvolvimento, ampliação e especialização das possibilidades psicomotoras da criança Down faz com que o mesmo realize atividades didáticas de forma simples e assim se inicia o processo de aprendizagem, onde a criança não só está criando, formando conceitos e categorias conceituais para perceber a realidade e ordenar o mundo que a rodeia. O pai e a mãe sempre estimularam a filha, nas situações

mais comuns e corriqueiras do dia a dia eles estavam lá, incentivando, orientando, perguntando, inferindo, questionando, diante disso comprovamos que a adolescente consegue aprender sendo estimulada constantemente com afetividade, carinho, empenho, dedicação e principalmente o amor, pois esses fatores contribuíram para que essa adolescente se desenvolvesse bem.

Percebe-se que os pais buscaram alternativas para que sua filha se desenvolvesse, eles são muito atentos e informados, pesquisam, questionam e acima de tudo se dedicaram para ajudar a sua filha a desenvolver-se, a conseguir fixar os conteúdos e habilidades. Buscaram descobrir o que facilitava sua aprendizagem e assim colaboraram positivamente. A autonomia e a auto-estima da educanda também foram aspectos questionados aos pais e suas respectivas respostas são apresentadas no Gráfico 4.

Quanto a autoestima, superação e autonomia vocês estimulam esses aspectos em sua filha? Justifique

Pai: Ela sempre foi estimulada desde os primeiros dias de vida, sempre elogiamos suas conquistas por menores que fossem, ajudamos ela a superar suas dificuldades, sempre tratamos ela igual ao irmão, nunca a menosprezamos, nunca deixamos que ela se abatesse perante o preconceito alheio ou a falta de sensibilidade das outras pessoas.

Mãe: Sempre acreditamos no potencial dela, sempre estimulamos muito até chegar numa metodologia que ela aprendesse, sempre estimulando seus esforços e suas conquistas, sempre acreditamos que ela poderia vencer suas limitações. Hoje ela está na faculdade, conseguimos contribuir de forma efetiva para que ela chegasse até aqui.

Quadro 4 – Resposta dos pais a respeito da auto estima e autonomia da educanda. Belo Jardim-PE, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que esse estudo de caso relata uma história de sucesso, essa jovem com Síndrome de Down conseguiu passar por todas as etapas até ingressar na vida acadêmica, seus pais foram os maiores colaboradores provando que quando a família se dedica, se empenha e ajuda a escola numa parceria para fixação da aprendizagem o êxito é garantido. Estimular a pessoa com Down para superar suas limitações, fortalecer sua autoestima, e proporcionar autonomia faz qualquer ser humano ser capaz de qualquer coisa, desde o nascimento estimular através de brincadeiras e atividades que permitam estímulos visuais, táteis e auditivos. Também deve ser regado de elogios mostrando sempre que ele é amado e capaz.

4 | CONCLUSÕES

A partir do relato dos pais da educanda com Síndrome de Down, pode-se inferir que a família tem um importante papel no desenvolvimento acadêmico de uma educanda,

pois se constatou que desde que a educanda era criança, seus pais procuravam a estimular. Estes estímulos eram de ordem física, motora e formação social.

O estímulo da família facilitou o processo de aprendizagem onde a educanda conseguiu superar suas limitações e aprender. Outro fator de relevância para o desenvolvimento da educanda foi o apoio dos profissionais especializados como: fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicopedagogos. A escola poderia adotar uma ciência que ensina os vários modelos de aprendizagem, pois sabe-se que o caminho da aprendizagem apresenta várias alternativas e neste sentido os pais da educanda sempre aplicaram diferentes métodos para que a educanda construísse os conhecimentos.

Dentre as metodologias adotadas, os pais relataram que estimulavam a educanda a responder vários exercícios de matemática, faziam dramatizações com contextos históricos e sempre que tinham a oportunidade discutiam assuntos acadêmicos trazendo para a prática do dia-a-dia.

Isso denota que os pais sempre acreditaram na potencialidade de sua filha com Down e por isso a estimularam através de diversas metodologias a desenvolver suas habilidades, superar suas limitações e obter uma aprendizagem significativa.

Técnicas conhecidas nas escolas como métodos que usam a ludopedagogia eram aplicadas no cotidiano familiar pelos pais para promover uma melhor aprendizagem sendo um processo que exige colaboração, porque é um recurso que sugere dúvidas, acertos, erros, avanços, descobertas. Quando o conhecimento aparece para o aluno com significação ele vai aprender efetivamente, seja no grupo da escola, da família ou individualmente.

Quando a educando esteve na escola pública, os professores duvidariam de sua capacidade e tão pouco permitiriam que seu desenvolvimento acontecesse da forma como aconteceu, graças a escola privada, onde eles sempre exigiram as melhores e mais eficazes práticas de ensino, enquanto criança e na fase da juventude.

Os pais jamais permitiram que a sua filha ficasse isolada num canto da sala de aula, fazendo exercícios “adaptados” como se não tivesse a capacidade de acompanhar os conteúdos curriculares. Através desse estudo de caso é possível concluir que a aprendizagem é imprevisível, e como tal não cabem rotulações e categorizações para distinguir um aluno do outro, os pais e a escola devem sempre travar um combate contra o preconceito.

É necessário enxergar a criança com síndrome de Down como um ser em constante mudança e que precisa de liberdade e estímulo para aprender e para produzir conhecimento, pois inteligência é um sistema aberto que não exige um único método para que o educando alcance o conhecimento ou crie e mude sua realidade. Certamente a parceria da família e com a escola assume um importante papel na promoção ao estímulo adequado para aprendizagem significativa do educando com síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Brasília-DF, 2015, 104p.**
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jul. 2018.
- CONOLGADO, B. **Nova Escola, Velhos Alunos**. Revista GVExecutivo, 8, 2000
- EISENHARDT, KATHLEEN. **Building theories from case study research**. Academy Management Review 1989, v, 14, n. 4
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. **The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management**. An International Journal, v. 2, n. 3, 2007, p. 194-207
- MATTOS, P. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2008.
- MENEGHETTI, C. H. Z. et al. **Avaliação do equilíbrio estático de crianças e adolescentes com Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 230-235, maio./jun. 2009
- MITLER, P. **Educação Inclusiva – Contextos Sociais**. Porto Alegre, Artmed, 2003., V. **Globalização. O que é isso, afinal?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- MORENO, C. A, FAJARDO, A. C. M. e V. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual cresce e desafia escolas**. Disponível em: . Acesso em: Acesso em: Acesso em: 24 Jul. 2018.
- PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
- PEREIRA, K.; TUDELLA, E. **Fisioterapia: orientação para a estimulação sensório motora de crianças com Síndrome de Down**. In:
- WERNECK, C.. (1993) **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down**. 4ed. Rio de Janeiro: WVA.

O INTÉRPRETE NA FIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E PRÁTICAS A PARTIR DE NORBERT ELIAS

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Universidade Federal do Espírito Santo

Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO: Refletimos sobre as práticas dos intérpretes de Libras concebendo-as como dispositivos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda que cursam Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública brasileira. Em termos teóricos-metodológicos, o texto se ancora nos conceitos de figuração e interdependência elaborados por Norbert Elias. Na perspectiva do autor, por distintos motivos, em vários contextos, os seres humanos têm buscado maneiras de instituir modos de relacionar uns com os outros. Essa dinâmica produz um sentimento de preocupação cada vez mais acentuado capaz de, nas sociedades recentes, conduzir e regular as atitudes sociais perante a atuação dos intérpretes de Libras nos contextos escolares e, de maneira, específica, no Ensino Superior. Como instrumentos para a recolha dos dados, elegemos a observação participante, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. As reflexões que conduzimos nos possibilitam apontar que, a

partir da presença de uma estudante surda na figuração investigada, emergem tensões entre os indivíduos que concorrem para a busca de negociações, qualificando e redimensionando a atuação dos intérpretes de Libras no Ensino Superior. Apoiados em Elias, destacamos que as condutas assumidas pelos professores e pelos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, durante nossa investigação, potencializam uma política cooperativa na formação de surdos no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete de Libras. Ensino Superior. Norbert Elias.

INTRODUÇÃO

Neste texto, temos como objetivo refletir sobre a sociodinâmica e as práticas dos intérpretes de Libras como elementos/dispositivos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda em uma turma de nível superior. Para tanto, recorreremos à pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada *A modelação de uma política cooperativa na escolarização de estudantes surdos no Ensino Superior* que desenvolvemos no âmbito da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Espírito

Santo – UFES.

No fluxo da nossa pesquisa, percebemos que a matrícula da estudante surda nessa turma, no bojo de Elias (2006, 2014), mobilizou toda a rede de interdependência e, assim, processualmente, os indivíduos que compunham aquela turma – estudantes ouvintes, a estudante surda, professores e intérpretes de Libras – passaram a modelar seus comportamentos, o que nos levou a compreender que, naquele contexto, emergiu uma política cooperativa (SENNETT, 2012) que motivou e delineou um processo – focalizado na formação de todos os estudantes – de avanços e recuos fortes e brandos.

Acreditamos que a política de cooperação modelada na turma investigada emergiu, também, a partir da mobilização dos intérpretes de Libras. Nesse sentido, pontuamos neste texto o desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras (SANTOS, 2009; 2012) e como esse indivíduo pode potencializar as relações entre estudantes surdos e ouvintes em classes do Ensino Superior brasileiro.

Assim, para cumprir o objetivo deste texto, buscamos compreender alguns aspectos da sociodinâmica da profissionalização do intérprete de Libras, especialmente nos contextos educacionais (XAVIER, 2010) e, no nosso caso específico, no contexto do Ensino Superior brasileiro (SANTOS, 2009; 2012). Além disso, recorreremos aos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Da perspectiva teórica eliasiana tomamos, principalmente, dois conceitos complementares: figuração e interdependência.

O conceito de figuração é recorrente nas obras de Norbert Elias. Para o autor, é uma condição humana a participação dos indivíduos em alguma figuração. O autor indica que uma figuração pode ser formada por duas ou mais pessoas unidas por laços de interdependência. Podemos dizer, então, que as figurações não são estáticas, elas são constituídas de modo processual e fundamentadas pelas redes de interdependência que se delineiam a partir das tensões e do equilíbrio de poder vividos nos espaços sociais.

A partir de nossas análises, passamos a compreender que os intérpretes, os estudantes surdos e os estudantes ouvintes são indivíduos cujas atitudes e modos de relacionamentos ganham outros sentidos a partir da matrícula da estudante surda no Ensino Superior. Decorre daí nosso interesse e também a pertinência de estudar aspectos das interpenetrações dos intérpretes no fluxo da formação de estudantes surdos no Ensino Superior.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A profissão do intérprete de Libras, especificamente no Ensino Superior, emerge e se consolida de modo muito específico a partir da inserção dos estudantes surdos nas classes desse nível de ensino. Nesse aspecto, vale considerar que, associado à ampliação de matrículas no Ensino Superior, vivenciamos uma intensa (re) definição

e (re) elaboração em torno da profissão do tradutor e intérprete de Libras. O Ensino Superior traz marcas e sentidos muito peculiares em relação à Educação Básica.

Zaidan (2014) nos permite entender que, nos espaços do Ensino Superior, as formações são expressas e conduzidas de muitas maneiras que envolvem o conhecimento de temáticas/saberes do cotidiano escolar, o desenvolvimento e os investimentos em pesquisas da área da educação. Assim, compreendemos que, atualmente, a profissão do intérprete de Libras está intimamente ligada à formação dos professores. Em termos mais específicos, acreditamos que, ao compor as redes de interdependências desse nível de ensino, os intérpretes se constituem em profissionais importantes e podem cooperar com professores e estudantes no sentido de conduzir o processo de formação de estudantes surdos e ouvintes.

Observamos, nos estudos de Xavier (2010), que historicamente a escolarização de estudante surdos era pautada pela oralização. Para a autora, em decorrência dos movimentos surdos que ocorreram por volta da década de 1980, a partir das associações de surdos, essa prática oralista passou a ser alvo de questionamentos intensos e posta em xeque.

Nesse contexto, alguns indivíduos se constituíram profissionais nas fronteiras das comunidades surdas e ouvintes, pois ora conviviam com os surdos e utilizavam a Libras, e ora com os ouvintes e, nesse caso, faziam uso da Língua Portuguesa. De certa maneira, em ambas as situações, o intérprete passou a desenvolver a habilidade de interpretar em diversos contextos sociais e, assim, buscava a partir dos conhecimentos adquiridos das palavras/sinais, dos significados e da cultura (LOPES, 2007), as interpretações mais apropriadas. Dessa maneira, concordamos com Santos (2012), que esses profissionais praticavam a tradução e acabavam transitando nas duas comunidades: de ouvintes e de surdos (SANTOS, 2012).

No fluxo de outras transformações sociais, no século XXI, dois marcos legais começaram a ditar outros rumos na escolarização de estudantes surdos no Brasil. Por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o Brasil legitima a escolarização dos surdos em sua língua, a Libras. Entretanto, observamos que até o ano de 2008 não havia, no Brasil, uma sistematização em torno da formação dos intérpretes de Libras.

A partir de 2008, observamos que houve um desenvolvimento na formação dos intérpretes de Libras. Naquele momento, emerge no país uma formação institucional, ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por meio do curso de Bacharelado em Letras-Libras (SANTOS, 2012). Nessa direção, observamos que, por meio da Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, essa profissão passou a ser legitimada e regulamentada em todo território nacional.

Nessa direção, com o crescente número de matrículas de estudantes surdos nas redes de ensino, a profissão de intérprete de Libras ganha destaque. Entretanto, como vimos no estudo de Santos (2012), a maioria desses profissionais, desconhecia seu papel na formação dos estudantes e suas possíveis relações com outros profissionais

no fluxo das práticas pedagógicas que demandam a área educacional. Ainda que, conforme as indicações de Xavier (2010, p.111), esse profissional fosse peça central no processo formativo-educativo de pessoas surdas, vez que era “[...] responsável por versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras”.

Desse modo, percebemos a legitimação da profissão de intérprete de Libras, a partir do momento em que a sociedade brasileira necessitou da habilidade da interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e/ou da Língua Portuguesa para Libras. Esse movimento emergiu a partir da participação cada vez mais evidente e ampliada de surdos nas diferentes figurações sociais.

De fato, na medida em que os estudantes surdos passam a integrar, de modo cada mais ampliado e mais explícito, as redes de interdependência do Ensino Superior, a demanda pela presença e atuação dos intérpretes de língua de sinais ocorre de maneira recorrente. Assim, assumem absoluta pertinência as discussões em torno da Libras, principalmente quando o uso dessa língua passa a ser entendida como condição para a formação de estudantes surdos no Ensino Superior (SANTOS, 2009).

CONSTITUINDO UMA POLÍTICA COOPERATIVA: EM CONTEXTO

Durante a pesquisa que desenvolvemos, observamos que, embora a estudante surda necessitasse focalizar o intérprete de Libras durante todo o período em que estivesse na sala para que não perdesse nenhuma informação, o fato de ela estar sentada próxima de outras estudantes ouvintes impulsionava o estabelecimento de comunicação e de aproximação com os colegas de turma. Outro elemento importante nesse processo dizia respeito ao fato de a estudante surda não sentar no canto da sala de aula, e sim no meio da turma, o que potencializava as relações entre a estudante surda e os estudantes ouvintes e possibilitava uma aproximação dos intérpretes de língua de sinais com os professores e os demais estudantes. Nessa direção, observamos que:

[...] as carteiras da classe estavam organizadas em dois grandes semicírculos, que iniciavam na direção da porta de entrada/saída da classe e terminavam na direção oposta. Então, aproximadamente, metade da turma sentava-se no primeiro semicírculo e os demais sentavam-se no semicírculo posterior. Ao centro da sala de aula, e na direção do quadro branco, localizava-se a mesa do professor e ao seu lado direito ficava um intérprete sinalizando a aula e o outro intérprete, sentado numa cadeira, aguardava sua vez de interpretar e monitorava o tempo de troca que haviam combinado (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2014).

Essa organização possibilitava a troca de informações de uma língua para outra, utilizando a tradução ou interpretação, de maneira mais próxima possível, respeitando-se as convenções gramaticais das línguas (XAVIER, 2010). Nessa dinâmica, alguns

professores e os estudantes ouvintes passaram a acompanhar a interpretação dos conteúdos, das dúvidas e das respostas.

Observamos que a organização das carteiras na sala de aula dava visibilidade à presença do intérprete. Desse modo, em uma das aulas da disciplina “Educação, corpo e movimento”, após receberem o indicativo de greve dos técnicos da UFES,

[...] os estudantes combinaram de faltar às aulas da sexta-feira daquela semana. Essa atitude foi tomada em comum acordo dos estudantes, pois entendiam que sem a presença dos intérpretes de Libras, a estudante surda estaria impossibilitada em acessar às informações das aulas daquele dia em diante. Dessa maneira, decidiram não comparecer às aulas até que a turma tomasse conhecimento de alguma solução para o caso. (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Apoiando-nos nos estudos de Santos (2009; 2012), observamos que, na perspectiva dos estudantes, existia uma valorização do intérprete de Libras, pois o fato de estarem localizados ao lado dos professores durante as aulas, contribuiu para a modelação dos comportamentos de todos os indivíduos dessa figuração, de modo que passaram a valorizar a atuação dos intérpretes de língua de sinais, nessa turma de Ensino Superior.

Vale ressaltar que a ação de interpretar, comumente realizada no canto da sala de aula, não era vivenciada nas aulas ministrada para aquela turma. O intérprete atuava no centro da sala, próximo ao professor regente. Durante as entrevistas, uma estudante destacou questões relativas à organização física das carteiras e do trabalho do intérprete. A presença dos intérpretes

[...] mobilizou a turma inteira, os intérpretes – aquela novidade, focávamos neles – mas mobilizou a turma de uma maneira geral. Principalmente no primeiro período, que fizemos um trabalho sobre a importância do papel do intérprete na intermediação da comunicação do professor e do aluno surdo (ESTUDANTE 15 - ENTREVISTA, julho de 2015).

Elias (2006) evidencia-nos que as profissões são funções sociais que determinados indivíduos exercem com o objetivo de atender as necessidades de outros. Para Elias (2006, p. 89), “[...] se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular”. Mais especificamente, as profissões são o resultado de processos sociais, assim, as tensões e os dilemas que narram tais processos, precisam constituir os balizadores do desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho do intérprete de Libras não se dá num vazio, ele molda e é moldado na figuração social. Desse modo, se os estudantes dessa turma refinavam seus comportamentos, adotando estratégias para se relacionarem com a estudante surda, em decorrência da presença e da atuação dos intérpretes, também em decorrência das ações dos estudantes ouvintes, os

intérpretes passavam a adotar conduções específicas que traziam implicações para o desenvolvimento dessa profissão. Também em entrevista, outra estudante ouvinte se expressou nos seguintes termos:

[...] eu particularmente me recorro à Debora, acho que essa interação é importante, essa colaboração é importante não somente nós do grupo, vejo que uns ajudam também, se envolvem, pois ser solidário é importante, principalmente em nossa formação. Temos que estar constituindo, aprendendo, juntar, dividir, acho super importante (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Observamos, em algumas disciplinas, a preocupação do professor regente em auxiliar os intérpretes, com a entrega dos textos e conteúdos previamente, ou planejando atividades junto com os intérpretes. Dessa maneira, entendemos que, nessas disciplinas, havia uma potencialização no trabalho do intérprete de Libras.

Concordamos com Xavier (2010) quando nos indica, que o trabalho do intérprete não é algo automático. É uma atribuição que demanda diversas escolhas em um curtíssimo espaço de tempo, escolhas que demandam uma negociação nas duas línguas. Daí a importância de os docentes potencializarem a intervenção e a participação dos intérpretes nas aulas, subsidiando essa participação com a disponibilização de textos ou de materiais relativos aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

Acreditamos que essas ações dialógicas entre os professores e os intérpretes dessa turma contribuía no processo de interpretação no ensino e na aprendizagem da estudante surda. Além disso, essas práticas cooperativas demonstravam, para os estudantes da turma, um trabalho conjunto que era necessário para a formação de todos os estudantes. Observamos, nas entrevistas, que os estudantes ouvintes passaram a compreender a necessidade de um trabalho cooperativo entre professores e intérpretes. Nesse sentido, uma estudante destacou:

[...] No primeiro semestre, quando era a intérprete 1 eles tinham acesso aos conteúdos dos professores. Agora não sei quem pedia e se os professores mandavam sem solicitação [...] nesse semestre, em um momento o intérprete 2 pediu, não lembro em qual situação, pra ele ter noção mesmo. Acho que deveria ser assim em todas as aulas, assim como temos que ler os textos, e eles vão interpretar, acho que deveriam ter noção dos conteúdos até pra facilitar a interpretação (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Essa declaração/percepção nos remete ao estudo de Santos (2009), particularmente quando destaca que, a partir da figuração constituída por estudantes ouvintes e algum estudante surdo, existem negociações entre os indivíduos na tomada de decisões a respeito das estratégias pedagógicas que serão utilizadas nas aulas. Essas negociações podem trazer questões e demandas que qualificam ainda mais a atuação dos intérpretes de Libras nos espaços de formação desse nível de ensino.

Assim, pontuaremos a seguir condutas que os intérpretes de Libras tomaram durante as aulas e que, talvez, trabalhadas com os professores e estudantes,

poderiam ser conduzidas de outras maneiras, contribuindo para a afirmação da política cooperativa entre estudantes ouvintes e a estudante surda.

TENSÕES DURANTE A INTERPRETAÇÃO EM UMA TURMA DE NÍVEL SUPERIOR

Elias (2006) nos permite entender que o desenvolvimento da profissão de intérprete de Libras depende do entrelaçamento de dois fatores. O primeiro apresenta-se voltado para as descobertas das novas necessidades humanas nas redes de interdependência, que esses indivíduos constituem. O segundo diz respeito às maneiras pelas quais esses indivíduos, que possuem essa habilidade específica, encontrarão ferramentas para satisfazer essas necessidades humanas.

Contudo, nessa dinâmica, via de regra, ocorrem (des)ajustes entre as instituições e as necessidades individuais. Essa dinâmica é que delinea o ajustamento e o aprimoramento das profissões (ELIAS, 2006). Assim, compreendemos que os processos de interpenetrações individuais e institucionais tencionam a ação dos intérpretes de Libras a adotarem medidas para modelarem os códigos de condutas nas figurações que eles compõem.

Cabe-nos ressaltar que observamos, em nossa pesquisa, tensões apontadas no estudo de Santos (2009). O primeiro aspecto refere-se ao desconhecimento sobre o papel do intérprete de Libras pela estudante surda. Isso pode apontar para o fato de a estudante surda ter apenas três anos de conhecimento da Libras, além disso, ela teve oportunidade de contar com o trabalho de um intérprete de Libras na sua formação, apenas no Ensino Médio. Em decorrência disso, acreditamos que essa estudante pode entender, como no senso comum, que a responsabilidade do intérprete restringe-se “apenas” ao ato tradutório, apagando, assim, os demais processos que culminam na sala de aula.

Nessa direção, em nossa investigação, observamos práticas que poderiam ser melhor trabalhadas, articuladamente com professores e demais estudantes, contribuindo no processo formativo de todos. De fato, percebemos:

[...] durante uma aula de POEB, onde o debate girava em torno das teorias de Locke, Hobbes e Rousseau, que a estudante surda, interrompeu o intérprete, sem que o professor e o restante da turma percebessem, e solicitou uma explicação do sinal utilizado para a palavra “acumulação”. O intérprete, sem direcionar a dúvida da estudante para o professor, atendeu o pedido da estudante, e explicou, retomando logo em seguida a interpretação da aula (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Esse processo pôde ser visto também em outros momentos, por exemplo, quando o intérprete traduziu a palavra “coibir”, esta, quando utilizada na frase: “Coibir o egoísmo”. Na mesma direção, observamos, durante uma aula da disciplina Introdução à Pesquisa Educacional, esse mesmo movimento. Em um dado momento da aula, a estudante surda ficou com dúvida em alguns sinais e, assim, solicitou ao intérprete

que utilizasse a dactilologia para alguns verbos:

[...] nesse momento, a professora, que havia percebido o movimento da estudante surda, pausou a aula e indagou o que havia ocorrido e se a estudante estava precisando de alguma explicação. O intérprete respondeu que estava tudo bem, e assim a professora prosseguiu sua aula (DIÁRIO DE CAMPO).

No que tange ao desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras no Ensino Superior, a resposta imediata, por via da tradução, corrobora com a visão assistencialista, idealizada e ancorada no fluxo histórico e social dessa profissão. Nesse sentido, destacamos a importância da intervenção e participação dos professores, caso contrário, talvez, ao sanar a dúvida sem o consentimento do professor, o intérprete pode contribuir para que a estudante surda, os estudantes ouvintes e os professores confundam o seu papel.

Por outro lado, o ato de responder à estudante surda sem o consentimento do professor pode esconder dúvidas que, talvez, também poderiam ser de outras estudantes ouvintes. Na direção do nosso estudo, especificamente quando pensamos uma política cooperativa, entendemos que nesse caso, professores e estudantes (ouvintes e surdos) deixaram de contribuir na aula e, conseqüentemente, na formação de ambos.

De fato, em outras situações das aulas, observamos que, conforme emergiam piadas, debates paralelos ou quando o professor lançava uma questão para que os alunos pensassem e respondessem, a estudante surda não acompanhava no mesmo ritmo que os demais alunos da turma. Isso acontecia, principalmente em decorrência do tempo necessário para se fazer uma tradução. Observamos, que a estudante surda, quando ria sobre alguma piada feita, olhava em sua volta e não observava mais ninguém rindo. Além disso, não identificava o responsável por qualquer tipo de fala nos debates da sala e, por fim, quando tentava responder a alguma questão do professor, esta já havia sido respondida e o debate já estava em outro momento.

Destacamos que, em nossa pesquisa, também observamos movimentos diferentes a esses, por exemplo:

[...] durante outra aula da disciplina de Introdução à Pesquisa Educacional, a professora propôs uma atividade em grupo, indicando que os estudantes deveriam vivenciar o espaço escolar e coletassem dados. Durante sua explicação, observamos, que a professora buscava acompanhar a tradução, ou seja, processualmente, dirigia a palavra para a turma, pausava, e esperava o intérprete de Libras acompanhar sua fala (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Entendemos que a condução feita pela professora em cooperação com o intérprete de Libras demonstrava para os demais estudantes a importância do trabalho cooperativo da língua de sinais e, nesse sentido, a organização dos turnos de fala e a comunicação com a estudante surda provocou mudanças nos comportamentos

de alguns estudantes ouvintes e isso parece ser muito interessante. Desse modo, compreendemos que esse refinamento começa a fazer parte da história de uma possível mudança social. Na mesma direção, observamos em uma aula de POEB:

[...] que o professor aguardava o intérprete concluir a interpretação para prosseguir com sua fala, esse fato, passou a ser observado pelos alunos e, em dado momento da aula, a estudante surda questionou sobre o conceito de “desapropriação”, o fluxo da aula foi interrompido e, tanto o professor, quanto os estudantes, respeitando os turnos de fala, passaram a citar exemplos e auxiliar na interpretação. Ao concluírem o raciocínio, o professor olhou para a estudante surda e disse: “Boa pergunta!” e, concomitantemente, perguntou para o intérprete como seria a interpretação dessa exclamação, assim, visualizou e sinalizou para a estudante surda: “Boa pergunta” (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira, observamos que tanto a profissão do intérprete de Libras quanto as relações dos indivíduos que compõem essa rede de interdependência, sofreram com processos de (des) ajustes. De fato, de maneira processual, uma função específica para o intérprete de Libras estava se desenvolvendo nessa rede de interdependência. Compreendemos que essa dinâmica contribuía também para que os estudantes ouvintes fossem mobilizados a cooperar com a formação da estudante surda.

Não pensamos as tensões que emergiram, a partir da presença da estudante surda e, concomitantemente, do intérprete de Libras, destacadas neste ensaio, como processos negativos, pois a gestão dessas tensões foi de fundamental importância para a modelação da política cooperativa nessa turma (SENNETT, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos do processo no qual os intérpretes, os estudantes surdos e os estudantes ouvintes se imbricavam nessa rede de interdependência, procuramos abordar, por meio da Sociologia Figuracional, que esse fluxo acarretou também a refuncionalização do papel do intérprete de Libras.

Além disso, esse desenvolvimento implicou também em articulações cooperativas com os demais indivíduos dessa turma. A presença do intérprete de Libras evidencia questões que precisam ser problematizadas. Esse profissional intervém na educação de surdos, tornando-se ator importante na escolarização desses indivíduos. É nesse sentido que destacamos a importância das relações com os demais indivíduos dessa rede de interdependência, pois esses “outros” são componentes fundamentais para compreendermos os processos tradutórios, de desenvolvimento dessa profissão, bem como os processos formativos de estudantes surdos no Ensino Superior.

Reiteramos que, na turma investigada, ocorreu um processo crescente de interdependência mútua entre estudantes ouvintes, professores, intérpretes e a estudante surda, trazendo implicações no desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras.

Associado a isso, o conjunto de dados que sistematizamos nos motivam a destacar a pertinência de uma política institucional potencializadora de vínculos mais estreitos entre os profissionais que atuam no Ensino Superior.

Diante do processo vivido nesta investigação, acreditamos que seria muito importante estabelecer uma prática de estudos dos textos a serem utilizados nas disciplinas; a destinação de um tempo específico para os intérpretes realizarem os planejamentos das aulas, em colaboração com o docente da turma; a destinação de momentos para participação dos intérpretes em grupos de estudos e/ou projetos de pesquisa que têm como temática, principalmente, os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da educação.

Essas práticas poderiam contribuir, sobremaneira, na qualificação da atuação dos intérpretes. Pela via de uma política institucional e pela inserção dessas práticas, os intérpretes poderiam constituir com os docentes uma vinculação acadêmica altamente qualificada que assegurasse aos estudantes o acesso aos conteúdos de forma reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 11/07/2015.

_____. Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. 01 de set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 21/09/2015.

ELIAS. **Escritos & Ensaio**; 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Silvana Aguiar. Intérpretes de língua de sinais: tensões e negociações no ensino superior. In: **XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle - ARIC**, 2009, Florianópolis. Anais do XII Congresso da ARIC, 2009, p. 01-13.

SANTOS, Silvana Aguiar. A tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. In: **III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 2012, Florianópolis. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. v. 3, p. 01-09.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

XAVIER, Keli Simões. O intérprete de Libras na educação de surdos. In: VICTOR, Sônia Lopes [et al.] (Orgs.). **Práticas bilíngues**: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória/ES: GM, 2010, p. 109-123.

Z Aidan, Samira. O papel da Faculdade de Educação na formação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados / Brasília/DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

O JOGO “CARTADA ORGÂNICA” COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA NO ENSINO EM QUÍMICA

Cynthia Pereira dos Santos

Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroquímica - Universidade Federal do Espírito Santo

Gilson Silva Filho

Centro Universitário São Camilo Espírito Santo – Departamento de Ciências Biológicas/ Universidade Federal do Espírito Santo – PPGES/CT

Otoniel de Aquino Azevedo

Centro Universitário São Camilo Espírito Santo – Departamento de Engenharia

Bruna D´nadai do Nascimento

Centro Universitário São Camilo Espírito Santo – Departamento de Engenharia

Eliana da Silva Santos

EEEFM Hosana Sales

Cíntia Cristina Lima Teixeira

Centro Universitário São Camilo Espírito Santo – Departamento de Ciências Biológicas

RESUMO: Os jogos didáticos são ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, que melhoram a construção do conhecimento para o tema abordado e desenvolvem diversos aspectos interpessoais. Esta metodologia propicia ao discente um contato mais dinâmico com os assuntos de áreas específicas, estreita as relações aluno/aluno e aluno/professor, além de aprender

significativamente de forma lúdica. No ensino de Química os jogos contribuem para melhorar o aprendizado por conceitos químicos, que são transmitidos formalmente pelo docente aos seus alunos por meio de livros didáticos e aula dialogada, tornando assim menos atraente. Nesse sentido, Este capítulo propôs tornar diferenciado e mais atrativo o ensino de Química, proporcionando aos discentes melhores compreensão e apreensão de seus conhecimentos a cerca de funções orgânicas através do jogo “Cartada Orgânica”. O jogo é composto por 33 cartas, sendo distribuído em: 16 cartas com funções orgânicas, 16 cartas com exemplos das funções orgânicas com nomenclatura de cada composto e uma carta correspondente ao mico. O desempenho dos discentes foi avaliado através dos acertos dentro do jogo e os erros foram esclarecidos pelo professor e por meio das interações entre os participantes. Também possibilitou a socialização dos discentes, tornando-os mais proativos e motivados a aprender novos conceitos, além de frequentes observações e indagações durante as aulas após ser aplicado o jogo. Assim, o jogo contribuiu para desmitificar o ensino de Química, incentivando os alunos à busca de soluções diante de problemas através da construção do conhecimento crítico e desenvolvendo o raciocínio lógico.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos didáticos, ensino

de Química, funções orgânicas, Química Orgânica.

ABSTRACT: The didactic games are tools that aid in the process of teaching and learning, that improve the construction of the knowledge for the topic addressed and develop several interpersonal aspects. This methodology provides the student with a more dynamic contact with the subjects of specific areas, close the student / student and student / teacher relationships, in addition to learning significantly in a playful way. In chemistry teaching, games contribute to improve learning by chemical concepts, which are transmitted formally by the teacher to their students through textbooks and dialogue classes, thus making it less attractive. In this sense, this chapter proposed to make differentiated and more attractive the teaching of Chemistry, giving the students a better understanding and apprehension of their knowledge about organic functions through the game “Organic Card”. The game consists of 33 cards, being distributed in: 16 cards with organic functions, 16 cards with examples of the organic functions with nomenclature of each compound and a letter corresponding to the monkey. The performance of the students was evaluated through the correct answers within the game and the errors were clarified by the teacher and through the interactions between the participants. It also made it possible for the students to socialize, making them more proactive and motivated to learn new concepts, as well as frequent observations and inquiries during classes after the game was applied. Thus, the game contributed to demystify the teaching of Chemistry, encouraging students to seek solutions to problems through the construction of critical knowledge and developing logical reasoning.

KEYWORDS: Educational games, teaching of Chemistry, organic functions, Organic Chemistry.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, os jogos didáticos estão sendo utilizados nas escolas como material pedagógico com objetivo de proporcionar a aprendizagem de forma prazerosa e motivadora entre os discentes. O ludismo além de incentivar o potencial de raciocínio, sociabilidade e reflexão, constrói o conhecimento a cerca dos conteúdos abordados melhorando a associação e a compreensão dentro da disciplina pleiteada.

As atividades lúdicas funcionam como método de ensino que estimula o interesse do discente aos conceitos do conteúdo estudados em sala de aula, adquirindo conhecimento sem que estes percebam pela sensação prazerosa e divertida; desenvolve competências e habilidades; melhoram a criticidade, rendimento escolar e a afetividade para com os colegas e desenvolvem o intelectual e a moralidade dos estudantes.

Para Camelo, Mazzetto e Vasconcelos (2016), as atividades promovem a diferenciação do tradicional e ajuda o aluno a se sentir motivado a aprender sendo assim que as brincadeiras dinâmicas associadas ao ensino são importantes ferramentas

para a construção de um ambiente criativo e inovador.

Contudo, o docente não pode trabalhar a ludicidade em todas as suas aulas, pois proporciona que tal ação se torne cotidiana e passam a não ser vistas como uma metodologia ativa voltada ao ensino de determinado conteúdo. Isso é um aspecto diferencial da cartada orgânica.

Nardin (2008) enfatiza que o aluno vivencia de forma livre e autônoma as relações sociais dentro da instituição educadora, assim como manifestando suas indagações, estratégias e analisando seus acertos e erros. E o docente por meio das observações das interações entre os alunos jogando, consegue identificar os comportamentos de liderança, cooperação, relacionamento interpessoal e ética.

Outro ponto que é importante ressaltar é o construtivismo desenvolvido pela atividade centrada no aluno. O professor detentor da dinâmica do jogo, ao ver um aluno errar, pode intervir ao discutir o erro à sala de aula, já que o intuito é a aprendizagem e os jogos didáticos não impõem punições. De acordo com Cunha (2012),

O erro no jogo faz parte do processo de aprendizagem e deve ser entendido como uma oportunidade para construção de conceitos. Desse modo, o jogo direciona as atividades em sala de aula de forma diferenciada das metodologias normalmente utilizadas nas escolas. Por esses fatores, os jogos, como instrumento didático, têm sido cada vez mais valorizados nas escolas que se identificam com uma abordagem construtivista ou abordagens ativas e sociais.

No ensino de Química, esta metodologia didática pode ser uma das ferramentas para a desmitificação da disciplina, considerada por muitos discentes como exigente e formal. Essa ideia, na maioria das vezes, ocorre pelo tradicionalismo do docente ao utilizar apenas do quadro branco e livro didático, tornando-se desinteressante e cansativo aos alunos.

A compreensão dos conteúdos da Química está relacionada com uma nova visão da ciência e de conhecimento científico que não se configura num corpo de teorias e procedimentos de caráter positivista, e, sim, como modelos teóricos social e historicamente produzidos. Esses modelos, que constituem uma dentre outras formas de se explicar a realidade complexa e diversa, se expressam em códigos e símbolos da Química que, apesar de ter um potencial explicativo, também têm suas limitações (Zanon *et al.*, 2008).

Para Borges *et al.* (2016),

[...] os jovens não se interessam pela Química, chegando a considerar que tal ciência não faz parte de suas vidas. Sendo assim, faz-se necessário que os professores busquem metodologias diferenciadas diretamente relacionadas ao Ensino de Química, com o propósito de incitar o interesse e a importância dos conceitos químicos constantemente presentes nos currículos escolares.

Os jogos didáticos além de proporcionar a aprendizagem e a revisão de

conceitos químicos, auxiliam ao aluno a adquirir seu próprio conhecimento mediante a experiência, à atividade desenvolvida e ao debate em sala de aula vivenciado por ele como protagonista.

Acerca do assunto abordado, foi desenvolvido o jogo didático “Cartada Orgânica” para o ensino de Química Orgânica como forma de metodologia ativa e inovadora para ensinar, de forma dinâmica e prazerosa, o conteúdo sobre funções orgânicas, e incentivar o aprendizado.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Foram realizadas as atividades dos conteúdos abordados em sala de aula na escola EEEFM Professora Hosana Salles, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim – ES, na 3ª série do Ensino Médio sobre funções orgânicas na disciplina de Química Orgânica por meio do Jogo “Cartada Orgânica” que teve como propósito, o ensino da nomenclatura de compostos orgânicos, tais como a identificação de cada função pela análise da cadeia carbônica e assimilação do conteúdo estudado em aula.

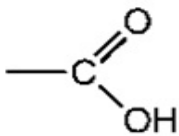
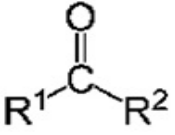
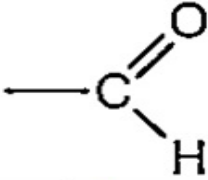
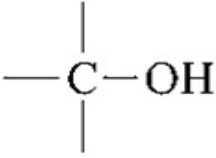
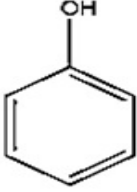
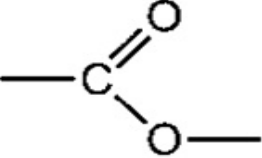
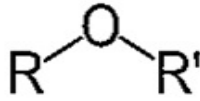
O jogo era composto por 33 cartas, sendo distribuído em: 16 cartas com funções orgânicas, 16 cartas com exemplos das funções orgânicas com nomenclatura de cada composto e uma carta correspondente ao mico, como ilustrado na Figura 2. Os alunos foram divididos em grupos de acordo com a disponibilidade de bancadas do laboratório da escola. Tinha como regras:

- I. Deve ser jogado por três ou mais participantes.
- II. Formar pares com as cartas, sendo que: uma carta é da função orgânica e o seu par o exemplo desta função com a nomenclatura.
- III. Antes do início do jogo o grupo deve escolher um carteador, no qual deverá distribuir todas as cartas, uma por uma, para cada participante.
- IV. Em seguida, deverão analisar e formar os pares possíveis, abaixando na mesa as cartas pares formadas em suas mãos.
- V. Após as análises de cada jogador, o carteador deverá iniciar o jogo, escolhendo uma carta aleatória dentre do leque de seu adversário à sua esquerda e caso a carta escolhida formasse um par com uma que está em suas mãos, deverá abaixá-lo juntamente aos outros anteriores. O jogo segue desta forma para o restante dos jogadores.
- VI. Não há penalidades nesse jogo.

Todos os participantes deveriam terminar com as cartas na qual lhes foram distribuídas. Assim, o último jogador que estava com uma única carta sem par, estava com a carta do mico. Caso houvesse dificuldades do discente em formar os seus pares de cartas, poderia pedir a ajuda do seu professor e/ou dos envolvidos no jogo.

Assim que acabassem todas as rodadas o professor fez a correção de todos os

pares de cada grupo. Assim, poderia analisar os discentes que maiores dificuldades de compreensão, e dar a atenção devida durante a correção.

<p>Ácido Carboxílico Presença do grupo carboxila.</p> 	<p>Cetona Presença o grupo carbonila, sendo este carbono secundário.</p> 	<p>Aldeído Presença o grupo carbonila na extremidade da cadeia.</p> 	<p>Alcool Presença grupo hidroxila (OH) ligado a carbono saturado.</p> 
<p>Fenol Presença grupo hidroxila (OH) ligado a carbono do anel aromático.</p> 	<p>Hidrocarboneto Presença somente de carbono e hidrogênio.</p> $R - CH - R'$	<p>Éster São caracterizados pelo grupo funcional:</p> 	<p>Éter Presença de um átomo de oxigênio ligado a dois grupos orgânicos.</p> 



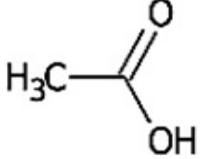
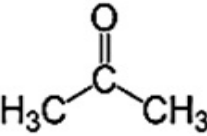
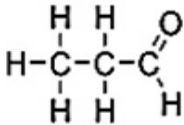
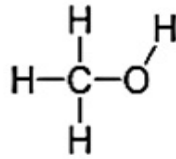
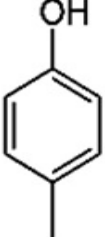
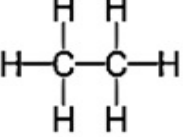
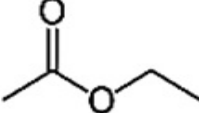
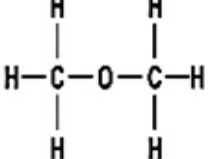
 <p>Ácido etanóico</p>	 <p>Propanona</p>	 <p>Propanal</p>	 <p>Metanol</p>
 <p>Para-cresol</p>	 <p>Etano</p>	 <p>Metanoato de etila</p>	 <p>Metóximetano</p>

Figura 2: Jogo “Cartada Orgânica”

Fonte: Autores (2018)

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES DA APLICAÇÃO DO JOGO

Avaliou-se o desempenho de todos ao término do jogo, por meio da correção de cada dupla de cartas em cada grupo. E posteriormente os alunos foram socializados com seus companheiros e discerniram seus erros tirando suas dúvidas pertinentes. Foi possível verificar que os discentes jogando formaram mais pares corretos de funções orgânicas mediante as observações das cadeias carbônicas.

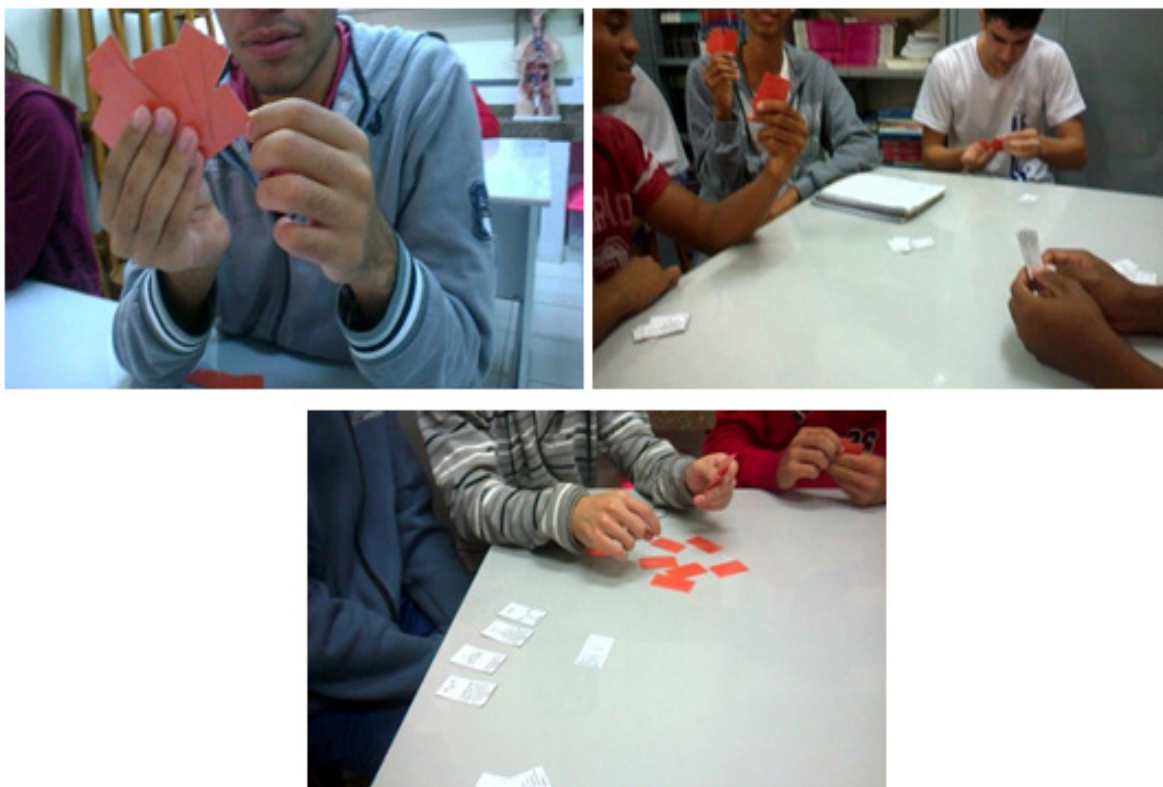


Figura 2: Alunos durante o Jogo “Cartada Orgânica”

Fonte: Autores (2018)

No decorrer da atividade a partilha de informações e as discussões de diferentes opiniões foram aspectos imprescindíveis para a estruturação do desenvolvimento do conhecimento a partir da temática. Para Oliveira *et al.* (2010), mesmo que o aluno não tenha um desempenho satisfatório durante a aplicação do jogo, é preciso considerar o que ele aprende durante a atividade, pois como o jogo não tem o peso de uma avaliação “formal” o aluno se sente a vontade para arriscar as respostas, o que pode confirmar sua suspeita ou esclarecer alguma dúvida que ele tinha em relação ao conteúdo.

O comportamento dos alunos também sofreu modificações por meio das observações entre interação aluno/aluno e aluno/professor. Esta interação foi significativa no âmbito do estreitamento das relações sociais entre todos, dentro e fora da sala de aula. Foi possível evidenciar que os alunos estavam mais motivados em estudar a disciplina de Química, melhorando seu rendimento escolar perante os resultados das atividades avaliativas após a aplicação do jogo.

A expressividade do processo de ensino e aprendizagem por meio do jogo

“Cartada Orgânica” é corroborada por Borges *et al.* (2016), onde afirmam que a inserção de jogos e atividades lúdicas, didaticamente no ambiente escolar, contribui para a mudança do ensino tradicional. Para o ensino da química não seria diferente, pois os instrumentos que motivam e estimulam o processo de crescimento do conhecimento, como a metodologia de jogos, independente do nível escolar, auxilia no crescimento pessoal, na atuação e colaboração do discente diante de sua comunidade.

Ao adotar este método facilitador, é possível enriquecer a aula ministrada pelo professor ao evitar os métodos tradicionais de ensino e promover aos discentes o incentivo aos estudos dos conteúdos considerados mais complexos de serem discutidos em curso, estreitando a linha raciocínio-lógica dos conceitos químicos à realidade vivenciada pelo aluno.

Isso demonstra que as ações mais simples, podem ser mais eficazes no ensino de funções orgânicas, conteúdo complexo e pragmático (SANTOS *et al.*, 2016). Sendo assim, a promoção da interação, a participação dos discentes e o uso de jogos didáticos, auxiliam todos envolvidos para a construção de um pensamento crítico e para a compreensão dos conceitos expostos nas aulas por meio de uma atividade lúdica explicativa.

4 | CONCLUSÃO

O Jogo “Cartada Orgânica” possibilitou maior interação entre os discentes e os docentes, bem como estimulou e motivou o aprendizado das funções orgânicas, por ter sido uma atividade agradável e proveitosa que possibilitou a busca de soluções mediante os obstáculos.

Foi evidenciado que os discentes apresentaram-se mais críticos sobre conteúdo, após terem participado da “Cartada Orgânica”. Melhoraram a capacidade do raciocínio lógico de forma prática, simples e lúdica.

Assim a assimilação dos conteúdos abordados foi mais eficiente e conseqüentemente o rendimento escolar nas avaliações foi melhorado. Isso permitiu a melhor aprendizagem e retenção dos conteúdos de funções orgânicas, a socialização e humanização dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BORGES, Eciângela Ernesto *et al.* **Trilha das funções orgânicas: um jogo didático para o ensino de química.** Revista Conex. Ci. e Tecnol., v. 10, n. 4, p. 133 – 140, 2016.

BRITO, Lya Christina da Costa *et al.* **Avaliação de um minicurso sobre o uso de jogos no ensino.** Revista RBPG, v. 8, p. 589 – 615, 2012.

CAMELO, A. L. M.; MAZZETTO, S. E.; VASCONCELOS, P. H. M. **Uso de mecanismo dinâmico e interativo no ensino de química: um relato de sala de aula.** Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu>.

br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2817/1489>. Acesso em: 15 dez 2018.

CUNHA, Marcia Borin da. **Jogos no ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula.** Revista Química Nova na Escola, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA - ENEQ, XIV, 2008, Universidade Federal do Paraná. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de Química: teoria, métodos e aplicações.** Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0309-1.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2018.

ENCONTRO NACIONAL DE LICENCIATURAS – ENALIC, VI, 2016, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Utilização de jogo lúdico “cartada orgânica” como ferramenta de desenvolvimento, aprimoramento e compreensão de funções orgânicas na disciplina de química orgânica no ensino médio.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, v.1,2016.

FOCETOLA, Patrícia Barreto Mathias *et al.* **Os jogos educacionais de cartas como estratégia de ensino em Química.** Revista Química Nova na Escola, v. 34, n. 4, p. 248-255, 2012.

NARDIN, Inês Cristina Biazon. **Brincando aprende-se química.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/688-4.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2018.

OLIVEIRA, Livia Micaelia Soares; SILVA, Oberto Grangeiro da; FERREIRA, Ulysses Vieira da Silva. **Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química.** Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/567/397>>. Acesso em: 15 dez 2018.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **O lúdico em química: jogos e atividades aplicados ao ensino de química.** Tese de doutorado em Ciências - Programa de Pós – Graduação em Química. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2004.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços.** Revista Debates em Ensino de Química, v. 2, n. 2, 2016.

SOUZA H. Y. S.; SILVA, C. K. O. **Dados orgânicos: um jogo didático no ensino de química.** Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/737/559>>. Acesso em: 14 dez 2018.

WEBER, Karen Cacilda *et al.* **Vivenciando a prática docente em Química por meio do Pibid: introdução de atividades experimentais em escolas públicas.** Revista RBPG, v. 8, p. 539 – 559, 2012.

ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante; GUERREIRO, Manoel Augusto da Silva; OLIVEIRA, Robson Caldas de. **Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação.** Revista Ciências & Cognição, v. 13, p. 72-81, 2008.

O JOGO DO SOBE E DESCE COMO RECURSO METODOLÓGICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Juvino Soares

Instituto Federal de Alagoas
Arapiraca-AL

Mônica Augusta dos Santos Neto

Instituto Federal de Alagoas
Arapiraca-AL

Claudiene dos Santos

Instituto Federal de Alagoas/ Universidade
Federal de Sergipe
São Cristóvão-SE

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter qualitativo, realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural do município de São Sebastião-AL, utilizando o Jogo do Sobe e Desce como um recurso metodológico nas aulas de matemática, para tratar dos conteúdos de Adição e Subtração de Números Naturais. Dessa forma, o jogo matemático é uma tendência pedagógica utilizada para contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, a partir de sua aplicação nos conteúdos matemáticos. Esse trabalho foi embasado nos estudos de Huizinga (1990), Grando (2000), Santos e Souza (2018), D'Ambrósio (1989), Richit, Farias e Faria (2016) e Silva (1998). A partir das leituras das publicações dos autores houve clareza no sentido de que o jogo

matemático proporciona um desenvolvimento significativo na aprendizagem dos alunos e que esta é uma atividade de caráter lúdico que envolve a participação dos estudantes e proporciona momentos de alegria. O objetivo da pesquisa foi examinar o Jogo do Sobe e Desce como um instrumento metodológico nas aulas do 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, verificou-se que este jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo matemático nos anos iniciais do ensino fundamental; destacando-se, desta maneira, que o jogo é um instrumento metodológico importante nas aulas de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, ensino, jogo matemático, metodologia, tendências.

ABSTRACT: This article presents the results of a qualitative bibliographical and field research carried out in a class of the 2nd year of elementary school in a rural school in the municipality of São Sebastião - AL, using the Game do Ride up and Descends as a methodological resource in mathematics classes, to deal with the contents of Addition and Subtraction of Natural Numbers. In this way, the mathematical game is a pedagogical tendency used to contribute to the learning process of the students, from its application in the mathematical contents. This work was based on studies by Huizinga (1990), Grando (2000), Santos e Souza (2018),

D'Ambrósio (1989), Richit, Farias and Faria (2016) and Silva (1998). From the readings of the authors' publications there was clarity in the sense that the mathematical game provides a significant development in students' learning and that this is a playful activity that involves student participation and provides moments of joy. The objective of the research was to examine the Game of Ride up and Descends as a methodological instrument in the classes of the 2nd year of Elementary School. Thus, it was verified that this game contributes to the mathematical cognitive development in the initial years of elementary school; highlighting, in this way, that the game is an important methodological instrument in mathematics classes.

KEYWORDS: Learning, teaching, mathematical game, methodology, trends.

1 | INTRODUÇÃO

Diante de pesquisas e relatos de alunos, percebe-se que as aulas de Matemática, por vezes, são expositivas; como também nota-se que os docentes utilizam quase sempre o livro didático como único recurso metodológico para apresentar os conteúdos, propondo que os estudantes resolvam questões do livro ou outras passadas por eles, mas retiradas de outras coleções. A partir disso, surgiu a curiosidade de realizar esta pesquisa, com o objetivo de examinar o Jogo do Sobe e Desce a fim de verificar a sua contribuição como um instrumento metodológico para os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Zona Rural do Município de São Sebastião – AL.

Tendo em vista que o jogo matemático é uma Tendência Pedagógica em Educação Matemática e que contribui de forma qualitativa para a aprendizagem dos discentes, procura-se compreender quais são as contribuições e quais são os objetivos do jogo, bem como este recurso metodológico pode favorecer na ampliação e no desenvolvimento do conhecimento matemático dos estudantes.

A fundamentação teórica desse artigo embasa-se em Huizinga (1990) que fala sobre o jogo como sendo uma atividade primária à cultura; em Grandó (2000) que discute sobre a questão dos jogos nas aulas de Matemática como recurso metodológico; em Santos e Souza (2018) que discorrem sobre a utilização dos jogos matemáticos fazendo relação com o contexto social dos alunos para a promoção de uma aprendizagem mais efetiva; em D'Ambrósio (1989) que propõe o jogo matemático como tendência atual no ensino de matemática; em Fiorentini (1995) que trata o jogo como uma tendência construtivista; em Richit, Farias e Faria (2016) mostrando que os modelos de ensino são denominados de tendência e em Silva (1998) que relata sobre as fases da aprendizagem (desenvolvimento cognitivo) estudadas por Piaget.

Dessa forma, os tópicos da pesquisa tratam de jogo matemático, bem como dessa atividade lúdica como uma tendência metodológica e, por fim, se traz a aplicação do Jogo do Sobe e Desce como um instrumento metodológico para se tratar dos conteúdos de Adição e Subtração do 2º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi

bibliográfica e de campo, apresentando um caráter qualitativo.

2 | O JOGO MATEMÁTICO

O jogo é uma atividade inerente a cultura das pessoas e de acordo com Huizinga (1990) esta atividade surgiu antes da civilização e veio a ser desencadeada pelo homem tornando-a uma atividade lúdica e dinâmica.

Dessa forma, o jogo faz parte do processo histórico e do desenvolvimento da sociedade, estando enraizado no contexto cultural do homem e representa uma atividade utilizada em diferentes situações sociais e com uma diversidade de objetivos. Tem características lúdicas, de proporcionar momentos de alegria e de prazer. E mesmo sendo uma atividade para descontração é capaz de atingir grandes habilidades e aprendizagens a quem pratica. Segundo Huizinga:

É uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana (HUIZINGA, 1990, p. 33).

As regras, os erros e acertos, perda e ganho, a socialização e os momentos de emoção são particularidades pertinentes ao processo do jogo. Apesar das regras serem ditadas por parte do jogo ou de quem joga acontecem situações inusitadas durante as jogadas, pois cada participante tem uma maneira de agir e de resolver os problemas impostos pela atividade.

Estando o jogo enraizado na nossa cultura e no desenvolvimento histórico do homem, vale destacar aqui que este recurso deve ser praticado no ambiente educacional, em especial, salienta-se a abordagem da educação matemática, para o processo de ensino e de aprendizagem nos conteúdos propostos pelos autores dos livros didáticos. Visto que essa é uma disciplina que possibilita ao estudante desenvolver muitas capacidades durante a construção dos seus conhecimentos como: concentração, organização, raciocínio lógico, dedução, autoconfiança, socialização, entre outras.

Assim, os professores de Matemática, na maioria das suas aulas, não utilizam atividades que proporcionem ao aluno um envolvimento maior com o que está sendo estudado. Fazendo com que sejam ativos na aprendizagem e que correlacionem os conteúdos escolares com o meio social no qual estão inseridos, promovendo, assim, um processo de contextualização dos conteúdos abordados. Segundo D'Ambrósio (1989):

Os professores em geral mostram a matemática como um corpo de conhecimentos acabado e polido. Ao aluno não é dado em nenhum momento a oportunidade ou

gerada a necessidade de criar nada, nem mesmo uma solução mais interessante. O aluno, assim, passa a acreditar que na aula de matemática o seu papel é passivo e desinteressante. (D'AMBRÓSIO, 1989, p. 2)

Neste sentido, para que os estudantes adquiram uma qualidade mais substancial na educação e um conhecimento mais investigativo e crítico, é necessário que os professores insiram em suas aulas metodologias que atraiam o aluno e que façam parte das suas vivências. Partindo-se desse pressuposto, o jogo matemático é uma tendência pedagógica que tem essa singularidade de envolver o estudante enquanto joga, ao passo que proporciona momentos de descontração e alegria e, através do envolvimento do aluno, facilita e contribui para o processo de aprendizagem dos conteúdos estudados. Para Santos e Souza (2018):

O uso dos jogos matemáticos favorece a aprendizagem, na medida em que eles podem estar relacionados à prática educativa, de forma que poderão desenvolver as habilidades e competências matemáticas, possibilitando a associação dos conhecimentos teóricos aos práticos, fazendo com que o educando seja independente e positivista ao processo de aprendizagem. (SANTOS e SOUZA, 2018, p, 9)

Para se trabalhar com os jogos matemáticos é necessário que existam planejamento (de caráter educacional) e objetivos a serem alcançados; como também, uma relação entre os conteúdos estudados com os conhecimentos culturais que fazem parte do contexto social das crianças, pois as informações estão sempre em movimento e os docentes precisam levar em consideração o que faz parte do cotidiano dos alunos.

O jogo matemático é uma atividade enriquecedora para a prática pedagógica dos professores e para a aquisição da aprendizagem das crianças, através dele o docente terá oportunidade de compreender melhor, no aluno, as capacidades de planejar, criar, trabalhar cooperativamente, se socializar e interagir com o próximo, perceber o que assimilou nos conteúdos matemáticos já trabalhados e quais novos conhecimentos eles podem adquirir, através dos jogos. Para Grandó (2000):

Quando nos referimos à utilização de jogos nas aulas de Matemática como um suporte metodológico, consideramos que tenha utilidade em todos os níveis de ensino. O importante é que os objetivos com o jogo estejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível que se está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo. (GRANDO, 2000, p, 28)

Trabalhar a Matemática utilizando os jogos é um fator que dá a oportunidade aos estudantes de desenvolver o raciocínio lógico, resolver situações-problemas, estimular a criatividade e adquirir autonomia durante seu processo de aprendizagem. É uma estratégia de ensino relevante para a dinamização das aulas, a qual permite aos alunos refletir sobre suas ações.

3 | O JOGO COMO TENDÊNCIA METODOLÓGICA NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A educação ao longo do tempo se baseou em modelos de ensino com foco no que a sociedade tinha necessidade para se desenvolver durante o processo histórico. Segundo Richit, Farias e Faria (2016) “Esses modelos de ensino foram reconhecidos como tendências”. Nesse sentido, as tendências em Educação Matemática têm grande contribuição para o ensino dos conteúdos de Matemática.

Alguns estudiosos da área como Fiorentini (1995) e D’Ambrósio (1989) descrevem algumas Tendências em Educação Matemática, as quais tiveram como base as tendências da educação. Sendo hoje reconhecidas como modelos metodológicos de grande contribuição para os processos de ensino e de aprendizagem.

Entre as propostas de ensino discutidas por esses autores, destaca-se aqui o jogo matemático, sendo esta uma das tendências atuais sugeridas por D’Ambrósio (1989). Segundo a autora o jogo tem como características desenvolver no aluno o pensamento lógico-matemático e o pensamento espacial, assim como trabalhar a estimativa e o cálculo mental.

A proposta de se trabalhar com o jogo surge para que o aluno tenha o contato com os conteúdos matemáticos de forma lúdica, sendo esta uma metodologia que proporciona um desenvolvimento no raciocínio e uma aprendizagem construtivista (construtivismo proposto por Jean Piaget). Para D’Ambrósio (1989) “Esta é mais uma abordagem metodológica baseada no processo de construção do conhecimento matemático do aluno através de suas experiências com diferentes situações-problemas.”

A partir da utilização do jogo como um recurso ou como metodologia, o professor pode promover o desenvolvimento cognitivo nos alunos, a fim de lhes proporcionar a autonomia e a criticidade, levando-os a exercerem a sua cidadania de forma mais plena como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para isso, faz-se necessário que, os jogos trabalhados pelos docentes, sejam adequados à faixa etária das crianças, que a atividade tenha objetivos a alcançar e seja provocadora para que aconteça a aprendizagem sobre o que está sendo proposto. De acordo com Grandó (2000):

Considera-se que o jogo, em seu aspecto pedagógico, se apresenta produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumentador e, portanto, facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolveria sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las (investigação matemática), com autonomia e cooperação. (GRANDÓ, 2000, p.28)

Através do jogo os alunos conseguem assimilar os conteúdos matemáticos de forma dinâmica e prazerosa diante de suas particularidades que são as regras, o processo de perda e ganho, a resolução do problema imposto e a socialização. Os discentes demonstram no momento em que estão jogando muita alegria e entusiasmo

o que provoca um crescimento na aprendizagem do que é proposto e uma curiosidade para o conhecimento matemático do cotidiano.

O jogo tem qualidades que proporcionam ao aluno estar em contato com materiais capazes de ampliar o conhecimento de forma ativa e estimulante daquilo que é estudado, através do manuseio do material e da descoberta das problemáticas impostas. As características da teoria construtivista se relacionam com o jogo matemático, a mesma traz grandes contribuições para o ensino da Matemática, e tem como prioridade um trabalho pedagógico através de materiais concretos que propõem aos alunos uma aprendizagem que desenvolve habilidades na resolução de problemas cotidianos. Para Fiorentini (1995):

A influência construtivista trouxe maior embasamento teórico para a iniciação ao estudo da Matemática, substituindo a prática mecânica, mnemônica e associacionista em aritmética por uma prática pedagógica que visa, com o auxílio de materiais concretos, à construção das estruturas do pensamento lógico-matemático e/ou à construção do conceito de número e dos conceitos relativos às quatro operações. (FIORENTINI, 1995, p.19)

Dessa forma é possível compreender que trabalhar com o jogo nas aulas de matemática pode contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento dos estudantes, pois terão a oportunidade de manusear e manipular o material e encontrar soluções para o problema em questão, desenvolver o raciocínio e aprender a lidar com as regras impostas pelos jogos, as quais serão imprescindíveis para a vida em sociedade.

A partir da abordagem construtivista de Piaget (1978 apud Silva, 1998), percebe-se que “o conhecimento se constrói pouco a pouco, à medida que as estruturas mentais e cognitivas se organizam, de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.” Fazendo-nos entender que a aprendizagem acontece diante de um processo evolutivo de acordo com as fases, as quais apresentam características específicas que nos ajudam a compreender o processo gradual da evolução do conhecimento das crianças.

Assim, destaca-se aqui o período pré-operatório, que compreende crianças com a faixa etária de três a sete anos de idade, pelo fato da pesquisa ter sido realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Esta é uma fase em que as crianças começam a realizar as atividades através do pensamento, utilizando símbolos, imagens ou palavras que não se fazem presentes, formando o alicerce dos primeiros indícios de pensamento abstrato.

Desta forma, o trabalho com o jogo, nesse período, pode proporcionar meios para que as crianças construam o conhecimento matemático a partir de conceitos que sejam significativos para ela, através da valorização do seu conhecimento prévio, do emprego do lúdico e da contextualização do conteúdo proporcionada pelo jogo matemático.

4 | O JOGO DO SOBE E DESCE COMO UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NAS AULAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A turma cuja pesquisa foi realizada correspondia a uma classe do 2º ano do Ensino Fundamental da Zona Rural do Município de São Sebastião - AL. O jogo foi escolhido a partir de uma busca feita pela *internet*, na qual, observou-se que o Jogo do Sobe e Desce estava de acordo com a idade das crianças do 2º ano (faixa etária por volta dos sete anos), ao passo que abordava os conceitos de adição e subtração de números naturais (conteúdo que estava sendo lecionado pela professora regente).

Para dar prosseguimento à pesquisa foi utilizado como recurso metodológico o “Jogo do Sobe e Desce” retirado do *Site* do Professor Pardal, com o intuito de examiná-lo a fim de observá-lo, com a intencionalidade de verificar como tal instrumento metodológico favorecia o processo de aprendizagem nas aulas do 2º ano do Ensino Fundamental da escola na qual o jogo foi aplicado.

A pesquisadora, inicialmente, dividiu a sala que continha 18 (dezoito) crianças em grupos; porém, cinco delas não tiveram autorização dos pais para participar da pesquisa. Destas, duas faltaram, e as outras três fizeram uma atividade similar orientada pela professora regente, com o intuito de não constranger os alunos que não estavam participando da pesquisa. Então, a aplicação do jogo foi feita com 13 (treze) crianças do segundo ano, durante uma hora-aula. Foram formados três grupos, sendo que dois grupos continham quatro participantes e o outro agrupava cinco componentes.

Após a formação das equipes, a pesquisadora explicou as regras do jogo, ao passo que mostrou o tabuleiro que continha números positivos, até o número seis, e números negativos até o menos seis (conforme a figura seguinte). Expôs para as crianças que cada jogo trazia dois dados: um na cor azul, representando os números positivos, e o outro na cor laranja, representando os números negativos, presentes no tabuleiro. Foi esclarecido que cada jogador, em sua vez, jogaria os dois dados no mesmo momento e que, de acordo com a quantidade indicada no dado azul (no qual marcavam os pontos primeiro), eles avançariam as casas (subiriam), e de acordo com a quantidade indicada pelo dado laranja, eles desceriam as casas, ou seja, realizariam uma subtração. Foi esclarecido que cada jogador precisava respeitar a vez de cada um e subir ou descer as casas de acordo com a indicação dos dados, e que todos partiriam do início indicado pelo numeral “0”, e que ganharia o jogador que chegasse primeiro no numeral “6”; mas, se caso passasse deste numeral, teria que voltar para o início.



Foto 1 – Aplicação do Jogo do Sobe e Desce na turma do 2º ano

Fonte: A autora (2018)

A aplicadora da pesquisa, depois da explicação do jogo e das suas regras, entregou para cada equipe um tabuleiro, dois dados e uma peça para cada jogador, de cores diferentes (azul e laranja). No início, de posse do tabuleiro, as crianças apresentaram facilidade ao compreender as regras do jogo, com a ajuda da pesquisadora, escolheram a ordem dos jogadores, e iniciaram a partida. Durante o jogo, ao lançar os dados, os alunos observavam o dado azul, e, a pesquisadora pôde observar que algumas crianças, assim que viam a quantidade de bolinhas indicadas no dado, rapidamente, associavam ao numeral e já pulavam as casas indicadas; outras crianças, porém, precisavam contar as bolinhas do dado, para então iniciar a contagem das casas. Todas as crianças apresentaram facilidade em subir as casas; no entanto, quando se referia ao dado de cor laranja, que indicava os números negativos, as crianças faziam o processo de descer, pois, já haviam entendido que o dado de cor laranja indicava descida; mas, naquele momento, ainda não conseguiam entender que estavam realizando uma subtração.

Em um determinado momento do jogo, a pesquisadora começou a questionar o porquê de eles avançarem (subirem) com o dado azul e regredirem (descerem) com os pontos do dado de cor laranja. Para responder à indagação as crianças começaram a observar melhor o jogo e passaram a explicar que haviam entendido que o dado azul “é mais” e sempre subia; já o dado de cor laranja, representava o valor de “menos” e com ele sempre descia. Então, a aplicadora do jogo questionou o que indicava essa subida e a descida do jogo, e as crianças responderam que com o dado azul elas aumentavam, ganhando o jogo, indicava mais pontos, já com o dado de cor laranja elas desciam, perdendo os pontos, indicava menos pontos. Nesse momento, a pesquisadora observou que os alunos já estavam relacionando o ato de subir com o

sinal de adição, associado a mais pontos, e o ato de descer com o sinal de subtração, relacionado a menos pontos.

Alguns tempo depois, a pesquisadora fez outra pergunta a todos os membros da equipe: *“Porque o jogador “N” ficou na casa mais dois?”*. E as crianças ficaram pensando, quando um aluno explicou: *“Porque ele estava no início, tia. Aí, jogou os dados e o azul deu “6”, aí ele subiu até o seis, e o dado laranja deu “2”, aí ele teve que descer duas casinhas, e ficou só com 4 pontos”*. As outras crianças ouviram a explicação do colega com atenção, e ao serem questionadas, em uma situação parecida, já explicavam o porquê de estarem em determinada casa. Ao observar as explicações dadas pelos alunos, a pesquisadora notou mais um avanço durante o processo do jogo: os discentes já percebiam que estavam realizando pequenos cálculos de matemática, ao subir e descer as casas.

Durante a partida, houve outra situação a ser salientada: foi o fato de um aluno que estava no início do jogo, ao jogar os dados e tirar “5” pontos em cada um dos dados, logo percebeu a anulação da sua jogada: *“ah...”* e foi explicando que ia voltar para o mesmo lugar, porque ia subir cinco casas e descer cinco. Então, a aplicadora perguntou se ele ficava com algum ponto, e ele disse: *“não, porque tive que voltar para o início que vale zero, porque ganhei cinco e perdi cinco, perdi tudo!”*. Pode-se verificar que as crianças já estavam bem à vontade durante o jogo e já percebiam quando ganhavam e perdiam; compreendendo bem o processo por eles realizado.

Em outro momento, um jogador lançou os dados, este estava na casa mais dois, e subiu mais dois, parando na casa de numeração “4”, mas teve que descer seis casas. Nesse momento, parou na casa menos dois. Em seguida, a pesquisadora fez mais um questionamento: *“se a gente parasse o jogo agora o jogador “X” pararia com dois pontos ou deveria dois pontos?”*. E as crianças logo responderam que ele deveria dois pontos, pois ele havia perdido tudo e ainda ficou devendo dois pontos como estava mostrando no tabuleiro. Nesse momento a pesquisadora percebeu que as crianças estavam entendendo, inclusive, o conceito de número positivo e o de número negativo, pois conseguiam perceber que desciam depois do zero.

Assim, foi observado que as crianças, já tinham aproximação com o sinal e com as operações de adição e com a de subtração; mas, através do jogo, passaram a associar o sinal de adição com ganho, fazendo uma referência aos números positivos, e associaram também o sinal indicador de subtração com perda, ao descer no tabuleiro (fazendo referência aos números negativos). Porém, no início da aplicação do jogo, foi observado que algumas crianças, apesar de entender e diferenciar os sinais de adição e de subtração, e relacioná-los a ganho e perda, apresentavam dificuldade em compreender o processo que realizavam para chegar a determinadas casas (as negativas). Calculavam com facilidade porque entendiam que o dado azul, indicava soma, e era para subir, e o dado de cor laranja indicava subtração e era para descer; mas, não conseguiam perceber o cálculo que realizavam. No entanto, a partir da intervenção e da mediação da pesquisadora, através de questionamentos feitos, estas

crianças começaram a perceber que estavam fazendo cálculos e conseguiram, por fim, apropriarem-se do processo por elas realizado.

Destaque-se aqui que o Jogo do Sobe e Desce foi importante para a apropriação dos conceitos de Adição e de Subtração na turma do 2º ano do Ensino Fundamental na qual o jogo foi aplicado; fazendo com que os discentes entendessem os conteúdos propostos de forma significativa¹, construtiva e lúdica, proporcionando um processo efetivo de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar as especificidades contidas nos jogos, percebe-se que a sua aplicação na Matemática colabora para o processo de ensino e de aprendizagem, fazendo com que os alunos fiquem mais atentos às aulas, se interessem mais profundamente pelos conteúdos abordados e tentem entender como ocorre a manipulação do material com a intenção de ganhar o jogo. E é nesse interesse, que os discentes se sentem mais estimulados a compreender o conteúdo matemático abordado pelo jogo; dessa forma, há aprendizagem de forma intencional, gradual, leve, receptiva e construtiva.

Assim, a partir desse ponto de vista, empregou-se o Jogo do Sobe e Desce e percebeu-se que tal material lúdico forneceu uma contribuição positiva para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, pois ele auxiliou no desenvolvimento cognitivo do raciocínio lógico-matemático de crianças na faixa etária dos sete anos, à medida que fomentou o interesse do aluno pela matemática e trabalhou de maneira substancial os conteúdos de Adição e Subtração, inclusive ultrapassando a barreira dos Números Naturais e indo mais além: trazendo noções de Números Inteiros, no que compete à Adição e à Subtração destes números.

Deste modo, verificou-se que o jogo matemático intitulado como Jogo do Sobe e Desce é um bom recurso didático para as aulas de matemática do 2º ano do Ensino Fundamental. Efetivando-se a sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo das crianças que participam do jogo, através da significância que traz ao abordar a Adição e a Subtração de Números Naturais, a antecipação do processo de abstração que promove nos discentes ao trabalhar com números negativos, antecipando conceitos e noções de Adição e Subtração de Números Inteiros e servindo, também, como um instrumento de promoção da cidadania ao passo que estimula o emprego de regras, o respeito pela vez de jogar do outro e instiga o aluno a lidar com sentimentos de frustração, pois apresenta um caráter de perda e ganho nas jogadas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

1 Referencia-se aqui a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

D'AMBRÓSIO, B. S. (Org.). **Clássicos na Educação Matemática Brasileira**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

_____. Como ensinar matemática hoje? **Temas e debates**. São Paulo: v.2, pp. 15-19, 1989.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil**. Revista Zetetiké. Campinas/SP, ano 3, nº4, 1995.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 1990.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**: Sabedoria e Ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RICHIT, A.; FARIAS, M. M. R.; FARIA, R. W. S. C. Tendências em educação matemática no Brasil: emergências e confluências a partir da noção de *tapestry of trends*. In: SANTOS, C.; SOUZA, G. B. B. **O jogo matemático como um instrumento favorável à aprendizagem significativa**. Maceió/AL: UFAL, 2018. (Comunicação Oral).

SILVA, C. R. O. **Bases pedagógicas e ergonômicas para concepção e avaliação de produtos educacionais informatizados**. 1998. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, 1998.

SITE DO PROFESSOR PARDAL. **Jogo do Sobe e Desce**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IAGczKSd848> Acesso em: 13 de Agosto de 2018.

O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL

Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias.

Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia –GO.

Clarice da Silva Costa.

Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia –GO.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo o diálogo entre o Jogo Tradicional e a linguagem teatral. Destacam-se jogos pesquisados no Estado de Goiás, junto ao estudo da obra: *A Preparação do Ator* de Constantin Stanislavski. Assim, através de aulas ministradas em uma Escola Básica Pública de Goiânia, há a reflexão acerca de uma possível metodologia crítica para o ensino do teatro, ao contrário de metodologias que visam apenas à apresentação de peças ao final do semestre letivo. O intuito é expandir as possibilidades de se pensar o fazer teatral nas escolas, pois estamos tratando de um ensino para sujeitos históricos e culturais que agem sobre a natureza através do trabalho. Reafirmando, a importância do teatro na formação do sujeito sensível e crítico, que busque autonomia e seja respeitado, para que transforme a realidade e seja transformado.

PALAVRAS-CHAVE: teatro, Stanislavski, jogo, tradição, educação.

ABSTRACT: The present work aims at the dialogue between the Traditional Game and the theatrical language. Among the games studied in the State of Goiás are the study of the work: *A Preparação do Ator* (The Preparation of the Actor) of Constantin Stanislavski. Thus, through lectures given at a Public Basic School in Goiânia, there is the reflection about a possible critical methodology for theater teaching, as opposed to methodologies that aim only at the presentation theater plays the end of the semester. The intention is to expand the possibilities of thinking theatrical doing in schools, as we are dealing with a teaching for historical and cultural subjects who act on nature through work. Reaffirming the importance of theater in the formation of the sensitive and critical subject that seeks autonomy and be respected, to transform reality and be transformed.

KEYWORDS: theater, Stanislavski, play, tradition, education.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência artística é uma necessidade de todo ser humano, como afirma Vygotsky (2001). Hoje se reconhece a importância das Artes na formação dos sujeitos, portanto é coerente que o componente curricular Arte faça parte das matrizes curriculares da educação

básica, uma vez que constrói benefícios em termos da formação do sujeito, preparação para a vida e para o trabalho.

Assim, entendemos que especificamente no caso do teatro, tem-se uma tradição sólida de estudos, que se encontra na figura de diretores e atores, como Stanislavski (2014). Este sistematizou métodos para que o ator se instrumentalizasse e estivesse no centro do acontecimento teatral, além de nos apresentar alguns dos fundamentos do teatro, que podem ser utilizados em sala de aula.

Neste sentido, um caminho metodológico que pode ser seguido por quem estuda, desenvolve e ensina a linguagem teatral é o jogo. Este caminho é utilizado de diferentes formas: tanto em aulas, quanto na montagem de espetáculo. A partir de improvisações, que são experimentadas através da disponibilidade de quem as executa, o jogo se torna o fio condutor de uma narrativa, onde todos os integrantes têm como objetivo em comum: o brincar.

Tendo em vista, que a partir da disciplina *Linguagem Dramática na Educação, Estágio Supervisionado de Licenciatura I e II* (EMAC/UFG), foi discutido o *jogo*, buscamos desenvolver esta pesquisa sobre os Jogos Tradicionais que podem auxiliar as aulas de teatro, tendo como base os fundamentos da linguagem teatral, com o aporte teórico do autor Stanislavski (2014). Assim, é necessário problematizar e ampliar as possibilidades de ensino do teatro, pois na concepção tradicionalista e que está arraigada na sociedade, o teatro é visto sempre e tão somente como a representação, o estar em cena, à produção de cenas com temas ou o decorar o texto.

Com isso, há uma ligação intrínseca entre o teatro e o corpo. Corpo por sua vez é tanto a parte física, quanto a psicológica. Deste modo, é necessário conhecê-lo e saber que existe expressão através dele, que sem ele não existimos, sem ele não há teatro, não há vida humana. Assim, as aulas ministradas buscaram este lugar de existência: o “eu”, o “eu no mundo” e o “eu com o outro”.

Então, trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo feita em Goianópolis, cidade que fica a cerca de 50 km da capital, Goiânia, com entrevistas, para sistematizar fichas com jogos tradicionais e encontrar relações com os fundamentos do teatro. Observamos aulas de teatro em escolas de ensino básico público em Goiânia, com coleta de dados em diário de bordo. Por fim, ministramos quatro aulas a partir da metodologia pesquisada, bem como sua reflexão.

Portanto, ao longo deste texto, refletiremos sobre a cultura e os jogos tradicionais a luz do marxismo. Analisaremos a prática pedagógica do teatro, através do Jogo Teatral, num estudo rápido do trabalho de Spolin (2001) e as contribuições de Stanislavski (2014), para então o estudo de caso sobre como tais fundamentos permearam a prática das aulas de teatro em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Por entendermos que utilizar os jogos em sala não engessar os estudantes a decorar falas e representar mecanicamente, mas sim, potencializará a criatividade e o estudo da corporeidade, tão importantes não só para o teatro, como para o sujeito em seu

cotidiano.

2 | CULTURA, JOGOS TRADICIONAIS E JOGOS TEATRAIS

A partir da perspectiva marxista, em tal conceito é levado em conta “o trabalho como ação do ser humano que transforma o meio modificando-o e modificando-se e, com isso, produzindo cultura” (MALANCHEN, 2014, p.149). Dessa forma, segundo Souza (2009):

Ao contrário de um entendimento de relações sociais de acordo com leis equivalentes àquelas que direcionam a natureza, numa relação de causalidade entre as coisas, acreditamos que a história da humanidade é um processo cultural. Nesse processo, o conhecimento não nasce e acaba com o sujeito. Ao contrário, toda experiência de um indivíduo é transmitida aos outros, criando um terminável processo de acumulação, no qual se adquire o novo, conservando o antigo. (SOUZA, 2009, p.82, apud FRANCHI, 2013, p.171).

Com isso, a cultura é construída no processo de interação do homem com a natureza e com os outros homens, por meio do trabalho, que é este agir do homem sobre a natureza (SAVIANI, 1983, p.48), em diferentes momentos históricos e com diferentes grupos sociais. Neste contexto, os jogos são produzidos, pois trazem consigo tradições com adequações dos jogadores que estiverem envolvidos. Por isso, este estudo tem como recorte o Estado de Goiás, as formas com que os sujeitos brincavam e relacionavam as tradições acumuladas com aquilo que se fazia novo, na interlocução entre o indivíduo e a sociedade.

Assim, entende-se os Jogos Tradicionais como aqueles construídos pela cultura e que possuem tal valor. Pierre Parlebas (2001) exemplifica algumas características que fundamentam os Jogos Tradicionais:

1) está ligado a uma tradição de uma determinada cultura – são relacionadas ao tempo livre, religião, colheitas, estação do ano, espaços urbanos, elemento típicos de um determinado grupo social; 2) é regido de um corpo de regras flexíveis que admitem muitas variantes, em função dos interesses dos participantes; 3) não depende de instâncias oficiais – as atividades acontecem a partir da organização local ou regional de um grupo social, de acordo com suas necessidades e interesses; 4) está a margem dos processos socioeconômicos – o jogo, mesmo sofrendo influência desses processos, não depende diretamente deles para acontecer, diferente do que acontece com os esportes, que estão estritamente relacionados aos processos de produção e consumo; e 5) têm o movimento como principal forma de atuação, ou seja, os quais acontecem em tempo real, em que o movimento se constitui na principal forma de participação na atividade. (PARLEBAS, 2001 p.1, apud FRANCHI, 2013, p.172).

A partir dessas características, apontadas pelo autor, aplicamos sua definição aos jogos pesquisados e como será visto posteriormente, cada jogo trabalha fundamentos do teatro, evidenciando o contato desta manifestação artística junto à cultura tradicional. Por isso, há a necessidade de reflexões sobre o assunto e sua utilização no ambiente

escolar, por este ser um espaço rico na transmissão e apropriação da cultura e seus produtos.

Seguindo o raciocínio, agora no âmbito próprio da linguagem teatral, Spolin (2001), autora e diretora teatral norte-americana, desenvolveu uma metodologia de Jogos Teatrais e de improvisação. De forma básica, ela apoiou-se nos jogos tradicionais e os organizou sob a ótica dos fundamentos do teatro, sendo os mais evidenciados em seu trabalho: *intérpretes* (quem faz a ação) e *público* (quem assiste à ação, mas não passivamente). A professora Ingrid Koudela, da Universidade de São Paulo (2004) difundiu, a partir da década de 1970, no Brasil, os procedimentos de Spolin, apresentando uma sistematização de jogos do teatro voltados para a perspectiva educativa.

Assim sendo, o professor atua como mediador daquilo que o aluno tem construído para aquilo que ele pode vir a construir, ou seja, do saber menos teatro para saber mais. Dessa forma, os fundamentos do teatro: concentração, capacidade de improvisação, foco, ritmo, entre outros, podem ser vivenciados nos jogos.

Então, o desafio é pesquisar, apropriando as individualidades num trabalho contínuo, sem perder os impulsos estéticos, que podem ser as falas, as expressões corporais, as ideias, as estórias, os desejos e os medos, surgidos durante o processo. O caminho é feito por rosas e mais ainda por seus espinhos, mas com estudo contínuo e sensibilidade, o professor pode mediar e catalisar a expressividade de seus alunos. Por isso, acreditamos que as aulas de teatro precisam estar abertas ao percurso criador do aluno, ou seja, mesmo com planejamento, é necessário estar sensível ao material fornecido pelos discentes.

3 | CONSTANTIN STANISLAVSKI: CONTRIBUIÇÕES PARA SALA DE AULA

Stanislavski (2014), foi o primeiro homem do teatro a se debruçar em sistematizar os possíveis caminhos de trabalho e preparação do ator. Através dos diários de bordo, que registravam sua prática, revolucionou e organizou fundamentos que nos são caros até hoje, principalmente para o ator. Antes dele, o teatro era centrado no texto, a figura do ator era entendida como apenas alguém que daria vida ao personagem textual, decorando as falas e as dizendo como estava escrito.

Assim, ao entendermos a arte como atividade e realização *progressiva da essência humana*, a partir do final do século XIX e início do XX, o teatro começou a ser pensando não só da ótica de quem escrevia, mas também pelo ator e pela recente figura do diretor/encenador. Dentre os livros que o autor citado escreveu, focamos em *A Preparação do Ator* (2014), que nos indica características concretas de treinamento e rigorosidade para o trabalho do ator em sala de ensaio, com o objetivo de efetivar intencionalmente suas ações.

No capítulo V – *Concentração da Atenção*, da referida obra, é mostrado que o

ator deve ter um ponto de atenção, por exemplo, olhar um objeto e vê-lo, na busca pela organicidade, ou seja, não deixar que suas ações sejam mecânicas, mas que tenham intencionalidade. Da mesma forma, em sala de aula, é necessário equalizar a energia dos estudantes, para que ocorra sintonia, uma vez que cada um possui energias diferentes e na maioria das vezes estão agitados, pensando e falando rapidamente.

Neste sentido, Stanislavski mostra que existem *camadas de atenção*: a **primeira** relacionada com o próprio ator e o seu corpo/mente, a **segunda** encontrada nos objetos ou outros atores que estão mais próximos e a **terceira** voltada para toda a sala ou o teatro, enquanto ambiente. No caso da sala de aula, podemos comparar: a **primeira** camada de atenção como a do próprio educando, a **segunda** camada como da atividade proposta junto os colegas de turma e a **terceira** como o ambiente todo: as janelas, as cadeiras, as mesas, as mochilas e os espaços vazios entre elas.

Desse modo, outro capítulo que merece destaque é o *VI - Descontração dos Músculos*, pois é necessário que o ator trabalhe o corpo, com exercícios físicos, como: musculação, yoga, capoeira, pilates, entre outros. Da mesma forma, este trabalho com os estudantes é imprescindível, uma vez que os corpos estão marcados pelas tensões diárias. Por isso, ao se pensar as aulas, precisamos começar com o alongamento e o aquecimento, na preparação do corpo e da mente. Neste sentido, a massagem é um recurso eficaz para despertar o corpo. Cada educando pode fazê-la em si mesmo, ativando os músculos e as articulações.

Por último, e não menos importante, o exercício da *imaginação* nas aulas de teatro propiciam ao estudante inúmeras possibilidades de expressão, pois constrói a capacidade de, a partir da realidade, criar situações e de se colocarem no lugar delas, produzindo imagens e até mesmo sons ressignificados, ou seja, para além do real. Assim, podemos utilizar os Jogos Tradicionais para trabalhar incansavelmente a imaginação dos educandos, dialogando com a cultura e o conhecimento historicamente acumulado.

4 | JOGOS TRADICIONAIS: FICHAS PARA AULAS

Diante do exposto, objetivamos ter como base as fichas de Spolin (2001), para criar de forma mais sucinta pequenas fichas com os Jogos Tradicionais pesquisados. Aliar tais jogos ao ensino do teatro torna-se possível e nos orienta em pelo menos três aspectos: **1º** Transmissão da cultura, ou seja, acesso ao conhecimento historicamente acumulado, ressignificado dentro da sociedade em que estão inseridos. **2º** Ampliação do entendimento de que estar em jogo, a partir de uma intencionalidade também é teatro e **3º** O instrumento de trabalho do ator é o corpo. O jogo acontece porque os corpos estão em movimento.

Acreditamos que o teatro na escola não é uma ferramenta para formar atores ou espectadores, mas sim, potencializar os sujeitos como atores e espectadores de

seus processos de aprendizagem, para interpretar e se colocarem ativos na realidade em que estão inseridos. Por isso, usamos o termo o *aluno jogador*, tanto para a ação cênica em si, quanto para sua criticidade.

Para tanto, nós, enquanto professores, não transferimos conhecimento, (FREIRE, 2011), mas sugerimos e intervimos gradativamente no processo de aprendizagem dos alunos. E a atuação do professor – neste ponto de mediar à linguagem teatral, na formação de um espectador que questione a realidade – se da, através de: observação, diagnose, metodologias, linguagem técnica, estudo, experimentação, erros e sensibilidade. Dessa forma, concordamos que é por meio da apropriação da linguagem, neste caso, teatral, que se podem propiciar experiências e vivências que se conectarão com a realidade de cada aluno.

Dessa forma, foram pesquisados jogos que compõem a cultura brasileira e automaticamente a cultura específica do Estado de Goiás. A seguir, sistematizamos seis jogos, que puderam ser experimentados em quatro aulas, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, por alunos com idade entre 09 e 12 anos.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	Estátua.
2) Quais os materiais necessários?	Um espaço amplo.
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa. Quantos tiverem.
4) Descrição:	Consiste em andar pelo espaço, ao som de uma música, quando a música parar, todos, individualmente, devem parar em uma posição (estátua). A única regra é não se mexer após montar a estátua.
5) Qual a relação com a linguagem teatral?	Este jogo trabalha o movimento do corporal, de cada membro, por exemplo: braços, pernas, cabeça, quadril, peito e ombros. Também exercita a atenção, o andar pelo espaço, o uso dos três níveis: alto, médio e baixo.

Ficha 1 – Jogo 1: Estátua.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	Cantiga de roda: Escravos de Jó.
2) Quais os materiais necessários?	<p>a) Um espaço amplo.</p> <p>b) Uso da cantiga:</p> <p><i>Escravos de Jó,</i></p> <p><i>Jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar</i></p> <p><i>Guerreiros com guerreiros</i></p> <p><i>Fazem zigue-zigue-zá</i></p> <p><i>Guerreiros com guerreiros</i></p> <p><i>Fazem zigue-zigue-zág</i></p>
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa. Quantos tiverem.

4) Descrição:	Em roda, os participantes devem cantar a música com as mãos dadas e dar passos curtos no sentido horário. Quando chega a parte da cantiga que diz <i>tira</i> , todos pulam para trás, já no momento da palavra <i>põe</i> , todos pulam para frente, voltando ao eixo da roda. Seguem o sentido horário no momento do <i>fazem zigue-zigue-zá</i> , todos dão passos para a direita e para a esquerda.
5) Qual a relação com a linguagem teatral?	Este jogo ajuda no aquecimento vocal, na consciência de grupo e de ritmo, além da percepção de espaço, uma vez que a roda deve estar sempre equilibrada, tanto entre os participantes, quanto em relação ao ambiente no qual está inserido.

Ficha 2 – Jogo 2: Cantiga de roda: Escravos de Jó.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	Três Marinheiros.
2) Quais os materiais necessários?	Um espaço amplo.
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa. Quantos tiverem.
4) Descrição:	<p>Formam-se dois grupos com a mesma quantidade de participantes. Eles ficam em lados opostos. Cada grupo tem que escolher um LUGAR e uma AÇÃO para fazer. O intuito é um grupo ir até o outro e este ter de adivinhar qual é o lugar ou a ação que está sendo feita. Quando é dado o sinal, o grupo deve correr para pegar os que estavam fazendo a ação. Para isso é necessário cantar a música:</p> <p><i>Somos tantos marinheiros de uma perna só, corococó, o outro grupo responde: O que vocês vieram fazer na nossa linda terra de ouro, o outro: Muitas coisas, por fim o último: Quais são elas?</i></p> <p>Nesse momento o primeiro grupo faz a ação e o segundo tenta adivinhar, se descobrirem o primeiro grupo tem que sair correndo. E assim sucessivamente.</p>
5) Qual a relação com a linguagem teatral?	Este jogo trabalha a interação com o outro e com o espaço. Exercita a imaginação na escolha do lugar e da ação a ser feita, com isso, interfere na capacidade de ampliação do campo de visão de mundo. É trabalhada a improvisação corporal e a prontidão física, ou seja, um corpo ativo, pronto para realizar um movimento rápido.

Ficha 3 – Jogo 3: Três Marinheiros.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	Mãe da Rua.
2) Quais os materiais necessários?	Um espaço amplo. Geralmente era brincado em ruas e praças.
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa. Quantos tiverem.
4) Descrição:	O jogo consiste em escolher uma pessoa para ser a <i>Mãe da Rua</i> e dividir a quantidade de jogadores em dois grupos. Cada grupo fica em lados opostos, deixando um espaço central. Quem for a <i>Mãe da Rua</i> permanece no espaço entre os grupos. Os participantes devem atravessar para o lado oposto pulando num só pé e fugir da <i>Mãe da Rua</i> . Quem for pego pode utilizar os dois pés e ajudar a <i>Mãe da Rua</i> a pegar os outros participantes. O jogo termina quando todos forem pegos.

5) Qual a relação com a linguagem teatral?	O jogo trabalha com o equilíbrio, o inesperado, a visão periférica, a prontidão, a união dos participantes e a respiração.
--	--

Ficha 4 – Jogo 4: Mãe da Rua.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	Pula Carniça.
2) Quais os materiais necessários?	Um espaço amplo.
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa. Quantos tiverem.
4) Descrição:	Os jogadores formam uma fila, com uma pequena distância entre eles. Cada um fica com as costas curvadas e apoia as mãos sobre os joelhos, que estão apoiados no chão. Um dos jogadores da extremidade começa a saltar sobre as costas dos outros, podendo apoiar-se nelas, até chegar ao fim da fila. Este que chegou assume a mesma posição dos que estão na fila e um outro participante começa a pular. O jogo continua até que se retorne ao primeiro jogador que pulou. Pode haver diferentes variações nos pulos.
5) Qual a relação com a linguagem teatral?	Este jogo trabalha a expressão corporal, o equilíbrio, o foco, a coordenação motora e o tônus muscular.

Ficha 5 – Jogo 5: Pula Carniça.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	Cabo de guerra.
2) Quais os materiais necessários?	Um espaço amplo. Corda.
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa. Quantos tiverem.
4) Descrição:	Os jogadores se dividem em dois grupos. Cada grupo fica num lado da corda. É feita uma linha no chão, delimitando o meio e os espaços de cada grupo. O jogo consiste em cada grupo puxar a corda para si e o que ultrapassar o limite, invadindo o espaço do outro, perde.
5) Qual a relação com a linguagem teatral?	Este jogo trabalha a força, o tônus muscular, a união do grupo e o enraizamento dos pés.

Ficha 6 – Jogo 6: Cabo de guerra.

Percebemos, então, que as fichas podem auxiliar as aulas de teatro, por sistematizarem alguns jogos tradicionais junto aos fundamentos do teatro. Vê-se, que em todas as fichas há a preocupação com o trabalho de corpo e a descrição com delimitações e regras para a sua realização. Assim, o professor pode levar a ficha impressa e fazer a leitura junto aos alunos, tanto antes quanto depois da realização do jogo.

5 | ESTUDO DE CASO: JOGOS TRADICIONAIS EM SALA, ANÁLISE DAS AULAS MINISTRADAS

Neste tópico, serão discutidas quatro aulas ministradas e suas especificidades, levando em conta os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Projeto Político Pedagógico da escola e Currículos do Município e do Estado.

Em diálogo com os documentos da escola, os planos de aula seguiram a metodologia de Barbosa (2003), baseada em três pontos que fundamentam a aprendizagem significativa, ou seja, que fizesse sentido para o educando. Primeiro: a *Contextualização*, que pode ser, por exemplo, histórica. Segundo: o *Fazer*, ou seja, se aprende um pouco da técnica artística. Por último, o *Fruir*, a apreciação da obra de arte, no nosso caso dos produtos teatrais.

De acordo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 26, situado no CAPÍTULO II – Da Educação Básica, na SEÇÃO I – Das Disposições Gerais, encontra-se como se da o ensino da arte:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (LDB, 2017, p.19).

Assim, dentre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), previstos através das Disposições Constitucionais Pertinentes, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, encontra-se no Título II: Dos Direitos Fundamentais, cinco capítulos, aqui destaco o IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ECA, 2005, p.31).

Dito isso, as aulas buscaram abordar tais características, para que os estudantes vivenciassem na prática os aspectos sociais, físicos e afetivos construídos pela

humanidade, bem como os fundamentos do teatro, através dos jogos apresentados. As aulas foram ministradas para alunos com faixa etária entre 09 e 12 anos. A estrutura das aulas seguiu conforme a tabela a seguir:

Nº da aula.
Objetivos;
1º Momento: em sala;
2º Momento: no espaço destinado para prática;
3º Momento: em sala.

Tabela 1: Estrutura das aulas.

Como objetivo geral das aulas, trabalhamos o jogo, a corporeidade e sua expressividade nos diferentes ambientes da escola, a partir das palavras-chave: amizade e gentileza, através da Performance/Instalação. Já os objetivos específicos foram os fundamentos do teatro: corpo ativo, foco, atenção, respiração, alteridade e uso do espaço nos seus três níveis (alto, médio e baixo) e, por conseguinte, habilidades e competências previstas nos documentos oficiais estudados: capacidade de interação com o outro e com o espaço, resolução de conflitos, capacidade de ampliação do campo de visão de mundo e ampliação do entendimento cultural. Para melhor exemplificar, será visto tabelas sobre a estrutura da cada aula e seus comentários:

AULA 1: Expositiva e Prática.
TEMA: CORPO NO ESPAÇO - INSTALAÇÃO - DIFERENTES ESPAÇOS.
OBJETIVO: Diagnose de turma. Introdução do tema a ser trabalhado (performance/instalação, amizade e gentileza), observar como os corpos se organizam nesse primeiro contato com os estagiários, enquanto professores (se há estranhamento, dificuldade e possibilidades).
1º MOMENTO: Apresentação dos estagiários, explicação de como será a aula e combinados; conversa a respeito do conceito de amizade e de gentileza, assim como de Performance/Instalação.
2º MOMENTO: Ir para o ambiente de ensaio (debaixo das árvores); formar um círculo; enumerar a turma de um até a quantidade que tiver e de forma aleatória formar trios; em trios, pedir que façam uma imagem corporal, no improvisado, no meio da roda, sobre o que seria amizade e gentileza.
3º MOMENTO: Voltar para a sala e conversar a respeito de todos os momentos da aula.

Tabela 2: Aula 1.

Nesta primeira aula, fizemos uma discussão teórica, onde os alunos puderam falar a respeito dos conceitos: a) corpo, b) espaço, c) performance e d) instalação. Além do que era amizade e gentileza. As respostas foram, respectivamente: a) “corpo é nariz, boca, o que nós somos, é estrutura”, b) “o espaço é o sideral, infinito, lugar que a gente ocupa”, c) “performance é desempenho, como a gente faz” e d) “instalar a TV, jogos, internet, instalar o corpo no espaço”. Sobre amizade eles falaram que é “cuidar do outro, ter melhores amigos” e já gentileza é “ser gentil, dar bom dia, e respeitar”. Neste primeiro momento, deixamos que eles falassem, sem utilizarmos exemplos, para que construíssem seus próprios conceitos.

Dessa forma, sem fazer juízo de valor das respostas, entendemos que o estudo está atrelado do micro ao macro das informações. Ao mesmo tempo, nós educadores, não precisamos saber de tudo e nunca saberemos, pois os educandos já possuem um conhecimento próprio acumulado, seja em maior ou menor grau: “(...) e essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2011, p. 28).

Com isso, através da lousa, fizemos um mapa mental exemplificando que o corpo é o instrumento de trabalho do ator, e que eles estavam no lugar de *alunos jogadores*, pois teriam experiência com exercícios que trabalhariam o corpo, a criatividade e também a ocupação do espaço. Ficou evidente a capacidade criativa deles e a postura de diálogo em grupo, pois debatiam sobre os conceitos apresentados.

Nesta perspectiva, valorizamos a criação e a autonomia, porque durante o momento prático eles estavam disponíveis e também vergonhosos com a instalação, alguns ficaram impotentes, com risos, por não terem afinidade com os colegas que foram sorteados. Percebemos que utilizaram apenas o nível alto e por se tratar do tema “amizade e gentileza”, se abraçavam. Ao final, pedimos para cada aluno escrever ou desenhar no quadro algo que sintetizava a aula do dia.

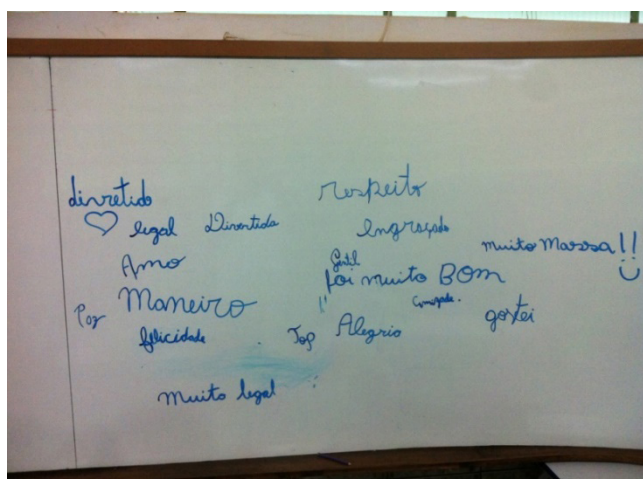


Imagem 1 – Impressões dos alunos sobre a aula. Foto: Pedro Paulo Galdino.

Na aula utilizamos a observação do espaço, a fala, a escrita, a escuta, a atenção e a concentração. A princípio, seus corpos estavam mais arredios, fechados e vergonhosos, pois como uma das alunas disse: “não estamos acostumados com vocês, senti vergonha”. Assim, o intuito, para as próximas aulas, foi de ampliar suas relações com os corpos no espaço, com o código da performance/instalação, através do tema amizade e gentileza, tão importantes na vida em sociedade.

AULA 2: Expositiva e Prática.
O CORPO NO ESPAÇO.
OBJETIVO: Trabalho de corpo ativo, foco e espaço, a partir do tema “corpo no espaço, amizade e gentileza”.
1º MOMENTO: Revisão básica do conteúdo “corpo no espaço”, lembrando do tema geral: amizade e gentileza.
2º MOMENTO: Prático: Ir para o ambiente de ensaio (debaixo das árvores); Formar um círculo; alongamento – espreguiçar, massagear o próprio corpo, partindo dos pés até a cabeça, com foco nas articulações; aquecimento (entendido como o momento de trazer os alunos para as ações da aula, ou seja, integrar mentes e corações no trabalho) – pulos (através da sequência: 8-4-2-1, damos pulos para a direita, até completar uma volta toda sobre o próprio eixo.); respiração profunda (5X); caminhada pelo espaço: Buscando pontos, ir até um ponto e depois procurar outro, com consciência do andar, lembrando também de perceber o outro no espaço; jogo dos nomes: em círculo, olhar nos olhos uns dos outros, no intuito de se perceber no espaço e de perceber o corpo do outro, cada um tem o objetivo de falar um nome e se locomover até a pessoa trocando de lugar com ela e assim sucessivamente até todos trocarem; jogo de estátua: consiste em andar pelo espaço, ao som de uma música, quando a música parar, todos, individualmente, devem parar em uma posição (estátua) que retome o tema “amizade e gentileza”. Introdução sobre os três níveis do espaço.
3º MOMENTO: Voltar para a sala e conversar a respeito de todos os momentos da aula.

Tabela 3: Aula 2.

Esta segunda aula foi ministrada no pátio, pois estava chovendo e não seria possível realizar no ambiente externo. Os alunos estavam mais agitados durante a prática. No Jogo da *Estátua*, sem que falássemos, eles mesmos começaram a utilizar os diferentes níveis e com isso agregamos a explicação de quais eram os três níveis do espaço (alto, médio e baixo). O trabalho foi individual, mas os educandos começaram a fazer poses coletivas, em seguida, pedimos para continuarem criando juntos. O jogo contribuiu para que encontrassem o foco, pois se concentraram e era visível a prontidão física.

Neste sentido, o educador está em constante risco, porque necessita ser claro nos comandos para a execução dos exercícios e deve estar disposto a escutar o grupo, para que façam perguntas e sugestões sobre o processo. Neste sentido, a sala de aula é “(...) o único lugar em que sinto que houve modificações em mim e no meu trabalho, (...) são elementos que encontro nas ruas, na vida e que inconscientemente, levo para a sala de aula” (VIANNA, 2005, p.75). Dessa forma, pelos elementos do cotidiano, o professor pode se modificar e transformar suas aulas, num exercício da generosidade.

É evidente que ensinar não é algo fácil, mas pode ser prazeroso, pois a sala de aula é também um local de erros, de tentativas, de experiências e de entrega, tanto do estudante, quanto do educador, neste processo ambos estão aprendendo, ensinando e escutando.



Imagem 2 – Jogo Estátua. Foto: Pedro Paulo Galdino.

Portanto, na segunda aula, os alunos estavam ativos no processo, mesmo que tivéssemos um planejamento, com o material que eles produziam, nós expandíamos as potencialidades. Ao final da aula, já no terceiro momento, todos participaram falando alguma impressão que tinham tido durante a vivência. Percebemos que eles ampliaram o conhecimento a cerca do teatro, uma vez que através dos jogos e de suas expressões, fizeram *links* do que foi estudado com a vida “fora” da escola.

AULA 3: Expositiva e Prática.
O CORPO NO ESPAÇO.
OBJETIVO: Capacidade de interação com o outro e com o espaço e capacidade de ampliação do campo de visão de mundo, através do foco, cantiga de roda, jogo tradicional e improvisação corporal.
1º MOMENTO: Revisão básica do conteúdo “corpo no espaço”, lembrando do tema geral: amizade e gentileza
2º MOMENTO: Alongamento: CORPORAL: Massagem (eles mesmos fazendo no próprio corpo), iniciado pela cabeça e seguido até os pés, para ativar o corpo. Aquecimento: VOCAL: Respiração profunda e soltar o ar com som das vogais: A, E, I, O, U. Cantiga de roda, com a música Escravos de Jó, sendo o próprio corpo quem pratica as ações. Jogo Tradicional: Três Marinheiros, com variação.
3º MOMENTO: Voltar para a sala e conversar a respeito de todos os momentos da aula.

Tabela 4: Aula 3.

Nesta terceira aula os alunos estavam eufóricos, fizemos a revisão da última aula e logo depois saímos para o ambiente externo. A cantiga de roda foi tumultuada, porque nem todos os estudantes estavam cantando. Aos poucos fomos introduzindo os movimentos, mas ainda sim não conseguiram se perceberem no círculo, a todo o momento havia um desequilíbrio na estrutura da roda.

Percebemos o quão dificultoso é trazer a experiência sensível ao estudante, uma vez que a vida moderna inibi a criação. Como apresentado, formar uma roda e cantar, que aparentemente não é complexo, torna-se uma tarefa com gasto excessivo

de energia. Ainda nesta aula, introduzimos a questão da amizade e gentileza dentro do teatro, por esta arte ser construída pelo coletivo. Explicamos que a harmonia e a parceria entre os integrantes do grupo são recursos imprescindíveis para a boa execução das cenas.

No jogo dos *Três Marinheiros*, eles também estavam dispersos e isso dificultou tanto os nossos comandos quanto o entendimento do que era para ser feito. Mas, conseguiram chegar ao objetivo: um grupo produzindo ações corporais a partir de um determinado lugar e o outro grupo adivinhando qual era o lugar.



Imagem 3 – Jogo Três Marinheiros. Foto: Pedro Paulo Galdino.

No momento final, onde pedimos para que cada um escrevesse palavras ou desenhasse no quadro algo que lhes tinha remetido à aula, todos se expressaram, com palavras como: *interessante, divertido, desafio, riso, ótimo, brincadeira, paz, curiosidade, maneira, muito massa, teatro e satisfação*. Demonstrando, assim, que entenderam o momento do jogo como uma possibilidade de criação divertida, onde **brincavam fazendo teatro**.

AULA 4: Expositiva e Prática.
O CORPO NO ESPAÇO.
OBJETIVO: Finalizar o processo, através de uma performance/instalação no ambiente da escola, com a retomada das aulas sobre o tema AMIZADE e GENTILEZA, na ampliação do entendimento cultural, trago pela linguagem teatral.
1º MOMENTO: Revisão básica do conteúdo “corpo no espaço”, lembrando do tema geral: amizade e gentileza. Alongamento e aquecimento: Massagem (eles mesmos fazendo no próprio corpo), iniciado pela cabeça e seguido até os pés, para ativar o corpo.
2º MOMENTO: Feitura das performances/instalações no ambiente da escola, lembrando de tudo o que foi trabalhado nas últimas aulas.
3º MOMENTO: Relatório final escrito, em folha para entrega, onde colocarão todas as impressões da aula, lembrando também do processo das três aulas anteriores.

Tabela 5: Aula 4.

Nesta quarta aula, os estudantes se lembraram das aulas passadas e conseguiram fazer uma ligação desde o primeiro contato, com as estátuas, até esse último, onde propomos a feitura de instalações pelo ambiente da escola. As instalações foram feitas em duplas ou trios.

Cada grupo escolheu um espaço: pátio, debaixo de árvores, próximo ao portão ou à mesa de ping-pong. Eles utilizaram os conceitos e signos, a saber: performance, instalação, amizade e gentileza. Por exemplo, percebemos uma melhor postura, o entendimento do foco, o uso dos três níveis (alto, médio e baixo) e uma melhor relação de parceria entre eles para encontrar uma *pose* em que todos participassem. Neste sentido, percebemos que os educandos puderam de fato assumir o processo criativo e se comunicarem através da imagem criada.

Neste sentido, o aquecimento que fizemos em sala, para *acordar* o corpo e deixá-lo disponível ao exercício, foi importante para que os alunos se concentrassem e estabelecessem o foco. A criatividade com que ressignificaram o espaço foi surpreendente na execução prática da instalação, fazendo com que assumissem o protagonismo do trabalho. Após a prática, sempre realizávamos as rodas de avaliação da aula, diversificando os métodos, ora em escritas no quadro, ora no uso da fala. Mas, nesta última aula, todos receberam uma folha e fizeram o relatório, que podia ser tanto escrito quanto desenhado sobre suas impressões, desafios ou sugestões.

Assim, eles experimentaram corporalmente os conceitos do teatro (foco, prontidão, relação de parceria e uso dos níveis), debateram, praticaram e escreveram sobre tudo o que propusemos. Nas figuras a seguir há a comparação entre a instalação prática e o relatório de um estudante:



Imagem 4 – Instalação. Foto: Pedro Paulo Galdino.

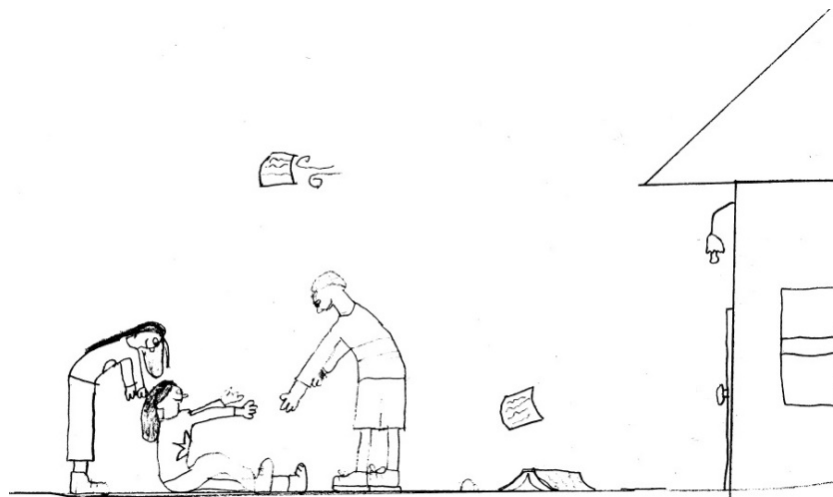


Imagem 5 – Relatório do aluno sobre a instalação. Foto: Pedro Paulo Galdino.

Portanto, percebemos nas ilustrações anteriores, que o educando utilizou sua percepção e criatividade para produzir o relatório. A partir da memória, a criança ressignificou sua estrutura corporal, bem como a de suas colegas, criando um desenho que exprimisse a sutileza da experiência, pois percebemos os detalhes de folhas “ao vento”, dando um efeito de movimento ao redor da instalação. Notamos o uso dos joelhos levemente flexionados, os corpos compondo os três níveis (alto, médio e baixo) e o toque entre eles, por meio das mãos. Dessa forma, o relatório liga-se ao diário de bordo de Stanislavski, que hoje temos como seus livros, pois registra a sequência do trabalho, as sensações e a reflexão com a própria opinião desenhada.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, iniciada pelo Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEM – UFG), é necessário deixar claro que passamos a entender os Jogos Tradicionais não só como um *instrumento* de criação, como intitulado neste artigo, mas sim como o *próprio caminho* e seu *fim metodológico* no ensino do teatro. Não queremos colocar os jogos como apenas um meio de promover a linguagem teatral nas escolas, pois o próprio ato de jogar se alia com os fundamentos do teatro aqui trabalhados. Entendemos também o teatro não apenas como um meio de se desenvolver habilidades e competências, mas sim na experiência *sensível* do sujeito, que é vivenciar a sua posição de ser e estar no mundo. Para isso, escolhemos critérios e objetivos, além de nos guiarmos por uma metodologia, para que ocorresse uma “aprendizagem significativa” (BARBOSA, 2003), ou seja, que fizesse sentido para o educando.

Ao estudar e propor o ensino do teatro nas escolas, buscamos discutir essa real metodologia, através dos Jogos Tradicionais, ou seja, ir além da montagem de cenas,

ou da representação de personagens, não desvalorizando esta possibilidade de se fazer teatro. Pois, com o teatro na educação, contribuímos na experiência sensível e subjetiva do estudante ao se perceber como sujeito de direitos, ativo e histórico, possuindo uma bagagem cultural que lhe é intrínseca e que ao mesmo tempo constrói e transforma a sua própria cultura. Dessa forma, apresentamos quatro modelos de aulas que instigaram os estudantes a não só ter a experiência física da prática teatral, como também discuti-la de forma oral e escrita, na feitura dos relatórios.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FRANCHI, Silvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. **Montrevivência**, v. 25, n. 40, jun. 2013, p. 168-177.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro**. Goiânia, 2017.

REGO, Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Atores Associados, 1983.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

O MOVIMENTO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA POR MEIO DE BRINCADEIRAS

Luzia Xavier de Oliveira

UEG, Itaberaí-Go.

Andressa Nayara Barros Correa Freitas

UEG, Itaberaí-Go.

Sidney Benedito da Silva

UEG, Itaberaí-Go.

RESUMO: É perceptível o quanto as potencialidades e habilidades de cada indivíduo, principalmente da criança, podem ser estimuladas ao movimentar-se conscientemente, tanto ao corpo quanto à mente. A criança é um ser em formação e apta a evoluir, principalmente ao que se refere a noção de espaço, tempo, lateralidade, psicomotricidade e afetividade. Ao movimentar-se com consciência, a criança é capaz de reorganizar suas potencialidades/habilidades a partir de dinâmicas variadas, prazerosas e planejadas de acordo com a faixa etária que se encontra. Este artigo tem como objetivo mostrar que quando a criança se movimenta ela interage com o mundo a sua volta, adquire novas experiências e conhecimento. Com o intuito de demonstrar estes argumentos na prática, foi realizada uma pesquisa campo em uma instituição da cidade de Itaberaí/Go, crianças com média de até 10 anos de idade, a fim de perceber o nível de envolvimento destes no movimentar-se com consciência.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Movimento. Interação. Brincar.

MOVEMENT AND INTERACTION IN THE CHILD'S DEVELOPMENT THROUGH PLAY

ABSTRACT: It is perceptible how much the potentialities / abilities of each individual, especially of the child can be stimulated when moving conscious, both body and mind. The child is a being in formation and apt to evolve, especially to what refers to the notion of space, time, laterality, psychomotricity and affectivity. By moving with awareness, the child is able to reorganize their potentialities / abilities from varied, pleasant, and planned dynamics according to the age group they are in. This article aims to show that when the child moves he interacts with the world around him, I acquire new experiences and knowledge. Therefore, a field survey is being conducted at a municipal school in the city of Itaberaí / Go, with children up to 10 years of age, in order to perceive the level of involvement of these, in moving with conscience.

KEYWORDS: Child. Movement. Interaction. Play.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa surgiu a partir de estudos teóricos no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, onde foi possível notar que a infância é o foco de estudos desde o momento em que se compreendeu o sentido da palavra criança e sua existência, procurando assim compreender suas etapas de vida até a fase adulta, dentro do ambiente escolar ou fora dele. Na Idade Média, a infância era vista com disciplina e obediência, como adulto em miniatura. Somente na contemporaneidade, com a institucionalização da escola, que o conceito de criança começa a ser discutido, sendo separados como: crianças, adolescentes, adultos jovens, adultos velhos. Isso contribuiu de forma significativa para que as habilidades e potencialidades da criança fossem pouco explorados ao longo dos anos, tolhendo assim, a possibilidade de uma aprendizagem significativa e assertiva na exploração e uso consciente dos movimentos por meio de brincadeiras, jogos, dinâmicas em sala de aulas, etc. Desta forma, é importante destacar que o movimento e a interação podem e devem ser mais estimulados no espaço educacional.

Sendo assim, este artigo tem como principal objetivo demonstrar por meio de embasamento teóricos e pesquisa campo, a real necessidade de se despertar na criança o interesse em interagir e movimentar-se conscientemente através de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos ou dinâmicas, em busca do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo. Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998, p.14), “as crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo”.

Destaca-se, também, que cabe ao professor mediador a função de contribuir com essa criança na construção de uma identidade autônoma, criativa e crítica, compreendendo o movimento com objetivo e clareza no processo de aquisição do conhecimento. Mediante tal reflexão, houve a instigação pela resposta à seguinte questão: Por que não trabalhar o movimento e a interação de maneira que as crianças desenvolvam suas habilidades psicomotoras e cognitivas?

É de suma importância destacar que a criança necessita brincar com recursos variados para integrar e interagir com o meio ao qual está inserida. Sendo assim, parte-se do pressuposto que a psicomotricidade traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças, pois o movimento proporciona à criança melhor domínio sobre suas facetas motora, cognitiva e afetiva. Segundo Maluf (2012, p.33), “quando a criança brinca ela reestrutura os seus pensamentos e também suas emoções”.

O artigo é composto por três partes, a primeira traz uma abordagem sobre “Criança: Da inexistência ao ser contemporâneo mediado pela capacidade de evoluir”, que apresenta a criança como um ser que brinca e interage com o mundo a sua volta, e quando isso acontece adquire conhecimento e expressa suas emoções. A segunda parte reflete “O movimento e a interação com significado na formação da

criança”. Quando a criança brinca ela expressa os seus conhecimentos, explora novas habilidades e ao brincar a criança troca experiências e aprende brincando. Por fim, é apresentado o resultado de uma “Projeto na escola campo” elaborado e desenvolvido com o intuito de avaliar e diagnosticar se a partir do movimento consciente a criança desenvolve a lateralidade, o cognitivo, a afetividade, e a socialização ao participar das brincadeiras propostas.

Como fundamentação teórica para o trabalho foram utilizados os autores Elenor Kunz (2017), Angela Maluf (2012), Nista-Piccolo (2012), Diane Valdez (2003), a metodologia abordada pelo projeto na escola campo foi composta por roda de conversa, pesquisa diagnóstica, dinâmicas e avaliação da instituição referente ao que fora desenvolvido.

2 | CRIANÇA: DA INEXISTÊNCIA AO SER CONTEMPORÂNEO MEDIADO PELA CAPACIDADE DE EVOLUIR

Conforme relatos históricos descritos por Ariès (2012), a criança é mencionada como homem ou mulher em miniatura que estava sempre junto dos adultos nos afazeres domésticos e na lida diária. Ou seja, sua representação era de homem em tamanho menor, sem expressões que os diferenciassem dos adultos.

Coadunando com o referido autor, na infância daquele período, era possível perceber que não havia muita perspectiva de vida para com os pequenos. A falta de cuidados com a higiene era um dos fatores para que isso acontecesse, poucos escapavam. As vestimentas eram como a dos adultos. As brincadeiras não eram frequentes e quando aconteciam eram compartilhadas com os adultos. As crianças desenvolviam o trabalho das “pessoas grandes” assim que deixavam de mamar nas mães ou nas amas de leite.

Com o passar do tempo, aquele homem em miniatura começa a ser percebido como um ser social, histórico e cultural em todo o mundo, como também no Brasil, que por sua vez seguia as tendências europeias. Mais adiante na história, começa um movimento de descoberta da infância.

Para Ariès (2012) foi no século XVII que se desenvolveu um sentimento novo no ambiente familiar em relação à infância. A criança passa a ser o centro das atenções, se tornando, portanto, um ser importante e reconhecido. Com a família se preocupando com as crianças, a taxa de mortalidade foi diminuindo. Contudo, foi somente no século XVIII com o surgimento do conceito de infância, que a concepção do termo criança se efetivou.

Na contemporaneidade a infância é vista como um período que começa a formação do ser humano, sendo de grande importância por dar início a construção de estruturas físicas e cognitivas que possibilitarão a criança integrar-se ao meio de forma consciente desde os primeiros movimentos perpassando por evoluções significativas,

pronta para gozar de seus direitos, principalmente, o de movimentar e interagir e o de fazer descobertas conforme sua faixa etária. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990, assegura em seu Capítulo II, Art. 15 que “a criança e o adolescente têm direitos, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direito civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis”.

Ao pensar a criança como um ser em construção e apta a evoluir conforme os estímulos oferecidos, o movimento e a interação se fazem presente nesse contexto como mediadores do desenvolvimento da criança. As crianças, por sua maioria, não se desenvolvem sem se movimentar ou interagir. Estas ações são natas, ou seja, as crianças precisam delas para se relacionarem umas com as outras e com o mundo a sua volta. Para que essa relação tenha sentido e não seja apenas rotineira, é necessário que sejam conscientes, que tenham significados e que sejam significativos, principalmente, no ambiente escolar. Sendo assim, é preciso compreender e conceituar os termos “movimento e interação”, para que em seguida, seja possível discuti-los sobre a ótica educacional.

De acordo com Dicionário Online de Português, movimento é ação de mover, mudar e ir de um lugar para o outro; mudança pela qual o corpo está sucessivamente presente em diferentes pontos do espaço. Segundo Nista-Piccolo (2012), o movimento auxilia na construção da expressividade, no cognitivo, potencialidades e limites. Kunz (2017) aborda o movimento no brincar, tornando a criança capaz de fazer escolhas durante o processo de construção de sua identidade, questionando a realidade vivenciada e possibilitando liberdade de escolhas ao formar-se como ser de autonomia e de criatividade.

Em relação à interação, o Dicionário Online a conceitua como: o diálogo entre pessoas que se relacionam ou convivem. Para Maluf (2012), o movimento e a interação acontecem no brincar desenvolvendo habilidades como oralidade, expressividade, físico, mental, emocional e social.

Portanto, mediante ao que já foi exposto, é possível compreender que o movimento e a interação são indissociáveis capazes de intervir positivamente na formação de cada indivíduo, pois proporciona melhor desenvolvimento motor, explora as habilidades físicas e afetivas ao partilhar momentos com o outro, bem como a parte cognitiva é capaz de estimular o raciocínio durante as atividades propostas e executá-las com consciência.

3 | O MOVIMENTO E A INTERAÇÃO COM SIGNIFICADO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A criança ao ser estimulada a “gastar energia” deixa de lado a zona de conforto e se propõe a conviver e interagir com as outras ou com o meio. Ao movimentar-

se e explorar novas habilidades, o sujeito em formação é capaz de expressar, de forma espontânea, seus conhecimentos adquiridos por novas experiências. Compartilhar momentos com outras pessoas contribui para que as crianças criem vínculos afetivos, emocionais e sentimentos que as formam.

Um ser em construção de sua identidade, que necessita vivenciar experiências com parceiros que ensinam e aprendem juntos, enfatizando o quão é importante a formação da criança na interação social, carregada da cultura de um povo que irá a cada experiência absorver algo de positivo para sua vida.

Com um trabalho voltado à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo, é possível atingir a consciência corporal, melhor dizendo, a corporeidade, em vivência que levam ao domínio do movimento. É importante que as atividades propostas possam despertar as potencialidades criativas das crianças, isto é, que por meio dessas aulas o aluno consiga desenvolver-se como um todo (NISTA-PICCOLO, 2012, p.32-33).

A interação com o meio faz com que a criança vivencie uma diversidade de informações e experiências mediadoras na construção do seu desenvolvimento. Ela vive, respira e anseia por adquirir conhecimentos e, ao ser estimulada a movimentar-se, explora novas possibilidades. A criança vai se despertando para um mundo de significações, construindo assim, sua autonomia.

Pensar o movimento é se propor ao desconhecido, se relacionar com o outro, aprender e ensinar almejando o melhor caminho ao conhecimento de si. Conforme Kunz (2017, p. 22), “a criança expressa-se pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione a realidade de vida e é assim, dando liberdade a essa importante expressividade e diálogo da criança, que ela se forma como ser de autonomia e criatividade”.

A criança quando brinca de “faz de conta” na verdade está estimulando sua imaginação. Ela pode ser um animal feroz, um gigante, voar como os pássaros ou avião, ou até ser uma formiguinha bem pequenina. Para isso, sua imaginação deve ser estimulada, bem como, o movimento corporal precisa ser direcionado de forma correta e ter significado. Nas atividades dirigidas ou livres as crianças podem ser o que desejam, só não devem ser reprimidas, assim, (re) significar seus movimentos as permitem aprender conscientemente. Para a efetividade desse processo, a ludicidade deve ser o veículo condutor para que o crescimento pessoal e intelectual aconteça na vida da criança.

A relação de si com o mundo deve ser instigadora e motivante, para que ela possa explorá-lo nas diversas formas, possibilidades e áreas, tornando-o como espaço de experiências concretas e significativas a partir do que elas veem. O mediador deve garantir que estas descobertas sejam verdadeiras e valorosas ao preservar a cultura de gerações passadas. Portanto, o mediador deve ter consciência de que seu trabalho é fundamental para que esta criança distinga a brincadeira pela brincadeira,

da brincadeira como movimento consciente e prazeroso.

A interação está constantemente ligada ao movimento e ao ato de brincar, pois são nas brincadeiras que as crianças conversam entre si, trocam experiências e aprendem brincando. São momentos em que elas expressam seus sentimentos e adquirem novos conhecimentos.

Para Kunz (2017), a ação de brincar é uma atividade que possibilita infinitas maneiras de a criança interagir com as outras e com o mundo a sua volta. A interação através do brincar em parceria com outras crianças e um ambiente apropriado agrega uma vasta gama de conhecimento de si, uma vez que ao partilhar emoções, alegrias e tristezas. Mesmo o ser humano com pouca idade é capaz de abstrair inúmeras informações tornando-o apto a envolver-se em situações de convivência com criticidade, refletindo em como agir nas mais variadas situações do cotidiano. O brincar e se movimentar deve ser algo presente na vida escolar das crianças.

Para tanto destacamos uma das coisas que as crianças querem e que muitas vezes parece lhes estar sendo roubado: o seu livre “Brincar e Se-movimentar”, entendendo este como um diálogo da criança com o mundo, com outras e consigo mesma. Isso é fundamental para o desenvolvimento geral da criança. Além de dispor do próprio corpo adquirem segurança em tudo que realizam e desenvolvam sua identidade própria. As crianças vivem seu mundo de uma maneira muito especial e própria. Crianças brincam e se-movimentam sempre e precisam disso para viver. E assim elas estão permanentemente e corporalmente presentes e atuantes. Se não for brincando e se movimentando, as crianças se confrontam com um “mundo de segunda mão” (KUNZ, 2017, p.35).

Na contemporaneidade, mais precisamente da década de 1990 aos dias atuais, autores como Maluf (2012), Kunz (2017), Nista-Piccollo (2012) abordam que o brincar age como mediador na interação da criança e o meio sociocultural que está inserida fornecendo-lhe subsídios para a formação da sua identidade e composição de sua autonomia. O movimentar-se consciente, possibilita a criança desenvolver-se quanto ao aprender a ler e escrever, pois ao fazer o uso consciente do movimento ela pode desenvolver a criatividade, a ludicidade, a autonomia e com mais ênfase a motricidade ao correr, pular, deitar e se jogar no chão. Com isso, é notório que ao realizar esses movimentos de modo consciente a criança aperfeiçoa a lateralidade, noções de dentro/fora, perto/longe, grande/pequeno, cheio/vazio, etc.

Partindo do pressuposto que o movimentar-se permite à criança ir de um lugar a outro com base no estímulo oferecido pelo meio que a cerca, ou pelo desejo de se relacionar com outras crianças, o ato de brincar e se divertir contribui em sua interação com momentos prazerosos e sem compromisso, não sendo necessário grandes articulações para que haja sucesso na proposta da interação por ser uma consequência da evolução humana.

Na atualidade, os adultos deixam de perceber o outro, mais facilmente, preocupando-se com os afazeres e com a rotina desgastante do dia a dia. A criança,

por sua vez, necessita de atenção dispensada em generosas doses para poder então se perceber como sujeito, capaz de fazer escolhas conforme sua faixa etária, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas, afetivas e de maneira empírica lapidando sua autonomia.

Ao ser capaz de opinar e fazer escolhas, a criança começa um longo processo mesmo sem a percepção do que está acontecendo, de elaborar e desenvolver recursos para no futuro se tornar um sujeito crítico-reflexivo capaz de intervir sabiamente e transformar de maneira positiva no meio sociocultural do qual faz parte.

A criança vive em constante movimento possibilitando-lhe aprimorar as habilidades motoras e cognitivas, estando inserida num meio social que possibilita a interação e afetividade com o outro, sob regras e normas de convivência e para fazer parte desse contexto ela necessita ser estimulada a inserir-se no processo de desenvolvimento e convívio social. Segundo Maluf (2003. p.21), “a criança que brinca vive uma infância feliz, torna-se um adulto capaz de superar problemas que possam surgir com mais facilidade”, podendo fazer escolhas com criticidade e autonomia.

Com a formação que lhe foi proporcionada, ela pode fazer parte de algo saindo da zona de conforto em busca do novo. A partir desse objetivo, o movimento e a ludicidade estimulam ao desejo de novas descobertas, pois, a criança poderá ser capaz de se desenvolver alcançando a interação por meio da socialização e convivência.

Destaca-se, também, o uso dos recursos tecnológicos eletrônicos que são oferecidos às crianças. Eles provocam fascínio e são utilizados, na maioria das vezes, como fonte de entretenimento, visto que deixam as crianças mais calmas, quietas, às vezes sem o devido cuidado e preocupação por parte dos pais. Ainda, pautando-se neste assunto, é importante frisar que o envolvimento do ser humano com os recursos tecnológicos eletrônicos deve ser visto de uma forma ampla, abordando pontos positivos e negativos no desenvolvimento da criança.

Devido à escassez de tempo, os adultos (pais, responsáveis, babás, etc.) acabam ocupando o tempo das crianças com aparelhos eletrônicos como computador, *tablet* e ou celular sem a preocupação de filtrar o que elas podem acessar. A oferta é numerosa quanto ao consumismo e pouco ao considerar a qualidade do que as crianças realmente necessitam para sua formação como sujeito em desenvolvimento, apesar de que os malefícios ao estimular o isolamento são muitos, prejudicando a inserção desse sujeito na sociedade.

Junto à convivência com a tecnologia deve acontecer a comunicação, a participação e enfim, a troca de experiências entre pessoas e nesse processo ter a interação como produtora da combustão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem a partir do envolvimento com o outro nos variados ambientes que as cercam. A proposta de movimentação, principalmente na infância, vem ao encontro desta perspectiva pelo seu desenvolvimento motor, cognitivo e também afetivo.

A fim de demonstrar e comprovar na prática o que foi discorrido até o momento, foi elaborada uma pesquisa de campo, cujas observações são apresentadas a seguir.

4 | PROJETO NA ESCOLA CAMPO

Com base nos autores e documentos supramencionados foi estruturada a próxima etapa, o projeto na escola campo, que foi desenvolvido com a parceria de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Educação do município de Itaberaí/GO, que atende crianças da zona rural, bairros distantes e centralizados com diferentes classes social e cultural.

No primeiro momento, foi apresentada a proposta ao gestor da Unidade Escolar que demonstrou grande interesse no projeto, pois ressaltou que o assunto seria muito rico e pertinente ao público atendido naquela Instituição de Ensino. Participaram da pesquisa 25 crianças do quinto (5º) ano no período matutino, com média de dez anos de idade, sendo 12 meninos e 13 meninas, numa escola da rede municipal da cidade de Itaberaí, contemplando uma diversidade de culturas, o que proporcionou maior abrangência de conhecimentos.

A pesquisa foi desenvolvida em etapas: no primeiro momento, houve uma roda de conversa informativa com os alunos sobre a proposta; posteriormente, desenvolveu-se uma pesquisa diagnóstico para conhecer as brincadeiras que os pais dos alunos realizavam e se eles também as praticam; nos encontros seguintes, aconteceram dinâmicas como batata quente, queimada, fui à feira, confecção de bola de meia, corrida de saco, percurso com pneus, trajeto com cones e circuito, para exploração dos movimentos conscientes, resultando na interação da turma.

No primeiro encontro de atividades com as crianças, foi proposta a dinâmica “Batata quente” com objetivo de revisar a operação de multiplicação, contemplando a sequência didática adotada na semana. As crianças se organizaram em círculo, em seguida sentaram para ouvir as instruções da dinâmica, deveriam ficar atentas quanto ao posicionamento do colega que iria passar o objeto (garrafinha), sempre no sentido à esquerda de quem estava com a vez, e ter o cuidado para não ser “queimado”, a criança que era queimada deveria resolver uma operação de multiplicação e pagar uma “prenda” explorando os movimentos de direita/esquerda, em cima/embaixo lapidando a lateralidade, dando continuidade à sequência didática.

Explorou-se, ainda mais, o raciocínio ao utilizar a dinâmica “Fui à feira”. Durante a execução, era necessário ter atenção ao que os colegas diziam para dar continuidade a dinâmica, algumas crianças não conheciam a brincadeira, apresentaram certa dificuldade na execução e buscavam concentração ao desenvolver a mesma. Com isso, as crianças que já haviam brincado ensinavam os demais colegas, acontecendo a interação entre a turma. Ao final das dinâmicas, um dos participantes relatou que teve maior compreensão de direita e esquerda.

No segundo encontro, foi realizada uma pesquisa diagnóstico com os pais e/ou responsáveis pelas crianças com intuito de conhecer as brincadeiras utilizadas por eles na sua infância e repassadas/praticadas com os filhos. Desse levantamento, obteve-se os resultados, conforme apresentados no Gráfico 1.



Gráfico 1: O gráfico apresenta as principais brincadeiras registradas na pesquisa diagnóstico desenvolvida com as crianças.

A partir do gráfico 1, fica evidente que as brincadeiras utilizadas por gerações de pais/avós continuam despertando o interesse nas crianças, podendo estimular o movimento e a interação.

Durante a infância, sempre se brincou. As brincadeiras inserem-se em uma dinâmica que não as deixa estáticas. Elas permanecem ao longo do tempo, transformam-se, incorporam-se e adaptam-se aos lugares e às novas gerações. As brincadeiras universais, existentes em diferentes lugares, como bola, saltar na corda, ioiô, cavalinho de pau, pequenas armas, ossos, dança de roda, criação de animais, animais amarrados, corrida e luta de corpo, fizeram parte da vida das crianças desde tempos imemoriais, em diferentes lugares, além de outros que ainda permanecem no imaginário infantil. (VALDEZ, 2003, p. 35-36)

O projeto contempla a utilização da quadra de esporte da Unidade Escolar no desenvolvimento da “Corrida de saco”. Por meio de avaliação realizada ao final desta dinâmica, percebeu-se que as crianças gostaram da forma diferenciada para uma brincadeira já conhecida, começaram a articular estratégias e como poderiam fazer um percurso diferente durante a corrida, para chegar mais rápido que as outras duplas. Uma criança relatou que se sentia melhor ao brincar sozinha e com o projeto percebeu que partilhar momentos com os colegas é muito melhor e que se aprende a respeitar os limites e regras da dinâmica.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica (MALUF, 2012, p.21).

Em outro momento, foi realizada a confecção de uma bola de meia para cada criança, reutilizando material de descarte. Durante a confecção, as crianças conversavam entre si e partilhavam experiências, movimentavam-se a todo o momento e a cada fase da construção se ajudavam com as devidas interferências dos profissionais envolvidos. Ao término da confecção da bola, cada criança pôde levá-la para casa para desfrutar de momentos de diversões com outras crianças ou com a família.

Mais adiante, aconteceu o momento de brincar com a bola de meia na escola e percebeu-se que as crianças criavam novas formas de brincar. Ao serem dispostas livremente na quadra interagiam e movimentavam-se uns com os outros e até sozinhos.

Durante as atividades desenvolvidas com os cones, foi avaliado o quanto as crianças podiam se orientar melhor referente ao posicionamento de si e dos outros. A assimilação quanto à lateralidade era perceptível na maioria das crianças. A agilidade foi outro ponto de evolução dentre estas, pois, cada equipe queria vencer as demais e para isso necessitavam se estruturar e organizar com objetivo de sobrepor aos colegas e, num contexto de relacionamentos, aprofundou-se a cooperação do grupo estimulando o afeto, respeito e companheirismo tão necessários para se viver em uma sociedade mais humanizada.

Ao partilhar as experiências da dinâmica executada no dia, após alguns relatos, um participante relatou que antes só batia nos colegas, não gostava de brincar e agora aprendeu a participar das atividades, respeita a vez dos demais e sabe diferenciar a direita/esquerda, em cima/embaixo, sente prazer em estar com os colegas e passou a respeitá-los a partir do projeto que foi apresentado à turma.

Para desenvolver sua sociabilidade, sua afetividade, a criança precisa interagir com outras pessoas, e essa interação só se dá pela comunicação que ela faz por meio do pensamento que se expressa pela linguagem e pela motricidade. São esses elementos integrados que estimulam sua capacidade de agir diante das tarefas que lhe são dadas. É no confronto real com os outros de seu convívio que a criança pode modificar sua forma de sentir, de pensar e de agir, observando e analisando gestos, falas e atitudes daqueles que estão ao seu lado (NISTA-PICCOLO, 2012, p.16).

Para coadunar a proposta das dinâmicas desenvolvidas durante a pesquisa de campo, foi realizado um circuito na quadra da Unidade Escolar com a participação de todas as crianças envolvidas no projeto. Utilizou-se a metade da quadra de esportes para realizar o percurso. As crianças chegaram ao espaço preparado anteriormente e, conforme combinado em sala elas formaram grupos e se posicionaram frente a sequência de cones para a primeira etapa que deveria ser percorrida conforme as setas indicativas e no final de cada trajeto havia um pneu que deveria ser contornado e a volta era feita de costas.

A equipe que realizou a prova em menos tempo foi declarada vencedora dessa etapa. A etapa seguinte foi fazer o percurso com pneu em linha reta e entregar ao

colega que já estava na outra extremidade dos cones aguardando para fazer o trajeto contrário e, assim, todos os integrantes do grupo deviam completar a travessia com cuidado para não invadir o espaço do outro.

Na sequência, aprimoraram a lateralidade pulando dentro dos pneus, esperando o colega que estava a sua frente e cuidando para não atrapalhar o que estava atrás de si. O retorno do percurso contemplava duas modalidades de posicionamento com os pés, um dentro do pneu e outro fora estimulando o raciocínio, a criatividade, a interação e a colaboração.

Após o término do circuito, as crianças tiveram momentos livres com os pneus e cones por alguns minutos, momento que foi pensado para observar as atitudes do grupo sem supervisão direta, o que trouxe constatações positivas ao diagnosticar que elas assimilaram a proposta apresentada e continuaram seguindo o trajeto por iniciativa delas mesmas, cedendo a vez ao colega. A satisfação era percebida nos gestos, atitudes e olhares ao partilharem objetos, espaços, afetos e aprendizado para uma sociedade mais humanizada.

Assim destacam-se em primeiro lugar as grandes classificações com afirmações de que o brincar é cultural para alguns, social para outros ou ainda psicológico para um grande grupo de pesquisadores. Somente aqueles que pesquisam e convivem com crianças, no entanto, descobrem que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim, total (KUNZ, 2017, p.15).

Ao final de cada encontro, as crianças já conversavam entre si, questionando qual seria a brincadeira do próximo encontro, suas indagações demonstraram o quanto a problemática levantada estava sendo alcançada. O que para elas inicialmente era um momento de recreação, com o passar do tempo tornaram-se movimentos conscientes direcionados que possibilitaram aprendizado.

Para a pesquisa, os dados/informações obtidos foram de relevância significativa para a comprovação que o movimento proporciona a interação entre os seres humanos, tornando-os seres críticos, reflexivos e capazes de intervir com sabedoria, modificando o meio social o qual estão inseridos. Considerando as possibilidades de aprendizado referente a lateralidade, orientação espacial e as relações humanas entre os colegas mediando a afetividade, a pesquisa apresentou subsídios que direcionam para a importância de utilizar o movimento consciente nas dinâmicas, brincadeiras livres e atividades pedagógicas com olhar voltado para a formação do ser em construção de sua autonomia mediado por educadores comprometidos na formação de seu alunado.

Para finalizar a pesquisa, houve o momento em que a equipe gestora apresentou a devolutiva referente ao trabalho desenvolvido na Instituição, conforme havia sido combinado ao dar início à pesquisa. Segundo a coordenadora pedagógica, em nome da Unidade Escolar foi relatado a abrangência da pesquisa diante às necessidades de estimular o movimento consciente nas crianças desde os primeiros anos de vida. Acrescentou que a formação do ser humano contempla desde os movimentos menos

elaborados aos mais criteriosos com propósito de aperfeiçoar o direcionamento, a lateralidade, a orientação espacial ao perceber-se em relação ao mundo e integrar-se ao mesmo, valorizando as relações pessoais durante as atividades direcionadas e livres nos espaços escolares e ou sociais. Conforme Maluf (2012, p.21), “ao brincar a criança estimula suas potencialidades, explorando o funcionamento do raciocínio, a sociabilidade, a sensibilidade, desenvolvendo, portanto, suas facetas intelectuais, sociais e emocionais”.

Abordou ainda a importância de explorar metodologias criativas durante as propostas, possibilitando aprendizagem e socialização numa fase de conflitos e diferenças ideológicas, incentivando a colaboração e cooperação entre colegas proporcionando um espaço harmonioso e rico em diferenças que se complementam, tornando o espaço escolar como referência para vida em sociedade para um futuro humanizado. Considerou a pesquisa como recurso de aprendizado ao estimular competição saudável nas dinâmicas que exigiam esforços em equipe para vencer diante de estratégias elaboradas em grupo. Destacou o compromisso desempenhado pelas responsáveis por executar a pesquisa, o empenho e critérios adotados durante o período que foi realizada com olhar voltado para a formação humana das crianças.

Quanto a avaliação da equipe sobre o projeto, ela relatou que “não se pode deixar de mencionar a interação saudável entre os alunos ao participar dos jogos que necessitavam de trabalhar em equipe, desenvolveram estratégias para tentar vencer determinada disputa. Foi muito rico e significativo o trabalho realizado ao longo desse ano com total responsabilidade por uma aprendizagem significativa e, como já mencionado anteriormente, com o trabalho realizado de forma lúdica e prazerosa desenvolvendo a consciência corporal, de espaço e tempo. Com certeza uma aprendizagem para a vida”.

Considerando a devolutiva da equipe, pode-se concluir que a Unidade Escolar trouxe fatores pertinentes para coadunar com a pesquisa, norteando a abordagem de que o movimento proporciona a interação mediados por brincadeiras e dinâmicas variadas, estimulando o desenvolvimento da criança nas facetas motoras, cognitivas e afetivas, tornando-o capaz de modificar-se, ao mesmo tempo transformando o contexto social em que convive, mediado por educadores empenhados com a qualidade de conhecimentos apreendidos por seus alunos e para isso buscam qualificação mediante a formação continuada dentro das normativas que regem a educação no Brasil.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa constatou-se que o movimento e a interação, quando trabalhados de forma prazerosa e de acordo com a faixa etária de cada criança, possibilitam diversos benefícios, auxiliando no seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo e, principalmente, ao interagir com as pessoas a sua volta, a

criança adquire novos conhecimentos ao partilhar experiências movimentando-se com objetivo e consciência.

No entanto, é fundamental que na execução das metodologias, seja no ambiente escolar ou qualquer outro, os movimentos sejam abordados de forma a contribuir em prol do desenvolvimento da criança, para fazer com que ela identifique e explore suas capacidades e habilidades no contato com o novo e venha ter experiências significativas durante cada brincadeira. Na ação do brincar, foram trabalhados movimentos em diversos aspectos e conceitos, com orientações pré-estabelecidas objetivando que as crianças venham a aperfeiçoar suas habilidades ao mesmo tempo que colaborava com seus colegas havendo troca de experiências, acontecendo assim a interação.

Por meio dos resultados obtidos, comprovou-se que o movimento e a interação contribuem de forma significativa e essencial para a formação da criança como ser que almeja sua autonomia e seu lugar na sociedade. Portanto, conclui-se que o movimento e a interação agem no desenvolvimento da criança propiciando explorar habilidades, pois, quando ela brinca, adquire novos conhecimentos e, principalmente, se desenvolve nos aspectos motor, cognitivo e afetivo.

Considerando que cada criança tem o seu tempo como referência para interagir, e o movimentar-se é muito importante no desenvolvimento nas facetas motoras, afetivas e cognitivas. Compreende-se que, pensar o movimento consciente na infância possibilita inúmeras oportunidades de evolução durante as etapas da vida do ser humano.

Quando a criança interage, ela adquire e possibilita ao outro a aquisição de conhecimentos, havendo no diálogo a troca de experiências. Durante o movimento, a criança explora suas habilidades e seus limites, modificando suas estruturas físicas, motoras e cognitivas. Torna-se um ser crítico e autônomo, ao apreender movimentos novos, ela encoraja as demais a ampliar suas capacidades em movimentar e interagir, e, por conseguinte, demais crianças a conhecerem o mundo a sua volta.

Por fim, o movimento vem fazer a diferença na vida da criança, por ser algo que contribui no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, possibilitando que a criança se desenvolva e apreenda de forma lúdica e prazerosa, o movimento auxilia na interação durante os relacionamentos adquiridos no convívio familiar e escolar, tornando-o um ser capaz de refletir e intervir positivamente no contexto social, integrando-se a ele como parte de um todo.

O presente documento abordou a proposta do movimento consciente numa turma de alunos muito rica em diversidade e carisma. Cada criança possui características únicas que se complementam no coletivo, tornando possível diagnosticar que com movimentos direcionados, pensados a partir de metodologias compatíveis com as necessidades da clientela e com a realidade destas, podem sim contribuir para a formação do sujeito explorando as habilidades e possibilidades com objetivo de aperfeiçoar as já existentes e aguçar as que ainda não estão evidenciadas.

As crianças pesquisadas estão em constante movimento e interação individual

ou em grupo, participam com dedicação e empenho, principalmente, nas atividades ao ar livre, apreciam novas descobertas e valorizam as já conquistadas durante seu caminhar pela vida ao integrarem ao meio sociocultural. As relações afetivas estão em evidência dentro da turma, apesar de constantes conflitos durante as atividades, o que não representa ponto negativo ao perceber o quanto valoroso é o convívio e a partilha de momentos divergentes que se tornam aprendizado em grupo.

Durante as conversações, discussões e brincadeiras, no entanto, deve ater-se a possibilidades de evolução motora consciente com abordagens capazes de considerar as diversas formas de relacionamentos como composição da socialização e o que pode ser constatado é que, o movimento possibilita a interação entre as pessoas tornando-os mais humanizados. E quando alcançado de forma lúdica e criativa fica mais fácil assimilar, refletir e modificar as atitudes com intuito de transformar o mundo que a cada dia anseia por afeto, respeito, compreensão, colaboração e cooperação de pessoas capazes de apreciar valores e respeito por meio do olhar de uma criança que necessita de espaço para movimentar, interagir e integrar a sociedade que já é sua por direito.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990- ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 9.394/96. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Esporte. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Dicionário online de Português. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/interacao/>>. Acesso em: 7 de set de 2018.

Dicionário online de Português. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/movimento/>>. Acesso em: 7 de set de 2018.

KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. 2. ed. Ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 8ª ed. Editora Vozes. Petrópolis-RJ, 2012.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás**: séculos XVIII e XIX. Goiânia: Alternativa, 2003. (Coleção História de Goiás)

O MUNDO DO TRABALHO PARA ANALFABETOS E PARA ALUNOS DO 1º SEMESTRE DO PRIMEIRO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Arthur Ferreira da Costa Lins

Universidade de Brasília - UNB
Brasília - DF

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem

Universidade de Brasília - UNB
Brasília - DF

RESUMO: Este artigo apresenta a relação do trabalho remunerado, ou não desenvolvido por pessoas migrantes radicadas em Brasília com pouca ou nenhuma escolaridade ou recém ingresso no curso de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Foi realizada uma amostra de um grupo de 60 pessoas que não tiveram acesso a escolas e uma outra amostra com um grupo de 23 pessoas matriculadas no 1º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e adultos. O intuito é mostrar as profissões desses cidadãos, suas origens e como a escola e o Mercado de Trabalho se relacionam com esses indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Origens, Analfabetismo, Mercado de Trabalho e Escola

ABSTRACT: This article is about relationship of paid work, or not developed by migrant people living in Brasilia with a few or any schooling or newly enrolled in the literacy educational course for young and adults. A sample of a group of 60 people who have not had access to school

and a sample of a group of 23 people enrolled in the First Semester Educational Course of Young and Adults. The objective is to show their profession, your origins and how school and marketplace are related to theses people.

KEYWORDS: Origins, Illiteracy, Marketplace, School.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil, ainda, apresenta altas taxas de analfabetismo. Segundo o último levantamento, o país, tem 161.990.265 de habitantes com mais de 10 anos de vida. Desse total 14.612.083 não foram alfabetizadas, ou seja, 9,02% desse levantamento. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - Censo 2010) O Brasil precisa urgentemente melhorar essa estatística, para um melhor desenvolvimento da nação.

Nenhuma sociedade resolveu seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação. Não há países que tenham encontrado soluções para os problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização. (GADOTTI, 2008, P. 10)

A língua oficial do Brasil é a portuguesa devido ao passado de exploração das riquezas naturais do país na época da colonização

portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII, e na do Império português no século XIX. Dito isto, o Almanaque Abril (2012) informa que a população de Portugal é de aproximadamente 10.700.000 (p. 564), ou seja, no mundo há mais analfabetos brasileiros (14.612.083 de pessoas) que portugueses. Quando o Brasil assumir verdadeiramente a Educação de Jovens e Adultos terá a dura missão de alfabetizar uma população de Portugal somada a uma população de um vizinho país como o Uruguai, aproximadamente 3.400.000 de habitantes. (ALMANAQUE ABRIL, p. 618) É um dado preocupante para o futuro do Brasil.

Segundo o Censo Demográfico 2010, o Distrito Federal que tem 2.570.160 de habitantes, e dentre esses 71.053 pessoas analfabetas, que correspondem a 3%, da população, acima dos 10 anos de idade.

Para fins didáticos segue abaixo um gráfico percentual do número de analfabetos por região do Brasil, pelo critério do IBGE.

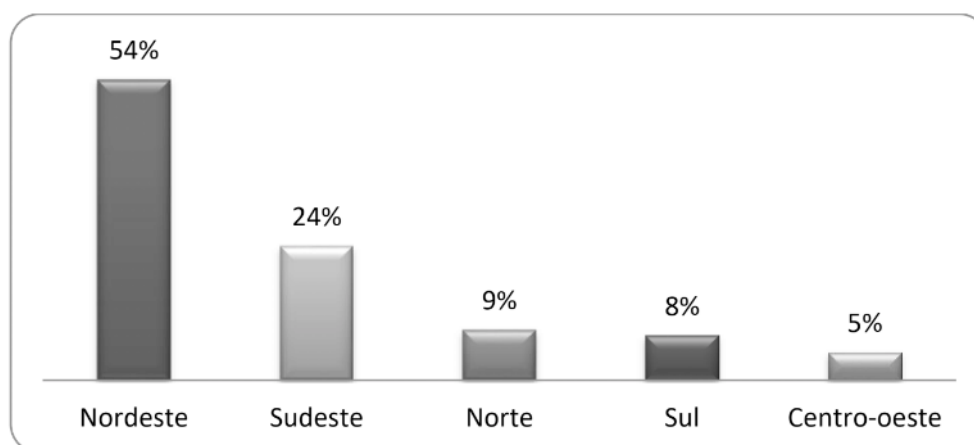


Gráfico 1 – Distribuição de pessoas não alfabetizadas por Regiões do Brasil

Fonte: IBGE - Censo demográfico 2010.

A região Nordeste apresenta 54% de analfabetos, ou seja, 7.805.225 de pessoas não alfabetizadas, a partir de 10 anos de vida; a ela seguem-se a região Sudeste com 24% que corresponde a um total de 3.553.024 pessoas; a Norte com 9% tem 1.343.549 de pessoas acima dos 10 anos sem ser alfabetizada; a região Sul que apresenta 8% ou 1.122.570 de não alfabetizados e o Centro-Oeste, com o menor índice 5%, que corresponde a 787.715 de pessoas sem escolarização.

Através do gráfico percebe-se que a região Nordeste, historicamente menos favorecida, continua com um grave problema educacional. Vários brasileiros, sem habilidades de leitura e/ou escrita, dessa região migram para os grandes centros urbanos do Brasil, como a capital do país, Brasília, elevando a taxa de pessoas sem escolarização das localidades onde se fixam. E a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal atende um número muito alto de alunos de origem nordestina.

Embora os dados do IBGE apontem uma realidade é importante ressaltar que a coleta e a análise baseiam-se em um conceito estrito de analfabetos. Os recenseadores

visitam as residências brasileiras, solicitam uma entrevista com o responsável da casa e realizam uma série de perguntas, dentre elas, uma sobre o número de analfabetos que residem naquela casa.

Para se ter bases para entender o analfabetismo é preciso conhecer os analfabetos e entender como eles se relacionam com as suas redes sociais como o trabalho, repartições públicas, instituições de cunho religioso, comércios, dentre outros. Verificar como se relacionam com a cultura letrada do meio urbano, e como fazem valer os seus direitos.

A pesquisa de Lins (2010) apresenta dados do perfil de 60 pessoas que tiveram escolarização rudimentar ou nenhum acesso a escolas, dados coletados a partir de entrevistas realizadas em Ceilândia, Recanto das Emas e Taguatinga, Regiões Administrativas do Distrito Federal, como segue:

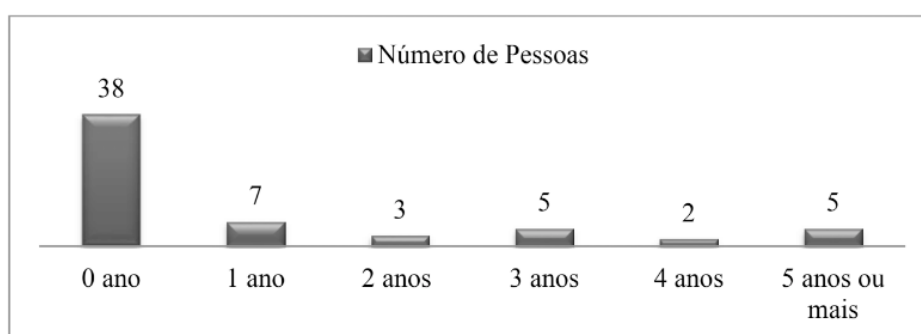


Gráfico 2 – 60 Pessoas distribuídas por anos de estudos

Fonte: Pesquisa “A Brasília que não lê”, 2010

O gráfico 2 apresenta que nesse conjunto de 60 pessoas, 38 pessoas não frequentaram escolas e cinco conseguiram cursar mais de quatro séries.

No gráfico seguinte apresenta-se o percentual da região de origem das 60 pessoas entrevistadas no período de pesquisa.

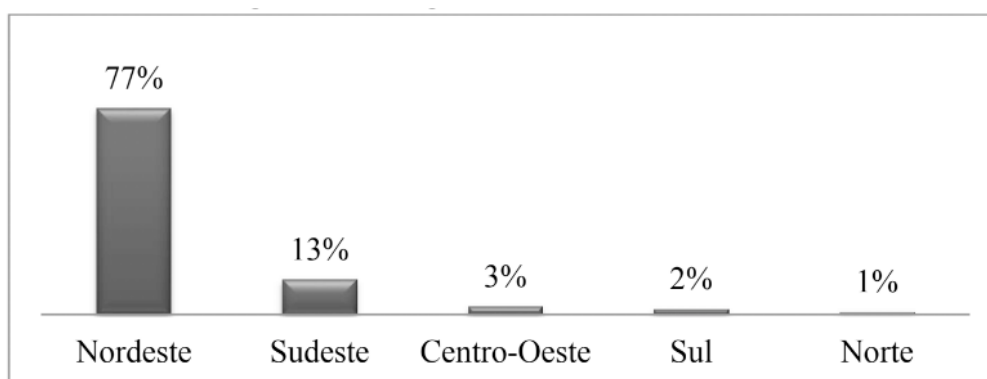


Gráfico 3 – Região de origem dos 60 entrevistados

Fonte: Pesquisa “A Brasília que não lê”, 2010

O gráfico mostra que há pessoas de todas as regiões do Brasil. Em primeiro lugar vem o Nordeste com 46 entrevistados (77%), o Sudeste com oito (13%), o Centro-

Oeste com quatro (7%), as regiões Norte e Sul apresentam um colaborador cada (1% e 2%). Verifica-se que as pessoas que migram para Brasília são as que estavam mais distantes da Capital do Brasil e dos grandes centros urbanos. Há um número considerável também de pessoas que moram em estados próximos a Brasília como Minas Gerais e Goiás.

Durante algumas entrevistas as pessoas relatavam as suas vidas sofridas nas suas cidades de origem. Apenas duas pessoas relataram que gostavam de trabalhar na roça. Eu acredito que essas duas senhoras não se adaptaram bem ao modo de vida de uma cidade urbana como Brasília, ou por outra interpretação deve-se ao fato do saudosismo de alguns momentos que todos nós temos.

Oliven (1982) indica quatro processos principais que incentivaram a migração do meio rural para o urbano:

O primeiro é a introdução do capitalismo na economia rural, cujo resultado foi a proletarização dos trabalhadores mais pobres expulsos para a cidade. O segundo é a entrada de melhorias sanitárias no campo, que resultaram no decréscimo dos índices de mortalidade e num conseqüente aumento da população, que passou a não ser absorvida em seu lugar de origem. O terceiro é a expansão das fronteiras agrícolas com a colonização de regiões a oeste do país, anteriormente habitadas somente por índios. E finalmente, há a atração que o modo de vida exerce sobre as populações rurais com a expectativa de melhores condições de vida: um fenômeno desencadeado pela difusão dos meios de comunicação de massa em áreas rurais, seguindo a expansão da eletrificação rural.(OLIVEN, 1982 *apud* BORTONI-RICARDO, 2011, p. 36-37)

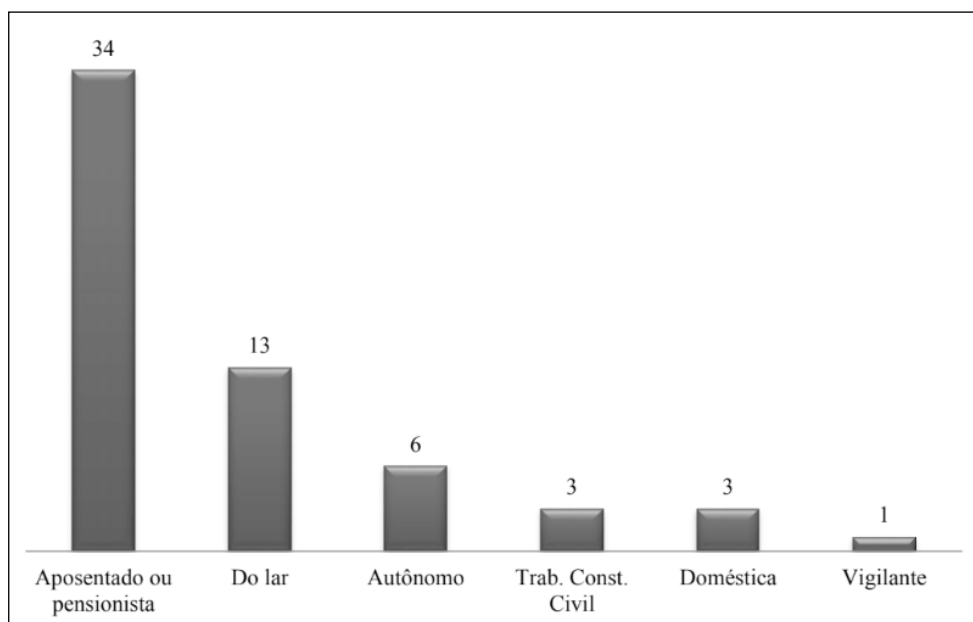


Gráfico 4 – Colaboradores por ocupação ou profissões

Fonte: Pesquisa “A Brasília que não lê”,2010

Os dados mostram que 47 pessoas entrevistadas não trabalham remuneradamente, pois apenas 13 trabalham nas atividades do lar e 34 são aposentados ou pensionistas.

Apenas 13 pessoas entrevistadas ainda estão no mercado de trabalho remunerado.

As análises da pesquisa apresentaram que grande parte dos aposentados, aposentaram por idade e não por tempo de serviço, as pessoas que não tiveram assegurado o seu direito de acesso e permanência em escolas, tiveram poucas oportunidades de trabalhar em empregos em que assumem as obrigações trabalhistas dos funcionários. Grande parte dos “analfabetos” trabalham de maneira informal ou apenas realizando “bicos” ou em casa em trabalhos do lar.

2 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DF

O trabalho de pesquisa de mestrado de Lins (2011) apresenta dados dos perfis dos alunos do 1º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Fundamental 206 (CEF 206) do Recanto das Emas, Distrito Federal.

O 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal é uma alternativa para as pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever iniciar o seu processo de alfabetização.

Gadotti (2008) afirma que o “analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego.” (p. 11) Os programas de alfabetização precisam vir agregados a outras políticas sociais.

O Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é dividido em quatro semestres. Para um melhor entendimento, o 1º semestre corresponde ao 2º ano; o 2º semestre ao 3º ano; o 3º semestre ao 4º ano e o 4º semestre ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Observe a estrutura Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal na tabela que segue:

Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal				
1º Segmento	Dias Letivos	Equivalência	Carga Horária	Estratégia de Ensino
Primeiro Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 2º ano	400 horas	Presencial
Segundo Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 3º ano	400 horas	Presencial
Terceiro Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 4º ano	400 horas	Presencial
Quarto Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 5º ano	400 horas	Presencial

Tabela 1 – Matriz Curricular de Ensino na Educação de Jovens e Adultos
Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (p. 61)

Se o aluno desenvolver sua aprendizagem com sucesso em dois anos, ou seja,

em quatro semestres, terá cumprido o 1º Segmento da EJA, estando apto a cursar o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, que são outros quatro semestres, que correspondem às quatro séries finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental de nove anos.

No gráfico a seguir são apresentadas as regiões de origem da turma de 23 alunos do 1º Semestre do CEF 206 no período de fevereiro a julho de 2011.

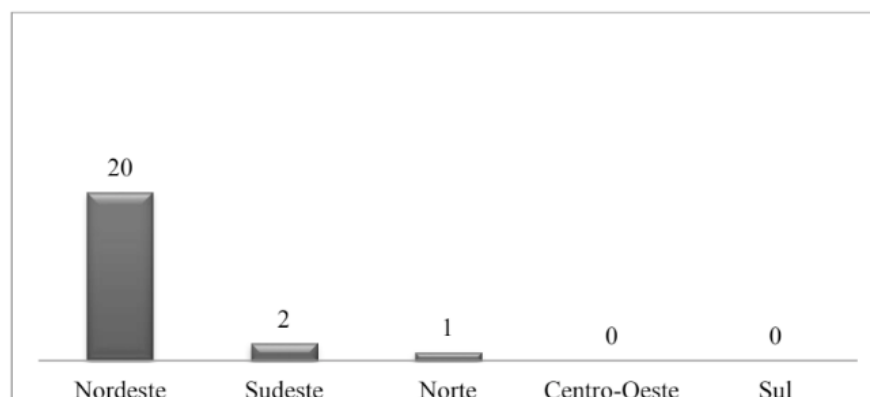


Gráfico 5 - Distribuição dos 23 alunos por região de origem

Fonte: Dados da Pesquisa – setembro/2011

Neste gráfico, observando-se a distribuição dos alunos por regiões de origem, vê-se que o número de alunos vindos da região Nordeste é muito alto. Em oposição não há alunos oriundos da região Sul nem da região Centro-Oeste, onde se localiza Brasília, pois não há nenhum brasiliense frequentando os dois primeiros semestres do Primeiro Segmento do CEF 206, conforme dados do levantamento. Podemos constatar ainda que o fluxo migratório para Brasília continua intenso, e que os governantes da região Nordeste, a se basear por esta amostra, não têm investido o suficiente na educação básica de seu povo.

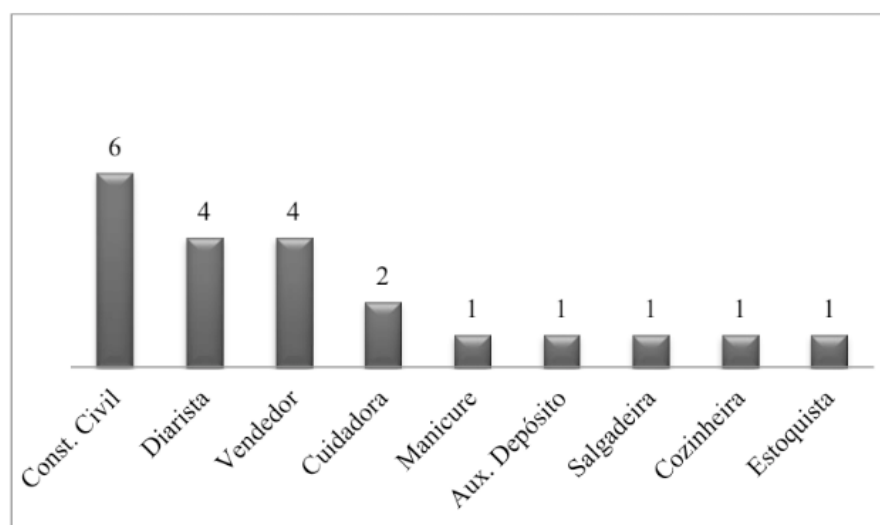


Gráfico 6 – Distribuição dos 23 alunos por profissões

Fonte: Dados da Pesquisa – setembro/2011

Dos 23 alunos daquela turma 13 trabalham de maneira informal, sem garantias trabalhistas, ou seja trabalho precarizado. A média de idade dos alunos é de 37 anos sendo que o aluno mais novo tem 25 anos de vida e o mais idoso tem 60 anos. A maioria dos alunos pesquisados estão na chamada idade economicamente ativa, dos 25 aos 40 anos.

A especialista em Educação de Jovens e adultos Suzana Schwartz (2010) destaca que:

Os alunos dessa modalidade encontram-se já em idade de pertencer ao mundo do trabalho, não dispendo de tempo fixo disponível, o que os faz abandonar, repetidas vezes, a escola. As classes de EJA Acolhem sujeitos com nível cultural e educacional diferenciado, o que faz do espaço da sala de aula um ambiente rico e marcado pela diversidade. Além disso, os alunos de EJA em função de fracassos anteriores possuem, muitas vezes, uma baixa autoestima; portanto, precisam ser motivados, e o educador deverá buscar diferentes maneiras de promover e despertar o interesse e o entusiasmo e acima de tudo mostrar a esses alunos que é possível aprender. (p.13)

Parece, não existir, políticas públicas que estabeleça uma conexão entre alunos do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e adultos e cursos de qualificação. Conhece-se apenas para alunos com Ensino Fundamental completo, ou cursando.

As vagas de emprego, da Secretaria de Estado de Trabalho do Distrito Federal, para pessoas com apenas o Ensino Fundamental Incompleto são: Servente, marceneiro, vidraceiro açougueiro, ajudante de churrasqueiro, ajudante de marceneiro, ajudante de serralheiro, armador de ferros, atendente de lanchonete, atendente de mesa, auxiliar de cozinha, auxiliar de marceneiro, carpinteiro, chapista de lanchonete, confeitiro, copeiro, eletricista, eletricista de automóveis, gesseiro, lanterneiro, oficial de serviços gerais, pedreiro, pintor de alvenaria, repositor mercados, repositor de mercadorias, saladeira.

Destaca-se duas novas profissões que são: a “atendente de mesa”, não é mais a profissão garçom ou garçonete, e a “oficial de serviços gerais” não é mais faxineiro ou faxineira. Todas essas vagas para o público que não concluiu o Ensino Fundamental exigem o mínimo de leitura, escrita e as noções mínimas de cálculo.

O Currículo da Educação Básica, vigente desde 2010, foi elaborado, como descreve o Secretário da Educação do Distrito Federal, da época da elaboração, Sinval Lucas de Souza Filho para “nortear a prática pedagógica dos/as educadores/as na perspectiva da construção de uma instituição educacional pública de qualidade para todos.” (p. 15) Esse Currículo é “orientada pelo Parecer nº 11 de 2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de Educação (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA.” (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 39)

Esse currículo não dá condições ao aluno da Educação de Jovens e adultos de sequer de se alfabetizar e continuar prosseguindo nos estudos. Lins (2011) apresenta

dados sobre a retenção (reprovação) dos alunos do 1º semestre ao longo dos anos de 2008 a 2010 no CEF 206.

1º semestre da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206			
Semestre	Matriculados	Retidos	Aprovados para o 2º semestre
1º/2008	41	76%	24%
2º/2008	25	84%	16%
1º/2009	41	83%	17%
2º/2009	36	83%	17%
1º/2010	24	79%	21%
2º/2010	43	74%	26%

Tabela 2 – 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2008, 2009 e 2010

Fonte: Dados da pesquisa - setembro/2011

Na tabela acima, os dados dos alunos dos 1ºs semestres mostram que o semestre letivo com menor número de alunos retidos é o 2º/2010. Nota-se que o índice de retenção oscila entre 74% e 84% nos seis semestres em questão.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três anos analisados foram matriculados 246 alunos no 1º semestre do Primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos no CEF 206, mas apenas 49 alunos (20% dos 246 matriculados) tiveram sucesso e foram promovidos para o 2º semestre do Primeiro Segmento. Os outros 197 (80% dos 246 matriculados) ficaram retidos ou, na pior das hipóteses, abandonaram a escola pelo insucesso no processo de alfabetização.

O estado de espírito, a vontade ou a falta de vontade de frequentar uma sala de aula interferem no processo de ensino e aprendizagem. O fato de ir a escola à noite, dormir pouco, acordar cedo, enfrentar o trânsito, uma jornada de oito horas de trabalho e à noite retornar para a escola é desgastante, sem falar nas responsabilidades familiares que os alunos da Educação de Jovens e Adultos geralmente têm. Schwartz (2010) ressalta que a educação de jovens e adultos

deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se, de instruir-se. E essa necessidade será despertada também a partir da compreensão crítica da sua realidade e da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa partir dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores. (p. 74)

A qualidade na Educação de Jovens e Adultos não resolverá os problemas sociais do país. É preciso criar meios que possam garantir uma alfabetização de qualidade aos cidadãos na idade apropriada, que é na infância. Assim sendo esses não farão parte de estatísticas desanimadoras no futuro.

As lições proporcionadas por essa experiência são fáceis de extrair e difíceis de realizar, pois indicam a necessidade de atuar simultaneamente em quatro direções: 1) articular a alfabetização de jovens e adultos a outras políticas sociais (de saúde, assistência, trabalho e renda) que favoreçam a mobilização e permanência dos educandos no processo; 2) aperfeiçoar a gestão, agilizando processos e controles; 3) criar condições de ensino e aprendizagem apropriadas, incluindo assistência aos estudantes (merenda, óculos, transporte) e desenvolvimento profissional dos educadores; 4) continuar o processo de alfabetização, assegurando oportunidades para as habilidades de leitura escrita e cálculo. (UNESCO, 2008, p.77)

Se a escola não consegue alfabetizar o adulto trabalhador, como esse fará para ter sucesso em cursos de qualificação profissional ou em algum curso profissionalizante?

Saviani (2009) descreve a concepção crítico-reprodutivista, do aparentemente fracasso escolar que na verdade é:

O êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. (p.27)

É importante que haja uma quebra de paradigmas na Educação de Jovens e Adultos, as Universidades ainda pensam que os alunos dessa modalidade de ensino são pessoas com mais de 60 anos de idade e que os seus alunos vão à escola para aprender a ler, a escrever e aprender a realizar cálculos. A Educação de Jovens e Adultos é preterida no meio acadêmico. Reis (2011) descreve que “na Faculdade de Educação (FE) da UnB, predomina a formação de professores em educação e alfabetização de crianças.” (Rodapé 26, p. 45)

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos precisam de uma educação de qualidade aliada aos seus anseios que vão além da aprendizagens de leitura e escrita. Hoje os alunos dessa modalidade de ensino são, em grande parte, jovens da chamada idade economicamente ativa e precisam sair da marginalidade e da exclusão social decorrente das práticas do contido em envolve leitura ou escrita.

É preciso ainda elevar a escolaridade do trabalhador para garantir a melhoria da qualidade dos seus serviços e conseqüentemente a sua renda, e assim, esse contribui para o desenvolvimento da economia no seu meio social.

A Educação não determina os empregos como o Mercado de Trabalho, nem anos de estudos significam boa renda financeira, mas as escolas podem desenvolver ensinamentos e conhecimentos que podem influenciar na prática cotidiana do aluno trabalhador. Oliveira e Silva (2011) informa a necessidade de fazer críticas a concepções educacionais que “se configuram muitas vezes como expectativas que não se efetivam plenamente no mundo da prática laboral e vivências cotidianas de inumeros trabalhadores.” (p. 223)

Os trabalhadores que não tiveram resguardado o seu direito de acesso e

permanência em escolas, veem na alfabetização uma ação que irá contribuir para a superação das desigualdades e da exclusão social. Mas a Base Curricular Comum do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, não atende a real expectativa e as principais necessidades do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos trabalhadores, o jovem e o adulto que não tiveram acesso à escola na idade apropriada tem vontade de estar escolarizado e necessidade de aprender, na escola, algo que lhe seja útil no seu cotidiano.

O maior anseio dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é a vontade imensa de aprender, no menor tempo possível, a ler e escrever. Esses chegam à escola com certo conhecimento sobre o mundo letrado adquirido em breves passagens por instituições educacionais ou durante a realização de atividades cotidianas. Nas poucas e intermitentes oportunidades que tiveram de frequentar um curso de alfabetização, o resultado de aprendizagem foi quase nulo, especialmente na aprendizagem da escrita.

Várias atividades profissionais, e o avanço tecnológico exigem conhecimentos que vários alunos da Educação de Jovens e Adultos não dominam, ou são impedidos de se qualificar ou de melhor se profissionalizar devido ao analfabetismo.

A escola brasileira ainda não encontrou meios mais eficientes de alfabetizar vários trabalhadores. As escolas do Primeiro Segmento ainda não está preparada para mediar os conhecimentos prévios dos alunos com o Currículo da Educação Básica. Esses alunos se desestimulam com as aulas quando veem que o que estão aprendendo não causa impacto nas suas práticas cotidianas, a escola, assim, estará sempre excluindo vários alunos dos cursos de alfabetização para jovens e adultos.

A ansiedade, por parte dos alunos, para adquirir o domínio da leitura e da escrita e a falta de tempo letivo adequado para os professores trabalharem de forma ativa e com qualidade no processo de alfabetização atrapalha e muito o progresso e a permanência de vários jovens, adultos e idosos da Educação Institucionalizada.

Se Educação é direito de todos, nós professores temos que ser uma ferramenta para fazer desse direito um compromisso cumprido. Temos que ter uma preocupação, não apenas, com a erradicação do analfabetismo, mas com a Educação continuada para jovens, adultos e idosos. Agregar a Educação Profissional, ou a qualificação técnica com os cursos de alfabetização pode ser uma alternativa para acabar com a evasão e a retenção nos cursos do Primeiro Segmento da Educação de jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE ABRIL. São Paulo, abril, 2012

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade estudo sociolinguístico de migrações e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). **Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal 2009-2013**. Brasília, DF, Riita, 2008.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5. ed. Brasília, s.e., 2009.

GADOTTI, Moacir. **Mova, por um Brasil alfabetizado**. Série Educação de Adultos 1, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA– IBGE Dados do Censo 2010: <http://www.censo010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00> acesso: 17/11/2011 às 17:23

LINS, Arthur Ferreira da Costa. **“A Brasília que não lê” - uma pesquisa qualitativa com migrantes sem escolarização e alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília, 2010.

LINS, Arthur Ferreira da Costa. **A retenção e a promoção de alunos do 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado – em construção. Universidade de Brasília (2011-2013)

OLIVEIRA, Ana Paula B. de e SILVA Flávio de Ligório. **Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho**. In SOARES, Leoncio (org.). Educação de Jovens e Adultos: O que as pesquisas revelam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil, Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyla, 6ed, 2003.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor - poder - saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Curriculo para a Educação de Jovens e Adultos** (2010) disponível em http://www.se.df.gov.br/?page_id=565 acesso em: 22/06/2012 às 20:24

SECRETARIA DE TRABALHO DO DISTRITO FEDERAL, oferta de vagas para emprego http://www.trabalho.df.gov.br/?page_id=112 acesso em 20/09/2012 às 22:48

UNESCO, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: Lições da prática**. Brasília: s.e., 2008.

O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): BREVE RELATO

Edson Vieira da Silva

Universidad de la Empresa, Facultad de Ciencias
de la Educación
Montevideo – Uruguay

RESUMO: Este ensaio propõe um estudo de impactos das avaliações em larga escala no cotidiano das escolas públicas. Assim, é possível inserir a ANA no âmbito do PNAIC colocando-a à frente de indagações que permeiam as pesquisas a respeito das vertentes e das fragmentações das políticas públicas acerca da avaliação em larga escala no Brasil. Todavia, convém uma verificação sistemática das implicações políticas, sobretudo no que tange à organização curricular e em todo processo pedagógico. Não se pode deixar de considerar as políticas públicas educacionais organizadas por um entendimento limitado de avaliação, de alfabetização e qualidade educacional. De modo que o seu objetivo básico é acompanhar a efetivação da política pública de formação docente e a reflexão da mesma no dia a dia das escolas, por meio de assistência aos professores que concordaram com esta proposta. A metodologia utilizada se deu através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica acerca do assunto, com o intuito de fomentar uma reflexão sobre o tema abordado de maneira a contribuir com

futuras reflexões a respeito da política pública educacional brasileira. Destacam-se como base autores que discutem a política pública de formação de professores, tais como Anderson (2005), Brasil (2012), Bonamino (2012); Souza (2012), Oliveira e Araújo (2005) e outros. Com este estudo, não foi possível confirmar a descontinuidade da avaliação educacional como significativo componente tendo como função uma educação de qualidade para todas as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Política pública. Formação docente.

ABSTRACT: This essay proposes a study of the impact of large scale evaluations on the daily life of public schools. Thus, it is possible to insert ANA within the scope of the PNAIC, placing it at the forefront of inquiries that permeate the research on the strands and the fragmentation of public policies on large-scale evaluation in Brazil. However, there is a need to systematically check the political implications, especially with regard to curriculum organization and any pedagogical process. Public educational policies organized by a limited understanding of evaluation, literacy and educational quality can not be ignored. Thus, its basic objective is to monitor the effectiveness of the public policy of teacher education and the reflection of the same in the day to day of schools, through assistance

to teachers who have agreed to this proposal. The methodology used was based on qualitative, exploratory and bibliographical research on the subject, with the purpose of fostering a reflection on the topic addressed in order to contribute with future reflections on Brazilian public educational policy. We highlight the authors who discuss the public policy of teacher education, such as Anderson (2005), Brazil (2012), Bonamino (2012); Souza (2012), Oliveira and Araújo (2005) and others. With this study, it was not possible to confirm the discontinuity of educational evaluation as a significant component, having as function a quality education for all people.

KEYWORDS: Evaluation. Public politic. Teacher training.

1 | INÍCIO DE CONVERSA...

A avaliação de políticas e programas na área educacional emerge num contexto peculiar de transformações da sociedade contemporânea, marcada pela reestruturação produtiva do capitalismo e a concomitante reforma do Estado. Tais transformações deram nova feição às políticas educacionais, via programas de estabilização monetária, ajuste estrutural, reformulação do papel do Estado e redesenho das políticas públicas.

Lanara Guimarães de Souza

Este ensaio traz um breve relato acerca da inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. De modo que o seu objetivo básico é acompanhar a efetivação da política pública de formação docente e a reflexão da mesma no dia a dia das escolas, por meio de assistência aos professores que concordaram com esta proposta.

É sabido que a avaliação educacional em larga escala, no Brasil, já faz parte do dia a dia dos docentes e da maioria da população inserida ou não no sistema de ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituído em 1990 e tem como objetivo realizar uma análise da educação básica brasileira e de alguns elementos que possam intervir no desempenho do estudante, oferecendo um indício sobre a qualidade do ensino ofertado. Com isso tem reverberado, de diferentes proporções e intensões, tanto sobre a construção acadêmica quanto sobre o desempenho das escolas e as rotinas pedagógicas. Atualmente o mais recente membro do SAEB é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e esta por sua vez associada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído no ano de 2012 pelo Governo Federal. Pelo fato de integrar o SAEB e compor o pacto provoca no contexto das políticas curriculares e de avaliação uma aparência particular.

Sob outra perspectiva, a ANA tem como um de seus objetivos “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em

Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11), já que é apontada pelo programa como uma das metodologias a serviço do professor para monitorar os conhecimentos adquiridos pelas crianças. Nessa perspectiva, refere-se basicamente ao programa de formação continuada de professores alfabetizadores, mais uma atuação complementar do PNAIC.

Em virtude da ANA, apontando-a, inicialmente, no cenário do SAEB e, logo depois, no contexto do PNAIC, e contestando-a com pilar em estudos que investigam o resultado que as políticas de avaliação em larga escala têm gerado sobre a educação no Brasil. A ANA, como componente do SAEB e como ação cedida ao professor alfabetizador, gera resultados sobre o monitoramento do trabalho pedagógico e confirma o comprometimento da escola e do professor pelas repercussões da educação pública a que por certo tem direito a população e que, nesse caso, dado a especificidade de indutor de currículo da avaliação.

2 | A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Instituída pela Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, a ANA passa a constar como parte integrante das modalidades de avaliação no SAEB. Esta modalidade de avaliação destina-se a aferição de conhecimentos em Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática aos alunos do 3º Ano do Ciclo Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental. Tem por objetivo medir o desempenho dos alunos em larga escala no que se considera uma educação de qualidade.

Todavia, sabe-se que este tipo de procedimentos nunca definiu a qualidade na educação. Oliveira e Araújo (2005), diz que foram dados vários significados para qualidade educacional para que acontecesse a universalização da rede pública no Brasil. Com isso o que indicava a qualidade na educação pública era o acesso, isso possibilitou o desdobre para a ampliação das vagas, ou seja, a movimentação escolar é o que estabelecia a pretensão pela qualidade.

Para Anderson (2005), essa situação retrata três tipos de situação que faz com que o professor seja responsabilizado pelo cenário atual no que tange a educação de qualidade, sendo: a primeira atinge com menos intensidade são as legislações que regulamenta a profissão de professor, isso de acordo com o desempenho dos discentes da escola, baseando-se nas características dos mesmos. Em seguida tem-se a que diz respeito a legislações, normas e condutas inerentes aos professores, neste sentido, o professor é responsabilizado independente da aceitação ou não dos padrões estabelecidos. E por último com maior ênfase, o professor é responsabilizado com base nos resultados obtidos pela escola no que diz respeito ao desempenho dos alunos referindo-se a aprendizagem. Neste contexto, a responsabilização do professor se dá diante de seus pares e conseqüentemente diante do público comum.

É significativo a atribuição de responsabilidades realizada pela ANA, além de se apoiar nos testes de desempenho, esta por sua vez prova o empenho efetivado pelas escolas com o intuito de incentivar os professores para alcançar o objetivo principal da ANA que é alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade, onde encerra-se o Ciclo da Alfabetização. Contudo o que conta com o cumprimento desse objetivo não é somente premiar, mas também as punições quando não se alcança tal objetivo, uma vez que se leva em consideração são as aprendizagens que o aluno acumula ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização. Nesta perspectiva, a ANA desempenha uma função geradora no que diz respeito ao monitoramento do currículo a ser desenvolvido nas escolas. Portanto a ANA assume o modelo de avaliação de segunda geração, essa modelo objetiva auxiliar na “movimentação da equipe gestora e docente para o avanço da educação, assim como a influência dos pais e da comunidade sobre a escola” (BONAMINO; SOUZA, 2012). Fala-se em avaliação de segunda geração por se tratar de um diagnóstico que vai além da medição da qualidade da educação.

O que se entende por qualidade da educação e da alfabetização, nos programas, metas e ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras? Qualidade para quem? Em relação a que finalidade? A serviço de que ou de quem? (MORTATTI, 2013, p. 24).

Para tanto a ANA dispõe de seus resultados para as escolas que realizam a avaliação. Esses resultados são oferecidos através de boletim, neste contém um resumo da verificação do desempenho dos alunos e algumas informações adquiridas através de um questionário acerca da situação sociodemográfica, esse resultado favorece a escola na sua autoavaliação e na reorganização de suas ações didático – pedagógicas, com isso fornece também dados à comunidade escolar de maneira que a mesma acompanhe e monitore o trabalho das escolas. Vale ressaltar o comprometimento dos professores do Ciclo Inicial de Alfabetização pelo cumprimento no desempenho dos alunos, com isso assume também a responsabilidade com colegas de trabalho e comunidade escolar em geral.

Mais que as características já citadas, a ANA oferece um recurso inédito que a torna diferente dos outros modelos de avaliação incluídos ao SAEB e certifica o cunho gerador de um novo currículo com base nesse cenário, a ANA apresenta-se auxiliada pelo PNAIC que é um programa de formação docente, tendo este um currículo explícito.

3 | A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

De maneira progressiva está acontecendo à disseminação das informações referente ao desenvolvimento dos alunos, mesmo sendo alunos que já saíram da escola

e daqueles que ainda se encontram na escola, tais informações são correlacionadas às habilidades de leitura, escrita e alfabetização matemática, todos os dados citados tem mostrado de forma clara a ineficiência da escola, de maneira explícita aponta a necessidade urgente do PNAIC.

O PNAIC, programa de formação docente, que entre outras ações inclui o monitoramento da aprendizagem de conteúdo específico, realizado através da Provinha Brasil realizada pelos alunos do 2º Ano do Ciclo inicial de Alfabetização, e pela verificação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática ao final do 3º Ano do Ciclo Inicial de Alfabetização, tal verificação acontece por intermédio da Avaliação Nacional da Alfabetização ocorrida inicialmente em 2013.

A realização da ANA no âmbito do PNAIC, sendo este um programa de formação docente, ocorreu em um formato que responde ao objetivo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é alfabetizar as crianças até, aos oito anos de idade, analisando os rendimentos da ANA.

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (PNE, 2014, p.85)

O PNAIC como política de formação docente se estabelece como ferramenta de gestão, mobilização e controle social, tal como era previsto pela legislação. Sabe-se que os eixos que constitui o PNAIC são: 1- formação continuada de professores; 2 - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3 - avaliação; 4 - gestão, controle e mobilização social.

Em 2013, passou a compor o SAEB um novo tipo de avaliação, que se direcionam especificamente aos alunos do 3º Ano do Ciclo Inicial de Alfabetização (ANA) tendo esta avaliação como objetiva central averiguar as conjunturas do Ciclo de alfabetização ofertado as redes públicas. Depara-se mais uma vez com a avaliação com o intuito de oferecer informações acerca da qualidade da educação, e ao mesmo tempo, da qualidade da alfabetização que é ministrada nas redes públicas de ensino.

A efetivação da ANA no cenário do PNAIC no dia a dia do Ciclo inicial de Alfabetização nas escolas conduz a uma concepção sistematizada, considerando o fato ou crescimento social compreendido nas suas exigências e mudanças entregues pelos indivíduos.

4 | CONSIDERAÇÕES NO PERCURSO

Este ensaio propõe um estudo dos impactos das avaliações em larga escala no cotidiano das escolas públicas cujo objetivo é inserir a ANA no âmbito do PNAIC colocando-a á frente de indagações que permeiam as pesquisas a respeito das vertentes

e das fragmentações das políticas públicas acerca da avaliação em larga escala no Brasil. Evidentemente, jamais há possibilidade de concluir do citado a alegação da descontinuidade da avaliação educacional como significativo componente tendo como função uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Todavia, convém uma verificação sistemática das implicações políticas, sobretudo, no que tange a organização curricular e em todo processo pedagógico. Não se pode deixar de considerar as políticas públicas educacionais organizada por um entendimento limitado de avaliação, de alfabetização e qualidade educacional. Se considerar as conjunturas onde a ANA se institui componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nota-se que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) não se estabelece tal como uma categoria de avaliação para responsabilização ativa. Embora tenha seu foco na aprendizagem dos alunos, deixando ou suprimindo detalhes necessários à constituição de um cenário mais complicado a respeito de que maneira acontece à evolução inicial de alfabetização, desta forma ela se torna o resultado do desempenho escolar e acaba sendo de responsabilidade do professor.

E em palavras gerais, conclui-se que este ensaio é unicamente um estudo prévio relativo ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que intencionou induzir posteriores pesquisas relacionada ao campo das políticas públicas educacionais, capaz de perceber a complexidade e os problemas que se referem ao fracasso escolar visto tão somente como responsabilidade do professor e da escola.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J.A. **Accountability in education. Education policy series**. n. 1. Paris: IIEP, 2005. Disponível em: <<http://publications.iiep.unesco.org/Educational-Policy-Series>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL, Movimento Todos pela Educação. **Plataforma online: Observatório do PNE**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>> Acesso em 28 ab. 2018.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012a. Seção 1. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013a. Seção 1.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil.** *Caderno do CEDES [online]*, vol.33, n.89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>> Acesso em 03 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, R.P.; ARAUJO, G.C. **Qualidade do ensino:** uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan. / abr. 2005.

O PAPEL DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO PROCESSO DE RESISTÊNCIA AO NEOCOLONIALISMO

Anna Marina Paes Montysuma

Universidade Federal do Acre

Hildo Cezar Freire Montysuma

Professor da escola Estadual São Francisco de Assis I- Rio Branco/AC

RESUMO: Nós buscamos analisar no subsequente artigo as causas e os caminhos para a superação da situação de subserviência dos países latino-americanos aos países hegemônicos do sistema internacional. Entendemos que o modelo de educação empregado nesses países, assentado sobre aquilo que se conhece por escola dual, é constituinte dos elementos centrais que sustentam as estruturas de dominação internas e externas. Nesse sentido, observamos o papel que a juventude, sobretudo a juventude estudantil, tem exercido nessa luta contra hegemônica que é a luta por uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Escola dual, contra hegemonia, América Latina.

ABSTRACT: We seek to analyze in the subsequent article the causes and the ways to overcome the situation of subservience of the Latin American countries to the hegemonic countries of the international system. We understand that the model of education

employed in these countries, based on what is known as a dual school, is constituent of the central elements that support the structures of internal and external domination. In this sense, we observe the role that the youth, especially the student youth, have exerted in this fight against hegemony, which is the struggle for a liberating education.

KEYWORDS: Dual school, against hegemony, Latin America.

1 | INTRODUÇÃO:

O presente artigo busca analisar o papel da juventude estudantil na América Latina no processo de resistência ao imperialismo, tomando a educação como um campo em que essa resistência se manifesta. Considerando o limite estabelecido para esta exposição de 12 páginas, fizemos um recorte na análise focando nas experiências do movimento estudantil de quatro países, sendo eles: Brasil, México, Argentina e Chile, como exemplo síntese do que ocorre na maioria dos países latino-americanos.

O método utilizado para a orientação da pesquisa e do desenvolvimento deste trabalho é o materialismo histórico e dialético; desta forma, ao buscar na história os exemplos práticos da resistência latino-americana ao

neocolonialismo, tomando como referência o movimento estudantil do qual fazemos parte, podemos observar as contradições e os antagonismos de classe que se apresentam no âmbito da educação e da própria organização dos estudantes, para que a partir de então seja feita uma reflexão crítica e autocrítica acerca de tais processos, aperfeiçoando desta forma os embates por uma educação emancipadora como instrumento na luta contra hegemônica.

METODOLOGIA

Diante da necessidade de se compreender de maneira mais aprofundada o papel do movimento estudantil na elevação da qualidade social da educação para o desenvolvimento da nossa sociedade, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica no contexto da inserção ativa no movimento estudantil a partir das práticas de organização dos estudantes na Universidade Estadual da Paraíba e na Universidade Federal do Acre. Nesse sentido está é também uma pesquisa participante.

Além de sites, foram utilizados livros e artigos, em sua maioria escritos por autores latino-americanos que apresentam, sob uma perspectiva crítica, como esse objeto de estudo se manifesta em uma realidade antagônica entre explorados e exploradores. Adotamos como método de análise o materialismo histórico e dialético porque este possibilita compreender tanto a forma como a essência dos fenômenos sociais em suas múltiplas determinações.

Historicamente a América Latina é marcada por resistências. Primeiro, ao colonialismo europeu, que a partir do sec. XV saqueou suas riquezas, escravizou o seu povo e desrespeitou sua história e cultura e posteriormente até os dias de hoje, resiste ao neocolonialismo estadunidense que explora sua mão de obra barata, golpeia suas democracias, compra suas *commodities* a preços baixos e trabalha no sentido de impedir seus Estados de desenvolverem-se de maneira ativa e soberana.

Enquanto outros países do mundo se desenvolvem dialogando com o avanço do sistema capitalista e, na atualidade, com a chamada 4ª revolução industrial, os países latino-americanos permanecem ocupando o mesmo espaço de fornecedores de produtos primários na divisão internacional do trabalho, mantendo assim as velhas estruturas internas e externas de exploração e dominação.

Apesar disso, como foi dito, a resistência sempre esteve presente na história desses povos, que desde a chegada dos conquistadores europeus têm se oposto bravamente à dominação externa. O presente trabalho busca analisar justamente esse processo de oposição na contemporaneidade e o papel da juventude nesse cenário, sobretudo a juventude estudantil, que há muito é ponta de lança da defesa das soberanias nacionais e do combate ao imperialismo e às formas internas de opressão estruturantes desse sistema.

A relação centro-periferia que foi sendo consolidada a partir do desenvolvimento do capitalismo no mundo, em que uns poucos países se encontram no centro

econômico do planeta, e que se utilizam do pouco avanço material dos países chamados periféricos para seguir enriquecendo, se reflete também nas relações sociais internas dos Estados e, na América Latina, há uma característica específica que faz com que as classes dominantes da maioria dos Estados da região, ao deter as estruturas de poder internas, adotem uma postura entreguista, de costas para o desenvolvimento nacional, contribuindo com a hegemonia das nações que controlam o centro econômico do sistema e a manutenção do *status quo* internacional em troca de sustentação política para seguirem mantendo privilégios e as estruturas de poder de cada país, como observa Galeano (2017, p. 17)

A divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializaram em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhes cravaram os dentes na garganta. Passaram-se os anos e a América Latina aprimorou suas funções. [...] a região continua trabalhando como serviçal, continua existindo para satisfazer as necessidades alheias, como fonte de reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, frutas e café, matérias primas e alimentos, destinados aos países ricos que consumindo-os, ganham muito mais do que ganha a América Latina ao produzi-los.

Também Frigotto (2017, p.20) trata da subserviência aos países estrangeiros, mas na realidade Brasileira:

Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes estruturam sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi anti-nação, anti-povo, anti-direito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital.

É evidente que, apesar de nos mantermos ocupando o mesmo papel na DIT, a realidade colonial do final dos anos 1400 e início dos anos 1500 não é a mesma realidade em que se encontra a América Latina contemporânea, a organização societária passou por transformações e se tornou mais complexa.

Nesse sentido, Althusser estuda as diferentes “artimanhas” construídas pelo sistema para se reinventar na forma, se mantendo no conteúdo. Ele as divide em dois grupos fundamentais: os aparelhos repressivos de Estado, sobre os quais entende-se tudo aquilo que funciona pela violência, ou seja:

[...] Lembremos que na teoria marxista de Estado o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo que chamaremos a partir de agora de Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão <<funciona pela violência>>, -pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). (ALTHUSSER, Louis. 1980, p. 42 e 43).

E os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) que compreendem instituições especializadas:

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas [...] podemos desde já considerar Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes [...]:

- o AIE religioso[...];
- o AIE escolar;
- o AIE familiar;
- o AIE jurídico;
- o AIE político [...];
- o AIE sindical;
- o AIE da informação [...];
- o AIE cultural [...]. - (ALTHUSSER, Louis, 1980, p. 43 e 44).

Apesar do papel crucial que ambos os aparelhos de Estado adotam na nossa sociedade, é possível aferir que é muito mais difícil de subverter aqueles que estão ligados à reprodução direta da ideologia dominante, porque assumem um papel mais objetivo de formação da consciência dos indivíduos, fazendo assim com que mesmo as pessoas pertencentes às classes subalternizadas se identifiquem e defendam as ideias que as subjagam, isso porque, como desenvolve Gramsci:

[...] os fatos ideológicos de massa estão sempre atrasados em relação aos fenômenos econômicos de massa e como, portanto, em determinados momentos, o impulso automático devido ao fator econômico tem seu ritmo diminuído, é travado ou até mesmo destruído momentaneamente por elementos ideológicos tradicionais; e que por isso, deve haver luta consciente e previamente projetada para fazer com que sejam “compreendidas” as exigências da posição econômica de massa, que podem estar em contradição com as diretrizes dos líderes tradicionais. (GRAMSCI, Antonio, 2007, p. 69 e 70).

Nessa perspectiva, a educação é fator fundamental de manutenção das estruturas tendo dificultado por exemplo, o avanço de muitos processos revolucionários pelo mundo, já que a ideologia das classes dominantes acaba por ser absorvida pelas classes dominadas que assimilam o discurso individualista e passam a almejar a vida de “classe média” servindo, sem se dar conta, aos interesses da classe que se apropria das riquezas produzidas pela sua.

Dados esses obstáculos no processo de construção da ruptura e desmonte das estruturas de dominação, Gramsci (2007) desenvolve dois conceitos fundamentais pra compreender os processos de resistência contemporâneos, notadamente o movimento estudantil, objeto da reflexão aqui exposto: os conceitos de guerra de posição e guerra de movimento. A guerra de movimento é explicada como o embate direto, a tomada de assalto do poder; já a guerra de posição trata-se da luta pelo estabelecimento da hegemonia na esfera da cultura, dos sindicatos, do parlamento e da luta de ideias. Ou seja, ocupação de “trincheiras”, de “posições” estratégicas no âmbito da superestrutura

jurídico-político-ideológica do Estado.

Contudo, essas duas táticas de guerra devem ser aplicadas ou não, levando em consideração a realidade concreta que se apresenta: “A verdade é que não se pode escolher a forma de guerra que se quer, a menos que se tenha imediatamente uma superioridade esmagadora sobre o inimigo[...]” (GRAMSCI, Antonio. 2007, p. 72)

Em uma sociedade de organização política e econômica complexas, como é o caso da América Latina, deflagrar uma guerra de movimento, por exemplo, pode provocar reverberações que não sejam as desejadas com o primeiro movimento. Nesses casos, o mais coerente é dialogar com o conceito de guerra de posição:

[...] nas guerras entre os Estados mais avançados do ponto de vista civil e industrial, a guerra manobrada deve ser considerada como reduzida mais a funções táticas do que estratégicas, deve ser considerada na mesma posição em que antes estava a guerra de assédio em relação à guerra manobrada. A mesma transformação deve ocorrer na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere a Estados mais avançados, onde a “sociedade civil” tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras na guerra moderna. (GRAMSCI, Antonio. 2007, p. 72 e 73).

Gramsci chega a essas conclusões ao analisar os fatores que levaram ao sucesso da Revolução russa de 1917 e os que levaram ao fracasso na Itália, considerando que o Partido Comunista Italiano –PCI era forte e influente no norte daquele país onde se situavam os centros operários.

Nos seus famosos Cadernos do Cárcere o revolucionário italiano atribui esse resultado exatamente ao fato de que em estado de bases materiais atrasadas, com uma classe dominante pouco forte, de capitalismo pouco desenvolvido, a estrutura estatal é o único polo de poder; tomar as estruturas estatais nessas circunstâncias é, portanto, tomar o instrumento de manutenção da ordem, nesse caso a guerra de movimento, tomada do Estado de assalto é o caminho mais efetivo e foi o caso da Rússia de 1917.

Todavia em realidades nacionais onde a base econômica é complexa, com o capitalismo desenvolvido, o núcleo governamental não é o único polo de poder e, ainda que seja o central, pode em muitos casos não se constituir em elemento decisivo, daí a necessidade de se ocupar os demais polos que compõem o complexo de poder e, nesses casos, o mais viável é depreender uma guerra de posições para que se conquiste a hegemonia.

Ao contrário de Althusser, que é cético quanto as possibilidades de êxito das classes subalternas na luta no âmbito da superestrutura jurídico-político-ideológica, centrando todas suas energias na luta no âmbito da infraestrutura econômica, Gramsci acredita que em estados de capitalismo avançado a luta deve ser prolongada, conquistando palmo a palmo cada posição, e se dando em todos os campos da infraestrutura econômica e da superestrutura jurídico-político-ideológica.

É nessa perspectiva Gramsciana que o movimento estudantil assume posição estratégica na luta política pela emancipação da América Latina e dos trabalhadores, já que o modelo de educação implementado nos países latino-americanos, mantenedor da ordem capitalista, se assenta naquilo que Demerval Saviani chama de escola dual:

Chamo de “teoria da escola dualista” porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 1991, p.35)

Saviani busca explicar, a partir de Baudelot e Establet que a escola é utilizada pela burguesia como instrumento de luta ideológica contra as classes trabalhadoras:

Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que têm acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalca-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 1991, p. 38-39)

Em outras palavras, há duas escolas: uma que educa os filhos dos patrões com currículos mais robustos, fundamentados no legado cultural construído pela humanidade ao longo de sua história, voltado para o exercício dos postos de comando na sociedade; ao passo que a outra educa os filhos dos trabalhadores com as condições mínimas necessárias para que esses possam obedecer com melhores condições, tendo como principal objetivo alfabetizar e dar algumas noções de matemática aos jovens. Isso se reflete também no plano internacional, quando os governos nos seus respectivos Estados não fomentam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia por conta dos interesses estrangeiros na mão de obra barata e nos produtos primários que países pouco avançados tecnologicamente podem oferecer.

Nesse sentido, após o recente golpe sofrido pela democracia brasileira (2016), o atual presidente golpista Michel Temer tem trabalhado de modo a reforçar o modelo de escola dual, aprofundando ainda mais o abismo que separa ricos e pobres em um país que tem tão precária distribuição de renda, promovendo alterações no modelo educacional como por exemplo a “Reforma do Ensino Médio”, que passou a ser chamada pelos movimentos sociais, notadamente pelo movimento estudantil de “Deforma do Ensino Médio”, por esse ser um projeto que retira disciplinas fundamentais para a compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos e torna obrigatório o

ensino, no sistema público, apenas das disciplinas português e matemática.

Outro projeto de lei que opera no mesmo sentido é o PL “Escola sem partido”, que longe de ser um projeto que promove a pluralidade de ideias, promove exatamente o contrário. Para Frigotto (2017, p.31):

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia.

Recentemente também, surgiu uma proposta de corte nas bolsas da CAPES, previsto para 2019, que na prática, reduziria os investimentos em produção científica no Brasil, mas que diante da pressão feita pelos estudantes organizados, foi retirada.

Outro exemplo de como o modelo educacional de cada Estado interfere no panorama internacional é o currículo escolar brasileiro, que prioriza a língua inglesa em detrimento da espanhola, ou quando o conteúdo proposto para as aulas de história e geografia, ainda que em tese devam ser subordinados à lei 10.639/03, que determina o estudo da história e cultura afro-brasileira, na prática se voltam pra história da Europa e dos Estados Unidos, pouco falando sobre o continente africano que tanto influenciou econômica e culturalmente no Brasil ou sobre a história dos países vizinhos com características semelhantes dificultando a formação de uma identidade latino-americana.

Nesse contexto, o movimento estudantil, constitui-se numa trincheira de luta que assume papel fundamental no processo de transformação da sociedade porque organiza a juventude no sentido de subverter essa ordem de dentro pra fora. Na prática o movimento de subversão estudantil se organiza em cada país dialogando com as características específicas de cada um, mas todos no mesmo sentido: resistir à dominação externa e promoverão só uma educação emancipadora, mas um novo modelo de organização societária.

Como exemplo do caráter vanguardista dos jovens estudantes na resistência à dominação, lembramos a reforma de Córdoba (que neste ano completa 100 anos), na Argentina, em 1918 quando os universitários organizados passaram a cobrar reformas no modelo de ensino da faculdade exigindo participação estudantil na gestão da universidade, livre direito à cátedra para os professores e eleições diretas para reitoria, denunciavam a velha burocrática estrutura da universidade e reivindicavam uma educação construída a partir de um pensamento latino-americano. Como resultado desse movimento, um dos mais marcantes na história dos estudantes latinos, surgiu um projeto de universidade latino-americana, que busca responder os problemas dos trabalhadores e trabalhadoras da América Latina.

No México em 1968 o movimento estudantil também esteve à frente da resistência

quando naquela época o Partido Revolucionário Institucional, PRI, que estava à frente do governo mexicano havia muitos anos, tentava mostrar pro mundo através dos jogos olímpicos, o chamado “milagre mexicano”, que foi um período de grande crescimento econômico do país. Apesar disso não havia distribuição uniforme desse desenvolvimento e, diante disso, os estudantes se organizaram pra apresentar um novo modelo de organização societária e lutar por democracia.

Organizaram na época as chamadas “brigadas de luta” que funcionavam paralelas às manifestações e tinham o objetivo de informar sobre a causa dos estudantes e organizar a mobilização dos jovens. Como mostrou RIBERTI, Larissa (2011 p.3):

A petição, publicada pela FNET (Federación Nacional de Estudiantes Técnicos), [...] demandava: 1. Destituição do corpo de granaderos e da polícia metropolitana. 2. Destituição de chefes de polícia, militares e demais responsáveis pelo comando de repressões e violência sobre os estudantes e demais manifestantes. 3. Indenizações pelos estudantes mortos e feridos. 4. Revogação dos artigos 145 e 145 bis, que regulamentavam e propunham penas aos delitos de dissolução social. 5. Atribuição das devidas responsabilidades aos culpados pelas prisões e mortes. 6. Liberdade aos presos políticos, encarcerados a partir de 26 de Julho de 1968. Analisadas em um contexto mais amplo, percebemos que todas essas reivindicações giram em torno de um eixo: a democratização definitiva do México. Somente com ela era possível destruir as bases autoritárias e instituídas por tantos anos de dominação partidária e o anacronismo de uma sociedade que se pretendia desenvolvida, mas que não conseguira atualizar suas ideologias e resolver o problema das desigualdades sociais.

No Chile, em 2006, os estudantes também organizaram a maior manifestação estudantil da história do país, a chamada revolução Pinguina, que tinha como pauta além das tradicionais pautas de educação pública, gratuita e de qualidade; abolição do Decreto Supremo 524 de 10 de abril de 1990, que regulava os Centros de Alunos; passe livre e gratuidade na prova de acesso ao ensino superior. Em 1973 os estudantes já haviam ido às ruas, mas dessa vez com a principal pauta sendo em defesa da retomada da democracia no país e contra o governo ditatorial de Pinochet, que foi um dos mais sangrentos da história do continente.

No Brasil a organização do movimento estudantil caminha lado a lado com a história do país, tendo seus primeiros passos por volta de 1901, mas só passa a encabeçar uma organização de massa da juventude estudantil a partir de 1937 com a fundação da União Nacional dos Estudantes que, desde sua fundação compreendia a necessidade de organizar os estudantes não apenas em volta de suas pautas específicas, mas em torno das pautas do país, pressionando, por exemplo, o então presidente Getúlio Vargas para que se posicionasse contra o nazismo durante a Segunda Guerra Mundial; depois da guerra a UNE se posicionou ao lado dos trabalhadores com a campanha “O petróleo é nosso” que resultou na criação da maior empresa estatal do país, a Petrobras.

Em 1948 surge a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, a UBES, que a partir de então somou-se à UNE em todas as lutas em defesa da educação e do

desenvolvimento nacional. Em 1961 os estudantes promoveram a campanha da legalidade, que defendia o direito de Jango ser empossado resultando na posse de João Goulart na presidência da república, após esse episódio os outros acontecimentos marcantes se deram depois da ditadura militar em 1964, que fazia parte de um plano de barrar os processos revolucionários na América Latina e os estudantes estavam muito bem posicionados na defesa da democracia e da soberania nacional, contra a ditadura e por conta disso, durante esses anos a UNE e a UBES ficaram na ilegalidade por conta da repressão, por meio da Lei Suplicy de Lacerda mas, ainda assim, lideraram o movimento por eleições diretas com a campanha das “Diretas Já!” nos anos de 1983 e 1984.

No início da década de 90, construíram uma forte mobilização nacional pelo impedimento do ex presidente Fernando Collor, com o movimento “Fora Collor” que resultou no impedimento desse, antes que terminasse seu mandato, em 1992.

Se posicionam contra os bloqueios feitos à Cuba, defendem o PROUNI e o Reuni e em 2007 ocupam sua antiga sede na praia do Flamengo, RJ, destruída na época da ditadura militar e “voltam pra casa”.

Atualmente, a UNE e a UBES assumiram papel central na luta pela democracia no Brasil e propuseram o movimento “Fora Temer” e “Diretas Já”, defendendo a liberdade do ex presidente Lula, entendendo-o como preso político, e defendendo mais uma vez a Petrobras para o povo brasileiro.

Como dissemos, os movimentos estudantis na América Latina caminham lado a lado dos movimentos de trabalhadores e de defesa das soberanias nacionais, defendendo a democracia e a autodeterminação dos povos. Lutando por uma educação emancipadora, pública, laica e de qualidade socialmente referenciada, mas também por transporte, cultura, arte e lazer. Se posicionando contra o imperialismo estadunidense e contra o neoliberalismo cortante que atinge antes, e de maneira negativa, os excluídos. Rebeldes consequentes os estudantes se colocam como vanguarda consciente de todo processo contemporâneo de insurgência contra o sistema e são, talvez, os únicos que carregam em si as condições necessárias para a transformação da escola dual e para a derrubada desse projeto de hegemonia cultural que é excludente e opressor justamente com aqueles que produzem as riquezas para seus países.

CONCLUSÃO

Pudemos observar ao final deste trabalho que a educação se materializa como um importante instrumento na luta de classes, tanto na perspectiva da manutenção das estruturas sociais vigentes (tendência hegemônica), quanto no sentido da superação de um modelo educacional dual como um dos caminhos para a luta contra hegemônica, e que portanto trata-se de um campo em disputa.

Dessa forma, o modelo educacional implantado nas escolas públicas dos países

latino-americanos analisados tem atuado de modo a distanciar os estudantes da possibilidade de uma percepção crítica acerca da realidade em que estão inseridos, comprometido no sentido de manter as estruturas de dominação internas e externas. Nesse contexto, o movimento estudantil tem se colocado contrário ao modelo de educação fragmentada ou dual, propondo uma escola unitária, que unifique a teoria e a prática, uma escola que prepare para o exercício do poder e que garanta capacidade de trabalhar técnica e manualmente, que dialogue com a luta pela emancipação dos trabalhadores e pela autonomia da América Latina.

RESULTADO

No processo de construção desse texto foram analisados 5 livros sendo eles: Galeano, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*, Porto Alegre, RS: L&PM, 2017; Frigotto, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017; ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980; Gramsci, Antonio. *Cadernos do Cárcere Vol. 3*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007; Saviani, Demerval, *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política/ Demerval Saviani*. -25. Ed.-São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Um artigo: Riberti, Larissa. 2011, São Paulo: 1968 no México: O Movimento Estudantil frente ao autoritarismo de Estado. E um site: une.org.br. A partir dos quais chegamos aos seguintes resultados de compreensão:

Primeira premissa: nas sociedades divididas em classes a educação assume como forma predominante uma educação distinta para ricos e pobres, onde aos ricos é oportunizado apreender tanto aspectos técnicos quanto aspectos teóricos políticos para o exercício das funções de mando e o poder político. Do seu lado, aos filhos dos trabalhadores é destinado uma educação estritamente necessária para a inserção subalterna no processo produtivo. Segunda premissa: essa organização dos processos educativos diferenciado para ricos e pobres está subordinada à lógica de alienação dos resultados do trabalho que, por sua vez, só é possível porque na base desses processos de alienação reside a propriedade privada dos meios de produção; e que o conhecimento se constitui em meio de produção fundamental, tanto no seu aspecto abstrato quanto no seu aspecto concreto sintetizado nos instrumentos de produção em forma de ciência e tecnologia.

Terceira premissa: aos trabalhadores interessa a unificação do processo educativo, de forma que estes possam se apropriar tanto do conhecimento prático quanto do conhecimento histórico cultural, como meio de exercício das funções produtivas, mas também como meio de ocupação das funções dirigentes e políticas nesta sociedade. O domínio das funções técnicas e políticas é uma condição para o exercício da disputa por hegemonia na sociedade.

Quarta premissa: na América Latina o movimento estudantil tem assumido um papel de aliança com os interesses estratégicos das classes subalternas, na luta por um projeto de escola unitária, no sentido aqui abordado.

Quinta premissa: o movimento estudantil neste processo tem assumido um papel protagonista de denúncia e de combate ao imperialismo na América Latina, que age por meio da imposição aos países desta região de projetos educacionais que reforçam o dualismo estrutural da sociedade e da educação.

Esses foram pois os resultados que nos foi possível chegar tomado como método o materialismo histórico e dialético e a bibliografia aqui utilizada.

DISCUSSÃO

Observou-se diante da posição que a juventude estudantil tem adotado diante das questões nacionais e internacionais, na micro e macro política, que a condição a que os estudantes latino-americanos estão submetidos interfere diretamente nas suas ações políticas. Também pôde-se aferir que o conhecimento se constitui em um meio de produção, como tratou Saviani:

[...]contradição do capitalismo atravessa também a contradição relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a Ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriamente privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir e, por consequência, se eles não trabalham não acrescentam valor ao capital, Desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores, e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os desenvolver na forma parcelada. (SAVIANI, 1987, p.13)

Portanto a luta por uma nova organização societária que, sendo analisada sob o método do materialismo histórico e dialético, é a mesma luta pela socialização dos meios de produção, perpassa a socialização do conhecimento e de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

BIBLIOGRAFIA

-Galeano, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**, Porto Alegre, RS: L&PM, 2017;

-Frigotto, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017;

-ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980;

-Gramsci, Antonio. **Cadernos do Cárcere Vol. 3**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007;

-Saviani, Demerval, **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses**

sobre educação e política/ Demerval Saviani. -25. Ed.-São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991;

-SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987

-Riberti, Larissa. 2011, São Paulo: **1968 no México: O Movimento Estudantil frente ao autoritarismo de Estado.**

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE JOGOS COGNITIVOS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Daniela Karine Ramos

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina

Bruna Santana Anastácio

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tem o objetivo analisar se o uso de jogos digitais no contexto escolar pode contribuir com o aprimoramento das habilidades cognitivas. A pesquisa caracteriza-se como sendo exploratória e utiliza uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, na triangulação dos dados, visando encontrar indicadores estatísticos e descritivos sobre as contribuições do uso de jogos cognitivos digitais para o aprimoramento de habilidades cognitivas. Os procedimentos metodológicos incluíram a seleção e classificação de jogos digitais, a proposição de atividades, utilizando jogos cognitivos digitais e a avaliação da atividade realizada. Essas atividades ocorreram em sala de aula diariamente por 15 minutos, utilizando tablets, por um período que variou de 10 a 16 semanas. A amostra foi constituída por alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais), na primeira etapa participaram 100 alunos. A partir dessas atividades foram coletadas informações por meio da realização de observações e registros,

bem como entrevistas com os professores. Os resultados revelam que foram observadas mudanças pelos professores relacionados a atenção e a capacidade de resolução de problemas e evidenciaram-se indicadores de que há transferência das habilidades exercitadas no jogo para as atividades escolares como à melhora na capacidade de manter a concentração, a maior rapidez e autonomia para fazer as atividades escolares em sala e a manifestação de persistência para resolver as atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos, cognição, aprendizagem, escola

ABSTRACT: This article aims to analyze if the use of digital games in the school context can contribute to the improvement of cognitive abilities. The research is characterized as being exploratory and uses a mixed, quantitative and qualitative approach, in the triangulation of data, aiming to find statistical and descriptive indicators on the contributions of the use of digital cognitive games for the improvement of cognitive abilities. The methodological procedures included the selection and classification of digital games, the proposition of activities, using digital cognitive games and the evaluation of the activity performed. The activities occurred daily, in the classroom for 10 to 16 weeks. With the use of tablets, the application of the games lasted 15

minutes. The sample consisted of Elementary School students (initial years), in the first stage 100 students participated. From these activities, information was collected through observations and records, as well as interviews with teachers. The results show that changes were observed by teachers related to attention and problem-solving ability, and there was evidence that there is a transference of the abilities exercised in the game to school activities such as the improvement in the ability to maintain concentration, and autonomy to do school activities in the classroom and the manifestation of persistence to solve the activities.

KEYWORDS: Games, cognition, learning, school

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo analisar se o uso de jogos digitais no contexto escolar pode contribuir com o aprimoramento das habilidades cognitivas. Para tanto, caracterizamos esses jogos, suas dinâmicas e desafios, buscando relacioná-los as habilidades cognitivas que são importantes ao processo de aprendizagem, enfatizando-se a capacidade de atenção, a memória de trabalho e resolução de problemas.

Nosso trabalho fundamenta-se em estudos realizados que indicam contribuições oferecidas pelo uso de jogos digitais ao aprimoramento das habilidades cognitivas (LI, POLAT, BAVELIER, 2010; FENG, SPENCE, PRATT, 2007; DYE, BAVELIER, 2010; BOOT *et al*, 2008; MILLER, ROBERTSON, 2010), nas observações do uso dos jogos cognitivos em atividades escolares realizadas no Laboratório de Pesquisa e Extensão – LabLudens do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e nas dificuldades relacionadas ao uso dos jogos tradicionais no contexto escolar. Essas dificuldades referem-se, por exemplo, a quantidade insuficiente de jogos para trabalhar com as turmas, a perda de peças e a necessidade de manutenção dos jogos que por manipulação constante quebram-se com frequência.

Diante desses aspectos, passamos a trabalhar no desenvolvimento desses jogos no formato digital. Uma primeira aproximação, para orientar o desenvolvimento, ocorreu pela proposição do uso de jogos disponíveis na Internet em sala de aula para avaliar as contribuições e aspectos da interação das crianças com os jogos cognitivos digitais. Nessa etapa da pesquisa as principais dificuldades encontradas foram o registro do desempenho dos alunos nos jogos digitais, o acompanhamento da evolução do desempenho e, mais especificamente, das habilidades trabalhadas.

Os referenciais, observações e resultados obtidos orientaram o desenvolvimento da Escola do Cérebro e o seu uso no contexto escolar para o exercício de habilidades cognitivas. Diante disso, a pesquisa norteia-se pelos seguintes questionamentos: O uso dos jogos cognitivos pode contribuir com o aprimoramento das habilidades cognitivas? As habilidades exercitadas nos jogos podem ser transferidas para outras atividades no contexto escolar? Quais mudanças podem ser observadas nas crianças

quando propomos o uso dos jogos cognitivos digitais na escola?

1.1 Jogos cognitivos e contribuições ao exercício das habilidades cognitivas

O trabalho a partir do uso de jogos digitais pode contribuir para que o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos se tornem mais lúdicos e prazerosos, ao mesmo tempo em que usufrui das reconhecidas contribuições que o jogo oferece ao desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2001; VIGOTSKY, 1989; WINNICOTT, 1982; GENTILE, 2011; FENG, SPENCE, PRATT, 2007).

Além disso, partimos da compreensão de que a criança nasce com um sistema cognitivo capaz de aprender. Essa estrutura é denominada arquitetura cognitiva e possui componentes básicos - como mecanismos de associação, discriminação, categorização e processos de reconhecimento de memória - necessários para possibilitar aprendizagem (DOCKRELL; MCSHANE, 2000). Diante disso, consideramos que o uso dos jogos pode contribuir com o aprimoramento desse sistema cognitivo, por meio do exercício de habilidades que são fundamentais ao processo de aprendizagem.

Considerando, que há jogos que mesmo não desenvolvidos com esta finalidade, envolvem fortemente o exercício das habilidades cognitivas passamos a adjetivá-los como cognitivos. Segundo Ramos (2013a, p. 20), os jogos cognitivos “são um conjunto de jogos variados que trabalham aspectos cognitivos, propondo a intersecção entre os conceitos de jogos, diversão e cognição”. A cognição é entendida nesse contexto como “[...] a aquisição, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento [...]” (MATLIN, 2004, p. 2). Esse processo envolve uma diversidade de processos mentais, como memória, percepção, raciocínio, linguagem e resolução de problemas.

Esses jogos podem ser tradicionais - como jogos de desafios, oposição ou tabuleiro e digitais (ou eletrônicos). Ambos propõem desafios que exigem o exercício de aspectos cognitivos como memória, raciocínio lógico, criatividade, resolução de problemas e atenção, por exemplo. De modo geral, os jogos no formato digital são simples, apresentam níveis de dificuldade crescentes e podem reproduzir os jogos de tabuleiro, oposição ou desafio, utilizando o meio digital (RAMOS, 2013a).

Utilizamos a adjetivação desses jogos como cognitivos, por compreendermos que alguns jogos envolvem mais fortemente o uso das habilidades cognitivas, por suas dinâmicas, desafios e jogabilidade, mesmo que não tenham sido desenvolvidos com esse objetivo (RAMOS, 2013b). Em jogos como a Hora do Rush, por exemplo, no qual o jogador precisa movimentar vários carros para tirar um específico, é preciso estar focado no desafio, planejar as ações e exercitar a capacidade de resolução de problemas.

No que se refere às contribuições dos jogos digitais ao desenvolvimento de aspectos cognitivos destacamos que a partir da interação com esse tipo de jogos, os sujeitos jogadores têm um tempo menor de reação, melhor desempenho relacionado às habilidades visuais básicas e à atenção (LI et al, 2010); exercitam habilidades

relacionadas à atenção, como o aumento do número de objetos que podem ser percebidos simultaneamente, a atenção seletiva e a atenção dividida (FENG, SPENCE, PRATT, 2007; DYE, BAVELIER, 2010); melhoram o desempenho cognitivo, aprimorando a capacidade de fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo e tomar decisões executivas (BOOT *et al.*, 2008).

Ao considerarmos os aspectos cognitivos, destacamos a atenção que é condição fundamental à aprendizagem e queixa recorrente dos professores. Essas queixas estão relacionadas à falta ou a dificuldade para manter a atenção de alguns alunos, o que requer o seu constante estímulo, a repetição de instruções e a mediação intensa durante a realização de atividades em sala. De fato, a capacidade de manter a atenção esta relacionada fortemente ao contexto escolar, visto que somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Os treinamentos relacionados à atenção podem ser realizados por meio de atividades como tocar um instrumento musical, ler um livro ou jogar. Esses treinamentos podem oferecer contribuições aos processos de aprendizagem. Isso porque as redes neurais de áreas envolvidas no controle executivo da atenção quando exercitadas e fortalecidas por meio do treinamento produzem melhorias em outras tarefas executivas, incluindo a inteligência geral (HARDIMAN *et al.*, 2009).

2 | METODOLOGIA

A pesquisa em questão caracteriza-se como sendo exploratória, por procurar ampliar a compreensão sobre o tema, explicitando os aspectos da situação (MALHEIROS, 2011) e utiliza uma abordagem mista, combinando a abordagem quantitativa e a qualitativa (CRESWELL, 2010), na triangulação dos dados, visando encontrar indicadores estatísticos e descritivos sobre a efetividade do uso de jogos cognitivos digitais, por meio do acesso a tablets, para subsidiar, fundamentar e orientar a utilização e o desenvolvimento de jogos cognitivos para o aprimoramento das habilidades cognitivas.

As atividades da pesquisa ocorreram com alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais - do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse contexto, ocorre a pesquisa e a avaliação dos jogos cognitivos em desenvolvimento que compõe a Escola do Cérebro. Diante disso, o estudo foi submetido e aprovado no comitê de ética da Universidade Federal de Santa Catarina de acordo com o Parecer n. 902.620.

Nesse contexto, a Escola do Cérebro é um sistema que integra jogos cognitivos digitais a uma base de dados para o exercício das habilidades cognitivas de forma lúdica, principalmente, no contexto escolar, e que permite o acompanhamento do desempenho do jogador, tanto pelo próprio usuário, como pelo professor, podendo ser

utilizada em dispositivos móveis, como tablets, e servir como uma alternativa à escola para o exercício de habilidades cognitivas (RAMOS; ROCHA, 2016).

A amostragem da pesquisa foi composta de forma não aleatória e por conveniência, envolvendo a participação de professores e alunos de quatro turmas do Ensino Fundamental I, contabilizando a participação de 100 alunos e 4 professores.

A primeira etapa da pesquisa envolveu a seleção e classificação de jogos cognitivos disponíveis na internet que foram classificados de acordo com as habilidades cognitivas exercitadas e, então, disponibilizados em um blog que foi utilizado no decorrer das atividades propostas.

A partir disso, foram propostas atividades de uso desses jogos à quatro turmas do Ensino Fundamental por períodos que variaram de 10 a 16 semanas, sendo que cada jogo foi adotado por um período de uma semana diariamente por 15 minutos. Essa etapa pôde ser avaliada por meio da realização de observações durante a proposição da atividade, bem como entrevistas com as crianças e professoras. O roteiro das entrevistas procurou identificar potencialidades e dificuldades no uso dos jogos, indicativos sobre o exercício e aprimoramento das habilidades cognitivas e contribuições ao processo de aprendizagem na percepção dos participantes.

A análise levou em consideração aspectos metodológicos da Teoria Fundamentada que procura entender uma situação de pesquisa partindo da observação e entrevista, para posterior identificação de categorias e realização de comparações (DICK, 2005). Para tanto, inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante, destacando-se passagens e palavras-chaves que corroboraram para identificação das categorias de análise.

Categoria de análise
Desempenho nos jogos: pontuação obtida em cada jogo registrada pela Escola do Cérebro.
Participação: observação correta das orientações dadas; interações com os colegas (troca de dicas, comemoração e comentários positivos); solicitação de ajuda.
Desinteresse: verbalizações negativas, realização de outras atividades não relacionadas e conversar paralelas sem relação com a atividade.
Atenção: a capacidade de manter o foco no jogo - considerando a duração e sua qualidade, a observação das regras do jogo e da atividade proposta, a emissão de respostas adequadas durante as interações e a mediação.

Quadro 1. Indicação das categorias de análise utilizadas nas duas etapas da pesquisa.

A partir das categorias as descrições e transcrições das entrevistas foram codificadas por categorias, destacando as comparações e sub-categorias que nos ajudaram a definir melhor as categorias.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A etapa inicial da pesquisa envolveu a busca e a seleção de jogos digitais disponíveis gratuitamente na Internet que poderiam ser considerados cognitivos, os quais foram utilizados de maneira combinada com os jogos que estavam sendo desenvolvidos para compor a Escola do Cérebro. Para classificação dos jogos foram definidas três habilidades principais pelas contribuições oferecidas ao processo de aprendizagem. São elas: memória de trabalho, resolução de problemas e atenção.

A memória de trabalho, que corresponde à subdivisão dos tipos de memória por duração, é um sistema de armazenamento temporário e de manipulação de informações para a realização de tarefas como compreensão, aprendizagem e raciocínio ou mesmo para guardar o número de telefone até conseguir anotá-lo ou discar (BADDELEY; LOGIE, 1999). Desse modo, “serve para o tratamento imediato das informações” (PIOLONO; DESGRANGES; EUSTACHE, 2011, p. 15). Essa habilidade é mais exercitada, por exemplo, no jogo “Na ordem certa” por apresentar números de uma vez só, os quais depois desaparecem e na sequência o jogador precisa clicar no espaço ocupado pelos números em ordem crescente, para tanto é preciso armazenar temporariamente os números e sua ordem no espaço para ter um bom desempenho no jogo.

De outro modo, a resolução de problemas ocorre quando pretendemos atingir um objetivo e a solução não é imediata, caracterizando-se por três componentes: o estado inicial (situação anterior a resolução), o estado meta (objetivo relacionado à resolução do problema) e os obstáculos (restrições e dificuldades) (MATLIN, 2004). Nesse sentido, destacamos como exemplo o “Jogo do estacionamento” no qual o jogador tinha como desafio (objetivo) estacionar cada carro na vaga da mesma cor. Para tanto, era preciso analisar a situação, levantar hipóteses e planejar a ação, deslocando os carros, guardando posições e ações feitas para posicionar todos os carros corretamente. A necessidade de armazenar temporariamente as informações sobre as ações, desfazer e refazer jogadas envolvia também a memória de trabalho.

A atenção, por sua vez, envolve dois aspectos principais: um estado geral de sensibilização (alerta) e a focalização desse estado sobre certos processos mentais e neurobiológicos (atenção propriamente dita) (LENT, 2005). Para ilustrar o exercício dessa habilidade destacamos o jogo “Siga aquele cachorro”, o qual desafia o jogador a localizar o cachorro vermelho que se esconde atrás de uma placa. Para tanto é preciso acompanhar atentamente o deslocamento das placas no intuito de identificar o esconderijo do cachorro quando elas param.

A partir da caracterização dessas habilidades, da análise e da avaliação dos jogos, procedeu-se a classificação com relação as habilidades mais fortemente exercitadas, conforme apresentamos no Quadro 1.

Jogo Cognitivo Digital	Memória de trabalho	Atenção	Resolução de problemas
Siga aquele Cachorro		◆◆	
Organizando cores Colorsok	◆		◆◆
Jogo do estacionamento	◆◆		◆
Trilha Numérica - SKID			◆◆
Hora do Rush	◆		◆◆
Na Ordem Certa	◆◆	◆	
BLOXZ	◆		◆
Torre de Hanoi	◆◆		◆
Resta um			◆◆
Labirinto Lógico			◆◆
Quantas estrelas têm?		◆◆	
String Chaos			◆◆
Sudoku			◆◆

Quadro 2. Classificação dos jogos cognitivos digitais quanto as habilidades exercitadas - ◆◆: fortemente trabalhada / ◆: trabalhada.

Fonte: Ramos, 2013b.

Os jogos selecionados e classificados foram organizados e disponibilizados em um blog, para facilitar o acesso e centralizar a disponibilização de informações relacionadas, tais como: a imagem do jogo, as instruções de uso, as principais habilidades exercitadas, o que registrar e o endereço de acesso ao jogo.

Para acesso aos jogos cada criança utilizava um tablet. Após as orientações sobre a atividade, os alunos jogavam e no final faziam o registro de seu desempenho em formulário impresso que ficava colado no caderno de atividades. O desempenho seria um indicador a ser utilizado nessa etapa da pesquisa, pois a hipótese era que quanto mais jogassem um jogo, melhor seria seu desempenho, considerando o aprimoramento da habilidade envolvida. Porém, não foi possível considerar esses registros pela pouca confiabilidade percebida, como registro de pontuação inexistente, pouco tempo para atingir o nível registrado, números ou valores incoerentes ao dado fornecido pelo jogo. Esse problema reforçou a necessidade de criar um sistema que integrasse esses jogos e armazenasse os dados com relação ao desempenho dos jogadores, para permitir o seu acompanhamento e mesmo oferta de *feedback* mais coerente como desempenho do jogador. Isso porque o *feedback*, em seus diferentes formatos, tem importante função para orientar o aluno e para motivá-lo. De acordo com Prensky (2012, p. 99) “[...] o *feedback*, que diz se a decisão tomada foi boa, é sempre claro e geralmente imediato”.

Além disso, as observações das atividades realizadas pautadas no uso dos jogos cognitivos digitais disponíveis no blog revelaram maior interesse e envolvimento das crianças por jogos que exercitavam, principalmente, a resolução de problemas, sendo

os menos atrativos aqueles que trabalhavam a memória de trabalho. Isso pode ser justificado pelo fato da resolução de problema mobilizar os conhecimentos prévios para análise da situação, tem um objetivo (meta) e a partir de hipóteses busca resolver e ganhar o jogo (MATLIN, 2004). Os jogos que se pautam no uso da memória de trabalho tendem a ter desafios repetitivos, que vão somando novas informações que são posteriormente reproduzidas a cada nível de dificuldades.

O interesse pelos jogos foi observado considerando as interações sociais, o que incluía troca de dicas, solicitação de ajuda, comemoração ao superar um nível e comentários positivos sobre o jogo. A partir disso, as observações realizadas durante a atividade evidenciaram que as crianças tinham muito interesse em participar, recorrentemente no início das atividades registramos falas como *“legal, agora é a hora de jogar”*, *“ebaaa vamos jogar de novo”*. Do mesmo modo, quando solicitávamos que fechassem os jogos, várias crianças continuavam jogando e demoravam para desligar os notebooks e muitas diziam *“não podemos jogar mais um pouquinho?”* ou exclamavam *“jáááá!”*.

Diante disso, o uso dos jogos digitais também estão relacionados a motivação e ao interesse dos alunos, que se engajam em uma atividade lúdica. Os jogos digitais também são considerados divertidos pelos jogadores, que têm grande interesse e motivação pela sua prática (CRUZ; ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2009). Em relação ao uso de jogos cognitivos, percebe-se uma relação entre atenção e motivação, identificada nas crianças que permanecem atentas por períodos cada vez mais longos e sentem-se motivados para prosseguir nas tarefas dos jogos (RIBEIRO, 2015). Nesse sentido, a motivação é entendida como uma característica importante para o aprendizado via tecnologias, fato relevante que pode despertar o interesse do público alvo em jogar e ao mesmo tempo aprender (MEDEIROS; SCHIMIGUEL, 2012) e permite que o jogador se empenhe com mais interesse na atividade realizada (PRENSKY, 2012).

De outro modo, o desinteresse era observado, principalmente, pela pouca interação social sobre o jogo, pelo questionamento verbalizado: *“posso jogar outro jogo?”* durante a realização atividade, conversas paralelas ou realização de outras atividades não relacionadas ao jogo, pela manifestação de interjeições (como *ahhhh!*) quando se anunciava o jogo que seria utilizado naquele dia e às vezes pela pouca reclamação na solicitação para desligar o tablet para finalizar a atividade.

Nos primeiros dias era comum algumas crianças pedirem para jogar outro jogo diferente do que estava programado para a semana ou questionarem se podiam acessar outro site diferente do blog. Nessas situações reforçávamos que a regra era acessar apenas o jogo da semana, então logo entenderam a dinâmica e todas as crianças respeitavam a regra.

Após a realização das atividades os professores regentes das turmas participantes foram entrevistados e questionados sobre as mudanças observadas na turma, com base em alguns comportamentos descritos que puderam ser sistematizados a partir

das observações realizadas. Esses comportamentos podiam ser tomados como indicadores de melhoras em relação à atenção e a capacidade de resolução de problemas em atividades escolares. Podemos observar pelo Gráfico 1 que as principais mudanças observadas pelos professores foram em relação a melhora no desempenho geral, o que foi observado por dois professores na turma como um todo e na maioria das crianças. Segundo a professora da turma 2, depois do projeto “*eles participam de atividades em sala que exige concentração, leitura de textos maiores, interpretação, participar de rodas*”.

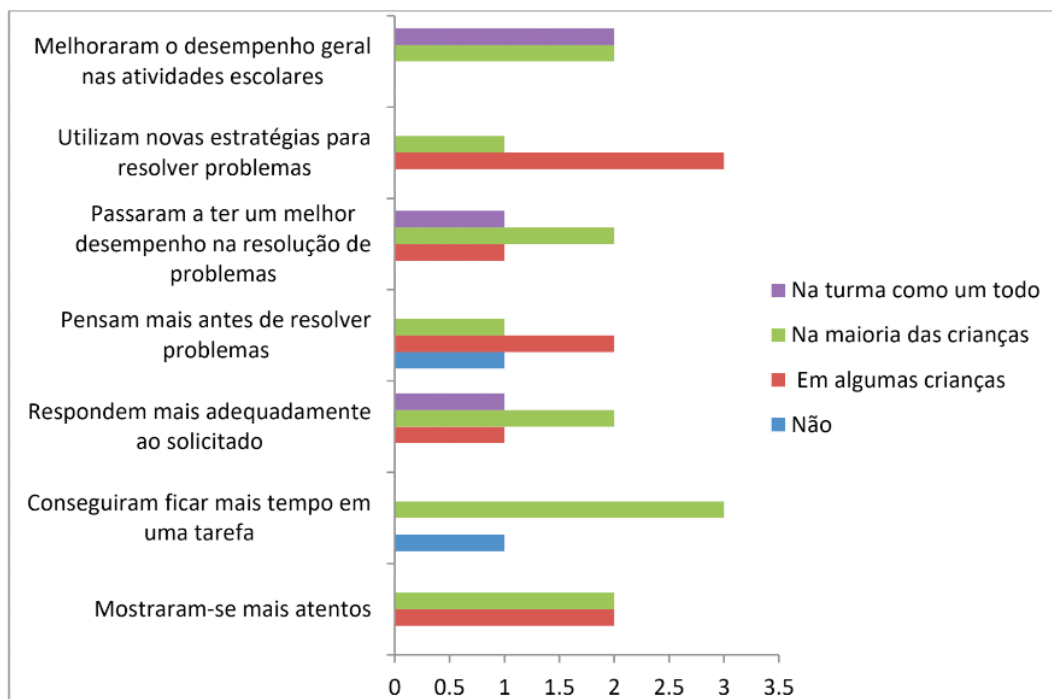


Gráfico 1. Principais mudanças observadas pelos professores nas turmas participantes.

No que se refere a atenção podemos destacar que foi observada mudança por todos os professores, dois indicaram ter percebido que a maioria dos alunos mostraram-se mais atentos e dois perceberam essa mudança em algumas crianças. Quando questionamos se as crianças conseguem ficar mais tempo focados em uma tarefa, três professores identificaram que isso foi observado na maioria das crianças e um professor não observou mudança. Em relação ao outro comportamento indicativo de atenção que era responder adequadamente ao que era solicitado, todos os professores perceberam mudanças, um na turma toda, dois na maioria das crianças e um em algumas crianças.

Nesse sentido, Consenza e Guerra (2011) comentam que somos capazes de modular nosso comportamento de acordo com nossas demandas cognitivas, ou seja, podemos estar mais atentos a determinados estímulos em detrimento a outros, ressaltando que a escolha dos estímulos para darmos nossa atenção estão ligados fortemente aos nossos interesses pessoais.

A pesquisa Ribeiro (2015) trouxe subsídios que indicam que os jogos

digitais colaboram e contribuem na habilidade de manter a atenção, assim como o desenvolvimento de capacidades afins, e que o jogo auxilia no processo de aprendizagem, ao sustentar a atenção e administrar as atividades a serem desenvolvidas para se chegar ao propósito final. Diante disso, a atenção contribui para que se promova a aprendizagem, com sua capacidade de filtrar estímulos e os focar, controlar impulsos e se apropriar de informações e mudando a atividade mental (HARVARD, 2011). De forma complementar, Lima (2009) refere-se à atenção como ingrediente fundamental para a aprendizagem, pois o processo de aprender algum conceito requer a observação, a categorização e a análise, o que envolve a atenção.

A capacidade de resolução de problemas, avaliada a partir de três comportamentos, teve mudanças de acordo com a percepção dos professores, dois professores indicaram perceber que começaram a utilizar novas estratégias em algumas crianças e um na maioria das crianças da turma. Em relação a pensar antes de resolver problemas, um professor observou mudanças na maioria das crianças, dois em algumas crianças e um professor não percebeu mudanças. Por fim, um professor observou que a turma como um todo começou a utilizar novas estratégias para resolver problemas e três observaram mudanças nesse quesito em algumas crianças da turma. Segundo uma das professoras participantes do projeto *“algumas crianças estão tentando mais, são mais perseverantes em resolver; outras estão com mais facilidades”* (Professora da turma 1).

De modo geral, a partir das entrevistas com os professores participantes foi possível identificar mudanças como à melhora na capacidade de manter a concentração, a maior rapidez e autonomia para fazer as atividades escolares em sala e a manifestação de persistência para resolver as atividades, segundo a professora da turma 3, é ilustrada como: *“as crianças tentam mais resolver as atividades, não se desmotivam tão facilmente”*. Entretanto, os professores perceberam que os alunos tornaram-se mais competitivos depois que começaram a jogar os jogos cognitivos digitais em sala de aula.

As principais dificuldades no desenvolvimento da etapa 1 referiu-se a conexão a rede *wi-fi* para acessar os jogos e aos erros cometidos nos registros feitos pelas crianças. Mesmo estando descrito no blog o indicador de desempenho que deveria ser registrado na tabela que cada criança tinha em seu caderno, pois dependendo do jogo utilizado tínhamos indicadores diferentes, como *level*, *score* ou pontuação, identificamos erros como o registro de um número que não condizia com a possibilidade de pontuação, por exemplo, no total o jogo tinha 12 levels e uma criança registra 33. Esse fato era observado durante as atividades quando verbalizavam *“já estou na fase 6”*, porém o jogo só tinha 3 fases ou, ainda, *“uau! Fiz 344 pontos”*, o que não era possível em 3 minutos após o início da atividade.

Desse modo, não foi possível utilizar o registro feito pelas crianças para avaliar o desempenho, porém as observações revelaram que a maior parte das crianças conseguia avançar nas fases dos jogos e ter um desempenho crescente. O melhor

desempenho pôde ser evidenciado pela diminuição da solicitação de ajuda ou orientações tanto aos mediadores, como aos colegas de sala.

De modo geral, os resultados do estudo reforçam o potencial dos jogos digitais para exercício das habilidades cognitivas e corrobora com outros estudos realizados que indicam uma melhora no desempenho da atenção (LI *et al*, 2010; RIVERO, 2012; DYE, BAVELIER, 2010) e no desempenho cognitivo (BOOT *et al*, 2008; QUIROGA *et al*, 2014).

O desempenho cognitivo pode ser evidenciado na entrevista feita com as professoras ao final das atividades, pois elas observaram que em sala diminuiu a necessidade de mediação durante as atividades e que as crianças tornaram-se mais rápidas para concluí-las. Segundo as professoras foi possível observar que *“algumas crianças melhoram seu desempenho nas atividades escolares, passaram a fazer mais rápidos e sem pedir tanta ajuda”* (professora 1) e *“percebi que conseguiram melhorar a compreensão dos enunciados das atividades, não era preciso repetir várias e várias vezes o que era para fazer”* (professora 2). A professora 1, ainda, afirma que *“algumas crianças começaram a tentar resolver o que tinha dificuldade, como problemas de matemática, antes nem tentavam e já diziam que não conseguiam”*.

Esses aspectos observados pelas professoras corroboram com os resultados obtidos por Li *et al* (2010) que verificou menor tempo de reação em jogadores de jogos de ação e por Boot *et al* (2008) que identificou jogadores tem um melhor desempenho cognitivo em relação a não-jogadores. Além disso, ressalta-se a importância da utilização de jogos digitais para a aprendizagem, seja com adultos ou crianças, pois os jogos favorecem a aprendizagem mais fluída, interessante e divertida, além de exercitar as habilidades cognitivas do jogador (ANASTÁCIO; RAMOS, 2017).

Diante da pesquisa realizada com a aplicação de jogos cognitivos na escola e suas relações com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, podemos tornar um aluno mais competente a partir de proposições de desafios que envolvem aspectos cognitivos como a memória, o raciocínio lógico, a criatividade, a resolução de problemas e a atenção, relacionando o desenvolvimento cognitivo com a diversão (RAMOS, 2013).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações da pesquisa desenvolvidas fundamentaram o desenvolvimento e revelaram contribuições do uso dos jogos cognitivos no contexto escolar. A partir dessas ações, temos identificado indicadores que sinalizam a transferência do que é exercitado nos jogos pelas crianças para as atividades escolares. Ao participarem das atividades com os jogos, as crianças participantes passaram a ter mais persistência ao tentar resolver atividades escolares, melhoraram a capacidade de manter a atenção e tornaram-se mais rápida ao resolverem problemas.

A partir desse estudo verifica-se que o uso de jogos digitais no contexto escolar

pode contribuir para o aprimoramento das habilidades cognitivas como atenção, resolução de problemas e memória de trabalho, o que pôde ser evidenciado pelos dados obtidos e pela percepção dos professores das turmas. De modo geral, a pesquisa reforça o uso de jogos cognitivos digitais que proporcionam alternativas lúdicas e motivadoras para a aprendizagem, além do exercício das habilidades cognitivas em contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Bruna Santana; RAMOS, Daniela Karine. **O exercício das habilidades cognitivas na percepção dos adultos: uma análise da experiência com o jogo digital “Saga dos Conselhos”**. XII Seminário Jogos eletrônicos, educação e comunicação. Salvador, 2017.
- BADDELEY, Alan D.; LOGIE, Robert H. Working memory: The multiple component model. In: Miyake, Akira; Shah, Priti (eds.) **Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control**. New York: Cambridge University Press, 28-61, 1999.
- BOOT, Walter R.; KRAMER, Arthur F.; SIMONS, Daniel J.; FABIANI, Monica; GRATTON, Gabriele. The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. **Acta Psychologica**, v. 129, n. 3, p. 387-398, 2008.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 3. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, Dulce Márcia; ALBUQUERQUE, Rafael; AZEVEDO, Vitor de Abreu. **Jogando e aprendendo nos mundos virtuais**. Simpósio Santa Catarina Games. Florianópolis, 2009.
- DICK, Bob. **Grounded theory: a thumbnail sketch**. 2005. Disponível em: <http://www.citeulike.org/group/258/article/572063>. Acesso em 28/02/2017.
- DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2000.
- DYE, Matthew W. G.; BAVELIER, Daphne. Differential development of visual attention skills in school-age children. **Vision Research**, v. 50, p. 452-459, 2010. Disponível em: <http://www.bcs.rochester.edu/people/daphne/VisionPDF/DyeBavelier2010.pdf>. Acesso em: 01/10/2011.
- FENG, Jing; SPENCE, Ian; PRATT, Jay. **Playing an action video games reduces gender differences in spatial cognition**. *Psychological Science*, v. 18, n 10, p 850-855, Oct, 2007. Disponível em: <http://www.psych.utoronto.ca/users/spence/Feng,%20Spence,%20&%20Pratt%20%28in%20press%29.pdf>. Acesso em: 10/08/2012.
- GENTILE, Douglas A. The multiple dimensions of video game effects. **Child Development Perspectives**, 5, p. 75-81, 2011. Disponível em: <http://www.drpdouglas.org/drpdfs/Gentile-5Dimensions.pdf>. Acesso: 10/08/2012.
- HARDIMAN, Mariale; MAGSAMEN, Susan; MCKHANN, Guy; EILBER, Janet. **Neuroeducation: Learning, Arts, and the Brain**. Washington: Dana Press, 2009.
- HARVARD, University. **Construindo o sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro: Como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas**. Estudo n. 11. Center on

the Developing Child, 2011. Disponível em: <http://www.developingchild.harvard.edu>, 2011. Acesso em 7 de junho de 2016

KISHIMOTO, Tizudo Morchida. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, Tizudo Morchida. **Jogo, brinquedo e a educação**. p.13-44. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. Ed. rev. e atual. São Paulo: Atheneu, 2005.

LI, Renjie; POLAT, Uri; SCALZO, Fabien; BAVELIER, Daphne. Reducing backward masking through action game training. **Journal of Vision**, v. 10, n. 14, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://www.journalofvision.org/content/10/14/33>. Acesso: 01/10/2012.

LIMA, Elvira Sousa. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: InterAlia, 2009.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATLIN, Margaret. **Psicologia cognitiva**. 5 ed. Rio de Janeiro, 2004.

MEDEIROS, Maxwell de Oliveira; SCHIMIGUEL, Juliano. **Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental**. In: Novas Tecnologias da Educação (UFRGS), v. 10 n. 3, 2012.

MILLER, David J.; ROBERTSON, Derek P. Using a games console in the primary classroom: Effects of 'Brain Training' programme on computation and self-esteem. **Br. J. Educ. Technol.**, v. 41, p. 242-255, 2010.

PIOLINO, Pascale; DESGRANGES, Béatrice; EUSTACHE, Francis. Lembrar é viver. **Mente e cérebro: Especial memória**, São Paulo, n. 27, p 12-17, 2011.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

QUIROGA, M. Angeles; HERRANZ, Maria; GÓMEZ-ABAD, Marta; KEBIR, M.; RUIZ, Javier; COLOMB, Roberto. Video-games: Do they require general intelligence? **Computers in Education**, v. 53, n. 2, p.414-418, 2009.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. **Ciência e Cognição (UFRJ)**, v. 18 n.1, p.19-32. Rio de Janeiro, 2013a.

RAMOS, Daniela Karine. **Jogos cognitivos eletrônicos na escola: exercício e aprimoramento dos aspectos cognitivos**. IX Seminário Jogos eletrônicos, educação e comunicação. Florianópolis, 2013b.

RAMOS, Daniela Karine; ROCHA, Natália Lorenzetti. Avaliação do uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas no contexto escolar. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n.101, p.133-143, 2016.

RIBEIRO, Simone Pletz. **Contribuições do Jogo Cognitivo Eletrônico ao aprimoramento da Atenção no Contexto Escolar**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RIVERO, Thiago; QUERINO, Emanuel; STARLING-ALVES, Isabela. Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. **Revista Neuropsicologia Latino-americana**, v. 4, n. 3, p. 38-47, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald Woods. Por que as crianças brincam. WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o mundo**. 6ª Ed, p.161-165. Rio de Janeiro, 1982 (Original publicado em 1965).

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DOS/AS PROFISSIONAIS E GESTORES DA ESCOLA NAZINHA BARBOSA DA FRANCA

Celyane Souza dos Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-PB

Maria Nazaré dos Santos Galdino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-PB

Eryenne Lorryne Sayanne Silva do Nascimento

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-PB

Amanda Raquel Medeiros Domingos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-PB

Maria de Fátima Leite Gomes

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-PB

sociais. Quanto à metodologia utilizada, optou-se pela observação direta, por meio de rodas de conversas, reuniões interdisciplinares entre os/as profissionais e gestores. A interpretação dos dados ocorreu à luz da teoria crítica, a fim de se revelar as tramas que envolvem a temática. Quanto aos dados obtidos, observa-se, que o PBF fortalece ações individuais, pontuais, direcionadas a atenções parciais junto aos/as beneficiários/as do referido programa. Portanto, percebe-se que no âmbito da escola, o PBF é um instrumento de manutenção das condições estruturais e subjetivas dos sujeitos envolvidos, bem como, um elemento que induz uma visão passiva diante da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Bolsa Família, Escola, Reprodução Social.

RESUMO: O presente artigo é resultado de observações sistematizadas, através da experiência no projeto de extensão intitulado: O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: uma experiência na escola municipal Nazinha Barbosa da Franca, na cidade de João Pessoa, em 2018, por alunas do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Os objetivos propostos são: (I) analisar a compreensão dos profissionais e gestores sobre o Programa; e, (II) se o PBF é um instrumento de reprodução das condições

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo foi estruturado com o objetivo de apresentar a experiência em extensão, na Escola Nazinha Barbosa da Franca, na cidade de João Pessoa, através do PBF, à luz do olhar dos/as alunos/as do Programa, bem como, dos profissionais e gestores da referida Unidade Escolar.

Os motivos que impulsionam a realização desse artigo partem da necessidade: (I) de

conhecer e identificar a compreensão dos profissionais e gestores sobre a focalização e seletividade do Programa e (II) se o PBF é um instrumento de reprodução social, na perspectiva de seus/suas usuários/as, com base na fala dos profissionais e gestores.

No aspecto dos procedimentos metodológicos, para se analisar as informações colhidas, recorreu-se a rodas de conversas, reuniões interdisciplinares e observações sistemáticas. No aspecto da análise das falas obtidas, optou-se pela perspectiva analítico crítica, a fim de se alcançar uma compreensão aprofundada das informações apreendidas, buscando-se perceber a relação da totalidade com o universo particular da escola; igualmente, objetivou-se desnudar o cenário sob o qual a escola se insere, na intenção de identificar as contradições presentes no contexto mencionado.

Outros dados, como a leitura dos diários escolares, encontros com pais e responsáveis dos/das alunos/as beneficiários/as do programa, serviram para elucidar incompreensões sobre a visão que os profissionais e gestores têm do Bolsa Família e o seus desdobramentos em relação aos seus beneficiários/as.

Outrossim, os dados serão analisados à luz da teoria crítica. Desse modo, buscar-se-á superar as aparências disponíveis ao senso comum, para se revelar as verdadeiras tramas que envolvem o problema objeto desse artigo no contexto local, sem desconectá-lo da conjuntura nacional.

2 | METODOLOGIA

Os desdobramentos metodológicos dessa experiência vivenciada por meio do projeto de extensão em tela fundamentam-se através de técnicas de dinâmicas de grupo, cuja finalidade é facilitar e mediar à relação entre o sujeito que pratica a ação e o que recebe a ação; assim, foram utilizados como procedimentos de aproximação com a realidade estabelecida, junto aos/as profissionais e gestores da Unidade Escolar Nazinha Barbosa da Franca, as seguintes estratégias: rodas de conversas, abordagens diretas, reuniões, oficinas, entre outros.

Tais procedimentos tiveram como objetivo compreender e analisar a conjuntura local, a fim de elucidar o papel que compete aos/as profissionais e gestores envolvidos nesse processo.

3 | RESULTADOS

Torna-se imprescindível desnudar a versão dos profissionais e gestores sobre o PBF mediante a perspectiva seletiva do Programa, frente aos/as usuários/as deste; ou seja, analisa-lo como estratégia de dupla face, através do processo de seletividade, que se configura enquanto mecanismo de estabilização das relações sociais, ao tempo em que acolhe as demandas do público vulnerável. Inicialmente, pode-se dizer que o conteúdo das falas ocorreu em direção à valorização do aspecto econômico-financeiro

do PBF e do seu modelo de focalização.

Verifica-se que para os profissionais e gestores, o PBF ameniza a pobreza, ao tempo em que favorece ao grupo que está no poder, ganhos políticos expressivos. É notório nas falas, a conexão que fazem em torno da conformação das famílias ao ganho materialfinanceiro desencadeado pelo Bolsa Família, ressaltando-se a gratidão que surge nesse contexto como expressão do reconhecimento da “bondade” dos que mandam e do “dever moral” do agradecimento dos que acreditam dever um favor.

Entende -se que essa visão acerca do Programa, induz o/a assistido/a compreendê-lo como relação de favor. Evidentemente que essa ideia de favor, de gratidão se “modernizou”, e que ao proteger-se sob o manto da democracia representativa, das conquistas sociais, da Constituição Cidadã de 1988, entre outros, arbitrariamente insiste em persistir. Essa persistência é sinônimo do desmantelamento das políticas sociais universais, duramente conquistadas a partir do chamado período de redemocratização brasileiro, fruto de uma luta política da sociedade civil organizada, das classes subalternas que resultou na referida “Constituição Cidadã”. Portanto, apesar das conquistas sociais, do avanço da Política de Seguridade Social, as orientações neoliberais dos governos brasileiros atuam na contramão desse processo, a exemplo das falas que seguem.

Assim, sob esses aspectos, as falas dos profissionais, abaixo, revelam:

Eu acho que quem está no poder sai ganhando com isso. (FALA Nº 1 - PROFISSIONAL)

É um programa que diminui o desespero das pessoas sim, porque é um dinheiro que não circulava e hoje circula. [...]. E, quanto à questão do silenciamento da população que recebe o Bolsa [...] eu acho que o Programa favorece ao consenso do governo no poder, sim. [...] (FALA Nº 2-GESTOR, grifo nosso).

[...]. A gente diz que não tem cobertura para todos, mas, o Estado, ele trata de alguns segmentos vulneráveis, e aí, a gente vê que isso é importante. [...] *Por isso, o governo fez uma grande coisa para essa gente.* (FALA Nº 3-GESTOR, grifo nosso).

Os “elementos” apontados pelos profissionais expressam uma postura “acrítica” em relação ao PBF; considera-se que é um terreno de embate que requer compromisso teórico e político-profissional exigindo dos que atuam junto ao Programa uma rigorosa análise crítica da correlação de forças entre classes e segmentos de classes, bem como, um papel de interlocução que se contraponha a ótica normativa das elites político-econômicas locais e do país, frente às desigualdades estabelecidas. No geral, o que é visível nestas é a difusão e a efetivação da concepção do Programa fora de uma perspectiva de totalidade, condizente com objetivos acrílicos e como caminho de instrumentação do consenso.

Numa linha de pensamento que se coloca contrária a posição de “neutralidade” dos profissionais e gestores, Behring e Boschetti (2006) dizem que, ao renderem-se ao conformismo da realidade estabelecida, acirrada pelas dificuldades materiais das

classes subalternas, correm o risco de abandonarem a historicidade e de não verem a história como processo aberto. Sendo assim, terminam por explicitar a racionalidade dos que comandam, dos que dirigem, criando condições de máximo desenvolvimento de suas ideologias. Neste sentido, o papel de divulgadores de uma ideologia favorável ao PBF enquanto mero repassador de recursos financeiros recaem de modo apropriado aos profissionais e gestores, uma vez que, expressam simplesmente a compreensão de racionalidade da classe no poder; ou seja, a articulação de interesses estruturalmente desiguais, entre os segmentos sociais.

Evidencia-se também, nas falas, o personalismo nos benefícios e as lealdades individuais; ou seja, a lógica da gratidão se fortalece como um sistema de controle, de consenso. Essa lógica, como enfatiza Yazbek (1993), reforça a figura do pobre beneficiário e necessitado através de suas demandas, além de uma posição de subordinação pela sua condição de pobreza. Assim, a prática política moderna também sobrevive pelos laços de lealdade a partir da oferta de benefícios materiais, cujo resultado maior, continua sendo a neutralização de conflitos. É, portanto, no momento da necessidade/atendimento que se afirma a gratidão. Outro aspecto relacionado à gratidão é o clientelismo que está subentendido nas falas.

Desse modo, verifiquem-se as que seguem:

Eles chegam aqui e dizem: isso aqui é do meu político, minha filha.”(FALA N° 3GESTOR, grifo nosso).

Olhe, o povo tem muito medo que alguém chegue, outro político e acabe com tudo isso que tá acontecendo, que não dê continuidade ao Bolsa Família. (FALA N°7PROFISSIONAL).

O Bolsa família é importante, e ninguém consegue dissociar isso não! (FALA N° 6–PROFISSIONAL, grifo nosso).

Para Seibel e Oliveira (2006), tal realidade é ressaltada por Offe (1984), a partir da relação entre o aparelho estatal e interesses vinculados à necessidade de valorização do capital. Segundo Offe (1984), só se pode falar de um “Estado capitalista”, se for possível demonstrar que o sistema de instituições políticas tem uma “seletividade própria”, especificamente classista. Assim, Offe (1984, p. 147) define seletividade como “uma configuração de regras de exclusão institucionalizadas”, que funcionam como critério de seleção no sentido de decantar interesses particulares de classe, escolher e selecionar somente aqueles interesses compatíveis com os “interesses globais do capital,” de forma a favorecer sua articulação; consiste em proteger o capital contra interesses e conflitos anticapitalistas.

Em termos concretos, Seibel e Oliveira (2006) ainda referendada nas ideias de Offe (1984), argumentam:

O clientelismo, na qualidade de conteúdo de relações políticas (atuando sobre os segmentos populares, principalmente), se fortalece justamente diante das necessidades sociais, normalmente urgentes, emergentes ou excepcionais.

Entende-se, com base, também, nas ideias de Seibel e Oliveira (2006) que a perspectiva de cunho neoliberal no trato com políticas e programas sociais, secundarizou o princípio do direito e afirmou o mérito e a necessidade como princípios orientadores dos governos, em todas as esferas, na área social.

A inserção desse movimento não encontrou maiores resistências nas últimas décadas, uma vez que se identificou com o conteúdo e as práticas seletivas, já cristalizadas nas relações políticas. Assim, à luz da perspectiva Offe (1984), Seibel e Oliveira (2006, p. 144) definem o clientelismo como um sistema de regulamentação seletivo, pois configuram regras de exclusão social que operam por meio de um sistema de filtros. Para elas, “o substrato dessa relação é a reedição histórica de uma relação socialmente perversa e excludente, pois desqualifica as demandas sociais e suas possibilidades de transformação em políticas sociais de cunho democratizantes [...]”.

Na trilha desses argumentos, acompanhe os depoimentos que revelam essa análise:

Há clientelismo de voto pra o Governo Federal! [...] “(FALA Nº 2-GESTOR, grifo nosso).

É um voto de gratidão, é um voto de agradecimento, de esperança que eles não retornem aquela situação que eles viviam antes, que não podiam comprar um pão. (FALA Nº 3-GESTOR, grifo nosso). A gente sabe que existe um pouco de clientelismo no Bolsa Família. Elas dizem: – “Ah, é uma caridade, o Bolsa Família é uma caridade! Tem gente que pensa assim. [...] (fala Nº 2-GESTOR).

Eu escutei muito as pessoas dizerem que votariam no candidato tal. – . A gente percebe essa visão. (FALA Nº 1-GESTOR, grifo nosso).

É importante reafirmar, também, que o clientelismo significa a reiteração de interesses individuais que não comprometem a estrutura social de classes, pois não socializa parte da riqueza produzida em amplitude geral, mas sim, em amplitude focal, o que fragiliza a leitura da realidade de forma crítica, particularmente pelos assistidos do Bolsa Família.

Com base, então, nas expressões dos profissionais e gestores da escola Nazinha Barbosa da Franca, o PBF é visto pelos/as assistidos/as do Programa enquanto redentor da miséria absoluta. Neste sentido, à luz da reflexão de Acanda (2006), o “senso comum” caracteriza-se por conter em si uma concepção de mundo ingênua, desarticulada, caótica, desagregada e conservadora. De acordo com o citado autor, “sua estrutura [...] leva a uma consciência dividida, alienada e rígida que favorece a passividade e a aceitação da ordem social.” (ACANDA, 2006, p. 206). Portanto, a capacidade hegemônica da classe governante manifesta-se, precisamente, em sua capacidade de fazer com que sua ideologia se popularize que se converta numa ideologia comum e seja assumida de forma mecânica pelo povo, que a aceita devido

à carência de educação crítica.

De acordo com essa lógica, os depoimentos abaixo reforçam essa direção:

Enquanto a Transferência de Renda acontecer no Brasil em forma de concessão e for encarada como política de determinado governo, a população em situação de vulnerabilidade social, beneficiária do Programa sentirá impulsionada ao silenciamento, à desmobilização, acredito; mesmo que como mecanismo de sobrevivência, uma vez que para a grande maioria das famílias beneficiárias, este benefício se configura como a única renda mensal certa da família. (FALA Nº 8PROFISSIONAL).

Considero que iniciativas de transferência de renda são necessárias; que os moldes do Bolsa Família necessitam de alguns redirecionamentos, mas que as famílias do Bolsa Família, enquanto famílias em situação de vulnerabilidade social, necessitam de mais iniciativas governamentais nessa direção e de criação e manutenção dos chamados Programas Complementares. É necessário que eles aconteçam de forma articulada entre as políticas públicas e continuamente e não ocasionalmente, com um total de vagas que não atendem as expectativas de (apenas parte das) famílias como hoje observamos. (FALA Nº 10-PROFISSIONAL).

Para Acanda (2006, p. 206), “[...] o senso comum é um instrumento de dominação de classe [...]” Essa avaliação negativa “não significa afirmar que não existam verdades no senso comum [...], significa que o senso comum é uma concepção equívoca, contraditória e multiforme [...]” (GRAMSCI, 1966, p. 125). Paraphrasing, however, the thought of Gramsci, it cannot be said that there are no truths in the conception of technicians and managers of the Program, but, it can be said that the critique to common sense “is an antidote against every attempt to undertake a policy that disregards the cultural conditions that conform the ideology of masses and that impede, or make possible, the overcoming of bourgeois hegemony.” (ibid., p. 206).

Segundo Acanda (2006, p. 206), “[...] Gramsci agrupa no conceito “pensamento negativamente original das massas”, e de influir positivamente sobre esse, como fermento vital de transformação íntima daquilo que as massas, de forma embrionária e caótica, pensam [...]” Neste sentido, Gramsci estabelece uma diferença entre o senso comum e o “bom senso” (ou seja, o núcleo sadio da concepção de mundo das massas).

Para Gramsci (2000), trata-se de um processo de superação do senso comum como resultado de movimento progressivo e dialético, compreendido a partir da unidade entre teoria e prática, não como fato meramente mecânico, mas resultado de um devir histórico. Implica necessariamente unidade intelectual e ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e se tornou crítica: a consciência como força transformadora da realidade que lhe permite analisar, valorar e participar ativamente dos acontecimentos que tenham relação com o contexto político, econômico e sócio-cultural, construída a partir de uma experiência comum. Assim, a realidade apontada nas verbalizações dos profissionais não se revela nesse contexto; o que é revelado é a cristalização da ordem econômica conservadora através da reprodução do capital e, do ponto de vista político, a manutenção das relações sociais estabelecidas no contexto capitalista.

De acordo com Behring e Boschetti (2006), as condições políticas estabelecidas atualmente, especialmente, em função da agenda e das alianças levadas a termo, estão longe de assegurar um caminho necessário para a materialização de um projeto político de sociedade que rompa com a estrutura social desigual constituída no Brasil. Para as referidas autoras, um desafio é reconhecer que os limites que existem são essencialmente mutáveis, relativos. Que não se pode confundir Estado com governos, pois, estes passam, o Estado fica e é a perspectiva de transformação do Estado que deve orientar as ações.

Contudo, é preciso lembrar que para a grande maioria da parcela dos profissionais da Escola Nazinha Barbosa da Franca há um consenso social que aponta para a superação da “extrema pobreza” e “pobreza” por meio do Bolsa Família; esse consenso, além de ocultar as diferenças sociais, dificulta a construção de um consenso desideologizador. Na realidade, o que se apresenta é o envolvimento e “captura ideológica” de segmentos das classes subalternas quando os profissionais indicam a “racionalidade incontestável” do PBF, considerando-o “necessário” para o projeto de combate à pobreza. Nesse sentido, o colocam no campo das “saídas racionais” e “desideologizadas”.

A presente análise se concretiza nos argumentos que seguem:

Quando você vai fazer o Bolsa Família, você tem que dizer que é um Programa Federal, em parceria com o município; sem querer você tá fazendo política! E quando a família é inserida ela fica agradecida. Então, é um ganho político [...] (FALA Nº 12-PROFISSIONAL).

Este Programa não deixa de ser uma estratégia política para ele se beneficiar. Existe todo um processo, uma 'cortina de fumaça' que beneficia de uma forma ou de outra o sistema, como a não reivindicação dos próprios direitos (FALA Nº 02PROFISSIONAL, grifo nosso).

Existe sim. Apoio aos políticos por causa do Bolsa Família. A popularidade deles em nível local refere-se, também, ao Programa Bolsa Família, como em nível nacional. (FALA Nº 03-PROFISSIONAL, grifo nosso).

Na realidade, o Bolsa Família surge e se mantém nesse contexto como mediador entre os diferentes interesses de classes, através da distribuição de renda a uma parcela da população que se encontra fora do mercado consumidor, proporcionando renda, consumo e desenvolvimento econômico-social através do processo de endividamento dessas famílias, gerando o aquecimento do mercado interno local, o que contribui para preservar interesses capitalistas e “neutralizar” conflitos sociais de classes que possam comprometer esse desenvolvimento (a continuidade do sistema), ao tempo em que “atende” parte dos interesses materiais de segmentos das classes subalternas, constituindo-se assim, um consenso em torno da necessidade da estabilidade econômica.

4 | DISCUSSÃO

Em decorrência do redimensionamento dos modelos de desenvolvimento, diante da eminência de um colapso financeiro internacional, o Brasil, se alinha a uma agenda de ajuste financeiro e aos planos de estabilização em todo o mundo, juntando-se igualmente ao coro continental de reorientação econômica imposta pelo centro hegemônico. Acatou a partir dos anos 1990, um programa de estabilização de impactos imediatos efetivando uma política de abertura comercial intensiva e reformas profundas do Estado. Paralelamente, em sintonia com esse clima de reformas ajustadoras, o setor privado promoveu uma reestruturação produtiva, rápida e intensiva. E, nesse processo de ajuste de curto e longo prazos, o Brasil passou a assumir a opção pela integração competitiva no mercado global.

O Brasil transformou-se, num espaço livre para o capital especulativo e produtivo, implicando no desmonte da chamada sociedade protegida, constituída na articulação entre trabalho, direitos e proteção social. Nesta perspectiva, no âmago do projeto neoliberal, observou-se um padrão de acumulação, que dentre outras coisas, resultou num novo ciclo de concentração de capital, nas mãos do grande capital internacional, sendo que, o enfraquecimento da classe trabalhadora e suas organizações reivindicatórias e partidárias foram se constituindo em condições políticas para o êxito desse projeto. A essa necessidade política, acrescentou-se o objetivo econômico de desestruturar as instituições públicas (em especial às políticas sociais) para estender os investimentos privados a todas as atividades econômicas rentáveis.

O Executivo se apresentou como o reformador moderno da República em desafio ao Legislativo, tornando, inclusive, Medidas Provisórias seu instrumento de governo; no plano político, o alvo era desmoralizar a recém-promulgada constituição de 1988 (e desregulamentar as políticas sociais), colocando-a como obstáculo à modernização do país. No domínio econômico, era a desvalorização da esfera pública utilizando como estratégia, a liquidação das elites tecnocráticas do Estado formadas na defesa do patrimônio público e do sindicalismo emergente.

O reformismo implicou em disseminar uma visão negativa do papel do Estado e de sua intervenção na vida econômica e social, pois, o “bom estado” deveria ser leve, reduzido quase ao mínimo, tomado pela racionalidade técnica e o vazio de interesses, de embates políticos, a fim de que a vida coletiva fosse pensada como se dependesse do acaso ou do esforço pessoal, pouco importando se a resolução de problemas e conflitos sociais exigiram uma dinâmica decisivamente social.

Ao longo dos anos 1990, a visão instrumental e fiscal reproduzida, correspondia a uma perspectiva ético-política que definiu o Estado como devendo ser mínimo e atuando mais em nome do que não deveria fazer do que de funções e atribuições explícitas.

O corte nos gastos públicos atingiu seriamente as políticas sociais, afetando ainda mais a qualidade dos (precários) serviços públicos básicos; seguindo essa lógica,

foram propostas também mudanças no Sistema de Seguridade Social. Neste sentido, o então sucateamento dos serviços sociais públicos contribuiu para disseminar uma ideia de sua ineficiência e da necessidade de sua privatização.

Entretanto, nos idos dos anos 2000, outra perspectiva de modelo econômico foi pensada para o Brasil, com base no neodesenvolvimentismo, sem, contudo, romper com o modelo econômico neoliberal. Nesse contexto, programas de transferência de renda deram o mote para viabilizar a circulação do capital financeiro, no entanto, por um lado impulsionaram as famílias beneficiárias ao consumo e por outro geraram o endividamento destas.

Dessa maneira, a intenção constitucional de promover a “inclusão social” dos segmentos sociais mais pauperizados, por intermédio de uma diversidade de programas, projetos, benefícios e serviços assistenciais, cujo objetivo pauta-se pela redução das desigualdades sociais, acabou sendo alterada pelo ideário neoliberal fortemente em vigor. Desta feita a lógica de mercado capitaneada por este Governo interino, adota como principais pilares: o congelamento dos gastos públicos (PEC 241/16); os cortes de direitos e privatizações de serviços públicos (PLP257/15, Reforma da Previdência, Sucateamento do SUS e afins) para garantir o pagamento dos maiores juros do mundo da dívida pública que nunca foi auditada e serve apenas para encher os bolsos dos banqueiros; a entrega dos nossos recursos energéticos tão cobiçados pelo capital internacional; o confinamento das políticas sociais, em destaque, a política de Assistência Social, reduzida a operar mínimos de sobrevivência processados num retrocesso seletivo.

Em suma, o Governo Temer dedica-se a desenhar uma imagem negativa do Estado e a conceber as reformas propostas como uma operação para comprimi-lo, não para melhorá-lo, tendo como consequências mais expressivas o agravamento da miséria e o desmantelamento das Políticas Sociais Públicas, em nome do ajuste fiscal.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa experiência, observou-se que as atividades desempenhadas pelos profissionais e gestores, inserem-se em práticas fragmentadas, com base na “neutralidade”. Neste processo, a equipe reproduz a perspectiva ideológica do PBF e cumpre a função mediadora de demandas das famílias assistidas. É, no contexto dessa mediação, que há, entre parte expressiva dos profissionais e gestores, uma formulação teórica a respeito das ações que executam, deixando transparecer a ideia de Estado como bloco homogêneo, não o identificando como um espaço de confronto, onde se enfrentam interesses antagônicos de classes, os quais podem expressar mudanças institucionais, dependendo do acúmulo de forças que cada polo contraditório, em luta, consiga armazenar.

Assim, o PBF, na particularidade do Nazinha Barbosa da Franca, reforça a

orientação nacional do referido Programa, operacionalizando-o a partir de ações individuais, pontuais, direcionadas para atenções parciais e distintas. Estes, em sua maioria, entendem que o PBF é a grande “saída” para a pobreza e desconsidera a realidade em suas contradições estruturais, o que favorece compreendê-lo como instrumento funcional junto às famílias assistidas. Legitimam-se, assim, práticas isoladas, além de abrirem espaço à arbitrariedade nas decisões sobre as necessidades dos/as assistidos/as, inibindo-se, com isso, potencialidades da luta de classes.

Assim, diante dos discursos dos profissionais e gestores enfocados, entende-se que a função “maior” do Bolsa Família, na referida escola, é o de reforçar o consenso sobre os segmentos empobrecidos quanto à possibilidade real de acesso a bens de consumo, a garantia de sua reprodução e de sua família.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorg e Luiz. **Sociedade civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca Básica de Serviço Social. V.2.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Vol. 2.

OFFE, C. **Dominação de classe e sistema político: sobre a seletividade das instituições políticas**. In: OFFE, C. (Org.) Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

SEIBEL, E; OLIVEIRA, H. **Clientelismo e seletividade: desafios às políticas sociais**. Revista de Ciências Humanas. Florianópolis, n° 39, abril/2006.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1999.

O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (PROETI) COMO POLÍTICA PÚBLICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIAMANTINA-MG: MAIS TEMPO DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO?

Wanderléia Lopes Libório Figueiredo

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri – UFVJM - Diamantina-MG

Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri – UFVJM - Diamantina-MG

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, a sua trajetória, bem como analisar se o “mais tempo” nestas escolas ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto. Este estudo teve como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Para conduzir esta investigação, a metodologia utilizada envolveu a pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a documental, além do instrumento metodológico da entrevista semiestruturada com os envolvidos no Projeto. O aporte teórico desta pesquisa foi norteado por autores que abordam a temática da educação integral/tempo integral como política pública, dentre eles: ARROYO (1998, 2000, 2006, 2012), CAVALIERE (2002, 2007), GUARÁ (2006), MOLL (2004, 2009, 2012), MORAES (2013) e TEIXEIRA (1969, 1976, 1999). A discussão e a interpretação dos dados

coletados foram realizadas mediante a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Como resultado, este estudo concluiu que os projetos e programas relacionados à educação integral nas escolas pesquisadas estão em processo de implementação, mas ainda não estão consolidados conforme as diretrizes estabelecidas pela SEE/MG. O tempo a mais nestas escolas, do PROETI ao PEI, ainda não significa mais tempo de uma outra educação, mas uma importante experiência da ampliação da jornada de permanência diária dos alunos, tendo em vista o caráter assistencialista desempenhado por estes projetos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Política educacional. PROETI.

ABSTRACT: This research has as main objective to investigate the implantation of the School of Integral Time Project (PROETI) as a public policy in primary schools in Diamantina-MG, its trajectory, as well as to analyze if the “more time” in these schools re-signifies more time of another education, in the perception of the professionals involved in the Project. This study had as a temporary clipping the period from 2008 to 2016. In order to conduct this research, the methodology used involved qualitative research, having as procedures the case study, bibliographical and documentary research, besides the methodological instrument

of the semi-structured interview with those involved in the Project. The theoretical contribution of this research was guided by authors who approach the theme of integral education / full time as public policy, among them: ARROYO (1998, 2000, 2006, 2012), CAVALIERE (2002, 2007), GUARÁ (2006), MOLL (2004, 2009, 2012), MORAES (2013) and TEIXEIRA (1969, 1976, 1999). The discussion, as well as the interpretation of the data collected, were carried out through content analysis from the perspective of Bardin (2011). As a result, this study concluded that the projects and programs related to integral education in the schools surveyed are in the process of being implemented, but are not yet consolidated according to the guidelines established by the SEE / MG. The longer time in these schools, from PROETI to PEI, still does not mean more time for another education, but an important experience of extending the students' daily stay, in view of the assistentialist character played by these projects.

KEYWORDS: Basic education. Educational policy. PROETI.

1 | INTRODUÇÃO

Com a crescente expansão da democracia no Século XX, em países periféricos como o Brasil, muitas mudanças no tocante às responsabilidades do Estado perante a sociedade emergiram, surgindo as Políticas Públicas (AZEVEDO, 2004). Dentre as políticas públicas implementadas no campo educacional, destaca-se o programa de educação integral.

A ação da Educação Integral na legislação vigente reflete a luta em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma laica, gratuita e obrigatória, com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem não restrita à instrução, mas que o aluno tenha oportunidades completas de vida (MOLL, 2012).

A educação integral reflete o avanço da consciência do direito a mais tempo de educação, já que o tempo de escola da forma tradicional, parcial, em um único turno, é muito curto. No entanto, há de se atentar para o fato de que não basta simplesmente mais tempo da mesma escola, da mesma educação. A educação integral não deve e não pode ser entendida apenas como ampliação do tempo, mas como uma política afirmativa do direito da criança e do adolescente a um justo viver (ARROYO, 2012).

Dentre os projetos implementados em busca de melhores resultados e qualidade da educação no estado de Minas Gerais, destaca-se o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência diária dos alunos nas escolas, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e qualidade da educação (SEE/MG, 2009).

A principal razão para este estudo é a relevância do tema, dada à necessidade imperiosa da implementação de uma educação integral, na qual o tempo e o espaço dialoguem com o saber e o viver, objetivando a formação do indivíduo na sua integralidade (MOLL, 2012).

No entanto, torna-se imperativo assegurar que o tempo estendido na escola seja qualitativo, ou seja, que o tempo a mais seja refletido em mais oportunidades de saberes, numa perspectiva de formação integral do indivíduo (TEIXEIRA, 1999).

No intuito de aprofundar os estudos sobre a problemática acerca da ampliação do tempo escolar como ampliação dos direitos e espaços educativos, foram indagadas algumas questões que direcionaram esta pesquisa, tais como: Quais as dificuldades encontradas na implantação do PROETI em escolas de educação básica na cidade de Diamantina? Como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI? Como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se reestruturaram para que os alunos das turmas participantes do PROETI tivessem mais tempo de uma outra educação? É mais tempo da mesma escola ou mais tempo de uma outra educação?

Das sete escolas de educação básica de Diamantina que implantaram o PROETI, optou-se por acompanhar duas escolas, sob o pseudônimo de Ouro e Diamante, tendo em vista que foram as duas primeiras escolas que implantaram o Projeto em 2008 e que mantiveram as turmas de tempo integral até o ano de 2016, período final desta pesquisa.

Partindo desta premissa, esta pesquisa tem como objetivo central analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica de Diamantina-MG, a sua trajetória e também a constatação de se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto, considerando como recorte temporal o período de 2008 a 2016.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Para conduzir esta proposta, a metodologia utilizada envolveu a pesquisa qualitativa, dada à especificidade do objeto de estudo (MINAYO, 2001), envolvendo sete (07) escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que possuem turmas que participam do PROETI.

Quanto à natureza, foi adotada a pesquisa básica, com o objetivo de gerar conhecimentos novos e úteis, sem previsão de aplicação prática.

No tocante aos objetivos, adotou-se a pesquisa exploratória com o intuito de obter informações sobre a possibilidade de levar adiante uma investigação mais completa sobre o contexto particular da vida real, de forma a tornar o tema mais explícito e estabelecer prioridades para outras investigações (SAMPIERI *et al.*, 2006; Gil (2007).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram adotados como procedimentos o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a documental, buscando analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública nas escolas de educação básica de Diamantina, no período compreendido entre 2008 e

2016.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada com vistas a um substancial embasamento teórico e estruturação dos conceitos, além da legislação pertinente ao tema abordado.

A pesquisa documental também foi utilizada para direcionar este estudo, representando um procedimento metodológico de grande relevância para esta pesquisa (FONSECA, 2002), tendo em vista a necessidade de obtenção de informações e dados referentes ao PROETI.

O recurso da coleta de dados foi desenvolvido tanto na Superintendência Regional de Ensino, como também nas escolas de educação básica da cidade de Diamantina que possuem turmas pertencentes a este projeto. Para direcionar este estudo na obtenção dos dados, foi aplicada, como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada, que consiste em um roteiro de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma determinada ordem, no qual o entrevistador tem a liberdade de acrescentar outras perguntas para obter mais informações sobre o assunto abordado (SAMPIERI, 2006). As referidas entrevistas foram realizadas com analistas educacionais e inspetores da SRE Diamantina, e também com diretores, coordenadores, supervisores e professores das turmas de tempo integral das escolas de educação básica de Diamantina que aderiram ao PROETI. Estas entrevistas foram previamente autorizadas pelos entrevistados mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram evidenciados, além do convite para a participação, os objetivos da pesquisa, a forma, os riscos e benefícios da mesma e a autorização para a publicação dos dados em eventos e em pesquisas futuras, garantindo o anonimato e o sigilo referente à participação do profissional entrevistado.

As atividades das entrevistas foram gravadas, em um tempo aproximado de duas horas e realizadas em salas reservadas nas instituições foco da pesquisa, para garantir o sigilo das informações e privacidade do sujeito recrutado, podendo, a qualquer momento, o entrevistado optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização. Após, foram transcritas.

O processo de análise dos dados coletados no decorrer desta pesquisa foi realizado mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Portanto, após a fase preliminar da coleta de dados, procedeu-se à análise dos mesmos, tendo como foco esclarecer os fatos e enriquecer a leitura das informações adquiridas no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

3 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Durante todo o percurso deste estudo acerca da implantação e do funcionamento dos projetos relacionados à educação integral, foi possível perceber que a experiência do tempo integral nas escolas Ouro e Diamante percorreu uma trajetória no período compreendido entre 2008 e 2016.

Implantado inicialmente como PROETI, este projeto foi reformulado, transformando-se em PETI e posteriormente em PEI, com alterações tanto na nomenclatura, como também nas diretrizes a serem seguidas pelas escolas.

E foi possível também perceber quantas foram as dificuldades enfrentadas no caminho percorrido, e como eles ainda convivem com muitas destas dificuldades. E além dos limites apontados, quantos ainda são os desafios a serem vencidos rumo a uma educação verdadeiramente integral dos alunos.

Como principais dificuldades, foram destacadas a falta de uma formação continuada principalmente dos professores envolvidos nas atividades do projeto, gerando pouco ou nenhum interesse por parte da equipe local; a dificuldade de contratar profissionais com o perfil adequado para atuar no projeto; a falta de estrutura física nas escolas; o desenvolvimento das atividades de forma inovadora e criativa, conforme a metodologia proposta, além do atraso no repasse dos recursos financeiros para custear as despesas do projeto.

Como estes projetos já vêm prontos da SEE/MG, numa verdadeira “política de cima para baixo”, os professores e demais profissionais que atuam diretamente na escola não são ouvidos anteriormente, tampouco envolvidos na construção desta política educacional. Após a elaboração, a grande maioria delas é enviada às Superintendências Regionais para que seja implantada nas escolas e muitas vezes, com cobranças de resultados.

No seco e frio itinerário, a equipe central (SEE/MG) elabora o projeto, a equipe regional (Superintendência Regional de Ensino) apresenta o projeto e repassa-o para a equipe local (escolas) para implantar, desenvolver e apresentar resultados. A proposta vem única, como se todas as escolas de educação básica do estado de Minas Gerais fossem iguais, em relação à infraestrutura, localização, equipe de gestão e perfil dos alunos, deixando a cargo das escolas readaptarem as atividades conforme a realidade local.

Devido à sobreposição de projetos existentes nas escolas pertencentes à SRE Diamantina por ocasião da implantação do PROETI em algumas escolas, a equipe regional revelou que não teve como dispensar um tempo e uma atenção necessária aos profissionais que atuariam diretamente nas atividades do projeto, capacitando-os conforme a metodologia diversificada e inovadora ora pretendida.

Portanto, torna-se elementar compreender que a proposta é a mesma, mas que a escola é única. As propostas referentes às atividades referentes ao tempo integral não se apresentam como modelos prontos, tampouco pautadas em concepções conclusivas. Há diretrizes e um “arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar, ou [...] em cooperação” (GUARÁ, 2006, p. 18).

E foi nítida a comprovação, nestas duas escolas, de que as propostas são interessantes e importantes, mas que as esferas centrais, regionais e locais não

são engajadas na implantação, desenvolvimento e avaliação dos resultados destas políticas educacionais, com o suporte necessário e apoio mútuo.

Configura-se um grande desafio formar profissionais na perspectiva da educação integral, tendo em vista a multiplicidade de dimensões contempladas por essa proposta. Nos relatos dos analistas da SRE e professoras da escola, percebe-se que uma das dificuldades refere-se à formação continuada desses profissionais. Em 2009, o MEC convidou as Universidades para um processo formativo dos agentes que iriam trabalhar na escola de tempo integral, mas não foi registrada durante esta pesquisa atuação das universidades neste sentido e nesse período em Diamantina-MG.

Torna-se quase impossível esperar resultados satisfatórios destes projetos relacionados à educação integral sem priorizar a formação continuada dos profissionais diretamente envolvidos, tendo em vista a necessidade primeira de compreender a nova modalidade educacional voltada na resignificação do tempo e do espaço educativos (GABRIEL; CAVALIERE, 2012), na perspectiva de cidade educadora (MOLL, 2009; 2012).

A partir das experiências de ampliação da jornada escolar observadas na Escola Ouro e na Escola Diamante, percebe-se que os projetos e programas relacionados à Educação Integral continuam em processo de implantação e implementação, mas ainda não estão consolidados e produzindo os resultados esperados conforme as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Todos os profissionais envolvidos nos projetos e programa entrevistados durante esta pesquisa reconheceram a abrangência destas propostas e a importância de se manter o funcionamento das turmas tanto na Escola Ouro como também na Escola Diamante. No entanto, reconhecem também que o tempo a mais nestas escolas, nos moldes em que o Programa funciona, ainda não significa mais tempo de uma outra educação.

Outro limite apontado foi a contradição existente nas diretrizes do projeto e nos documentos legais que previam o recrutamento e a contratação de pessoal. Exigia-se um profissional com perfil adequado para desenvolver atividades inovadoras e criativas principalmente através de oficinas, mas os critérios legais previam uma ordem de prioridades diversas para contratação, como aproveitar professor excedente ou com carga horária incompleta, ou efetivado pela Lei 100/2007, dentre outras (SEE/MG - Ofício 09/2008), limitando a autonomia da escola quanto à designação dos profissionais.

Interessante pontuar que, embora o PROETI tenha sido implantado nas duas escolas pesquisadas ao mesmo tempo, no decorrer da pesquisa foi possível perceber que o desenvolvimento do projeto se deu e ainda permanece de forma isolada, não havendo interação e troca de experiências entre estas duas escolas. Na Escola Ouro, o tempo integral revelou-se desacreditado pela maioria dos profissionais entrevistados. Já na Escola Diamante, há um envolvimento maior da equipe, mostrando constante empolgação e positividade na realização das atividades, buscando mais alternativas

para o tempo e os espaços escolares e extraescolares, considerando o tempo integral como o “motivador” do funcionamento da escola.

Os profissionais envolvidos no antigo PROETI e no PEI ressaltaram, por unanimidade durante as entrevistas, a importância do funcionamento das turmas em tempo integral nestas escolas, tendo em vista o caráter assistencialista desempenhado por estes projetos. Com a ampliação da jornada escolar, além da melhoria da aprendizagem dos participantes, a alimentação oferecida ao longo do dia para as crianças e adolescentes supre a carência alimentar dos lares de muitas das famílias destes alunos, dentre outras assistências. A maioria dos pais destes alunos prioriza a escola que oferece o tempo integral por diversos motivos, como “para tirarem os meninos da rua”, “deixá-los na escola enquanto trabalham”, “não fiquem sozinhos em casa”, “para ficarem protegidos” ou “bem cuidados”.

Assim, a escola ultrapassa os limites do território do saber, com a função primordial do educar, e é chamada a assumir também a função de prestar atendimento e proteção social às crianças e jovens com carências diversas, demandadas por uma população, na sua maioria, formada por famílias de baixa renda, mas que se esforçam para ajudar as crianças, mesmo vivenciando situações de grande vulnerabilidade social.

Percebe-se que o PEI nestas escolas pesquisadas ainda está ganhando, pouco a pouco, uma nova configuração, na tentativa de enfrentar o desafio de romper com as marcas da complexidade da educação ofertada em turnos parciais ou simplesmente prestar “atendimento” às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social no “tempo integral”.

Mas para que as ações escolares e educacionais sejam desenvolvidas com a finalidade da formação integral, é necessário o envolvimento das esferas centrais, regionais e locais, com condições mínimas para que principalmente os profissionais que se encontram no verdadeiro “chão da escola” possam reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, modificando a rotina da escola, para não incorrer em simplesmente um aumento do tempo.

Os conhecimentos produzidos através deste estudo, relacionados à implantação e funcionamento dos projetos de educação (de/em tempo) integral, não são conclusivos, devendo ser ampliados com outras questões que se fizerem emergentes. Os indicativos de futuras investigações sobre esta temática tanto poderão ser relacionados a este mesmo período compreendido neste estudo, com novas abordagens, como também por meio do acompanhamento das práticas educacionais desenvolvidas principalmente por estas duas escolas pesquisadas, a partir de 2017, já que os projetos relacionados à educação integral são efêmeros nestas escolas, passando por reformulações e mudanças de diretrizes a serem seguidas.

Espera-se que este estudo, a partir das experiências realizadas, possa contribuir para reflexões acerca da implantação e funcionamento destes projetos educacionais com ampliação de jornada escolar diária, servindo de subsídios para implantação em

outras escolas, e principalmente, direcionando um olhar mais atento para as dificuldades apontadas, bem como para as possibilidades de desenvolvimento de atividades que realmente sejam traduzidas em mais educação, entendida como educação integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 131-164.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Texto apresentado no Seminário Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate, realizado na Fundação Carlos Chagas, de 11 a 13 de fevereiro de 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, nº 7, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleções Polêmicas do nosso tempo; v. 46).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL, MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011. Série Mais Educação.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 27/12/15.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n.100, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso: em 18 ago. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Parecer nº 1.132/97**. Belo Horizonte - MG, 12 de novembro de 1997.

COSTA, Tane Marilene: depoimento [21 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Superintendência Regional de Ensino de Diamantina.

CRUZ, Círio César da *et al.* **O Cenário da implantação da Educação Integral no município de Diamantina/2016**. In: SEMANA DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFVJM: Conhecimento, Tecnologia e Transformação Social, V, 2016, Diamantina - MG. Pôster.

CRUZ, Círio César: depoimento [10 mar. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

DAMASCENO, Geralda Adriana: depoimento [07 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professora Gabriela Neves.

DIANA, Kênia Civiane Ribeiro: depoimento [15 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professor José Augusto Neves.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. INEP, 1969. 84p.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO NEVES. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Diamantina, 2016.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA GABRIELA NEVES. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Diamantina, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.) **Reformas Educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.13-25.

FERREIRA, Lizilânia: depoimento [14 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professor José Augusto Neves.

FERREIRA, Rosilene Natalícia; Leidiane: depoimento [12 abr. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Superintendência Regional de Ensino de Diamantina.

FLICK, Uwe. Sobre este livro. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.118-127.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n.2, p.15-24, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012, p. 267-276.

MINAS GERAIS - Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais para 2011-2020. **Diário do Executivo**. 13/01/2011. p. 5. Col. 1.

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. **Institui o Plano Decenal de Educação no Estado (2011-2020)**. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011&aba=js_textoAtualizado>. Acesso em: 05 jan. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**. Versão II - 14 de abril de 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 09/2008, de 19 de março de 2008**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 82, de 1º de abril de 2008**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício nº 36/2007, de 17 de setembro de 2007**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015. **Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais**.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação - Resolução nº 8.086, de 18 de novembro de 1997. **Institui o Sistema de Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental**.

- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral**: Cartilha. Belo Horizonte, 2005a.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral**: Guia de Avaliação. Belo Horizonte, 2005c.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral**: Guia de Implantação. Belo Horizonte, 2005b.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Escola de Tempo Integral**: Cartilha. Belo Horizonte, 2007.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2012.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 416, de 4 de junho de 2003. **Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social.**
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC /INEP. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** . 1960, nº 79, p. 108-127.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Artmed Editora: Porto Alegre, 2004.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.
- MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p. 12-15, ago./out. 2009.
- MORAES, José Damiro de. **Educação Integral e anarquismo**: conceitos e práticas no século XIX. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://democraciaeliberdades.files.wordpress.com/2013/10/texto-base-curso-jdm.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- MORAES, Nilma Regina de: depoimento [08 mai. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professora Gabriela Neves.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. (Coleção Edvcere). p. 71-89.
- PAIVA, Flávia Russo Silva. A política de educação em tempo integral na rede pública do ensino fundamental em Minas Gerais: uma análise de sua trajetória, no período de 2005 a 2013. **Revista Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. EdUECE, 2014 - Livro 3.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral**: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2013.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços esportivos. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

ROCHA, Eliana Andrade: depoimento [22 fev. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Superintendência Regional de Ensino de Diamantina.

SAMPIERI, Roberto Hernandez *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval, *et. al.* **O legado educacional do “longo Século XX” brasileiro**. Campinas -SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas -SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em; 27 dez. 2015.

SILVA, Marilene Oniz da: depoimento [26 abr. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professor José Augusto Neves.

SILVA, Noali Aparecida da Rocha: depoimento [05 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professora Gabriela Neves.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE DIAMANTINA. **Relatório de Distribuição de Turmas da Educação Integral do ano de 2016**. Diamantina, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: 1950 *apud* ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. INEP, 1969. 84p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Tempos escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

O PROTAGONISMO NARRATIVO DO JOVEM: UMA (NOVA) CONSTITUIÇÃO DO SABER

Isadora Ortácio Schmidt Buske

Graduanda do curso de Psicologia pela
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS.

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

Cilene de Lurdes Silva

Pedagoga e coordenadora do Programa de
Educação e Ação Social - EDUCAS

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa alguns fatores que, nos dias de hoje, ainda contribuem para as práticas escolares disciplinantes e se perpetuam na formação dos profissionais da Pedagogia. Desta forma, foram contemplados os aspectos históricos e curriculares que constituem a educação, bem como as consequências psíquicas e sociais atreladas à estas experiências disciplinadoras. Abordamos, ainda, como é possível fomentar novas formas do fazer escolar.

Palavras chave: Práticas escolares, Pedagogia, Psicologia, Educação.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada

nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.

(LARROSSA, 2004, p. 116)

A experiência de estagiar acompanha milhares de estudantes em formação. São nestes espaços que constituímos nossas identidades profissionais. No percurso desta construção identitária, nos deparamos com muitos desafios e indagações que auxiliarão nas práticas futuras. Nestas bagagens, repetidas vezes são adicionados desafios. O estágio que inspirou esta escrita ocorreu no Programa de Educação e Ação Social - EDUCAS, projeto de extensão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, que atende crianças e adolescentes em situação de não aprendizagem.

O EDUCAS é um serviço que tem como objetivo provocar rupturas e deslocamentos nas crianças e jovens atendidos, para que se descolem das narrativas de fracasso e não aprendizagem que estão vinculados. Para que isto ocorra, são oportunizados a estes sujeitos os espaços de fala, estímulos para que desenvolvam um posicionamento crítico e são constantemente provocados a repensar sobre o cotidiano que estão inseridos. O trabalho acontece através de acompanhamento interdisciplinar e atenção às demandas

emergentes, diferindo da lógica institucional escolar.

O desafio, neste contexto, se colocou devido ao fato de que não haviam estudantes do curso de Pedagogia dispostos a atuar como estagiários(as) curriculares ou voluntários no espaço. Diante disto, algumas questões emergiram: Porque, sendo este um projeto piloto do curso de Pedagogia, os estudantes em formação não manifestam interesse pelo espaço? Porque não expandem o olhar para além da escola? Não conhecem o espaço? Não são estimulados a atuações fora da norma institucional?

Compreendendo que uma sociedade normalizadora está cruzada com a norma da disciplina e da regulamentação (FOUCAULT, 1976), foi possível pensar que uma potencial resposta para estes questionamentos está em considerar que os estudantes que chegam até os cursos superiores têm a lógica disciplinante da instituição escolar muito presente. Em especial para o curso de Pedagogia, que possuem em sua vasta maioria uma formação que incentiva de forma mais acentuada o retorno à escola, se torna quase impensável se distanciar destas proposições.

Aqui, é pertinente o questionamento sobre a construção histórica da educação e das ações naturalizadas que afirmam que ensinar é de exclusividade escolar. Cecarelli (2010, p.126), provoca: “Quem decide o que é o conhecimento? E, mais ainda: quem sabe como decidi-lo? ”. Esta problematização leva além: quais são as normas que determinam para aquilo que está fora desta instituição, um papel inferior, não valorizado e sem validade?

A questão das práticas escolares está para além dos processos de ensino aprendizagem. Seu disciplinamento produz norma, e por consequência, relatos de fracasso, depreciação, manifestações de incapacidades, autoconfiança a serem trabalhadas, autoestimas que precisam ser elevadas e autonomias que precisam ser cultivadas. Apoiada em Aquino (1997), que traz: “não é raro que a apreensão do cotidiano escolar atual, por parte de seus protagonistas, evoque insatisfação, insuficiência, desalento, quando não calamidade”.

Diante do que foi até aqui apresentado, é necessário um percurso histórico para justificar o reconhecimento da escola como instituição detentora do único conhecimento legítimo. E ainda, percorrer as dificuldades que os outros movimentos de saber enfrentam para receber o reconhecimento merecido. Neste movimento, é pertinente considerar o currículo da educação superior, a fim de identificar quais são os fatores que reafirmam as práticas que apontam para uma pedagogia escolar. Para que então, apoiada na literatura, seja possível mostrar que este modelo de ensino aprendizagem necessita de reformulações. Sendo assim, é possível ainda, uma expansão do olhar e do pensar os sujeitos que têm boa parte da sua subjetividade atravessada pelo contexto educacional, proporcionando uma constituição mais leve e menos limitadora.

2 | O PERCURSO DA CONSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola não seguiu sempre os padrões a que estamos acostumados. Ela foi sendo modificada, através do tempo e de alguns interesses, até se estabelecer como hoje a reconhecemos. Na idade média, as escolas eram exclusividade de poucos, que misturados em diversas idades, experimentavam costumes libertários: único professor, que não controlava a vida cotidiana de seus alunos; sala única com o chão forrado de palha para sentar. Nesta sociedade, ingressar na escola significava também inserir-se no mundo adulto (ARIÈS, 1981). Por esta razão, o autor esclarece que entre os séculos XVII e XIX passou-se a separar as crianças dos adultos neste período de formação intelectual e moral.

Ainda segundo Ariès, a escola passou a cercar e adestrar seu estudante através de uma disciplina autoritária. As transformações decorrentes desta mudança foram marcadas pelas alterações pedagógicas e principalmente pelo emprego do controle dos corpos dos sujeitos. A instituição escolar agora conta com o controle e o disciplinamento. A ideia de disciplina se estabelece através das relações de poder, que segundo Foucault (1973), ocorre pela detenção do conhecimento: quem sabe mais é quem exerce o poder. Desta forma, nos encontramos com um dispositivo discreto, não imposto, que cumpre a tarefa da submissão naqueles que não têm o poder. Trata-se de um poder microfísico.

Desta forma, explica o autor, somos apresentados a sociedade disciplinar e as instituições disciplinares (FOUCAULT, 1987), e entre estas, está a escola. A fundação destas organizações aconteceu a partir de regimentos de controle minuciosos e bastante articulados. Em relação ao espaço escolar, é importante exemplificar, a partir da análise de Julio Aquino (2006, p.101-102) sobre a obra de Michel Foucault, algumas das estratégias materiais, espaciais e temporais utilizadas para a consolidação deste controle. Podemos citar a construção de prédios com portões e grades que expressam a reclusão do espaço escola, o rigor dos horários que configura a preocupação com a produção, e ainda a organização através de níveis, séries e/ou semestres.

Na configuração escolar atual, é possível identificar que os mecanismos de disciplina não se efetivam de forma tão autoritária como já foram. Na realidade, há atualmente, uma articulação entre mecanismos da sociedade disciplinar e da sociedade de controle. Nesta transição, houveram mudanças na forma de se exercer as relações de poder, o que não significa que o controle sobre os corpos tenha sido extinto. A sociedade de controle, pensada por Deleuze, utiliza de discursos ainda mais sutis e elaborados do que a sociedade disciplinar argumentada por Foucault. Trata-se de uma sociedade marcada pela autovigilância.

Nosso foco, a escola, é um bom exemplo para pensarmos a vigilância continuada. Principalmente através da institucionalização precoce (SILVA, 2007), ou seja, o ingresso das crianças menores de seis anos na escola, é possível direcionar as possibilidades de desejos destas crianças, limitando seus processos criativos. Uma vez limitadas, os

seus devires são aprisionados em massas comuns e os tornarão sujeitos moldados (ibid, 2007). Ao internalizar os discursos de rigidez de horários e rotinas, de máxima produção e de punições, a vigilância constante se cristaliza e não é mais necessário que o contexto educacional se ocupe deste papel. O sujeito agora está assujeitado. Não há mais a imposição da rotina, como na sociedade disciplinar. Este sujeito que aprendeu, desde muito cedo, o que fazer e como fazer, irá seguir o trajeto que lhe foi colocado. Estes mecanismos, repetidos por vários anos e de forma exaustiva pelos sujeitos, atravessam suas subjetivações, tomam estatuto de verdade, legitimam as relações saber/poder e impõem sua forma de controle disciplinar. Determinando assim, o que deve ou não ser feito, o que é certo ou errado, quem está dentro ou fora da norma. E mais, constitui sujeitos do não desejo, da não vontade e não autonomia.

Nesta lógica, atualmente, a escola é produtora de demandas ditas problemáticas, quando na realidade, são acusações das falhas cometidas por este sistema e manifestações de resistência a este aprisionamento do ser através da norma (ser criança, ser jovem ou simplesmente ser o que se é). A norma iguala os sujeitos por sua medida, mas também os diferencia para medir quem desvia. O desempenho escolar, por exemplo, é uma normalização que permite classificar e dividir os estudantes (EWALD, 2000) e os prender à alguns rótulos. São as brechas destas lógicas e as resistências a esse modelo de sociedade que tornam possíveis o trabalho de espaços como o EDUCAS, que não compartilha dos princípios do controle, da disciplina e do aprisionamento das subjetividades e que realiza o movimento contrário, de estímulo às identidades, da autonomia e do desejo.

3 | LEGITIMADORES DA LÓGICA INSTITUCIONAL

Nas sociedades primárias, os conhecimentos eram transmitidos e validados através da oralidade, valorizando as memórias e as narrativas. Com o desenvolvimento das sociedades, é possível perceber que esta validação do conhecimento ocorreu a partir da possibilidade da escrita não sofrer deformações decorrentes de esquecimentos, memórias ou ideias. A possibilidade de transmitir conhecimentos de forma duradoura, sem intercorrências vindas da emoção e advindo de um pensamento dito lógico, também propiciou a validade da escrita. E ainda mais importante: a escrita produz um saber com caráter de verdade, que está disponível a todo o tempo. A partir do aperfeiçoamento da escrita, das relações de poder que se estabeleceram entre letrados/iletrados e as teorias que foram formuladas através do escrever, o saber científico foi legitimado (LÉVY, 1990). Esta modalidade de saber foi incorporada às sociedades como um exercício de poder, e por isto usada nas escolas, instituição direta de relações de poder, retirando o lugar de valor dos conhecimentos disseminados de geração em geração pelas narrativas.

A produção de sujeitos modulados (SILVA, 2007) está também intimamente

ligada a validação do conhecimento científico como representante do saber legítimo. Na sociedade disciplinar, Foucault (1987) citava, além das escolas, as fábricas como instituição representante da configuração social disciplinante. Nas sociedades de controle, Deleuze (1992) nos indica que as fábricas são substituídas pelas empresas. São espaços institucionalizados que vão sendo substituídos ao longo do percurso de vida dos atores sociais e que não permitem ao sujeito o engendramento de seus desejos. Desta forma, ao se tornarem profissionais, estes sujeitos são moldados através de critérios salariais, desafios, metas, concursos e outros disparadores (DELEUZE, 1992) que incentivam a rivalidade e a disputa, além de serem bastante semelhantes com situações anteriormente experienciadas no percurso escolar (há a presença do controle no formato da vigilância, hierarquia e punições em ambos os ambientes). O que nos leva a outro dos legitimadores da lógica institucional: a formação e busca de conhecimento constantes, produzindo sujeitos que não terminam nada. Este processo de plasticidade (SILVA, 2007) reflete o controle rápido, contínuo e de curto prazo que estamos submetidos.

Para além destas questões subjetivas, se faz pertinente um olhar organizacional. A análise da constituição do currículo de ensino e da maneira como é utilizado se faz necessária ao falarmos de formação de professores, visto que através dele estes profissionais são formados e, também por meio dele, formam sujeitos. Supostamente, o currículo tem como finalidade especificar objetivos, traçar procedimentos e métodos para o alcance de resultados. Dentro desta dimensão, há várias vertentes que traduzem suas concepções sobre o documento. Algumas de forma mais rígida e organizacional, outras de forma mais permissiva e participativa, mas todas, de alguma maneira, se preocupam com o que ensinar, como ensinar e porque ensinar (SILVA, 2011).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011), no livro Documentos de Identidade, o currículo é atravessado por diversos pensamentos. A construção do currículo se deu a partir de várias teorias e vários modelos diferentes. Desde uma concepção humanista na Idade Média e Renascentismo, com foco nas artes, leitura e linguagem, posteriormente ingressando em propostas mais técnicas entre 1918 e os anos 50, com foco na eficiência e padronização. Nos anos sessenta os movimentos críticos a estes modelos ganharam força e passaram a questionar a semelhança das escolas e dos locais de trabalho a partir da obediência, pontualidade e assiduidade nas classes subordinadas; comando, planejamento e autonomia nos que subordinam. Na década de setenta, os ideais de Paulo Freire de “pedagogia bancária” – noção de que o conhecimento é transferido do professor para o aluno, que assume uma posição passiva no aprender – e a “pedagogia problematizadora” – que ressignifica o conhecer e o torna necessário de envolvimento, de grupalidade, de descoberta.

Deste ideal se funda a “pedagogia da possibilidade”, de Giroux, que propõe que os estudantes tenham oportunidades de debater e fazer questionamentos, que os professores sejam agentes fomentadores destas atividades e que os aprendizes devem ser considerados e ouvidos. O currículo, nesta perspectiva, deve ser um produtor

de significados. Nos anos noventa, entretanto, temos a ascensão dos currículos multiculturalistas, que trazem a questão das diferenças. Além do ensino do respeito e da tolerância, este modelo evoca frequentemente o questionamento dos processos que produzem as diferenças.

Dentro de todas estas teorizações, temos o chamado currículo oculto, que nada mais é do que todos aqueles aspectos que não estão inseridos no documento em si, mas que também ensinam. São atitudes, comportamentos, valores e orientações pertinentes as relações que acontecem no espaço escolar, a organização estrutural, a utilização do tempo. São categorias e divisões. São regras, normas e regulamentos, que nos remetem novamente e indiretamente a Foucault. Podemos compreender, portanto, o currículo como um espaço em que percorrem estritamente as relações de poder. É um documento político, é resultado de construções sociais. O currículo é, desta maneira, identidade (SILVA, 2011).

Estas proposições de currículo se estendem para os cursos superiores. Há questões discretas para problematizar a composição do currículo universitário. A primeira delas pode ser considerada as práticas dos profissionais que se está formando. É necessário questionar a serviço de que(m) estes currículos atuam, quais os tipos de conhecimento que estão aí determinados, se são tendenciosos ou coerentes e se abordam realmente as questões que se propõe. Refletir acerca dos valores, comportamentos e ações que estão sendo apreendidos nas entrelinhas pelos graduandos, que dizem muito sobre os comportamentos que ainda estão enraizados nos ambientes e atuações de trabalho. Estas observações podem ser percebidas de forma comum aos cursos de graduação.

Apesar destes apontamentos partirem do ponto de vista analítico da inserção na universidade e baseado na literatura das teorias do currículo, é importante ressaltar que o MEC (2006) publicou uma resolução informando a respeito da obrigatoriedade das instituições de ensino superior proporcionarem conhecimento não-escolar aos graduandos, o que inclui as atuações enquanto estagiários ou através de atividades em aulas/extracurriculares. É possível reconhecer os movimentos de atuação a favor das práticas não escolares em algumas universidades através de disciplinas informativas sobre os cenários de atuação do pedagogo (UNISINOS, 2015) e o incentivo a estágios realizados em outros espaços válidos de saber. Estas ações que procuram desconstruir uma tradição curricular, no sentido da rigidez do aprender, têm tido cada vez mais destaque e potência.

Por fim, mas igualmente importante, temos o saber médico que atua também em função das normas e do controle. Médicos, psiquiatras e psicólogos que atuam avaliando, descrevendo e testando os atores escolares também exercem um fundamental papel neste percurso legitimador, pois ao afirmarem que o estudante carrega consigo um problema que justifique suas diferenças ou dificuldades, impedem que a escola reveja suas práticas e perceba que a não aprendizagem pode ocorrer em consequência do seu sistema produtor de verdades (LOPES, 2008). Os diagnósticos, laudos e

pareceres emitidos por estes profissionais passam a reforçar discursos negativos que os estudantes carregam e os projetam tão fortemente nestes aspectos que os sujeitos e suas famílias passam a ter dificuldades de reconhecer as potencialidades e saberes não científicos pertencentes ao indivíduo. Este ciclo produz um sujeito narrado por verdades de terceiros e que não se autoriza ao reconhecimento de suas capacidades.

4 | DISCUSSÃO

Então, o que fazer e ainda, como fazer para que o contexto educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, se desamarre destes métodos que comprovadamente geram estereótipos? Em primeiro lugar, para se construir uma educação inclusiva, não apenas sob o prisma da deficiência, mas de inclusão dos sujeitos em suas particularidades, é preciso que, atentas às diversidades, as escolas promovam o conhecimento através da significação, do sentido que expressa para aquele que está a conhecer. Depois, mover a posição do professor como aquele que detém o saber para aquele que é responsável pela integração da aprendizagem. É crucial, também rever a concepção de que aprender só é possível com disciplina e repensar os números como condição de medida do quanto se conhece (LOPES, 2005).

É importante reconhecer, que quando um aluno desvia da norma, ou seja, “representa um problema”, não se pode acreditar que este seja meramente de propriedade orgânica. Precisamos olhar também para a escola, que através de suas definições de comportamento, práticas, permissões e proibições, avaliações, relações e imposições do que e como aprender, se constitui como campo de exercício e constituição de subjetividades (MARASCHIN, 1998) e por isso não se pode negar que o ambiente escolar é parte do “problema” manifestado pelo estudante. Não se trata, no entanto, de depositar certa culpa apenas na escola. É importante perceber que as instituições realizam, dentro de suas possibilidades, movimentos que vão contra tais legitimações e que enfrentam diversas dificuldades estruturais, temporais e empregatícias. Há uma gama extensa de problemas que encontramos no contexto escolar. Porém, ainda há o que se possa realizar, conscientizar e problematizar com todos os sujeitos que ali estão inseridos.

Tomando de exemplo as árvores do conhecimento, de Levy e Authier, propostas a partir da auto-organização, democracia e troca nas relações, podemos pensar sobre outra maneira de promover a construção do conhecimento. Trata-se de uma rede de saberes, que estimula a construção coletiva, que não exclui nenhuma capacidade, que propicia o cartografar saberes e os compartilhar. Garantindo um processo de criação, de invenção, de significação e de aquisição do conhecimento, sem excluir os saberes de vida. Esta composição se transforma a medida que cada um dos sujeitos participantes do processo também muda. É mutável e não fixa (BARROS, 2000). Este exercício poderia ser viável através de atividades onde o professor, enquanto agente de

integração de saberes estimula seus estudantes a refletirem sobre seus conhecimentos provenientes de outros setores vivenciais que não a escola, proporciona um espaço de sentir e significar aquilo que se está em contato, e assim aprender de forma experiencial.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de aprendizagem são inerentes à existência humana e acontecem constantemente. Desta forma, não é possível validar apenas os saberes que se encontram em livros, artigos, pesquisas ou são reconhecidos como científicos. O aprendizado se dá nas pequenas trocas relacionais, na escuta, na observação, na prática de pequenas ações diárias que levam à reflexão sobre si, sobre o outro, sobre o contexto, sobre o mundo. O aprender é conjunto, é flexível, é construção. Produz rupturas no modo de se encontrar com o outro. A aprendizagem precisa ter a criatividade como estímulo e não provocar seu apagamento, bem como não deveria aprisionar e extinguir desejos, mas sim os impulsionar.

O disciplinamento faz com que as diferenças não possam aparecer entre os sujeitos e que, quando aparentes, sejam encaradas com a necessidade de uma intervenção corretiva: médicos, psicólogos/psiquiatras, centros pedagógicos, entre outros. Quando ainda há sinais de “indisciplina”, “inadequação” ou “problema” após a tentativa de correção, medicamentos são utilizados. Portanto, os estudantes em situação de não aprendizagem são sujeitos que estão atrelados a muitos dizeres, saberes e conceitos que pretendem impor uma verdade sobre suas trajetórias. E que necessitam se descolar destes pré-conceitos e visões fortemente estabelecidas em suas relações sociais diárias para que possam as substituir por suas inscrições, suas histórias, suas percepções, seus entendimentos e seus modos de encontro:

dizer que um sujeito está em uma posição de não aprendizagem é dizer que diferentes atravessamentos, verdades e práticas estão produzindo tal posição; significa dizer, também, que, tentando olhar e trabalhar com o entorno do sujeito, podemos estar criando outras posições para ele (LOPES, 2008, p. 58).

Investir em uma formação que valoriza o protagonismo jovem significa investir em movimentos de resistência. Significa contribuir para que estes jovens se reconheçam capazes de se tornarem adultos posicionados diante das situações mundanas que os atravessarão. Não significa que estarão preparados para a constelação de problemas e para as circunstâncias que os encontrarem, mas que lembrarão que são capazes de lidar com as intempéries que ocorrem, pois tem em si mesmos a força e o reconhecimento que necessitam para seguir em frente nas adversidades.

Investir neste protagonismo está atrelado ao fazer da psicologia e da pedagogia que deseja transgredir ao lugar de saber/poder que pode ocupar. Abrir mão da hierarquia de especialismos e buscar soluções conjuntas para escapar das práticas instituídas é

também exercício destas profissões. Deixar de lado as dualidades (aprender x ensinar, teoria x prática...) são, também, habilidades psicológicas e pedagógicas especialmente importantes neste contexto, pois estimulam muitas questões (ROCHA, 2013) tanto no profissional que dispensa esta posição de detenção do saber e o leva a repensar suas práticas constantemente quanto nos sujeitos tocados por este profissional reinventado que conseguirá mobilizar percepções construtivas nos sujeitos com quem se relaciona.

Oportunizar e reconhecer o protagonismo nos estudantes é fazer parte do processo de ressignificação das histórias narrativas destes sujeitos e de uma possível mudança de significado nas relações escolares, familiares e sociais destes jovens.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **O mal estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão**. In: Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.91-109.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Procurando outros paradigmas para a educação**. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, no72. Espírito Santo, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad: João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: ed.34, 1992, p.219-226.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2ª ed. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Aula de 14 de novembro de 1973**. In: O Poder Psiquiátrico. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.25-48.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990, capítulo II.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão: A invenção dos alunos na escola**. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Org). A Educação e a inclusão na contemporaneidade. 1ª ed. Roraima: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2008, v.1, p.29-80.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como experiência**. IN: MADCHE, Flavia Clarici; GALEAZZI, Denise T. Hartmann; KLEIN, Remi (Org.). Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais. São Leopoldo (RS): UNISINOS, 2005, v.1, p.40-43.

MARASCHIN, Cleci. **Conhecimento, escola e contemporaneidade**. IN: Educação, Subjetividade e Poder. V.4, no4, p. 47-55. Ijuí: Unijuí, 1998.

MILITÃO, Albigenor & Rose. **Jogos, dinâmicas e vivências grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Psicologia social e práticas institucionais na escola: questões e deslocamentos na pesquisa-intervenção**. In: BRIZOLA, Ana Lúcia; ZANELA, Andrea; GESSER,

Marivete. (Org). Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos. 1ª ed. Florianópolis: Abrapsonuppe/CFH/UFSC, 2013, 271 pg.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed, 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vivian de Jesus Correia. **Estudo sobre a sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze-Guattari: um olhar sobre o papel da instituição educacional e o controle na infância.** São Paulo: UNESP, 2007, p. 75-92.

UNISINOS. GR11010 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA - NOTURNO (Habilitação 006 - Matriz Curricular 003). Reconhecimento: Decreto 50.305/1961 - DOU 01/03/1961; Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC 1.096/2015 - DOU 30/12/2015

“O SONHO DE MARIA” UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMARAJI/PE

Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/
UFSCAR

Santana de Parnaíba – São Paulo

RESUMO: Este trabalho aborda a experiência de alfabetização para adultos, que está em andamento na cidade de Amaraji/PE, o projeto envolve e foi destinado a agricultores familiares que trabalham a terra através do método de agricultura orgânica. Devido a essa particularidade o processo de alfabetização mescla nuances próprias desse contexto. Para tal ação escolheu-se diferentes métodos que alinhados estão e irão render bons frutos como os produzidos por esses homens e mulheres do campo.

Fazem parte da proposta pedagógica do projeto a Alfabetização através da palavra geradora de Paulo Freire e a compreensão da extensão do espaço escolar além da sala de aula em espaços não formais de aprendizagem, como a Educação Sistêmica.

A experiência está sendo conduzida por um grupo de voluntários, formado por médicos, professores, cineastas apaixonados pela educação e pela sua capacidade transformadora na vida de cada um dos envolvidos nessa ação modificadora.

Espera-se que esse seja apenas a semente

de uma árvore frondosa que possa dar muitos frutos e possa se multiplicar e atender um número maior de municípios e de trabalhadores do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação no campo, Método Paulo Freire.

ABSTRACT: This work addresses the literacy experience for adults, which is underway in the town of Amaraji / PE, the project involves and was intended for family farmers who work the land through the method of organic farming. Due to this particularity the process of literacy mixes nuances proper of this context. For this action different methods have been chosen that are aligned and will yield good fruits like those produced by these men and women of the field. The pedagogical proposal of the project is Literacy through the generative word of Paulo Freire and the comprehension of the extension of the school space beyond the classroom in non-formal learning spaces such as Systemic Education. The experience is being led by a group of volunteers, made up of doctors, teachers, filmmakers passionate about education and their transformative capacity in the lives of each of those involved in this modifying action. It is hoped that this is only the seed of a leafy tree that can bear many fruits and can multiply and serve a larger number of municipalities and

field workers.

KEYWORDS: Youth and Adult Literacy, Rural Education, Paulo Freire Method, Systemic Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Era uma vez Maria, mulher, esposa, mãe, nordestina como tantas outras Marias, que aprendeu desde cedo o valor do trabalho e a sabedoria da natureza, mulher da terra, do sertão e mais uma entre tantas outras. Só que essa Maria era diferente de outras, mulher de fibra que nutria muitos sonhos e que pouco a pouco se colocou a caminho para realiza-los, a experiência a que se pretende narrar nesse artigo é a concretização do sonho de “aprender as letras” e a experiência concreta do processo de alfabetização da família de Maria e de um grupo de agricultores familiares no interior do Pernambuco.

O analfabetismo no Brasil é um problema recorrente que acompanha a história da nação, estima-se hoje que há um total de 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, segundo dados do IBGE do ano de 2016, desse total a região nordeste apresenta um número quatro vezes maior que outras regiões do Brasil. Centrada nessa realidade, de Maria e de outras Marias no nordeste brasileiro que a experiência de alfabetização aqui citada se inicia. Considerando-se para tal um processo de alfabetização centrado também na compreensão da realidade sistêmica ou política no sentido de cidadania plena.

Amaraji, cidade do interior do Pernambuco possui 21.925 habitantes, está a cerca de 96 km da capital de Recife, inserida dentro da Zona da Mata Pernambucana. É a cidade que será o palco de concretização desse “sonho”, da personagem fictícia e de outras tantas Marias e Joses espalhados pelo Brasil.

O início desse processo acontece muito antes da necessidade da alfabetização, ele se inicia com a preocupação de agricultores em produzir alimentos sem o uso de agrotóxico visando restaurar o solo gasto e sem condições de produção da região. A partir das necessidades advindas do trabalho, surgem demandas até então esquecidas por esses agricultores, a leitura para entender os contratos que precisam ser assinados, a escrita para ir além do nome ou do dedo carimbado em documentos e a necessidade de uma compreensão maior de seu papel enquanto cidadão, de direitos e deveres.

Também, foi importante essa escolha por esse tipo e produção que se deu na ação voluntária, o modo de produção praticado no sítio, o cooperativismo, no qual os “sócios” precisam visitar e observar periodicamente a produção, pois são os mesmos que “certificam” os alimentos como naturais e não uma certificadora externa como a legislação do orgânicos exige.

É assim através da necessidade vinda do trabalho do campo e das condições reais de existência que se pensou em estruturar um projeto de alfabetização, composto

por grupo de voluntários que a partir do contato com essa gente “simples” que carrega valores e saberes adquiridos com a vida nasceu a experiência a que se pretende relatar nesse trabalho.

2 | JUSTIFICATIVA

Alfabetizar jovens e adultos é um trabalho árduo para o educador que se propõe a esse fim e em uma realidade tão singular como a experiência ilustrada, ainda se torna um desafio maior.

Pelas próprias condições materiais da situação dos não alfabetizados, trabalhadores rurais marcados pelo trabalho e pela vida dura do campo que acompanha as sazonalidades das estações do ano em: plantio, colheita e descanso do campo, mas que marca de forma extenuante aquele que dali retira seu sustento e de sua família.

Esse experimento em alfabetização foi marcado por essas questões, o respeito ao agricultor, ao seu tempo e a sua necessidade de aprender “as letras”.

Pensando em todas essas particularidades da educação de jovens e adultos e no campo e voltando historicamente a uma outra experiência que ocorreu na capital de Pernambuco, Recife, a experiência em alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire, se optou nessa situação para a utilização desse método de alfabetização.

3 | METODOLOGIA

A experiência está centrada no uso de palavras geradoras, “que são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras, assim a partir do qual se dá o processo de alfabetização sendo conduzido para e pela conscientização, as fases e execução do método em sua inteireza” (Freire, 1983, p.112) e na experiência geradora de mais empoderamento, proporcionada pelos ditames da Pedagogia Sistêmica.

Segundo Freire, o primeiro passo para se constituir o método das palavras geradoras é:

01- Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.
Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo, suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. (FREIRE, 1983, p.112)

No caso da experiência em Amaraji é importante retratar como foi feito a escolha dessas palavras, em uma primeira escolha das palavras, a formadora pediu que os participantes levantassem o nome dos produtos que ali eram produzidos,

os participantes elencaram os seguintes produtos: Rúcula, Alface, Tomate, Cebola, Abacate e outros que são produzidos no chão daquela terra.

Dessas palavras a formadora utilizou as palavras Rúcula e Cebola para serem trabalhadas no próximo passo do método. Onde as palavras de origem e de escolha dos participantes remetem a forte ligação desses com o campo, sendo esses alimentos sustento para a própria família, assim como fonte de renda para a maioria dos participantes.

A segunda fase do método é descrita por Freire como sendo:

A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.

Seleção a ser feita pelos critérios:

a- o da riqueza fonêmica;

b- o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder as dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades).

c- o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE, 1983, p. 113-114)

Assim as palavras iniciais escolhidas pela formadora buscaram cumprir com os critérios adotados pelo método a riqueza fonética, as dificuldades e o teor pragmático das palavras, essas foram: Rúcula e Cebola. Essas palavras têm significado especial ao dono e produtor daquele sítio onde está sendo realizada essa experiência, a recuperação do solo de sua propriedade só se deu com o rodízio de culturas nos espaços cultivados e esses produtos são produzidos naquele pedaço de chão.

Depois da realização da escolha a formadora foi trabalhando os critérios sintáticos da formação dessas palavras da escolha do simples para o complexo e sem uma ordem linear, mas de acordo com as interações e debates do grupo.

A terceira fase do método consiste “na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem vai se trabalhar”. (FREIRE, 1983, p. 114).

Nessa fase foi problematizado as questões do grupo, como são feitas as negociações dos produtos, se os produtores ali presentes não podiam ler e compreender as informações presentes em um contrato comercial para o fornecimento de seus produtos, em que ponto eram prejudicados por não conseguirem ler informações em rótulos ou em descritivos para a produção de seus produtos precisando sempre de um interlocutor para essas questões.

Também foi levantado no debate como a questão de ser analfabeto pode influenciar na escolha dos representantes políticos e se há uma influência no caso citado pela opinião dos participantes como negativa, como e o que seria diferente se fossem alfabetizados.

As respostas dos agricultores mostraram o saber inerente as condições materiais ali produzidas através do trabalho, pois mostraram que há sim uma influência negativa

em não poderem atuar das discussões políticas por se sentirem a margem da sociedade em alguns momentos sendo excluídos por sua condição de não alfabetizados, portanto segundo fala dos participantes sem muito a acrescentar a essas discussões. Mas, em contrapartida apesar de reconhecerem que são elos fracos de uma corrente, reconhecem que a partir do trabalho produzidos por eles, podem modificar e solicitar mudanças, sendo essas advindas de sua luta diária no dia a dia.

A essas situações Freire destaca a importância

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações – problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. (FREIRE, 1983, p. 114)

A próxima fase é a criação de fichas roteiros que tem como objetivo auxiliar o formador para o debate, essas fichas roteiros são subsídios para ação do formador, não sendo, portanto rígida e inflexível, mas que pode ser moldar de acordo com o grupo.

Por último na quinta fase se tem “a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. (FREIRE, 1983, p. 115)

Essas fichas foram produzidas na experiência de Amaraji e ainda são feitas sempre ao final dos encontros, a oportunidade da formação de novas palavras através das famílias fonéticas que foram trabalhadas nos encontros, proporcionavam visivelmente alegria e satisfação aos participantes do evento, já que individualmente eram capazes de reconhecer símbolos até então desconhecidos e a partir do reconhecimento produzirem outras palavras a partir do conhecimento aprendido, sendo portanto produtores de seu próprio conhecimento.

4 | RESULTADOS

No processo atual do projeto, alguns dos agricultores participantes da experiência já conseguem escrever com autonomia, assim como realizar a leitura de suas produções. Mas muito além do processo de alfabetização nota-se o empoderamento dos participantes do projeto, sendo esse o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitem ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão (HOROCHOVSKI e MEIRELLES, 2007).

Ao se tornarem sujeitos de direito, buscam condições melhores condições de vida e lutam pela sua participação na comunidade.



Fonte: Da autora

5 | CONCLUSÕES

O projeto está em andamento, somando as ações de alfabetização outras relacionadas ao cuidado com a saúde, família, comunidade e com a terra.

No mês de novembro de 2018, foi construída pelos participantes do projeto e com os agricultores uma praça, essa estrutura física delimita um marco para os agricultores da região, um marco na construção de espaços de saberes e de novas relações que se constroem através de condições dignas no cultivo da terra, no acesso a leitura e escrita e também no acesso a oportunidades na área de atendimento tanto social como público.

Em 2019, espera-se alcançar um maior número de agricultores e de voluntários para que essa ação possa abranger a outros municípios e não ser apenas uma ação isolada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14ª edição. Paz e terra, Rio de Janeiro, 1983.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. **Problematizando o conceito de empoderamento**. In: Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Florianópolis, 2., 2007.

<http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2014/livros/o_que_e_a_pedagogia_sistemica.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

O TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elvira Santana Amorim da Silva

Universidade de Pernambuco – UPE

Recife – Pernambuco

Maria Magaly Vidal Maia

Hospital Santa Joana Recife

Recife – Pernambuco

Andreyana Javorski Rodrigues

Universidade Joaquim Nabuco – UNINABUCO

Recife – Pernambuco

Juliana Lemos Zaidan

Universidade de Pernambuco – UPE

Recife – Pernambuco

Pryscyla Dayane das Chagas Lira

Universidade Mauricio de Nassau – UNINASSAU

Recife – Pernambuco

RESUMO: **Introdução:** Na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, o treinamento é encarado como um diferencial competitivo nas organizações. Toda empresa que espera mudança de comportamento e resultados crescentes investe na formação dos colaboradores, sendo assim a utilização de estratégias pedagógicas ativas tornam-se necessárias, despertando nos profissionais o pensamento crítico em relação as suas práticas assistenciais. O teatro é uma das possibilidades para promover educação não formal nesse universo, destacando-se como

uma ótima alternativa para motivação nos colaboradores, visto que, é uma mudança de cenários dos treinamentos e aulas tradicionais.

Objetivo: Descrever a experiência do núcleo de educação continuada com o uso do teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem em âmbito hospitalar.

Metodologia: Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência do núcleo de educação continuada sobre a construção de um treinamento envolvendo o

teatro como estratégia de ensino aprendizagem de um hospital no Recife.

Resultados e Discussão: Através do teatro, percebemos um grande engajamento no treinamento assim como, maior interesse dos profissionais em envolver-se nas práticas educativas da

instituição, pois desta forma os mesmos tiveram a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos com técnicas que motivaram o exercício da profissão.

O teatro como prática pedagógica influenciou positivamente no envolvimento dos colaboradores, assim como proporcionou discussões pertinentes, em virtude da aproximação com a realidade.

Conclusão: O teatro deve ser incorporado como uma prática de treinamento abrangente que visa, entre outras coisas, a mudança de atitudes comportamentais dos colaboradores,

contribuindo assim para a melhoria da produtividade, motivação, e relacionamento dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Pesquisa em Enfermagem; Educação em Saúde; Educação Continuada.

ABSTRACT: Introduction: In the perspective of the teaching-learning process, training is seen as a competitive differential in organizations. Any company that expects behavior change and increasing results invests in the training of employees, so the use of active pedagogical strategies becomes necessary, awakening in the professionals the critical thinking regarding their care practices. The theater is one of the possibilities to promote non-formal education in this universe, standing out as a great alternative for motivation in the employees, since, it is a change of scenarios of the traditional trainings and classes. **Objective:** To describe the experience of the nucleus of continuing education with the use of theater as a teaching-learning tool in a hospital setting. **Methodology:** This is a descriptive study of the type of experience of the nucleus of continuing education about the construction of a training involving the theater as a teaching strategy learning of a hospital in Recife. **Results and Discussion:** Through theater, we perceive a great commitment in the training as well as a greater interest of the professionals in getting involved in the educational practices of the institution, because in this way they had the opportunity to improve their knowledge with techniques that motivated the exercise of profession. Theater as a pedagogical practice had a positive influence on the involvement of employees, as well as relevant discussions, due to the approximation with reality. **Conclusion:** The theater should be incorporated as a comprehensive training practice aimed at, among other things, changing behavioral attitudes of employees, thus contributing to improved productivity, motivation, and relationship.

KEYWORDS: Nursing; Nursing Research; Health education; Continuing Education.

1 | INTRODUÇÃO

O nosso ponto de partida é o conceito de aprendizagem, que atualmente é assumido com dimensão maior do que a transmissão de informações professor-aluno e assume um significado mais amplo e complexo, onde deve promover o desenvolvimento do aprendiz como profissional competente e cidadão corresponsável pela sociedade em que vive. (GAETA; MASETTO, 2010)

O processo de aprendizagem na área do conhecimento compreende o desenvolvimento intelectual do ser humano em todas as suas operações mentais, como a capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, assim como, compará-las, criticá-las, organizá-las, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar e imaginar (GAETA; MASETTO, 2010).

Diante da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, o treinamento é encarado como um diferencial competitivo nas organizações. Toda empresa que

espera mudança de comportamento e resultados crescentes investe na formação dos colaboradores, sendo assim utilização de estratégias pedagógicas ativas tornam-se necessárias dentro das instituições de saúde, para assim despertar nos profissionais o pensamento crítico em relação as suas práticas assistenciais (BATISTA, 2006; BIZZO; MONTEIRO, 2016).

O teatro é uma das possibilidades para promover educação não formal nesse universo, destacando-se como uma ótima alternativa para motivação nos colaboradores, visto que, é uma mudança de cenários dos treinamentos e aulas tradicionais. Essa estratégia tem todas as potencialidades para ser utilizado como um veículo transmissor de conceitos científicos, através do qual a aprendizagem é feita de uma forma simples, lúdica e agradável, além disso, quando desenvolvida nos hospitais, possibilita o desenvolvimento pessoal e amplia o espírito crítico dos funcionários. (ASSIS; et al, 2016).

A necessidade de implementar novas rotinas e protocolos de segurança no ambiente hospitalar implica na realização treinamentos cada vez mais robustos. Diante dessa perspectiva, os hospitais procuram desenvolver nos profissionais o gosto pelo aprendizado, o que não é tarefa fácil, principalmente quando o assunto é explorado através de técnicas tradicionais como: cursos em auditório e aulas in loco. Esses métodos de ensino são taxados, muitas vezes, como práticas enfadonhas e repetitivas.

Pensando nesse cenário, o núcleo de Educação, de um dos grandes hospitais da região metropolitana do Recife, decidiu reunir esforços para disseminar técnicas alternativas de treinamento para os profissionais da área. Decidiu, para tanto, investir no teatro como ferramenta pedagógica capaz de sensibilizar o ouvinte e desenvolver no profissional o interesse pelo conhecimento e pelo aprendizado.

2 | OBJETIVO

Descrever a experiência do núcleo de educação continuada com o uso do teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem em âmbito hospitalar.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência do núcleo de educação continuada sobre a construção de um treinamento envolvendo o teatro como estratégia de ensino aprendizagem com a equipe de enfermagem de um hospital da região metropolitana do Recife.

Frente às demandas da instituição foi selecionado um tema relacionado ao processo de Segurança do Paciente como a Acreditação Hospitalar, tendo como título

“O Acrediário: Diário da Acreditação”. A peça teve duração de 60 minutos abordando uma viagem pelo mundo da acreditação hospitalar, inspirada nas normas de segurança ao paciente. O espetáculo “**O Acrediário**” retratou o cotidiano de um ambiente hospitalar que se preocupa com a assistência em excelência. Enquanto os atores retratam o dia a dia habitual, a peça ganhou a delicadeza do cômico com poemas e musicais que embalaram a plateia.

Divida em quatro atos, a peça abordou temas diferentes como: Direitos e deveres dos pacientes e familiares, metas internacionais de segurança do paciente, paciente interno e externo, gerenciamento de barreiras linguísticas, reconciliação medicamentosa, medicamentos trazidos de casa, precauções, documentos normativos, fluxo de administração de medicamento, notificação de eventos adversos ao paciente, gerenciamento da rotina do dia-a-dia e parada cardiorrespiratória.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os colaboradores de enfermagem tiveram a chance de assistir uma peça teatral, que tinha como temática central o mundo da acreditação hospitalar, onde foram utilizadas como inspiração as normas de segurança ao paciente. O espetáculo retratou o cotidiano de um ambiente hospitalar que se preocupava com a assistência em excelência.

Através da técnica do teatro, percebemos um grande engajamento na participação ao treinamento assim como, maior interesse dos profissionais em envolver-se nas práticas educativas da instituição, pois desta forma os mesmos tiveram a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos com técnicas que motivaram o exercício da profissão.

O teatro como prática pedagógica influenciou positivamente no envolvimento dos colaboradores durante o treinamento, assim como proporcionaram discussões bastante pertinentes, em virtude da aproximação com a realidade que eles vivenciam.

Portanto, com a utilização das encenações pudemos replicar experiências da vida real favorecendo um ambiente de interatividade entre os colaboradores, facilitando o processo de ensino-aprendizagem entre as equipes de enfermagem e multidisciplinares. Ademais, podemos visualizar que o processo de construção de conhecimentos através da estratégia lúdica é benéfico, pois sedimenta a informação, clarifica e oportuniza ao educador realizar uma docência com discência.

As cortinas abriram um mundo já conhecido pelos colaboradores da instituição, mas sedimentaram os conhecimentos distribuindo risos e atitudes fundamentais para a prática segura na assistência ao paciente. A ideia foi apresentar, de maneira lúdica, as boas práticas da acreditação hospitalar, para isso é imprescindível acreditar, mas sobretudo ter uma atitude que faça a diferença durante o exercício da profissão.

Para aqueles não foram sensibilizados, o espetáculo mostrou a cura de algumas

doenças, inclusive a da cabeça dura e desta forma transformou o cenário enfadonho e habitual em engraçado e divertido. E mostrou ainda que o engraçado é que é sério.

5 | CONCLUSÕES

É evidente que o teatro deve ser incorporado como uma prática de treinamento abrangente que visa, entre outras coisas, a mudança de atitudes comportamentais dos colaboradores, contribuindo assim para a melhoria da produtividade, motivação, e relacionamento dos mesmos.

Além disso, deve haver um ambiente de confiança recíproca, assim como um ambiente favorável à aprendizagem, uma vez que propicia interesse, mudança de comportamento e maior engajamento, visto que os próprios colaboradores despertam para continuar o aprendizado no local de trabalho.

Por ser considerada uma rede de alta complexidade, a instituição hospitalar necessita de práticas de treinamento incorporadas à rotina do profissional de saúde. Haja vista as dificuldades encontradas nas técnicas habituais, encontramos como alternativa plausível a utilização do teatro como forma inovadora de capacitação dos colaboradores, bem como se diferenciar de modelos tradicionais de treinamentos, quebrando assim paradigmas.

Esse método busca maior grau de flexibilidade na organização do trabalho, maior cooperação entre os colaboradores, e maior participação destes nas atividades assistenciais e no bem-estar da empresa. Garantindo, desta forma, o descortinar de um mundo já conhecido pelos colaboradores da instituição, mas permitindo sedimentação dos conhecimentos, das competências e das habilidades profissionais, distribuindo risos e atitudes fundamentais para a prática segura na assistência ao paciente.

REFERÊNCIAS

Assis, D. M. S., Silva, A. L. S., Lima, A. B., Serra, M. F., Silva, W. S. **Teatro de temática científica: uma proposta pedagógica lúdica possível na educação não formal de alunos do ensino fundamental.** Scientia Plena 12, 069919 (2016). doi: 10.14808/sci.plena.2016.069919. Disponível em: <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/view/3088/1459>

Batista, A. V. **A Utilização do Curso de Teatro como Prática Inovadora de Treinamento num Restaurante Familiar.** 2006. Disponível em: http://www.fappb.edu.br/instituto/arquivos/artigo_adm_A_utilizacao_do_curso_teatro_Alexandra_Vieira_Batista.pdf.

Bizzo, N, Monteiro, P. H. N. **O Uso do Teatro de Augusto Boal no Curso de Licenciatura em Ensino de Ciências: Discutindo o Tema da Avaliação.** Anais do 2º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo, 05 e 06 de julho de 2016 - Campus USP "Luiz de Queiroz" - Piracicaba/ SP Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anais_congresso_graduacao_usp_2016_v3.pdf

Gaeta, C., Masetto, M. T. **Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação.** PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0287-1.pdf>

O TEATRO NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID – LETRAS PORTUGUÊS

Luana Ewald

Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós Graduação em Linguística
Florianópolis, Santa Catarina
Universidade Regional de Blumenau,
Departamento de Letras
Blumenau – Santa Catarina

Andressa Regiane Gesser

Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós Graduação em Linguística
Florianópolis, Santa Catarina
Universidade Regional de Blumenau,
Departamento de Letras
Blumenau – Santa Catarina

Larissa Patricia Theiss

Universidade Regional de Blumenau,
Departamento de Letras
Blumenau – Santa Catarina

Suelen Ramos

Universidade Regional de Blumenau,
Departamento de Letras
Blumenau – Santa Catarina

Henrique Mengisztcki

Universidade Regional de Blumenau,
Departamento de Letras
Blumenau – Santa Catarina

Silvane Terezinha de Oliveira

Universidade Regional de Blumenau,
Departamento de Letras
Blumenau – Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo objetiva (i) discutir o desenvolvimento de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014) como uma ação pedagógica para a aprendizagem significativa no contexto escolar e (ii) socializar um projeto de letramento realizado em uma Escola de Educação Básica de Blumenau-SC, em parceria com o PIBID Letras- Português da Universidade Regional de Blumenau. O PIBID é um programa que oferece bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciatura, professores supervisores que atuam na educação básica e coordenadores de área da universidade a fim de melhorar a qualidade de ensino e promover práticas de aprendizado significativas nas escolas públicas por meio de subprojetos, um deles é o subprojeto Letras- Português. O projeto teve sua base constituída no questionário preenchido pelos alunos, em que o teatro e leituras dramatizadas foram itens de interesse apontados pelos alunos como intenção de abordagem durante as aulas de língua portuguesa. Prezou-se pelo enfoque interdisciplinar com as disciplinas de Língua Inglesa e Arte ao utilizar-se a peça de William Shakespeare, “A Megera Domada” e a peça “O Califa Cegonha” de Wilhelm Hauff. A produção final consistiu em uma filmagem da encenação de “O Califa Cegonha”, que foi prestigiada pela escola. O envolvimento da turma e o impacto do PIBID transcenderam a uma simples

encenação, pois, posteriormente, a peça foi apresentada novamente, sem o suporte dos bolsistas e para um público maior. As ações do subprojeto proporcionaram a aprendizagem por meio de práticas significativas com vistas ao desenvolvimento da autonomia e criticidade por parte dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de letramento; Teatro; PIBID.

THE THEATER IN THE BASIC EDUCATION STUDENTS' LITERACY DEVELOPMENT- A REPORT OF PIBID LETRAS- PORTUGUÊS EXPERIENCE

ABSTRACT: This paper aims to (i) discuss the development of literacy projects (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014) as a pedagogical action for meaningful learning in the school context and (ii) to socialize a literacy project held in a School of Basic Education in Blumenau-SC, in partnership with PIBID Letras- Português of the Universidade Regional de Blumenau. PIBID is a program that offers scholarships for undergraduate academics, supervising teachers working in basic education, and university area coordinators to improve teaching quality and promote meaningful learning practices in public schools through subprojects, one of them is the subproject Letras- Português. The project was based on a questionnaire filled out by the students, in which the theater and dramatized readings were items of interest pointed out by the students as an intention to approach during the Portuguese language classes. The interdisciplinary approach with the disciplines of English Language and Art was made by using the William Shakespeare's play, "The Taming of the Shrew" and the play "The Story of the Caliph Stork" by Wilhelm Hauff. The final production consisted of a filming of the staging of "The Story of the Caliph Stork" which was watched by the school. The involvement of the class and the impact of PIBID transcended a simple staging, because later the piece was presented again, without the support of the scholars and for a larger audience. The actions of the subproject provided the learning by means of significant practices with a view to the development of autonomy and criticality on the part of the students.

KEYWORDS: Literacy Projects; Theater; PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de projetos de letramento tem se apresentado como uma alternativa para o ensino de língua no contexto escolar, de forma a possibilitar aprendizados sobre cultura, ampliando assim o conhecimento em relação à linguagem e de formar o estudante como um cidadão perceptivo, crítico.

Com este olhar, o presente artigo objetiva discutir o desenvolvimento de projetos de letramento como uma ação pedagógica para a aprendizagem significativa no contexto escolar. Para tanto, partimos da socialização de um projeto realizado com alunos de dois sétimos anos e professores de uma escola municipal de Blumenau, SC, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com ações que

partem da Universidade.

O PIBID é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oferece bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciatura, professores supervisores que atuam na educação básica e coordenadores de área da universidade (professores nos cursos de licenciaturas), a fim de melhorar a qualidade de ensino e promover práticas de aprendizado significativas nas escolas públicas. Dessa forma, cada coordenador de área recebe uma bolsa para atuar por meio de subprojetos, nos quais se desenvolvem ações nas escolas públicas parceiras, com o trabalho pedagógico do supervisor, que é o professor que atua na escola, e do bolsista de iniciação à docência (Bolsista de ID), que é o acadêmico da licenciatura.

Na Universidade, os subprojetos eram: Ciências, Ciências Sociais, Educação Especial, Educação Física, História, Interdisciplinar, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia, desenvolvidos em diferentes escolas municipais de Blumenau (cidade onde está localizada a Universidade) e municípios vizinhos. Para atendermos ao objetivo do presente artigo, socializamos o relato de experiência do Subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade, descrevendo as etapas do projeto de letramento desenvolvido em 2016 na escola parceira citada anteriormente. Esse relato de experiência parte, assim, dos diários reflexivos dos bolsistas de ID, também autores deste artigo, produzidos a partir de cada encontro realizado na escola. As reflexões aqui propostas estão pautadas em uma concepção sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 2006; GERALDI, 1999; TRAVAGLIA, 2003), assim como nos (Novos) Estudos do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 2000; 2008; DIONÍSIO, 2007; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

A partir desta introdução, organizamos o artigo em seis partes. Apresentamos, primeiramente, a perspectiva adotada pelo subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade para o trabalho com projetos de letramento. Posteriormente, trazemos o relato do planejamento do projeto e descrevemos o desenvolvimento das atividades iniciais realizadas na escola que o estruturaram. Em seguida, socializamos os resultados alcançados com as ações pedagógicas voltadas às narrativas e linguagem teatral, assim como a avaliação do processo. Por fim, apresentamos considerações sobre as experiências vivenciadas pelos bolsistas, supervisora e coordenadora, a fim de contribuirmos com a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa a partir de uma proposta de planejamento das atividades escolares pautadas em projetos.

2 | O TRABALHO PEDAGÓGICO POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTOS

O subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade busca desenvolver projetos de letramentos em suas escolas parceiras para oportunizar experiências de aprendizagens significativas em língua portuguesa. Os projetos de letramento são

mecanismos didáticos que consistem em organizar sistematicamente atividades com o objetivo de inserir práticas reais de ensino da língua, através do uso da leitura, compreensão e escrita de textos que circulam na sociedade (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Para dar início a essa prática, procuramos lançar um olhar etnográfico para o contexto em que os estudantes da educação básica estão inseridos. Por isso, no início do ano letivo, aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas para identificarmos quais as práticas de leitura e que gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) constituem o cotidiano dos alunos, bem como temas que os alunos possuem interesse em se engajar durante o ano, tendo em vista que as produções textuais dos alunos também circulam na esfera social em que vivem (para além da escola). Desta maneira, os projetos de letramento podem ser vistos como um instrumento norteador do trabalho do professor.

Compreender a leitura e a escrita como práticas sociais significa considerar, na escola, textos reais como textos didáticos (GERALDI, 1999). O professor tem a função de decidir e elaborar suas aulas a partir das potencialidades que deseja desenvolver em seus alunos. Sendo assim, os projetos de letramento levam a uma profunda ressignificação das práticas escolares: as práticas de leitura e escrita deixam de ter valor apenas como instrumentos de avaliação, mas sim como instrumentos poderosos para o educando agir sobre o mundo onde vive (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Letramentos, assim, correspondem à:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Nessa perspectiva, o processo educativo é centrado na interação com o aluno, considerando as potencialidades, as experiências e o conhecimento de cada um. Nesse processo, todos ensinam e aprendem, produzindo conhecimentos através de trocas. Somente pelo compartilhamento de conhecimentos é possível expandir horizontes do saber, bem como desenvolver nos sujeitos de aprendizagem as capacidades de análise e crítica, habilidades que são importantes para a compreensão e transformação da realidade sociocultural e política em que todos estão envolvidos (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Diante do exposto, adotamos a perspectiva de trabalho por meio de projetos de letramentos (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) justamente para efetivarmos práticas de ensino e aprendizagem situadas, em que os alunos da educação básica possam ter acesso à escrita utilizada em contextos sociais reais. Nesse sentido, a leitura e a escrita precisam ser mobilizadas nas diferentes áreas de conhecimento escolar, a fim de que as ações educacionais possam se concretizar em

práticas sociais contextualizadas e que resultem no conhecimento e usos de diferentes recursos da linguagem por parte do aluno da educação básica (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Apenas com um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades, conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2014), é possível desenvolver projetos que ressignifiquem a importância da escola e do fazer docente nela. Buscamos, portanto, estabelecer, nas práticas realizadas por bolsistas do curso de Letras, elos com as ações desenvolvidas por outros professores que atuam na escola parceira, em trabalhos que tenham vínculos com situações vivenciais.

Surgiu, assim, a iniciativa de conciliar as atividades desenvolvidas com as disciplinas de artes e língua inglesa, partindo do apoio da professora supervisora do Subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade na Escola de Educação Básica Municipal, em Blumenau. Diante de orientações como as presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Leis das Diretrizes de Base (1996) e o Programa Político Pedagógico da Escola, bem como das próprias vivências dos bolsistas de ID com a interdisciplinaridade em rotinas acadêmicas na Universidade, buscamos interdisciplinarizar ações para concretizar o projeto de letramento na escola. Segundo Fortes, (2009) para capacitar o estudante para viver em sociedade, para a atividade produtiva e para as experiências subjetivas, o currículo tem que contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que visem à integração.

Os conteúdos sobre leitura dramatizada, Shakespeare e outros textos teatrais seriam interdisciplinarizados com a professora de língua inglesa, conteúdos como encenações, cenários, figurinos e expressões corporais caberiam à professora de artes. Todas estas contribuições aliadas à participação dos bolsistas e da professora supervisora do subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade buscaram promover, conforme Fortunato e Confortin (2013), não só a reflexão individual, mas também a reflexão coletiva que é marcada pela quebra de paradigmas de visões e de desconstruções para novas construções.

Ao fim, os reflexos dessas contribuições, nestas duas turmas de sétimo ano e na bagagem acadêmica dos bolsistas, são complementadas pelo diálogo de professores. Conforme Azevedo e Andrade (2007, p. 259):

A interdisciplinaridade tem como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, no qual haja interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas.

3 | O PLANEJAMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Diante da perspectiva de língua como “uma forma de interação comunicativa

dentro de uma sociedade” (TRAVAGLIA, 2003, p. 16), o Subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade busca desenvolver projetos de letramentos (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) que promovam aprendizagens significativas, conforme discussão proposta na seção anterior. Voltamos nossos olhares, assim, à educação linguística, valorizando os multiletramentos (ROJO, 2012) e promovendo práticas pedagógicas significativas dentro do contexto da comunidade escolar.

O desenvolvimento do projeto de letramento aqui socializado caracteriza-se como uma das ações do Subprojeto, que tem como um dos objetivos ampliar a competência comunicativa dos estudantes da educação básica, pois, segundo Travaglia (2003 p. 16), o ensino de língua materna só pode ter como finalidade principal e fundamental

[...] o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante, entendendo-se este desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez mais um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa.

Esse desenvolvimento da competência comunicativa pode acontecer em diferentes esferas, vislumbrando a sala de aula como um espaço real para desenvolver tanto o domínio de habilidades linguísticas específicas, quanto o de conhecimentos diversos. Portanto, o viés formador do projeto em relato é a cultura que abrange as diversas faces da língua portuguesa, além de contar e recontar histórias, que nesse projeto, foram apresentadas por meio de produções teatrais. Esse projeto de letramento foi desenvolvido no segundo semestre de 2016, com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II, conforme mencionado anteriormente, na Escola Básica Municipal de Blumenau com a parceria do PIBID Letras-Português da Universidade. A partir de ações vinculadas ao projeto de letramento, objetivamos que os estudantes pudessem: (i) ampliar a competência discursiva e estilística; (ii) fazer um estudo da história do teatro; (iii) ler e compreender textos teatrais; (iv) identificar os tipos de teatro e características pertencentes ao teatro; (v) reescrever uma narrativa na forma de texto teatral; (vi) encenar um texto teatral.

4 | COMO TUDO COMEÇOU

Buscamos, no desenvolvimento das atividades, superar a perspectiva de que as aulas escolares precisam ser tecnicistas, relacionadas a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. Esse viés teórico está relacionado com o ensino tradicional pautado principalmente no uso da gramática normativa, do falar e escrever bem (TRAVAGLIA, 2003, p. 21). Vale destacarmos que, segundo Geraldi (1984, p. 43), “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Por isso, partindo do conhecimento do contexto escolar, promovemos ações pedagógicas

que levam em consideração as práticas de letramento dos estudantes da educação básica, tomando como base a leitura e a escrita em práticas sociais situadas para o aprendizado (KLEIMAN, 2000; 2007).

Antes de darmos início à linguagem teatral, o projeto do PIBID já estava em andamento na escola desde o início do ano de 2016, envolvendo a coordenação do subprojeto, uma professora da Universidade, a professora da Escola Básica Municipal, bolsistas de iniciação à docência (acadêmicos do curso de Letras), os estudantes de dois sétimos anos, bem como a comunidade escolar. Sendo assim, os bolsistas já conheciam a turma com a qual iriam desenvolver esse projeto, pois já haviam envolvido os alunos em práticas pedagógicas anteriores, quando o trabalho foi voltado aos textos narrativos, com aprofundamento nas lendas. Este foi um ponto crucial para o surgimento do tema: “o teatro”, cujo interesse partiu dos estudantes, revelado em um questionário inicial aplicado pelos bolsistas de ID no início do ano letivo. Esse questionário teve como objetivo conhecer as práticas e os eventos de letramento dos quais os alunos participavam, bem como conhecer um pouco sobre sua realidade social. No quadro 1, apresentamos as etapas que constituíram esse projeto de letramento.

Etapa	Descrição das atividades
Etapa 1	<p>Aplicação do questionário inicial: No primeiro semestre do ano de 2016, foi aplicado esse instrumento com perguntas abertas e fechadas sobre o perfil dos estudantes, nome, onde mora, idade, escolaridade dos pais, religião e os eventos de letramento do qual participam, como por exemplo, leitura de histórias, utilização e acesso (KALMAN, 2003) tanto de livros escritos quanto de mídias digitais. Além disso, deixamos uma pergunta aberta sobre o que esperavam aprender nas aulas de língua portuguesa nas quais os bolsistas de ID estivessem envolvidos.</p> <p>Análise dos questionários: constatamos com o questionário que a maioria dos estudantes tem acesso às mídias digitais como computador; a maioria participa de eventos e práticas de letramento na esfera escolar, pois possuem aula de contação de histórias, no entanto, no ambiente familiar, isso não ocorre de forma igualitária; a maioria dos estudantes gosta de ler HQ e narrativas e gostaria de trabalhar com teatro nas aulas de língua portuguesa.</p>
Etapa 2	<p>Proposta de produção inicial: a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca da cultura brasileira em relação às lendas, a partir de uma conversa com os estudantes, decidimos trabalhar esse tema. A produção inicial foi elaboração de um relato de uma lenda.</p> <p>Análise da Proposta de Produção Inicial: percebemos dificuldade dos alunos em recontar uma lenda, muitos não tinham conhecimento desse gênero discursivo. Além disso, notamos dificuldades na escrita em relação aos anafóricos e conectores, bem como na descrição do cenário e dos personagens das lendas.</p>
Etapa 3	Desenvolvimento do projeto cultural acerca do tema lendas (1º semestre de 2016). Essas atividades não serão relatadas aqui por questão de espaço e foco do artigo.

Etapa 4	Elaboração do projeto de letramento sobre o tema sugerido pelos estudantes no questionário inicial: Teatro. (2º semestre de 2016) Os bolsistas de ID, após aprofundarem seu referencial teórico acerca do tema, elaboraram o projeto a fim de trabalhar o teatro e as suas especificidades, como textos teatrais, caracterização do personagem, cenário, linguagem verbal e não verbal, linguagem corporal, figurino, história do teatro, encenação.
Etapa 5	Desenvolvimento das ações pedagógicas e forma de sequências didáticas (DOLZ; SCHNEWLY, 2004) para atingirmos os objetivos do projeto.
Etapa 6	Apresentação para a comunidade escolar.

Quadro 1: Etapas do desenvolvimento do projeto de letramento

Fonte: Quadro gerado para o artigo a partir dos diários reflexivos dos bolsistas de ID.

Como se pode perceber no quadro acima, o tema teatro surgiu do interesse dos estudantes, o que desencadeou em seu envolvimento e interesse, como na busca de livros clássicos de peças de teatro na biblioteca da escola. Destacamos a importância de ouvir a voz dos sujeitos envolvidos no contexto educacional em consonância com Oliveira, Tinoco e Santos (2014) ao tratarem da abordagem de um projeto de letramento. O tema motivou para que houvesse uma maior participação de todos em todas as atividades.

Além disso, como exposto no quadro 1, ressaltamos a importância de diagnosticar os saberes prévios desses estudantes em relação à escrita. Esse diagnóstico é a produção inicial que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 84), “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de cada turma.” Partimos, assim, das necessidades dos alunos de ampliar o universo cultural permeado pela linguagem escrita. Antes de iniciarmos a construção do projeto de letramento, a proposta de produção inicial nos permitiu, então, diagnosticar os saberes prévios dos alunos e analisar sua competência discursiva sobre a estrutura narrativa (tipologia que deu início ao projeto em 2016), sendo o reconto de uma lenda. Segundo Heinig (2015, p. 510),

Na situação de reconto, de uma versão diferente de uma estória já conhecida, a criança tende a preservar a versão internalizada. Mesmo assim, podemos dizer que o campo para a criatividade é vasto sendo mantidos os esquemas narrativos, que caracterizam o gênero e o conteúdo narrado, ou seja, a estória *stricto sensu*.

Com a análise dessa proposta, notamos que alguns estudantes tinham conhecimentos prévios acerca do gênero discursivo, noções básicas de concordância nominal e verbal, e tentavam utilizar adjetivos e pronomes em seus textos, deixando-os mais ricos em recursos linguísticos narrativos. No entanto, possuíam dificuldade na escrita relacionada ao esquema narrativo. Alguns alunos também possuíam algumas limitações referentes à inserção do discurso direto em seus textos, como também apresentação de problemas de compreensão a respeito de falas de personagens e

narrador. Além disso, alguns estudantes confundiam discurso direto com narrador em primeira pessoa, o que muitas vezes interferia na compreensão dos textos que produziram.

5 | TEATRO: HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A fim de socializarmos os resultados alcançados com as ações pedagógicas voltadas às narrativas e linguagem teatral, assim como a avaliação do processo, discutimos, na presente seção, o olhar lançado ao teatro, sua história e a possibilidade de aprendizagens a partir dele.

Da Antiguidade Clássica à contemporaneidade, o teatro traz consigo riquezas múltiplas que se espalharam pelos quatro cantos do planeta desde sua origem (CUNHA, 2012). Na Grécia, as primeiras grandes encenações de teatros surgiram através de organizações do Estado, cujo objetivo era levar aos cidadãos da pólis conscientização política (CUNHA, 2012).

A partir do século XX, com a modernização dos estudos artísticos e a inserção das artes no currículo nacional de ensino básico, professores buscaram refinar suas abordagens pedagógicas e metodologias de ensino. Através da escola, os alunos passaram a ter contato com o teatro como uma atividade artístico-pedagógica (ARCOVERDE, 2008). A importância da representação dentro do ambiente escolar não somente auxilia o aluno a desenvolver a oralidade, noções de improvisação e gesticulação, mas também, de acordo com Arcoverde (2008), são incontáveis as vantagens de se trabalhar com teatro em sala de aula, pois os alunos podem aprender a se entrosar com as pessoas, desenvolver o vocabulário e habilidades para as artes plásticas, a escrita; trabalha o lado emocional bem como a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade; oportuniza a pesquisa; incentiva a leitura e o contato com textos de diversos gêneros e clássicos; faz com que os alunos adquiram autoconfiança; desenvolve habilidades adormecidas; estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Ao iniciarmos nossas pesquisas e leituras para o planejamento de nossas atividades na escola, definimos que o foco seriam os gêneros comédia e drama no teatro, cujas dramatizações pudessem ser, segundo Ferreira e Falkembach (2012), espaços em que os alunos exercitem o faz de conta, o jogo simbólico, encarnando os personagens e assumindo situações imaginárias.

Santos (2002) afirma que é importante que o professor interaja com os movimentos presentes no teatro e na educação para ser capaz de compreender os processos individuais de construção da linguagem teatral dos alunos, articulando uma ação educativa para eles. Ao selecionarmos *A Megera* Domada de William Shakespeare, presente no livro didático, e *O Califa Cegonha* de Wilhelm Hauff, ambos adaptados para o roteiro teatral, houve a intenção de integrar todos os alunos de turmas

(com uma média de 38 alunos por turma) para que tivessem tanto protagonismo em atuações quanto nas colaborações de produção de cenários.

A *Megera Domada* é uma peça atemporal do século XVI, escrita por William Shakespeare, cuja temática trata, em forma de comédia, questões voltadas às opiniões sobre o papel da mulher, fortemente postuladas pela personagem Catarina, em uma história de “guerra dos sexos”. O *Califa-Cegonha*, por sua vez, conta a história de um califa que ganha uma caixa com inscrições misteriosas na tampa. Ao serem decifradas por um velho sábio, permitem ao califa descobrir que a caixa contém um pó mágico capaz de transformar qualquer pessoa no animal que desejar. Essas obras foram os títulos elencados para o desenvolvimento do projeto de letramento com os alunos dos dois sétimos anos, comunidade escolar, bem como acadêmicos do curso superior em Letras, bolsistas de ID do PIBID Universidade.

6 | O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Após a definição do tema do projeto e analisadas as dificuldades dos estudantes, iniciamos a elaboração do projeto de letramento, cujos objetivos, conforme apresentados anteriormente, são: (i) ampliar a competência discursiva e estilística dos estudantes; (ii) fazer um estudo da história do teatro; (iii) ler e compreender textos teatrais; (iv) identificar os tipos de teatro e características pertencentes ao teatro; (v) reescrever uma narrativa na forma de texto teatral; (vi) encenar um texto teatral.

Sendo assim, dentro do planejamento, buscamos trabalhar a história do teatro, os tipos de teatro, a construção de um personagem na história, o cenário, o texto narrativo e o texto teatral, o discurso direto e indireto, figurino, e a própria encenação de uma peça de teatro.

AULA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
1ª – 04/04/2016	Aplicação do questionário.
2ª – 11/04/2016	Aplicação da Proposta de Produção Inicial.
3ª 08/08/2016	Aula expositiva e dialogada sobre a encenação, com a exibição de <i>trailers</i> de peças de teatro tanto da cultura valorizada como peças de teatro da cultura local.
4ª - 15/08/2016	Aula expositiva e dialogada sobre a história do teatro.
5ª - 22/08/2016	Aula sobre os tipos de teatro e gêneros teatrais a partir de uma aula expositiva dialogada com recurso visual em Power Point sobre os tipos de teatro e uma dinâmica com vídeos.
6ª - 29/08/2016	Caracterização de um personagem.
7ª - 05/09/2016	Aula sobre a arte da encenação com uma atividade lúdica de improvisação de um trecho da peça “A Megera Domada”.
8ª - 12/09/2016	Aula sobre linguagem corporal, dança, gestos, expressões.

9ª - 19/09/2016	Aula sobre caracterização e figurino; fizemos uma atividade de elaboração de um figurino.
10ª - 26/09/2016	Aula sobre esquetes: em duplas os alunos fizeram esquetes de um trecho da peça “A Megera Domada”.
11ª - 03/10/2016	Aula expositiva e dialogada sobre discurso direto e indireto.
12ª - 10/10/2016	Divisão da sala em grupos: um grupo ficou responsável pela peça “Califa Cegonha” e outro grupo pela “Megera Domada”. Início dos ensaios da peça de teatro.
13ª - 17/10/2016	Aula para ensaio da peça.
14ª - 24/10/2016	Aula para ensaio da peça.
15ª - 31/10/2016	Filmagem da esquete “A Megera Domada”; o grupo da peça “O Califa Cegonha” elaborou o cenário e o figurino.
16ª - 07/11/2016	Apresentação da peça “Califa Cegonha” para a comunidade escolar.

Quadro 2 - Descrição das atividades realizadas no projeto.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos diários reflexivos dos bolsistas de ID.

Nas primeiras aulas ministradas pelo PIBID, buscamos compreender o que os alunos entendiam por teatro para, a partir de então, trabalharmos com a explicação histórica, partindo de vídeos, imagens sobre a evolução do teatro e também como foram surgindo novas formas de manifestações artísticas, com base em um pressuposto teórico apresentado anteriormente. A fim de explorarmos a teoria, realizamos um jogo para encontrar o par com os tipos de teatro, em que cada aluno recebera um papel com um tipo de teatro ou com uma explicação das características desse tipo de teatro. A atividade objetivou que os alunos interagissem entre si para encontrar a informação que complementasse a que estava no seu papel. Após todos encontrarem os pares, foi feita uma roda em que cada par lia o tipo de teatro e a característica. Sobre as etapas históricas do teatro, fizemos uma atividade em forma de dinâmica em que os alunos tinham que completar uma linha do tempo.

A fim de explorarmos a personagem no teatro, realizamos um caça ao tesouro, em que os alunos foram ao pátio da escola para buscar pistas sobre as características físicas e emocionais de personagens. Além disso, apresentamos grandes personagens da história, o que permitiu que os alunos se identificassem com algumas de suas características. Na sequência, introduzimos a questão do figurino como um fator revelador sobre as características da personagem. Nessa aula, os estudantes utilizaram diversos materiais e criaram diversos figurinos.

Para diferenciar o texto teatral de um texto narrativo, trabalhado com as turmas em outro período do ano, levamos exemplares de cada um dos tipos textuais e os alunos, após uma explanação, identificaram qual o tipo textual. Nessa etapa, foi iniciada a apreciação dos textos “O Califa Cegonha” e “A Megera Domada”. A escolha desses textos partiu dos alunos, que os identificaram no material didático e despertaram

interesse. A partir da apreciação, escreveram trechos dos textos do discurso direto para o indireto e vice-versa. Essa etapa foi importante pois os alunos puderam notar que com o discurso direto são os personagens que possuem a palavra/ fala, ao contrário do discurso indireto, em que o narrador narra todos os fatos e reproduz a fala dos personagens. Também socializamos releituras em formato de novelas, vídeos.

Durante todo o projeto, procuramos ouvir os estudantes e suas sugestões, o que resultou em seu interesse pelos textos mobilizados na escola. Decidimos (alunos, bolsistas de ID e a professora supervisora) fazer a encenação desses dois textos, sendo que metade da turma ficou com a peça teatral “Califa Cegonha” e outra metade com uma esquete da “Megera Domada”. Os estudantes que escolheram participar da peça “Califa Cegonha” preferiram apresentar como uma peça teatral, já os estudantes que escolheram a outra peça pediram para fosse filmada a dramatização em formato de curta-metragem. Em relação a levar em consideração o interesse dos estudantes, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 36) afirmam:

Nessa situação, ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir (entusiasmo, desejo, cansaço, tristeza, alegrias, sucesso, incertezas). Trata-se de uma forma de atuar na construção da autonomia tão desejada por todo cidadão; de estudar, aprender, ensinar e conhecer ‘com o corpo inteiro’, no dizer de Freire ([1993] 2002); de atribuir sentido ao mundo objetivo e social, pensando, agindo e sentindo com o outro.

Essa iniciativa dos alunos remonta ao mundo tecnológico que temos hoje, de inserir os estudantes nas práticas sociais do universo dos letramentos multissemióticos:

que envolvem a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses [...], já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. (ROJO, 2009, p. 119).

Os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) permitem desenvolver nos estudantes outras linguagens que estão presentes no seu meio social. Além das filmagens, os alunos utilizaram as tecnologias para fazer a edição dos vídeos, contemplando diferentes linguagens para a concretização de um produto final. Ambas as peças demandaram aulas de ensaio, momentos quando bolsistas de ID e a professora supervisora apoiavam os estudantes e orientavam quanto à questão da linguagem corporal, da voz, figurino.

Os cenários de ambas as peças teatrais foram elaborados pelos alunos com apoio da coordenação da escola e da professora de artes. E o figurino foi providenciado tanto pela professora supervisora e os bolsistas quanto pelos pais, engajados na formação de seus filhos. Em relação à perspectiva teórica da interdisciplinariedade, Oliveria, Tinoco e Santos (2014, p. 74) afirmam que

Os princípios essenciais para essa reestruturação, cujo foco é a aprendizagem

significativa, seriam, conforme Ausubel, a disposição do aluno para aprender e um material didático significativo para o grupo no qual esse aluno se insere.

Após vários ensaios, foram feitas as apresentações das peças dos dois sétimos anos para as outras turmas da escola. E os curtas-metragens da “Megera Domada” foram passados em multimídia para as outras turmas assistirem.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este artigo, comprometemo-nos em discutir o desenvolvimento de projetos de letramento como uma ação pedagógica para a aprendizagem significativa no contexto escolar. Para tanto, partimos da socialização de um projeto realizado com alunos de dois sétimos anos e professores de uma escola municipal de Blumenau, SC, bem como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com ações que partem da Universidade.

Nossa discussão aponta para um trabalho que envolve a perspectiva de ensino de língua portuguesa com vistas a ampliar o conhecimento dos estudantes da educação básica em relação à linguagem como uma prática social, contribuindo para sua formação e atuação como um cidadão crítico. Além disso, ao defendermos as ações descritas neste artigo, podemos elencar, como principais contribuições: a articulação entre a teoria vista na universidade com a prática na escola, o desenvolvimento da autoconfiança para se tornar docente, a vontade de ser um professor transformador, bem como de engajar os alunos em atividades e projetos significativos, fazendo com que eles se tornem cidadãos críticos e reflexivos.

Sustentamos, assim, que as ações do Subprojeto Letras-Português do PIBID Universidade proporcionaram aos envolvidos uma oportunidade de promover a aprendizagem e práticas significativas por meio de um projeto, embora, como pontuam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13), esta não seja “uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino na língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem”. O que apresentamos aqui, em conformidade com as autoras, foi uma prática recontextualizada que reflete as:

[...] atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13)

Em síntese, as ações aqui socializadas podem vir a constituir um cenário da reflexão e planejamento de práticas pedagógicas de língua portuguesa, ajudando professores em formação inicial ou continuada a (re)pensar e (re)significar a leitura e a escrita na escola.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. 2008. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629-639.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2017.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200015&lng=en&nrm=iso>, acesso em: 24 de Agosto de 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CEBULSKI, Márcia Cristina. **Introdução à História do Teatro no Ocidente: dos gregos aos nossos dias**. 1. ed. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.
- CUNHA, Vasco Soares de Oliveira e. **A Grécia Clássica: Uma Viagem ao seu Teatro**. *Millenium*, Viseu, v. 43, n. 12, p. 177-201, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium43/12.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>, Acesso em 16/02/2009.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 1995. 688 p.
- FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. Revista acadêmica Senac on-line. 6a ed. setembro-novembro, 2009. Disponível em <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101423.pdf>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.
- FORTUNATO, Raquel Paula; CONFORTIN, Renata. **Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica**-DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n43p75-89>. Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime, v. 22, n. 43, p. 75-89, 2013. Disponível em <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/119/105>>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

HEINIG, O. L. de O. M. **Das Narrativas: O Pibid E A Formação De Professores Para O Trabalho Com O Texto Em Sala De Aula.** Atos de Pesquisa em Educação. v. 10, n.2, p.504-529. 2015. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4743>. Acesso em 07/06/2017.

KALMAN, Judith. **El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

KLEIMAN, A. **Letramentos e suas implicações para o ensino da língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **Teatro e poder na Grécia.** In: Humanitas – vol. XLV. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1993, p. 70.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal, EDUFRRN, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral.** Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação e Arte).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 85. (Princípios, 166)

SOUSA, Maria de Fátima Coutinho. **Literatura Brasileira I.** Campina Grande: EDUEPB, 2012.

STREET, Brian. **Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies.** In: JONES, Marilyn Martin; JONES, Kathryn. Multilingual Literacies: reading and writing different words. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O TRABALHO DO PROFESSOR MT NAS ESCOLAS DE CABO FRIO

Helaine Soares

(helaineprof@gmail.com)

Universidad Columbia Del Paraguay

Prefeitura Municipal de Cabo Frio – Cabo Frio - RJ

RESUMO: Esse artigo pretende fazer uma contextualização da evolução das atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias e do processo de aproveitamento dos conteúdos com as ações do grupo professores especialistas em tecnologias na Educação denominados Multiplicadores Tecnológicos (MTs), coordenados pelo Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) de Cabo Frio e que trabalham diretamente com alunos da rede Municipal nos Laboratórios de Tecnologia Educacional (LTE) das escolas. Neste sentido, pretende responder a seguinte questão: Como os professores MTs utilizam e aproveitam o potencial educativo das TICs diante das demandas educacionais? O objetivo geral é identificar as concepções sobre as TICs no ensino e suas abordagens educativas. O referencial teórico apoia-se principalmente nas contribuições de Lévy (1999, 2007); Moran (1999, 2000, 2013) e Valente (1995, 1999, 2003), entre outros estudiosos, utilizando como metodologia a busca em teses, dissertações e artigos que compõem diversos portais governamentais e particulares

que abordam a TICs no ensino. A análise das informações se pontuou na formação de professores para o uso das TICs, o papel do professor multiplicador, o papel educativo das TICs na aprendizagem, a interatividade na construção do conhecimento e a eficiência das redes de computadores, tidos como fatores que podem contribuir para a utilização do potencial educativo das TICs no contexto educacional. Observou-se a importância da valorização de percepção do professor sobre a utilização das TICs, de forma que ele compreenda o potencial educativo das TICs e as utilize de forma pedagógica, favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho Docente - TICs na Educação - Processo Educativo

ABSTRACT: This article intends to contextualize the evolution of the activities developed with the use of technologies and the process of use of the contents with the actions of the group of specialized teachers in Technologies in Education denominated Technological Multipliers (MTs), coordinated by the Municipal Technology Center (NTM) of Cabo Frio and that work directly with students of the Municipal network in the Laboratories of Educational Technology (LTE) of the schools. In this sense, it intends to answer the following question: “How do MT teachers use and take advantage of the

educational potential of ICTs in face of educational demands?” The general objective is to identify the conceptions about ICTs in education and their educational approaches. The theoretical reference is based mainly on the contributions of Lévy (1999, 2007); Moran (1999, 2000, 2013) and Valente (1995, 1999, 2003), among other scholars, using as methodology the search in theses, dissertations and articles that compose several governmental and private portals that approach ICT in teaching. The analysis of the information was punctuated in the training of teachers for the use of ICTs, the role of the multiplier teacher, the educational role of ICTs in learning, interactivity in the construction of knowledge and the efficiency of computer networks, considered as contributing factors for the use of the educational potential of ICT in the educational context. It was observed the importance of the valuation of the teacher’s perception on the use of the TICs, so that he understands the educational potential of the TICs and uses them in a pedagogical way, favoring the teaching-learning process.

KEYWORDS: Teaching Work - ICTs in Education - Educational Process

1 | INTRODUÇÃO

Diante das transformações tecnológicas em que a sociedade está submersa, a introdução da informática na educação constitui o mais novo desafio para os educadores, que devem estar aptos e dispostos a contribuir para o desenvolvimento de competências junto ao corpo discente, objetivando assim uma formação crítica, social, independente e que auxilie na integração junto ao mercado de trabalho. Diversos são os autores que defendem a inclusão da informática na educação, baseados em resultados positivos ocorridos em países da Europa e Estados Unidos. Para estes autores, a Informática Educativa torna-se fundamental, pois, quando utilizada de forma consciente e planejada, pode proporcionar o desenvolvimento intelectual, afetivo–emocional e social de alunos e professores. Entretanto, no Brasil, apesar das discussões terem se iniciado já na década de 1980 com os projetos Educom e Formar, essa ferramenta ainda é incipiente e com poucos profissionais qualificados. Nesse sentido, propomos analisar de que maneira o grupo de professores, denominados Multiplicadores Tecnológicos (MTs), vinculados ao Núcleo de Tecnologias Municipal (NTM) de Cabo Frio utilizam o Laboratório de Tecnologias Educacionais (LTE) da escola e o processo de integração das mídias ao processo ensino-aprendizagem, pretendendo buscar através do conhecimento, aprimorar a formação crítica de seu público escolar.

A partir da chegada dos computadores e Internet nas escolas de Cabo Frio houve uma preocupação em relação aos docentes, sobre quem saberia operar ou não essas mídias e em consequência, a aplicação da Informática na educação, utilizando o Sistema Operacional Linux para trabalhar com os alunos. O uso do S.O. Linux se justifica por ser um programa adotado pela rede pública de todo o país, por ser de livre utilização além de possuir grande variedade de softwares educacionais, esse sistema

vem se aprimorando, o que possibilita aos alunos amplo acesso a um programa de qualidade, oferecendo uma cultura mais extensa e facilitando a inclusão digital.

A ideia foi reunir um grupo de professores, alguns com conhecimentos básicos de informática e outros com especialização, e com disposição para estar sempre e cada vez mais buscando aprimorar e atualizar seus conhecimentos, unindo assim a Pedagogia e a Informática. A proposta foi que os profissionais se dedicassem a essa tarefa com o compromisso de orientar e disseminar o uso dos aplicativos e mídias disponíveis na Sala de Informática da escola, oferecendo ao professor docente um suporte técnico-pedagógico para a realização de tarefas, propostas de trabalho e multiplicação de conhecimentos, despertando o interesse, além de orientar os alunos em suas atividades curriculares, melhorando a qualidade do ensino, sendo assim um facilitador para o processo educacional, pois, *“o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores”* (VALENTE, 2003, p.02).

O grupo de Professores MTs do NTM presta esse serviço, atuando em quase todas as escolas da rede municipal da cidade de Cabo Frio, fazendo assim valer a proposta de atualização e comprometimento com a educação total do futuro cidadão. Desse modo é interessante analisar a utilização dos LTEs e compreender as mudanças ocorridas no processo ensino–aprendizagem dos alunos a partir da implantação dos laboratórios nas escolas e da escolha e capacitação dos Professores para atuarem como MTs, selecionados para direcionar as atividades escolares com o uso das TICs.

Para uma análise objetiva dessa atuação foram escolhidas algumas escolas de primeiro segmento do ensino fundamental do município de Cabo Frio/RJ e seus professores MTs, então, convidados a responder um questionário visando identificar a forma de utilização e compreender as mudanças que ocorreram no processo educacional com a implantação e o uso dessas tecnologias. O estudo procura avaliar e entender como o trabalho do professor MT utilizando as TICs pode apoiar, aperfeiçoar, colaborar e ampliar as possibilidades comunicativas e informativas da prática educacional, fundamentando a solução para a pergunta mote da pesquisa: “Como os professores MTs utilizam e aproveitam o potencial educativo das TICs diante das demandas educacionais?” A observação abrange um breve recorte sobre o uso e as ações com as tecnologias no contexto escolar do município de Cabo Frio, por meio do qual se buscou avaliar a utilização dos LTEs das escolas, a fusão das mídias digitais direcionadas à grade curricular de cada disciplina, o acesso à rede mundial, a motivação dos alunos e os recursos disponibilizados e produzidos pelos professores MTs, assim como a formação continuada, necessária à atualização dos profissionais dedicados a essas tarefas. Valente (1999) destaca que a escola, antes de tudo, deve sempre se abrir para as mudanças. A educação é uma área em que as mudanças sofrem grandes e constantes resistências, porém as demandas sociais por mudanças estão cada vez mais intensas e constantes exigindo das instituições educacionais uma

nova postura em relação ao novo cenário tecnológico e social.

2 | OS AMBIENTES TECNOLÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO

O Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Cabo Frio foi homologado, em 22 de dezembro 2008, pela Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional – DITEC, da Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação – MEC. No dia 21 de julho de 2009, o NTM recebeu, através do MEC, o PROINFO URBANO que foi instalado no dia 16 de setembro de 2009. Autorizada a implantação do NTM no município, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio investiu na adequação do espaço, com recursos de infraestrutura e alocação de servidores efetivos com Especialização na Área de Tecnologias Educacionais, tendo iniciado os cursos de capacitação, abertos a todos os educadores da Rede Municipal, em 28 de setembro de 2009.

Do ponto de vista pedagógico, o NTM criou um portal que contém um repositório em formato de sons, imagens, textos, vídeos e outros materiais que visam contribuir para aprimorar e diversificar a abordagem dos conteúdos curriculares para os alunos e de cursos de formação continuada para os professores. No desenvolvimento da prática e utilização das ferramentas de autoria os professores são instigados a pensar no uso pedagógico dos recursos tecnológicos e integração às mais diversas realidades e propostas pedagógicas, são desafiados a ter autonomia para criar e produzir, com diferentes ferramentas de autoria, objetos, projetos e conteúdos educacionais; desenvolvem sua capacidade de refletir criticamente a respeito dos materiais e objetos disponíveis e a planejar o uso de objetos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática. *“Razão e emoção são componentes fundamentais do conhecimento [...]. A educação só faz sentido se se preocupa com as pessoas como um todo, com a sua inteligência, sensibilidade, emoção, atitudes e valores.” (MORAN. 2013).*

Observou-se que ao implantar os recursos tecnológicos nas escolas essas ferramentas estão sendo percebidas e utilizadas pelos profissionais da educação de forma a contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica e abordagem diversificada dos conteúdos, percebeu-se também que os hábitos e comportamentos dos professores estão se modificando frente às inovações tecnológicas.

[...] as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. (LÉVY, 1999, p. 158).

3 | OS PROJETOS DOS MULTIPLICADORES TECNOLÓGICOS

As atividades do professor multiplicador tecnológico das escolas do município de Cabo Frio não se restringem a de um professor de informática comum ou de qualquer outra disciplina; seu trabalho é principalmente interdisciplinar, seu perfil profissional requer algumas características imprescindíveis que precisam estar bem definidas. A atuação no laboratório de informática não deve ser exercida por um monitor específico de informática porque não se trata apenas de assessorar o professor em como ligar máquinas ou consertar equipamentos, saber como se usa esse ou aquele programa, a questão vai além, trata-se de lançar um olhar diferente para o que a máquina tem a oferecer em relação à educação e de multiplicar de forma que os professores a sua volta passem a ter também esse olhar, além de despertar novas ideias sobre sua utilização e que possam também trocar, colaborar um com o outro. Muitos trabalhos interessantes acontecem nas escolas e se perdem por falta de registro que devido ao pouco tempo, característico do professor, e a falta de hábito, não costumam ocorrer, mas esse registro precisa ser estimulado e valorizado; é através dele que o trabalho pode ser compartilhado, multiplicado, independentemente de tempo ou espaço, portanto esse é um elemento importante do trabalho colaborativo, pois permite a análise de ideias e reflexão sobre os resultados, sobre a discussão da práxis e a consequente transformação do trabalho inicial.

A sociedade do conhecimento exige um Homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse Homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, como os sociais e os ecológicos, além de profundo conhecimento sobre domínios específicos. Em outras palavras, um Homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade do constante aprimoramento e depuração de ideias e ações. Certamente, essa nova atitude é fruto de um processo educacional, cujo objetivo é a criação de ambientes de aprendizagem em que o aluno vivencia e desenvolve essas habilidades. Esses conhecimentos não são passíveis de serem transmitidos, mas devem ser construídos e desenvolvidos pelo indivíduo. Isso implica em uma transformação da escola que é muito mais profunda do que simplesmente implementar o computador como mais um recurso pedagógico. (Valente, 1995. P 47).

Com o advento da internet, encontramos uma tendência maior de registro de trabalhos de professores porque eles percebem que a internet é um espaço bem interessante para a divulgação de material e obtenção de novas ideias. O uso do registro via internet auxilia também para organização dos trabalhos do MT, dá o respaldo de seu trabalho junto à direção escolar e ao corpo docente, facilitando apresentação de sua proposta. Com o surgimento de novos conhecimentos de novas tecnologias e propostas de trabalho as mudanças se tornam cada vez mais frequentes, a presença nos programas de treinamento de formação continuada através de encontros, de reunião de coordenação constantes para reavaliação do trabalho e a troca de experiências, acompanhamento do trabalho através de relatórios

mensais, do oferecimento de oficinas diversas pela equipe de divisão de informática educativa e de estímulo à criação de mini-cursos também por parte dos próprios MTs e da criação de uma lista de discussão online de incentivo à participação em cursos presenciais e à distância faz com que o grupo se desenvolva continuamente. Como em todo o processo educacional importa ressaltar que o objetivo maior é o aluno, todo investimento na capacitação do MT deve resultar na melhoria de qualidade do trabalho junto ao educando, a proposta é que os alunos tenham acesso às tecnologias para melhor se prepararem para o mundo envolvido nela e por ela e que isso se dê de maneira crítica e de forma que eles saibam analisar os prós e os contras do uso das tecnologias na sociedade e na sua vida particular.

A sociedade da informação só evolui com uma educação voltada para pesquisa, não para repetição da informação, mas para obtenção e seleção de sua análise consciente, sua assimilação, transformação e conhecimento de modo que se reverta em ações para melhoria da qualidade de vida. É com essa visão que a reunião pedagógica com o MT se dá através de discussões sobre a importância do estímulo à pesquisa, repudiando sempre o problema recorrente nas instituições educacionais que é o recorte e colagem pura e simplesmente. Pressupõem-se então, a necessidade de uma organização e padronização de trabalhos de pesquisa junto aos professores de escolas que será buscado durante o ano incentivando um processo construtivo que privilegia reflexão sobre o assunto pesquisado e a produção de atividades diversificadas a partir do processo de pesquisa. Essa proposta se baseia na ideia de que não basta levar programas para os alunos utilizarem e pronto, mas que é possível que eles, a partir deste programa construam materiais e objetos de aprendizagem que possam ser reutilizados por outros alunos em outros momentos e outras escolas.

4 | METODOLOGIA

Percebendo que todos nós, educadores e alunos, desejamos fazer parte da sociedade da informação, observamos que não basta apenas ter acesso às tecnologias, se faz necessário primeiramente, conhecê-las e saber utilizá-las com um olhar pedagógico, no sentido de encontrar informações que facilitem a compreensão do mundo e suas questões cotidianas, a resolução de problemas e, com isso, atuar na sua transformação.

O questionário intitulado “O uso das tecnologias como ferramenta educacional” buscou avaliar o uso dos LTEs das escolas, O trabalho do professor MT, e as atividades disponibilizadas nos sites das escolas e no portal do NTM de Cabo Frio. O questionário foi aplicado utilizando o recurso do Google Docs; entendendo que por meio dele podemos gerenciar múltiplas pesquisas online que alcançam facilmente diversas pessoas, gerar resultados que são exportados em forma de gráficos de vários modelos; o acesso ao preenchimento ocorreu por link enviado por e-mail ou por Whatsapp para o grupo de

professores envolvidos, a pesquisa se deu durante os meses de abril e maio de 2016. O questionário online foi respondido por 14 professores especialistas MTs que atuam em uma das 7 escolas escolhidas do primeiro segmento do ensino fundamental e que funcionam em turnos matutino e vespertino, providos de Laboratório de Tecnologias Educacionais, esses professores possuem vínculo de lotação na Unidade Escolar e atuam em consonância com os professores regentes com alunos da 1^a até a 5^a série do ensino fundamental; suas respostas permitem avaliar, por amostragem, o acesso e o uso das tecnologias analisando a visão de cada um sobre o seu trabalho nos LTEs.

Para que os participantes pudessem responder aos questionamentos em local e horário convenientes a cada participante, o Roteiro de Entrevista foi disponibilizado individualmente através do Google Drive através de um link enviado através de e-mail ou Whatsapp. O critério exigido para participar neste estudo foi que ele seja professor Multiplicador Tecnológico atuante em uma unidade de ensino fundamental do primeiro segmento na rede da Prefeitura Municipal de Cabo Frio.

5 | RESULTADOS

O questionário do tipo Levantamento de dados estruturado foi elaborado com 10 questões de múltipla escolha com objetivos determinado em quatro etapas, a compilação dos dados obtidos e sua análise deram origem ao percentual de acordo com as questões:

A primeira parte, formada pelas questões 1, 2 e 3, objetiva conhecer a formação e por conseguinte, a experiência na função de professor especializado no uso das tecnologias denominado multiplicador tecnológico (MT). As entidades formativas citadas oferecem cursos importantes de formação continuada para o professor que pretende estar sempre atualizado, o montante de cursos feitos pelos professores quantifica o nível de capacitação do entrevistado.

5.1 Sobre a Formação específica em Tecnologias Educacionais

Quando questionados sobre qual o nível de conhecimento sobre as Tecnologias Educacionais, 21% dos professores afirmaram possuir Curso de Especialização em Mídias ou em Informática Educativa, 29% dos professores entrevistados, afirmaram possuir outras modalidades de cursos em Tecnologias Educacionais e 50%, ou seja, a metade dos professores MTs, talvez devido à facilidade no manuseio e acesso, possui apenas formação básica sobre matéria em tela. Essa informação merece uma análise mais aprofundada pela equipe gestora do NTM para que sejam elaborados cursos e atividades de capacitação para seus MTs, pois é importante a formação, qualificação e familiarização do profissional da educação com as tecnologias atuais, devido à sua utilização em atividades no processo ensino-aprendizagem, a questão aponta que ainda hoje, os profissionais envolvidos com a educação, inclusive os professores

MTs, não possuem formação e qualificação suficientes e adequadas para a utilização dessas ferramentas no exercício da profissão.

5.2 Sobre a Formação externa em Tecnologias Educacionais, oferecidas por órgãos não vinculados ao NTM

Em relação à formação tecnológica, 86% dos entrevistados já fizeram cursos externos na área, mostrando que quase todos possuem um razoável conhecimento em relação ao uso de tecnologias na educação, apenas 14% dos professores que participaram da pesquisa, afirmaram que não fizeram nenhum curso externo ao NTM sobre a utilização das tecnologias no contexto educacional. Nenhum participante afirmou estar, naquele momento cursando alguma capacitação, talvez porque, naquele momento não havia oferta de capacitação ativa.

5.3 Sobre a Formação continuada em Tecnologias Educacionais, oferecidas pelo NTM/Cabo Frio

Nesse quesito, observamos que a grande maioria, 71% dos profissionais se dedicam aos diversos cursos de capacitação e atualização para a dinamização dos LTEs acumulando mais de 5 cursos de capacitação, 21% acumulam entre 2 e 5 cursos até o momento da pesquisa e 7% acumulam apenas um curso. Naquela data, nenhum profissional declarou não ter feito nenhum curso, o que revela o interesse e a dedicação dos profissionais ao aprendizado sobre as tecnologias.

Nas questões 4 e 5, Pretende-se medir a empatia do profissional com o sistema operacional Linux e seus aplicativos, já que de acordo com as normas do MEC, esse deve ser o sistema operacional a ser utilizado nos Laboratórios das escolas públicas.

5.4 Sobre o Sistema Operacional Linux Educacional

Essa questão aponta que, para 21% dos profissionais o S.O. Linux não é o ideal para a utilização no LTE, talvez pelo hábito e prática na manipulação de outro sistema operacional.

Outros 29% afirmam que o S.O. Linux é o melhor para a utilização, percebendo que esse sistema se assemelha e, certas vezes até supera o comercial e 50% diz que em parte é o melhor, refletindo que o uso do S.O. Linux é, em sua maioria razoável devido, principalmente, ao fato que é o pouco ou nenhum conhecimento da comunidade escolar com relação ao S.O. Linux, ou seja, pouco conhecimento é igual a pouco uso por todos os membros da comunidade.

5.5 Sobre a utilização do Software Operacional Linux

Quando questionados sobre o pacote operacional disponível nos computadores Linux, 21% dos professores afirmaram fazer uso do Linux como padrão, ou seja, estão

completamente adaptados aos recursos do Linux, utilizado inclusive para uso pessoal, 79% dos professores entrevistados, afirmaram utilizar o Linux apenas na escola, deixando sua prática apenas ao local de trabalho. Não houve opção para o terceiro quesito deixando velado que fora do ambiente escolar utilizam mais largamente o celular e os tablets como principais ferramentas tecnológicas, devido à facilidade no manuseio e acesso.

As questões 6 e 7 visam observar a frequência de visitas e de utilização dos alunos no laboratório da escola e também a motivação e a oferta de atividades pelos professores.

5.6 Sobre ao interesse dos professores regentes sobre as TICs

Para os profissionais que participaram da pesquisa, considerar boas as contribuições das TIC no processo de ensino-aprendizagem é unânime, Mas 79% responderam que melhorou muito pouco o interesse dos professores em relação ao uso das TICs. Apenas 14% consideram que houve grande melhora no interesse dos professores e 7%, afirmam que não houve mudanças significativas. Esses profissionais da Educação acreditam que as Tecnologias da Informação e Comunicação facilitam e agilizam a aquisição de novos conhecimentos aliados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas é preciso um poder maior de persuasão para que os professores regentes também se empolguem pelo uso das TICs e possam inserir atividades no seu plano de aulas, com o objetivo principal de ampliar o interesse e motivação dos alunos, oportunizado o acesso à informações amplas e diversas e contribuir com o desenvolvimento de novas formas de interação.

5.7 Sobre o aproveitamento do LTE pelas turmas em aula

Em relação às visitas da turma ao LTE, os professores MTs observaram que 29% dos professores levaram seus alunos mais de uma vez por semana ao LTE, isso é muito interessante, pois demonstra que a prática de inserção das TICs ao cotidiano escolar esta se dando de forma compatível e que eles estão conseguindo adaptar o conteúdo escolar às tecnologias, e mais interessante é que 72% dos professores regentes já estabelecem como prática a visita ao LTE pelo menos uma vez por semana, e, segundo os relatos dos MTs, não houve a opção de alguma turma nunca ter visitado o ambiente tecnológico, o que revela o foco e a intenção de apresentar aos alunos as possibilidades das TICs nos seus estudos.

As questões 8, 9 e 10 verificam o aproveitamento a eficiência e a eficácia da implantação do laboratório de informática e seus recursos educacionais e a adaptação dos conteúdos curriculares às atividades escolares contribuindo assim para a melhoria da aprendizagem e do comportamento dos Estudantes.

5.8 Sobre o aprendizado através das TICs

Nesse quesito, a totalidade de 100% dos entrevistados concorda que é indiscutível que o uso dos recursos tecnológicos é essencial para a melhoria do aprendizado. É cada vez mais frequente a presença de tecnologias nas escolas e quando se realiza a incorporação tecnológica no ambiente escolar, uma nova técnica de ensino se instaura. Nessa nova “sociedade da informação” que compõe o contexto social atual, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), assume então um papel fundamental e relevante para o alcance de uma vida plena e cidadã para nossos alunos.

5.9 Sobre o comportamento dos alunos com o uso das TICs

A análise das respostas ao quesito mostra que o comportamento em 50% dos alunos teve uma pequena melhora, em 43% dos alunos observou-se grande melhora e em apenas para 7% não houve mudança significativa, mas esse resultado já era esperado devido a inicial empolgação pelo novo, pelo desconhecido aos alunos, sabemos também que certamente é uma situação controlável, já que a escola é um ambiente de socialização e as tecnologias promovem naturalmente a inclusão social que implica por consequência uma reforma radical principalmente na forma de agrupamento dos alunos na realização das atividades.

5.10 Avaliação do Aprendizado após a incorporação das TICs

Como demonstram as respostas, 64% dos entrevistados reconhecem a excelência do aprendizado depois da implantação dos LTEs, enquanto 36% acreditam numa taxa menor de melhoria com seus alunos. Não houve sinalização de piora ou neutralidade após a implantação dos LTEs ao cotidiano escolar.

6 | CONCLUSÃO

Há muito tempo os professores reconhecem que os fatores motivacionais, ou seja, não intelectuais, são imprescindíveis na determinação de desempenho dos seus alunos. Mesmo se fosse possível desenvolver uma medida de inteligência completamente precisa, válida e culturalmente neutra, não se poderia fazer uma previsão do sucesso dos alunos sem se considerarem as variáveis motivacionais, e, no nosso exemplo, o uso das TICs são o fator desencadeante para o sucesso do aprendizado. Moran afirma que

[]ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, 2000, P. 63)

A sociedade da informação nos coloca diante de um cenário tecnológico, e nossas escolas inevitavelmente estão inseridas neste contexto, desta forma, não podemos estar à margem da realidade que se apresenta, inclusive em relação aos conhecimentos aplicados e disponíveis à educação. O aprendizado contínuo é necessário para fazer funcionar o que se propõe dentro do processo ensino-aprendizagem com as tecnologias. Sem o conhecimento necessário acerca das novas ferramentas tecnológicas, o professor não consegue mediar e nem fazer funcionar a metodologia que utiliza as TICs como meio de ensinar, aprender e construir uma nova realidade nos LTEs.

De um modo geral, a chegada das TICs, dos computadores e dos LTEs nas escolas causou certo desconforto se observado o sentido de letargia da educação, do ensino repetitivo e engessado, da falta de liberdade e criatividade que existia nas redes de ensino. Segundo Almeida (2004) o uso tecnológico no campo da educação requer novos meios de ensinar, aprender e de desenvolver um currículo adequado com as demandas tecnológicas e tendo como características principais a integração, complexidade e convivência com a diversidade de linguagens e tipos de representação do conhecimento. Neste sentido, entender os potenciais de cada tipo de tecnologia e sua ajuda no processo educacional trará avanços às mudanças ocorridas na escola.

O pensamento sobre a sociedade da informação não pode ser considerado apenas modismo, na verdade, é uma profunda transformação na estrutura organizacional da sociedade e da economia. A sociedade onde todos os indivíduos, independente de suas origens, classes ou seguimentos que estão incluídos, necessitam ter acesso à informação. Essa sociedade que conseqüentemente irá contribuir para viabilizar o desenvolvimento educacional e profissional do mundo atual. Os alunos, jovens da chamada Geração Y, tem muito mais facilidade em lidar com o novo e com as TICs. Esse entendimento remete a uma inevitável necessidade do processo de formação e qualificação, já que o professor não é nativo, caso contrário, não haverá um uso realmente efetivo e transformador no que diz respeito à aprendizagem.

Com os resultados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que para se utilizar as TICs no ambiente escolar precisamos de professores incentivados e abertos aos novos conhecimentos, que percebam que seus alunos são sujeitos nativos das tecnologias e estão se desenvolvendo em conjunto com elas, descobrindo que a cada apertar de botão um mundo novo se descortina, o professor, deve perder o receio de apertar o botão. Tudo começa na escola e com a ajuda dos professores e das TICs é que o conhecimento se espalha pelo mundo.

Os novos e atuais meios de comunicação, as TICs, que uma vez democratizadas e acessíveis a todos, trazem oportunidade ao cidadão que se pretende formar em uma escola cidadã, necessita da ampliação das possibilidades e cumprimento do real papel da escola em relação à comunidade escolar, através do oferecimento de seus espaços tecnológicos, com vistas ao crescimento humano e social da população. As TIC oportunizam ao estudante, não apenas o acesso ao conhecimento humano,

disponibilizado em meio digital, mas também e principalmente, a criação e a difusão de sua própria produção. Esses novos meios de comunicação, quando democratizados e acessíveis a todos, ensinam e dão voz e poder ao cidadão.

REFERÊNCIAS

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

_____. - **Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

MORAN, J.M. - **Integração das Tecnologias na Educação - A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. - **Razão e emoção: componentes fundamentais do conhecimento**. 5º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Recife: UFPE, 2013. Entrevista a Cláudio Eufrausino. Disponível em:

http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/tecnologias_humanismo.pdf - Acesso em: 23 jun. 2017.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. - **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. - **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios – Portal MEC 1999** - disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> - Acesso em 23/06/2017

VALENTE, J.A. (1995) - **Informática na Educação: Conformar ou Transformar a Escola – Periódicos UFSC** - Florianópolis, SC – Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10703/10207> - Acesso em 30/03/2017

_____. (1999a). - **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Portal dos periódicos NIED – UNICAMP. Disponível em:

<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub.html> - Acesso em 24/01/2005

_____. (1999b). - **A Escola que Gera Conhecimento**. Em: I. Fazenda, F. Almeida, J.A. Valente, M.C. Moraes, M.T. Masetto, & M. Alonso, **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: Formando Professores**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, p. 75-119.

_____. (2003) - **Informática na Educação: Instrucionismo X Construcionismo**. Biblioteca CECIERJ – Disponível em:

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html> - Acesso em 30/03/2017

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-310-1



9 788572 473101