



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização 6



Atena
Editora

Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

**Educação: Políticas, Estrutura e
Organização**
6

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 6 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-307-1

DOI 10.22533/at.ed.071190304

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 6” 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 Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DO DESENCANTO AO ABANDONO DE SI - MARCAS DA COLONIALIDADE SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSOR	
Genilda Alves Nascimento Melo	
Andréia Quinto dos Santos	
Célia Jesus dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0711903041	
CAPÍTULO 2	12
DOS MODELOS PEDAGÓGICOS EUROPEUS E NORTE-AMERICANOS NA ESCOLA PRIMÁRIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL: PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA	
Rosemeire dos Santos Amaral	
Maria Neide Sobral	
DOI 10.22533/at.ed.0711903042	
CAPÍTULO 3	24
EAD SOB A PERSPECTIVA SWOT	
Erika Pinheiro Pérez	
Blanca Martín Salvago	
DOI 10.22533/at.ed.0711903043	
CAPÍTULO 4	38
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR	
Maria Jussilania Dantas Araújo	
Márcio Rodrigues dos Santos	
Flávia Nunes de Sousa Limeira	
DOI 10.22533/at.ed.0711903044	
CAPÍTULO 5	46
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REVOLUÇÃO PLANETÁRIA- SOBRE A VISÃO DE EDGAR MORIN	
Marinalva Valdevino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0711903045	
CAPÍTULO 6	53
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE O CENTRO EDUCACIONAL FEMININO (CEF)	
Natalya Regina Fortes Monte Santos	
Maria Gilcília Silva Pereira Borges	
Aislla Maria de Almeida Gomes	
Ana Rita Soares Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0711903046	
CAPÍTULO 7	61
EDUCAÇÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE INFORMÁTICA BÁSICA	
Mario Diego Ferreira dos Santos	
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.0711903047	

CAPÍTULO 8	67
EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA CASA FAMÍLIA RURAL “MANOEL PAULINO DE SOUSA”- ABAETETUBA/PARÁ	
Juliany Serra Miranda Denival de Lira Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.0711903048	
CAPÍTULO 9	72
EDUCAÇÃO E CULTURA: AS RESSONÂNCIAS (RE)PRODUZIDAS PELAS MÍDIAS NA CULTURA RIBEIRINHA	
Adelmo Viana Wanzeler Benilda Miranda Veloso Silva João Batista do Carmo Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0711903049	
CAPÍTULO 10	83
EDUCAÇÃO E TRABALHO: O PROCESSO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Rosalina Rodrigues de Oliveira Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.07119030410	
CAPÍTULO 11	95
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PREPARANDO PACIENTES E FAMILIARES PARA A DESOSPITALIZAÇÃO	
Juliana Lemos Zaidan Priscyla Dayane Gomes das Chagas Lira Elvira Santana Amorim Andreyna Javorski Rodrigues Jael Maria de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.07119030411	
CAPÍTULO 12	102
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA GUIOMAR LYRA, CARUARU – PE	
Marilene da Silva Lima Edilene Maria da Silva Katia Tatiana Moraes de Oliveira Ana Lúcia de Melo Santos Nubênia de Lima Tresena	
DOI 10.22533/at.ed.07119030412	
CAPÍTULO 13	114
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DO ESPORTE NA ÓTICA DA CULTURA CORPORAL	
Rogério Tauã Mello Machado Yuri Lima Silveira Ian Fonseca Coquet	

DOI 10.22533/at.ed.07119030413

CAPÍTULO 14 119

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUMBIARA/GO

Keila Rosa Procópio

Lia Batista Machado

DOI 10.22533/at.ed.07119030414

CAPÍTULO 15 131

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA DO PROFESSOR/A AUXILIAR NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Gessione Moraes da Silva

Gesomara Lopes Guerra

Maria Adriana de Souza

DOI 10.22533/at.ed.07119030415

CAPÍTULO 16 141

EDUCAÇÃO NA INDÚSTRIA 4.0: CONTRIBUIÇÕES DA SALA INVERTIDA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sebastião Soares Lyra Netto

Ana de Kássia Silva Lyra

Jedida Severina de Andrade Melo

Queila Carla Ramos da Silva Alcantara

Andréia Gilzélia de Arruda Santana

Paula Helena da Rocha Silva

Rosilene Tarcisa da Silva Lisboa

DOI 10.22533/at.ed.07119030416

CAPÍTULO 17 156

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO GRUPO AGITAÇÃO RIO PRETO: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES PROPÍCIOS AO LAZER E À EDUCAÇÃO

Maria Fernanda Sanchez Maturana

Miriam Sinhorelli

Vagner Sérgio Custódio

Isadora de Oliveira Pinto Barciela

Aline Sinhorelli Sakamoto

Vanessa Camilo Sossai

Keila Isabel Botan

Rodrigo Soares da Silva

DOI 10.22533/at.ed.07119030417

CAPÍTULO 18 165

EDUCAÇÃO PERMANENTE: PROCESSO DE TRABALHO DE AUXILIARES EM SAÚDE BUCAL NO INTERIOR DO ESTADO DO CEARÁ – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tainá Macedo Do Vale

Ermano Batista Da Costa

Antônio Rodrigues Ferreira Júnior

DOI 10.22533/at.ed.07119030418

CAPÍTULO 19	173
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DO PNE (2014-2024) E LDB – 9.394/96	
Jamilly Leite Olegario Maria Aparecida dos Santos Ferreira Márcia Gonçalves Keesem	
DOI 10.22533/at.ed.07119030419	
CAPÍTULO 20	180
EDUCAÇÃO SEXUAL: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO DE AUTO-CONHECIMENTO E NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA	
Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes Marçal Ribeiro Andreza Marques de Castro Leão	
DOI 10.22533/at.ed.07119030420	
CAPÍTULO 21	198
EDUCAÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE QUÍMICA: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA	
Alex William Sanches Fernando de Azevedo Alves Brito Pâmela Ribeiro Lopes Soares	
DOI 10.22533/at.ed.07119030421	
CAPÍTULO 22	210
EDUCAÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: ENTRELACANDO PERSPECTIVAS	
Alex William Sanches Álvaro de Azevedo Alves Brito Bianca Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.07119030422	
CAPÍTULO 23	218
EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DO SURDO NO PROCESSO EDUCACIONAL	
Lindacir Laurentino Lima de Medeiros Rosana de Medeiros Silva	
DOI 10.22533/at.ed.07119030423	
CAPÍTULO 24	227
EJA NO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA E PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE	
José Clebson dos Santos Jenaice Israel Ferro	
DOI 10.22533/at.ed.07119030424	

CAPÍTULO 25	238
ELABORAÇÃO DE UM OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NO SISTEMA DE AUTOMAÇÃO DA COLETA DE ÁGUAS DA CHUVA	
Abel Antônio Alves Kenedy Lopes de Nogueira	
DOI 10.22533/at.ed.07119030425	
CAPÍTULO 26	252
EM DISCUSSÃO: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS DECORRÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ESTAMOS PREPARADOS PARA IMPLANTÁ-LO?	
Rosângela da Silva Camargo Paglia	
DOI 10.22533/at.ed.07119030426	
CAPÍTULO 27	263
ENSINO DA ROBÓTICA: O ARDUINO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA	
Brenna Theodora Machado Matos Robério Oliveira Rodrigues Maria Bruna Machado Matos Paulo Sérgio Silvino do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.07119030427	
CAPÍTULO 28	273
ENSINO DE BOTÂNICA: METODOLOGIA PARA O ESTUDO DAS ANGIOSPERMAS NO FUNDAMENTAL II	
Rivete Silva de Lima Pietra Rolim Alencar Marques Costa Rafaela Sales Pereira Roxo	
DOI 10.22533/at.ed.07119030428	
CAPÍTULO 29	286
ENSINO DE BOTÂNICA: UM ESTUDO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO BRASIL (1982 A 2016)	
Laís Goyos Pieroni Maria Cristina de Senzi Zancul	
DOI 10.22533/at.ed.07119030429	
CAPÍTULO 30	297
ENSINO DE HISTÓRIA E A SEGUNDA GRANDE GUERRA A PARTIR DE POESIAS, FOTOGRAFIAS E SUAS REPRESENTAÇÕES	
Daniele Alves Craveiro Fernanda Dalmazo Garcia Fernando Santos Maciel Leticia Vicentina Nunes Zandoná Luciana Berbel Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.07119030430	

CAPÍTULO 31	302
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NO CONTEXTO DE SALA DE AULA	
<i>Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.07119030431	
CAPÍTULO 32	308
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS: O FATOR INTERCULTURALIDADE PRESENTE EM MANUAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO BRASIL	
<i>Márcia Rejane de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.07119030432	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	317

DO DESENCANTO AO ABANDONO DE SI - MARCAS DA COLONIALIDADE SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSOR

Genilda Alves Nascimento Melo

Instituto Superior de Ciências Educativas
(Ramada - PORT)

Andréia Quinto dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)

Célia Jesus dos Santos Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus –
BA)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo **discutir** de que maneira o Direito dos Humanos tem sido desumanizado na profissão professor, de forma a torná-la excluída. Assim, desrespeito, desprezo, maus tratos praticados por diversos grupos sociais, têm relegado a profissão centro a invisibilidade. Tais práticas vem deixando marca físicas e emocionais neste ser humano, provocando doenças diversas. A sustentação teórica em encontra – se em Aníbal Quijano; Boaventura Santos; Walter Mignolo; Enrique Dussel; Marc Augé; Benevides – Pereira; M. Estive; Frantz Fanon; Roberto Cruz; José Moran; Codo; Fernando Costa; Eduardo Reis; Claude Dubar; Norberto Bobbio; Fernanda Gragato; Saúl Jesus; António Nóvoa; Michel Pêcheux; Alarcão e Canha; Benevides – Pereira e Garcia; Assunção e Oliveira discutirá os conflitos do professor, na contemporaneidade, na prática efetiva docente: sobrecarga de atividades,

formação deficitária, precárias condições no aparato técnico e tecnológico; exigências extremas, quanto a resultados positivos; abandono da classe representativa e os olhares censuradores dos diversos segmentos sociais. Esse desrespeito pela profissão docente leva a crise de identidade, conseqüente doenças físicas e emocionais. **Método:** quali – quanti de pesquisa, embasado no caráter subjetivo, que permite a dialogicidade e a valorização entre os sujeitos. **Resultados:** É imperativo, o repensar social sobre a importância do papel do professor na formação dos sujeitos. Assim, através de ações mais humanizadoras, participar da reconstrução da imagem desse profissional tão desgastada.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade, Decolonialidade, Ofício de professor.

ABSTRACT: This paper aims to discuss how human rights have been dehumanized in the teacher profession, in order to make it excluded. Thus, disrespect, contempt, maltreatment practiced by various social groups, have relegated the profession center to invisibility. Such practices have left a physical and emotional mark on this human being, provoking diverse diseases. The theoretical support is in Aníbal Quijano; Boaventura Santos; Walter Mignolo; Enrique Dussel; Marc Augé; Benevides - Pereira; M. I have been; Frantz Fanon; Roberto

Cruz; José Moran; Elbow; Fernando Costa; Eduardo Reis; Claude Dubar; Norberto Bobbio; Fernanda Gragato; Saúl Jesus; António Nóvoa; Michel Pêcheux; Alarcão and Canha; Benevides - Pereira and Garcia; Asunción and Oliveira will discuss the conflicts of the teacher, in contemporaneity, in the effective teaching practice: overload of activities, deficient formation, precarious conditions in the technical and technological apparatus; extreme demands on positive results; abandonment of the representative class and the censuring looks of the various social segments. This disrespect for the teaching profession leads to identity crisis, consequent physical and emotional illness. Method: quali - quanti of research, based on the subjective character, that allows the dialogue and the valorization between the subjects. Results: It is imperative, social rethinking about the importance of the role of the teacher in the training of subjects. Thus, through more humanizing actions, participate in the reconstruction of the image of this professional so worn.

KEYWORDS: Coloniality, Decoloniality, Teacher 's Office.

1 | INTRODUÇÃO

Do desencanto ao abandono de si - marcas da colonialidade sobre o ofício de professor surgiu das aflições diárias das autoras, frente aos conflitos entre o exercício efetivo da profissão e a contrarrecepção no olhar dos diversos segmentos sociais, conhecidos como parceiros, redes, diante das dificuldades em sala de aula, em relacionamento desdenhoso do aluno; a violência estampada em diversas cores – dentro e fora do ambiente escolar; do desinteresse do estudante em participar ativamente da aula e realizar tarefas; o comportamento agressivo e desrespeitoso do aluno, em razão do uso de substâncias químicas diversas; de resultados negativos em fim de cada unidade e o mais grave: os pares atribuírem a responsabilidade dos “males do mundo” , ao possível mau desempenho do professor, como no mito grego, o professor é responsável pela nova Caixa de Pandora.

Somada a essas situações, a falta de apoio dos órgãos representantes de classe, para juntos encontrar saídas possíveis. Mais tenso ainda são as políticas públicas voltadas para o professor, que em nada contribui para melhoria do desempenho docente.

A sociedade moderna tem exercido um poder sobre o ofício de professor, no sentido em determinar o que o docente deve ou não fazer; como deve ou não se comportar em sala de aula; dita as regras e exige o cumprimento. Esse comportamento social traz um espectro de que o professor não tem domínio sobre seu objeto de trabalho: o conhecimento. Existe um desrespeito quanto a profissão docente. António Nóvoa (2007) comenta que é a única profissão em que outras áreas do conhecimento, como também, outras profissões querem intervir.

Fernanda Bragato (2015) surpreende, questionando de que maneira é exercida a lógica dos direitos humanos, pois que se preconiza igualdade para todos, mas por

que alguns passam a ser menos humanos, na relação em que direitos são violados. Afirma a escritora, que direitos humanos são transgredidos em diversos lugares no mundo; entretanto, existem alguns seres mais atingidos em sua dignidade que outros. Walter Mignolo (2017) mostra que este é o lado oculto da modernidade, o que Aníbal Quijano (2005) chamou de colonialidade. Aplica-se, portanto, a profissão professor.

É preciso haver uma recomposição do sistema de crenças do professor, pois será outro elemento que norteará novos valores e medidas em sala de aula para o estudante do século XXI. Imprescindível, o reconhecimento da profissão—centro (Nóvoa, 2017) como formadora das demais profissões e respeitá-la.

2 | METODOLOGIA

2.1 Colonialidade na educação – processo de despersonalização do humano

A política sócio – econômica trazida pelo eurocentrismo impõe um sistema educacional mercantilista com a palavra de ordem: tecnologia. O reducionismo em pensar que só a ciência pode explicar o fazer cotidiano e apenas é científico o que se produz tecnologicamente. Mignolo (2017) mostra que somente uma mínima porcentagem da população do mundo tem acesso efetivo de uso tecnológico. Em média, 80% da população mundial, a tecnologia não é uma realidade presente no dia a dia das pessoas. Mas se chegasse, mais próximo, essas pessoas teriam acesso ao menu?!

Seres, máquinas programadas por um sistema determinista histórico – cultural, mas que arraigado diariamente pela imposição colonial: hierarquia estética (arte, literatura, teatro) trazem o sentido do belo e do nobre; a imposição epistêmica que privilegia o conhecimento e a cosmologia ocidental em detrimento dos não ocidentais; a supremacia linguística que privilegia as línguas ocidentais e subalterniza não ocidentais; a ideia de homem moderno trazido pelo Renascimento, singularizando – o, fator do princípio racista, separatista e classista.

A escola, através do sistema educacional, reproduz esses conceitos e valores. Na observação do trato ao desrespeito a cultura negra, a influência da escola é tão impositiva que o negro é despersonalizado. Ele precisa se comportar como nos modelos do branco. Frantz Fanon (2008) intitula esse comportamento de “peles negras e máscara branca”, diz que quando o negro se comporta dentro dos valores culturais próprios é considerado “inautêntico”. De igual modo, a relação da escola com a cultura indígena. O índio é ingênuo, preguiçoso. O europeu chegou, vestiu o índio, deu uma nova língua, aculturou (despersonalizou). Esse processo é transmutado para as novas classes sociais, promovidas (inversamente) pelo crescimento econômico; em paradoxo, trouxe também a exclusão social. Fanon (1968) traduz o estado desse homem pós-moderno, assim como no assujeitamento do negro e do índio, em “Os condenados da terra”. Outros grupos considerados minoritários também são invisíveis

para o Sistema Educacional.

2.2 Professor – o outro invisível na sociedade pós-moderna

O modelo social dominante hoje, a colonialidade do poder, diz-se do vínculo entre o mundo colonial e a sociedade contemporânea. Um grupo hegemônico comanda e os demais grupos são submetidos, escravizados. Constrói-se um outro, pelo qual as ações de produção são exercidas, mas que se torna invisível (COSTA, 2008) no trato diário, no processo em “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1992).

É mesmo assim que acontece com a profissão docente: a pós-modernidade em todo o seu avanço tecnológico e de conhecimento científico atribui ao professor a carga exaustiva de resultados. Ele é a base para esse “fabuloso” crescimento e da extraordinária mudança no sistema mundial, para que se adeque às normas de um novo modelo de política partidária, de economia, de educação, de saberes diversos; mas ao mesmo tempo, a sociedade desconhece a existência de um SER, humano, possuidor de características próprias; com formação específica para atuar em uma área específica. Relega os saberes adquiridos em um momento histórico, que compõe os valores do sujeito, como ainda da profissão. Nisto se é descoberto o lado escuro da modernidade, chamado por Walter Mignolo (2017) por Colonialidade.

A violência simbólica é trazida pelo destrato; parte da agressão física do aluno, para como o professor, em sala de aula; perpassa pelo desrespeito dos pais (responsáveis) do aluno, quando ofende e até esmurra o professor, se o filho tira nota baixa; às condições de trabalho (falta de aparato técnico e tecnológico); remuneração inferior a outras classes de profissionais; mais ressignificativo, em tom negativo, quando tudo isso é chancelado por representantes de Órgão Central da Educação na Bahia, ao dizer que “o professor é preparado pela academia, para quando o aluno mandar tomar[...]”, entre os adjetivos depreciativos; ele, o professor, deve dissimular, pois isto é a linguagem do jovem.

Bragato (2015) diz que existe uma estigmatização de um SER; a negação da identidade de um sujeito; a colonização no trato ao outro. E o estatuto da humanidade, foi esquecido? Se todos foram declarados iguais para a lei; únicos, individuais, com os direitos declarados inatos e invioláveis — vida, liberdade, segurança e propriedade, assegurados pela igualdade formal diante da lei; por que uns são menos humanos do que outros? O aluno deve ser mais humanizado, respeitado em sua individualidade. Ele tem sido o centro do Sistema Educacional Brasileiro. Mas, por que o professor, elemento base para humanização do aluno, é desumanizado por este grupo que o ajuda compor?

Norberto Bobbio (1995) vai além das delimitações, apela para o jusnaturalismo: todos os homens têm direito à vida, à liberdade, **à segurança e à felicidade**. A profissão professor está situada no outro lado da linha abissal (SANTOS, 2010), mas no mesmo lado do índio desprezado; do negro escravizado; da mulher explorada e

oprimida; da criança abandonada e da cultura popular descaracterizada. O docente é um não – ser? Ele tem sido um elemento com maior vulnerabilidade de direitos: o respeito, a segurança e a vida lhe têm sido negados.

Figura 1 – Desumanização da profissão docente



Fonte: Google imagens
Acesso em: 07.07.2018

2.3 Do desencanto ao abandono de si

Na observação da complexidade humana, as ciências médicas, sociais, psicológicas, sociológicas e antropológicas convergem para uma definição de um ser saudável. Assim, saúde não é apenas a ausência de doenças, mas um estado geral de bem-estar físico, mental e social. Para que um sujeito seja considerado sadio é preciso atender o estado completo de saúde energética, física, emocional e mental.

O impacto da colonialidade sobre a profissão docente trouxe a desumanização do SER, a invisibilidade; pior, os maus tratos. O estresse ocupacional tem sido objeto de muitas páginas de pesquisa sobre esse trabalhador. Um composto de desequilíbrio psíquico e orgânico gerados por diversos estímulos que vão desde a qualidade do clima até as emoções e condições de trabalho; como resultado não satisfatório às exigências do mercado, por um imperativo da sociedade do conhecimento.

Os trabalhadores em educação têm enfrentado um misto de necessidade de cumprir novas tarefas impostas pela sociedade pós-moderna e ao mesmo tempo equilibrar a complexidade das vontades dos sujeitos criadas por essa sociedade do excesso. O superlativismo nas ações do ser humano pós-moderno desemboca na escola, onde adolescentes e jovens esboçam uma vida simulacra de desejos e fantasias diárias, adversas ao currículo apresentado pela escola, e, em confronto a metodologias preteristas do professor. Essa atividade paradoxal docente vem causando descontentamento ao professor. Assunção e Oliveira (2009) argumentam que,

A gestão atua sobre os recursos humanos, gerando mais tarefas e exigindo um perfil flexível em detrimento de adequações ou de medidas facilitadoras como recursos materiais (microfones, salas de vídeo, ambiente multimeios), dimensionamentos

qualitativos (habilidades e formação dos membros da equipe) e quantitativo do efetivo, projeto da sala de aula etc. Ou em outros casos, dependendo do modelo de gestão adotado pelas redes de ensino ou pelas escolas, pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, p.12)

O excesso de novas demandas impostas pela sociedade à escola; o desrespeito e o recanto a um “não – lugar” (AUGÉ, 1994) praticado pela comunidade escolar e de entrono tem ocasionado a intensificação do comportamento indicador de um esgotamento físico, mental e emocional do professor: ansiedade, depressão, irritabilidade e hostilidade. Reis et. al (2006) relaciona esses sintomas ao esgotamento profissional como Síndrome de *Burnout*, que inglês, literalmente, *burn-out* - combustão total. A conceituação está associada a processos iniciais com excessivas e duradouras condições de tensão no trabalho, pois que, a origem está na qualidade das relações interpessoais. Conjunto dual de fatores clínicos e psicológicos, em crescimento exacerbando, a grau de incapacidade social. Codo (2006.p.238) diz que “[...] é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”

Estive (1999) considera, como fatores primários da doença, os que trazem conflitos associadas a sentimentos e emoções negativas que atuam diretamente sobre a gestão da sala de aula, tais como: recursos materiais, condições de trabalho, a violência na escola, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre ele. Os fatores secundários são os relacionados ao contexto da docência: novas demandas na ação do professor, mudança nos agentes tradicionais de socialização; as contradições, a falta de apoio, as disputas dentro da função, o desgaste da imagem do professor; os novos objetivos do sistema educacional, com metas exaustivas para acompanhar o avanço do conhecimento. Jesus (2004) apresenta também como causa o número excessivo de alunos em sala de aula; as exigências do sistema público, além do esperado pelo professor, as condições de trabalho na escola.

Este fenômeno envolve três dimensões: reduzida realização profissional. Benevides – Pereira (2001) considera quatros amplos aspectos indiciosos para a burnout, (sentimento de insuficiência e fracasso profissional), pois tem origem nos fatores sociais de ordem ocupacional, já que Roberto Cruz (2011) a identifica como doença que ataca pessoas perfeccionistas ou com extrema dedicação ao trabalho. Há sobrecarga laboral, pois, as demandas são maiores que os recursos materiais e humanos. Bauman (1998) vaticina este momento: o professor é um estranho em sua própria sociedade, apesar de ser considerado como base de sustentação, ele não consegue se ajustar e produzir conforme necessidade da demanda. Pois, o que era produzido por habilidades individuais e inatas, agora é intermediado por tecnologias, compradas no mercado.

Outra afeição sintomática é a exaustão emocional (sentimento de esgotamento tanto físico como mental, sentimento de não dispor de energia para qualquer tipo de

atividade). Neste aspecto, vem o esforço do profissional em adaptar-se e produzir uma resposta emocional ao desajuste observado, por não atingir as metas propostas dentro de um padrão de aceitabilidade pessoal; arrazoa-se a desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia; sensação de baixa energia, fraqueza, preocupação; aumento da suscetibilidade para doenças, cefaleias, náuseas, tensão muscular, dor lombar ou cervical, distúrbios do sono. A recusa afetiva provoca o distanciamento da presença de outras pessoas. Cruz (2011) compara essa fase da *burnout* a uma vela se apagando. A pessoa pode não apresentar sintomas físicos de fadiga, mas se mostra sem energia para a vida.

A despersonalização (sentimento de indiferença) é a face mais avançada da síndrome: o confronto na defesa de um ideal, mas que, não alcançado, gerou o profundo desencantamento. Cruz (2011) mostra que, neste momento, “você não mais reconhece o limite do seu EU”. “A insegurança passa a ser parte da vivência diária: a pessoa não sabe mais como fazer, que limite deve fazer, não sabe mais o limite de sua ação social”.

Cruz (2011) chama a atenção para o cuidado no acompanhamento da percepção da doença. Faz uma metáfora, comparando pessoas em estado de *burnout* a um elástico que, sob extrema pressão, não retorna a sua tensão original. “O indivíduo quebra a sua condição de vida [...] o que é mais grave no *burnout* é o grande cansaço com a vida, [...] por isso propensão ao suicídio”, há a quebra com o mundo social do trabalho e com a vida; por ser pessoas dinâmicas, muito produtivas, não vêm mais sentido para a vida fora daquele mundo idealizado.

Para esse estudioso, outro fator agravante na *burnout* é a “comorbidade” – doenças que se aninham ao contexto: é comum um burnoutado experimentar algumas das situações - automedicação, uso de drogas; outro tipo de transtorno mental, depressão. Precisa de um tratamento específico e qualificado. Por ser a despersonalização a etapa pós crítica da síndrome, pode-se observar que pessoas que passaram por esse momento têm um histórico de uma marca negativa de gestão funcional: a gestão despersonalizadora, com metas impossíveis, sem meios de realizar as metas impossíveis, baseada em conflitos, na intimidação; naturalização do assédio moral, contribuiu para desenvolvimento sintomático no sujeito paciente.

2.4 Decolonialidade do SER– retorno ao sentimento de pertença do professor

Entende-se por Decolonialidade o movimento de intelectuais latino – americanos que propõe medidas de resistência a dominação geopolítica – em que sustenta a difusão da epistemia privilegiada; relega o saber de outros povos, senão o produzido por um grupo autorizado, o europeu (MIGNOLO, 2017); a superioridade epistêmica que desvaloriza a produção de conhecimento de outros povos, provocando o encobrimento desses povos (DUSSEL, 1992), a dominação ontológica de um modelo padronizado, que invisibiliza a existência do outro, desterra a um não - lugar (AUGÉ, 1994);

(QUIJANO,2005); assujeitando esse sujeito (PÊCHEUX, 1995) e incute, não somente nos currículos, mas na mente das pessoas a subalternização ao eurocentrismo, transformando gerações a condenados na terra. (ANON, 1968)

Nesse compasso, todos os grupos que foram condenados a invisibilidade; todas áreas do conhecimento relegadas a fronteira; todas as profissões desprivilegiadas, sem distinção são convocados a realizar a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), chamando para destaque, a profissão docente. Na política da pós – modernidade, o professor precisa destacar a sua identidade, em que os demais grupos sociais precisam reconhecer a existência, como formadora das demais profissões e respeitá-la de forma precípua (DUBAR, 2006); já que, a pesar de se atribuir a ela, emblematicamente, mas paradoxalmente, como a profissão – mãe; é desprivilegiada e desrespeitada, pelas profissões – filhas. Afastam – na da fronteira, lugar de trocas; para lugar – nenhum, onde só há indiferença, dessemelhança, desencontros.

A profissão docente precisa posicionar– se frente a desconfiguração profissional, a perda de identidade. Retomar o seu lugar de origem. Território é um símbolo de formação de identidades, de pessoas que batalham por encontrar a sua origem em meio à perda de valores no processo de globalização. Para Alarcão e Canha (2013) é o sentimento de pertença, dinâmico, que se constrói na relação entre o desejo e a realidade, entre o eu e os outros.

A identidade do profissional em educação precisa ser recuperada dentro de um novo território, espaço-lugar, sala de aula; vivência educativa; novas relações de processos precisam ser estabelecidas entre escola - comunidade; professor- aluno; pois que “a identidade de um ser perfaz pela identidade do outro” (Codo, 2002, p.06) Este profissional necessita recompor, junto com o aluno, o tempo – viver o presente, compreendendo o dinamismo, representado pelas tecnologias no cotidiano do aluno; o espaço – multiterritorial – o domínio de vários espaços físicos convencionais e virtuais; outros espaços fora de sala de aula, a cidade educadora como espaços de aprendizagem. José Moran (2003) convida a escola do século XXI para reinventar a forma de ensinar e de aprender. É preciso ainda recompor a cultura - compreender que o estudante pós-moderno é digital – usar a escrita tradicional é um dos grandes empecilhos nas atividades diárias em sala de aula.

A recomposição do sistema de crenças pelo professor é um dos elementos que trará norte aos novos valores e medidas em sala de aula na relação com o aluno e com demais segmentos representativos.

3 | RESULTADOS / DISCUSSÕES

A literatura vem comprovando as dificuldades enfrentadas pelos professores neste primeiro período do século XXI, em que a relação docente, com os novos padrões impostos pela sociedade do conhecimento, tem entrado em confronto com o

sistema de valores, crenças e formação técnico – pedagógica, o que vem causando estresse e diversas síndromes para o professor.



Figura 2 -Composição da identidade profissional

Estudiosos da educação têm intermediado, com trabalho de discussão, mostrando a necessidade de recomposição da identidade do professor. António Nóvoa, um dos grandes ícones da educação, em defesa do professor, mostra a composição da identidade do professor.

4 | CONCLUSÕES

A sociedade do atual trouxe inferiorização da profissão docente, com afrontas, desacatos, maus tratos, agressões físicas e até atentado a vida do profissional em educação. A excessiva carga de trabalho, exigências além do que o professor tem podido suportar, tem enfraquecido – o fisicamente; como também criou – se um efeito demonizador para como essa profissão. Tudo isto, vem causando doenças, síndromes e crise identitária doente.

Faz – se urgência rever o conjunto de valores dessa profissão tão necessária, para que a sociedade siga em seus objetivos. Que os segmentos representativos dessa sociedade sintam a necessidade de uma mudança premente. Pois, não somente a escola e o professor são responsáveis pela formação do aluno, mas a família e demais representações grupais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO I.; Canha, B. **Supervisão e Colaboração- Uma Relação para o Desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas: Educ. Soc. vol 30, 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02.01.15

AUGÉ, Marc. **Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 1994. Coleção travessia do século.

CODO, Wanderley. **Identidade e economia (i): espelhamento, pertencimento, individualidade**. Universidade de Brasília, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a09v18n3.pdf> Acesso em: 20.04.15

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. GARCIA, Lenice Pereira. (2003) **investigando o burnout em professores universitários**. Revista Eletrônica InterAção Psy – Ano 1, nº 1. 2003.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. Tradução de Maria Celeste C.J. Santos. 6 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **A lógica da colonialidade e a negação de direitos**. Palestra ministrada durante a segunda etapa do evento “Conversações Interculturais no Sul Global”, que se deu nos dias 20 e 21 de novembro de 2014, na Unisinos, em São Leopoldo/RS.

Publicada por: Núcleo de Direitos Humanos - Unisinos em 22.02.2015 Acesso em: 30.06.2018

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

CRUZ, Roberto. **Síndrome de Burnout**. Palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina. Tema apresentado por Vanderlei Ricken em 09 de abril de 2012, no Programa Justiça do trabalho.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O Descobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1992.

Esteve, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado coração, 1999.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

Jesus, Saúl Neves. **Motivação e formação de professores**. Salvador: Quarteto, 2000.

NÓVOA, António. **Regresso do professor**. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonio> Acesso em: 03.07.2018

_____. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século XXI**. Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo - SindprofNH. Acesso em: 03.07.2018

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008.

_____. **Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vo. 32, nº 94, junho/2017.

MORAN, José. **Educação inovadora presencial e a distância**. In: Contribuições para uma pedagogia da educação online. Org. Marcos Silva. Educação online. São Paulo, Loyola, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas**. Edgardo Lander (org) Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005.
Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidad
Acesso em: 26.06.2018

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. **Docência e exaustão emocional**. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020060001000>
Acesso em: 20.06.18

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

DOS MODELOS PEDAGÓGICOS EUROPEUS E NORTE-AMERICANOS NA ESCOLA PRIMÁRIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL: PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA

Rosemeire dos Santos Amaral

Universidade Federal de Sergipe (UFS) –
Doutorado em Educação
São Cristóvão - Sergipe

Maria Neide Sobral

Universidade Federal de Sergipe (UFS) -
Departamento de Educação e do Núcleo de Pós-
Graduação em Educação
São Cristóvão - Sergipe

RESUMO: Este artigo objetivou analisar a circulação de modelos pedagógicos europeus e norte-americanos na escola primária brasileira por intermédio da adoção/adaptação de princípios modernizadores das práticas escolares de leitura e escrita, especialmente na Primeira República. A composição desse texto foi encetada por autores como: Warde (2000), na perspectiva da construção do Brasil enquanto nação nos moldes modernos e sua participação nas Exposições Internacionais, considerando-as um espelho; Souza (2012), ao enfatizar as contribuições de Horace Mann e Tavares Bastos, destacando a reforma curricular e formação profissional docente, apontada também por Villela (2000); Teive e Dallabrida (2011), ao detalharem as práticas escolares da leitura e escrita nos grupos escolares catarinenses; Vidal (2000), ao abordar o escolanovismo, a institucionalização da leitura e da escrita e,

as décadas de 1920 e 1930 como cruciais ao processo de modernização da escolarização da infância brasileira. Propôs acompanhar as viagens pedagógicas de intelectuais, na emblemática posição de apreender e implementar modelos e práticas pedagógicas, com Mignot e Gondra (2007) em nível nacional e internacional e, em nível local, Sobral (2010). Assim, as práticas escolares de leitura e escrita, partindo do ideal de modernidade, civilidade e progresso proferido por nações classificadas como desenvolvidas, tornaram-se ponto-chave para a reformulação das escolas primárias do Brasil na Primeira República.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Primária. Leitura e Escrita. Modelos pedagógicos. Modernização. Práticas escolares.

1 | MODELOS EUROPEUS E NORTE-AMERICANOS: EXPOSIÇÕES INTERNACIONAIS E O REFLEXO NO BRASIL

Um olhar sob o continente europeu, em primeiro plano, e dos Estados Unidos da América, em segundo, sugere que aspectos históricos, econômicos e sociais se configurem enquanto modelo para o Brasil que, embora origina-se e define-se enquanto nação em um contexto bem diferente dos citados, conta

com a circulação de muitos componentes das experiências estrangeiras para serem adotadas/adaptadas a sua realidade. Era forte a necessidade de imitação como forma de conquistar um *status* de civilidade, progresso, modernidade, não se excetuando o campo da educação, em especial, ao que se refere a escolarização da infância, realizada nas escolas primárias.

Esses modelos circulavam por meio de várias estratégias, desde o processo impositivo da colonização, as viagens pedagógicas, os empréstimos de intelectuais e educadores entre estados, países e continentes. Essa movimentação, somada a circulação de notícias com a criação de impressos e do desenvolvimento das navegações foi se intensificando cada vez mais, ao passo que, a força com que as exposições internacionais começaram a ganhar espaço na agenda internacional a partir, sobretudo, da segunda metade do século XIX.

Mignot e Gondra (2007, p. 7) destacaram bem a importância das viagens pedagógicas, como elo entre modelos de diferentes países e continentes, revelando-se na “produção das instituições educativas, na legislação educacional, nos livros estrangeiros, nas traduções, no modelo de imprensa, materiais pedagógicos, métodos de ensino e até no vocabulário empregado”. De fato, registros feitos por intelectuais que se deslocaram de outros países, como Maria Guilhermina dos Estados Unidos para São Paulo (CHAMON; FARIA FILHO, 2007); da Bahia para esse mesmo país, pelo baiano Anísio Teixeira (NUNES, 2007). Há documentos oficiais sobre os inúmeros empréstimos ocorridos no país, especialmente de São Paulo para outros estados, ou ida de muitos educadores para apreender os métodos e processos pedagógicos naquele estado, considerado modelo exemplar de instrução pública, especialmente no final do século XIX (SOBRAL, 2010).

Warde (2000, p. 40), por sua vez, descreveu o cenário das exposições internacionais, registradas entre o ano de 1851 e as primeiras décadas do século XX, que “produziram e foram produzidas como expressão acabada da civilização moderna. Funcionaram como espelhos mediante os quais as nações podiam olhar-se, olhando as demais”. Pautadas nas teorias evolucionistas, as exposições contaram com a participação, ainda que tímida, de representantes brasileiros que, em uma perspectiva da construção de um Brasil enquanto nação nos moldes modernos, decidiram pela adoção/adaptação de modelos e instrumentos pedagógicos europeus e norte-americanos, visto que era nesses eventos que “os países aprendiam a organizar os seus registros educacionais, a fazer relatórios minuciosos, a elaborar estatísticas, a apresentar novos dispositivos, tecnologias e métodos de ensino” (WARDE, 2000, p. 41).

Com o entrelaçamento de práticas advindas de países com grande diversidade cultural, novas perspectivas para uma História da Educação no Brasil suscitariam discussões e despertariam intelectuais que compuseram relevantes movimentos dentre os quais as reformas da instrução pública, provavelmente impulsionadas em algum momento por esse reflexo no espelho, principalmente entre os anos de 1920

e 1930, “palco de inúmeras reformas estaduais lideradas por jovens como Sampaio Dória, Manoel B. Lourenço Filho, Antônio Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mario Casassanta, Fernando de Azevedo, entre outros” (FREITAS, 2005, p. 166).

São Paulo foi cenário de várias reformas educacionais, introduzidas a partir do final do século XIX. Mas, somente em 1930, é “que incluíram nos planos de estudos das Escolas Normais a cadeira de História da Educação” (REIS FILHO, 1995, p. 9) e, que o Manifesto dos pioneiros da educação nova,

publicado no jornal O Estado de São Paulo, em 1932, constitui a expressão máxima do movimento renovador da educação brasileira e um divisor de águas entre a educação tradicional e elitista herdada dos tempos coloniais e a educação contemporânea, de matriz iluminista, baseada no esclarecimento para que o indivíduo alcance autonomia intelectual e o direito de cidadania que esculpiria a República (MARRACH, 2009, p. 171).

Souza (2012, p. 149), relacionou o pensamento de Tavares Bastos ao de Horace Mann e contemplando com a informação de que ambos defendiam que “a educação era um instrumento indispensável para que o Brasil atingisse o patamar das nações mais desenvolvidas”, salientando a importância da reforma curricular e formação profissional docente, dentre outros.

Ao analisar a contribuição do modelo norte-americano idealizado por Horace Mann, considerando a experiência em Massachusetts, a autora expôs que “entre os aspectos que se destacaram como parte do que se pode chamar de reforma curricular estavam: o ensino da leitura e da escrita, a formação técnica e o ensino de religião” (SOUZA, 2012, p. 109).

Mesmo sendo o ensino da leitura e da escrita o foco desse estudo, a formação técnica reteve também a atenção, mais especificamente no tocante aos exames dos candidatos para a ocupação dos cargos de professor, com o posicionamento de Tavares Bastos, quando Souza (2012, p. 188) dispôs uma aparente discrepância entre os objetivos propagados para a educação, enquanto política pública em vias de reforma, visto que:

a prática da proteção política ocupava espaço considerável e que prevalecia nos exames dos candidatos, dificultando a aprovação daqueles que haviam se preparado e que detinham conhecimentos necessários para o exercício da profissão, ao passo que, muitas vezes, candidatos medíocres e sem a formação necessária eram aprovados, em virtude de serem beneficiados pela proteção política.

Essa posição apresentou uma semelhança com o que foi identificado por Villela (2000, p. 106-107) sobre a formação profissional sob encargo das escolas normais brasileiras no século XIX, “as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual”, posto que resumiam-se

em “saber ler e escrever, não sendo necessárias maiores noções de gramática, nem mesmo de cálculo”. Isto comprometia a eficiência de uma pedagogia com princípios, técnicas e métodos modernos e, conseqüentemente, culminou em uma desvalorização do cargo de docência, confinando ao indecoroso atraso ou constituindo estratégias de manipulação e controle dos objetivos e fins concebidos à educação brasileira.

2 | A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA REPÚBLICA

A Primeira República brasileira, conhecida como República Velha (1889-1930) caracterizou-se como um recorte temporal desse texto, por conta das reformas sociais e educacionais, mediante os quais um novo conceito de cidadão e nação, bem como de escola, estavam em profusão e em concordância com as inovações e expectativas econômicas, em função dos ideais de progresso:

“Os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental; a Europa e depois os Estados Unidos cedo constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar, e não os “pares” latino-americanos” (WARDE, 2000, p. 37).

A modalidade escolar singular do período republicano foi o grupo escolar. Este tornou-se símbolo de um moderno aparelhamento do Estado, reconhecido socialmente como um lugar de destaque para a escolarização da infância e, que, no Brasil, se deve à elaboração de Leis e Decretos a nível federal e estaduais responsáveis pela implementação no cotidiano cidadão/urbano de construção de prédios próprios para o funcionamento de escolas. Reclamava-se pelo aumento do número de oferta e matrícula de alunos para a Escola Primária, aquisição de materiais e técnicas de ensino – muitos deles importados da Europa e dos Estados Unidos –, uma maior preocupação com a formação profissional docente, com mudanças nas escolas normais.

Teive e Dallabrida (2011) destacaram uma das tendências dos Grupos Escolares em Santa Catarina, não só restrita àquele estado, mas diz respeito à escola republicana no Brasil, a educação popular e o ensino de leitura e escrita como prioridades:

Mesmo tendo ampliado consideravelmente os objetivos dos primeiros grupos escolares catarinenses não esqueceram que seu *objetivo principal* era ensinar a língua materna, *a leitura e a escrita*, domínios considerados básicos para a apreensão do arsenal de conhecimentos e valores que a escola republicana prometia oferecer às classes populares (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 97 – grifos nossos).

É possível que em todos os estados da federação, a organicidade do espaço temporal escolar, obedecendo ao quadro de horários determinados para cada matéria, tenha se dedicado a reservar momentos para as atividades diárias de leitura e escrita, conseqüentemente, submetidas às inovações no método de ensino, como é o caso da

substituição do modo sintético para o analítico.

Em Sergipe, a título de exemplo, de um estado do Norte do Brasil, houve de fato significativas mudanças nas reformas da instrução pública durante a Primeira República, com a construção de grupos escolares, que em verdadeiros cenários festivos eram inaugurados e seus prédios se sobressaíam no universo arquitetônico da cidade, como bem revelou Magno (2013), nos quais as aulas eram para serem exibidas. Isso se deu ainda na década de 1930, com as chamadas classes experimentais (SOBRAL, 2010), já com a indicação dos métodos analíticos-sintéticos ou mistos para o ensino da leitura, no cerne do ideário escolanovista.

2.1 Do Sintético ao Analítico: Uma Questão de Método de Leitura e Escrita no Brasil Republicano

Ler e escrever foram os primeiros objetivos e desafios por quais passaram as crianças ao serem inseridas nos anos iniciais nas escolas de Curso Primário no Brasil republicano. Isto determinava, todavia, uma seleção em meio a sociedade quando “ler e escrever eram compreendidas como capacidades fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado” (VIDAL, 2000, p. 499) e gerava distinção em relação aos demais até mesmo pelo trato para com o material de uso escolar, a demonstração de hábitos e comportamentos.

A escola enquanto instituição educativa estava transitando por um processo de transformações no qual a palavra de ordem era o experimento. Como São Paulo fora o estado pioneiro a implantar a maioria, senão todas as possibilidades de mudança, “em 1904, Oscar Thompson participa da Exposição Internacional de St. Louis. Thompson, de professor primário, chegaria, pouco depois, a Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo” (WARDE, 2000, p. 41) e, se deve a ele a obrigatoriedade do método analítico nas escolas de São Paulo, seguido por outros estados brasileiros.

De acordo Mortatti (2000), Thompson foi diplomado pela Escola Normal de São Paulo (1891), com vários cargos no magistério, como Diretor da Escola Normal de São Paulo (1901 a 1920, com interrupções); Diretor Geral da Instrução Pública (1909-1910 e 1917-1920). Defensor do método analítico para o ensino da leitura e da produção de cartilhas, criou a Diretoria Geral da Instrução Pública e inspirou a Reforma Sampaio Dória, em 1920.

Souza (2012) apresentou uma descrição do método de ensino de leitura e escrita defendido por Horace Mann, ainda no chamado método da palavração:

O exame das orientações indicadas por Mann (1963) [1838] permite afirmar que ele considerava que a *aprendizagem* ocorria *em menor tempo* e que era mais eficaz se as *palavras fossem ensinadas antes das letras*, mas insistia que *não se deveria ensinar a uma criança palavras que ela não conhecesse o significado*. A palavra não deveria ser posta antes da ideia. *Aprender a palavra familiarizada com o objeto*, qualidade, ação, que a criança já conhece, faz com que a criança volte a atenção para esses objetos, se estiverem presentes ou tenha a ideia deles se ausentes e

isto dará à criança grande fonte de interesse e prazer (SOUZA, 2012, p. 112-113 – grifos nossos).

As indicações de Horace Mann repercutiram, sem dúvida, na aproximação dos saberes escolares dos afazeres do cotidiano das crianças, de objetos que conhecessem e conseguissem identificá-los quando não pudessem manipulá-los. Nos grupos escolares de Santa Catarina, citados por Teive e Dallabrida (2011), há algumas similitudes com sua proposta:

A questão central é que as crianças percebessem que as *palavras são símbolos das coisas*, dos pensamentos e dos sons. Sob esse ângulo, o primeiro passo para o *aprendizado da leitura era a apresentação de palavras inteiras*, seguido da proposição das palavras pelos sons *e, posteriormente, de palavras por suas letras*, da soletração e, por fim, o agrupamento de vocábulos e a apresentação de sentenças completas – *o oposto do método até então utilizado na escola primária, o sintético, que começava pelas letras*, pela soletração das cartas do ABC (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 94-95 – grifos nossos).

Uma leitura mais atenta das citações de Souza (2012) e Teive e Dallabrida (2011) nos permitiu identificar aspectos que caracterizam um método correlato às duas experiências, ou seja, ao método analítico da leitura em substituição ao método sintético. O primeiro,

partia das palavras ou sentenças para a decomposição em sílabas e letras, ou seja, do todo para as partes, para a análise. Daí o uso de gravuras e estampas, num primeiro momento, para ajudar o aluno a estabelecer a associação da ideia com a palavra escrita (RAZZINI, 2005, p. 110).

O segundo, o método sintético ou fonético “defende a ideia de que o aluno deve aprender em primeiro lugar as letras e as sílabas, para só depois chegar às palavras ou frases” (JESUS, 2008, p. 11). Assim, o embate entre aprender pelo método sintético (das partes para o todo) ou pelo método analítico (do todo para a fragmentação, análise das partes), foi se esvaindo com o escolanovismo, deixando morno a querela dos métodos de alfabetização, forte nas décadas de 1910 a 1920, priorizando os estágios de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Vidal (2000) ao abordar o escolanovismo e a institucionalização da leitura e da escrita, constando as décadas de 1920 e 1930 como cruciais ao processo de modernização da escolarização da infância brasileira, enfatizou que esse embate transmuta da prescrição higiênica para a prescrição psicopedagógica, quando a primeira “começou a produzir estudos próprios tomando o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela posição tomada para o ato de escrever” (VIDAL, 2000, p. 499).

Ainda segundo Vidal (2000), aliado ao discurso higienista de que a escrita até então desenvolvida na escola primária, inclinada e cheia de contornos, poderia prejudicar a saúde da criança pela aquisição de miopia e escoliose, foram inseridas nas

práticas de leitura e escrita novas posturas envolvendo comportamentos psicológicos e físicos do aluno, com o intuito de executar uma escrita vertical, mais simples, fácil e, principalmente prática por ser desempenhada com maior velocidade que a escrita inclinada e “o ritmo era controlado por palmas ou canções elaboradas para o exercício. À medida que se aperfeiçoava o traço, reduzia-se paulatinamente seu tempo de execução” (VIDAL, 2000, p. 501). Entretanto, para a realização e eficiência dessas novas habilidades era imprescindível contar com móveis e instrumentos didáticos adequados e modernos.

2.2 A Materialidade das Práticas Escolares de Leitura e Escrita

A materialidade das práticas escolares de leitura e escrita deveu-se também, em especial, às exposições internacionais quando, na edição de 1904, Oscar Thompson trouxe “exemplares da cartilha *The Arnold Primer*, de Sarah Louise Arnold”, posteriormente traduziu e adaptou para a língua portuguesa (WARDE, 2000, p. 41 – grifo original). Foi por meio da análise dessa cartilha que “Thompson voltou absolutamente convencido das enormes vantagens de organizar a formação do magistério nos moldes “americanos” e de aplicar o método de ensino analítico adotado naquele país” (WARDE, 2000, p. 42).

As caligrafias, os “mapas, cartazes e coleções eram alguns dos objetos indicados necessários à nova orientação pedagógica” (VIDAL, 2000, p. 499) e começaram a ser adotados nas escolas brasileiras, à princípio, importados, passaram a ser produzidos por autores e empresas nacionais. A exemplo: “a caligrafia foi incluída no primeiro programa dos grupos escolares catarinenses (1911) tendo em vista a sua relação intrínseca com o domínio da escrita” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 99).

O mobiliário escolar tenderia a acompanhar o processo de transformações por qual atravessara a escola e atender às necessidades da nova pedagogia. Vidal (2000, p. 499-500) referiu-se à adoção de carteiras “em geral importadas, preceituadas em proporcionalidade à estatura do aluno e fixas ao chão para evitar a mobilidade da criança; mantendo-a na posição rígida – o que reporta às prescrições higiênicas”.

Na Bahia, desde o ano de 1890, havia a prescrição no Acto de 10 de janeiro, em seu Art. 6º e disposições 11, quando: “As mesas e bancos da mobília escolar devem ser proporcionadas á estatura dos alunos e excluídos os methodos de escripta que obrigam a posições viciosas” (BAHIA, 1890, p. 7). Em respeito as fontes históricas, a escrita original do documento fora mantida, por entender que não acarreta prejuízo na compreensão por parte do leitor.

Em Sergipe, a tendência aos usos de cartilhas pautadas no método analítico de ensino da leitura, na década de 1920 – *Cartilha Analítica-Synthetica*, de Mariano de Oliveira (MAGNO, 2013). Foi no final da década de 1919 que houve, nesse estado, uma querela sobre a adoção de cartilha, entre dois intelectuais, Antônio Carvalho Neto e Helvécio de Andrade. Esse último havia produzido uma cartilha, exposta em jornais

locais. A chamada *Pequena Cartilha Sergipana*, teve parecer negado pelo Conselho Superior de Ensino (SOBRAL, 2012). No debate discutiu-se o conteúdo, o método e a forma da disposição dos textos.

Esse cenário, segundo Mortatti (2008) deu-se em todo o país, entre o que era moderno e o mais moderno no ensino da leitura, em particular o método fônico, visto que “todas as abordagens de alfabetização baseadas nesse método inicialmente apresentam as letras e seus respectivos sons. Posteriormente, o aluno aprende a combinar esses sons e a montar as palavras” (DELL’ISOLLA, 2010, p. 57).

Ao passo em que se pensava em assegurar uma suposta imobilidade das crianças, as bibliotecas desfaziam parte desse discurso, pois “a revalorização das bibliotecas escolares permitia um uso mais largo do espaço da escola pelo corpo discente e docente. Por outro lado, a introdução de bibliotecas de classe possibilitava ao aluno movimentar-se mais frequentemente dentro da sala de aula” (VIDAL, 2000, p. 507).

Observando mais uma vez as recomendações legais para as escolas primárias no estado da Bahia, no ano de 1895, as aulas seriam ministradas de segunda-feira à sábado com horários diários para as práticas de leitura e escrita, como destacado no Quadro 01:

HORARIO PARA AS ESCOLAS ELEMENTARES DE UMA SESSÃO – MODELO N. 3						
HORAS	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sabbado
9-00 às 9-15 m	Revista e canto	Revista e canto	Revista e canto	Revista e canto	Revista e canto	Revista e canto
9-15 às 9-45m	Calculo	Systema metrico	Calculo	Calculo	Systema metrico	Calculo
9-45 às 10-15m	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta
10-15 às 10-30m	Língua	Língua	Língua	Língua	Língua	Língua
10-30 às 10-50m	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
10-50 às 11-06m	Geographia	Historia	Geographia	Historia	Geographia	Historia
11-06 às 11-20m	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
11-20 às 11-50m	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
11-5- às 12-05m	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
12-05 às 12-20m	Noções de Ciencias	Educação Moral e Cívica	Noções de Ciencias	Educação Moral e Cívica	Noções de Ciencias	Educação Moral e Cívica
12-20 às 12-35m	Gymnastica	Exercicios militares	Gymnastica	Exercicios militares	Gymnastica	Exercicios militares

12-35 às 12-50m	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto
12-50 às 1-20m	Trabalhos manuaes	Trabalhos manuaes	Trabalhos manuaes	Trabalhos manuaes	Trabalhos manuaes	Trabalhos manuaes
1-20 às 1-35m	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura
1-35 às 2-00 h	Cantico, chamada e despedida	Cantico, chamada e despedida	Cantico, chamada e despedida	Cantico, chamada e despedida	Cantico, chamada e despedida	Cantico, chamada e despedida

Quadro 01: Horário para as Escolas Elementares de uma sessão, Bahia

Fonte: Bahia (1895, Anexo, Modelo 3 - adaptado)

Dentre as matérias ofertadas nas escolas elementares da Bahia (Quadro 01), as que mais dispendiam um maior tempo em execução estavam o Cálculo, a Leitura, a Escrita e os Trabalhos Manuais, com duração de trinta minutos, enquanto que as outras, Língua, Geografia, Desenho, Noções de Ciências, Ginástica, Canto e Agricultura eram regulamentadas em quinze minutos, enfatizando talvez, a prioridade requisitada por tais práticas escolares.

Teive e Dallabrida (2011) embasados nos programas de ensino de 1914 - (Santa Catarina 1914b, p. 48) –, destacam os livros didáticos adotados para as práticas de leitura nas classes dos Grupos Escolares catarinenses. Entretanto, a sua utilização não obedecia a divisão de 1 livro por ano escolar, conforme apresenta o Quadro 02:

Ano	Livro adotado	Período
1º ano	Leitura Preparatória, Ritta Macêdo Barreto	outubro a dezembro
2º ano	Primeiro Livro de Leitura, “Corações de Criança”, Ritta Macêdo Barreto”	março a junho julho a dezembro
3º ano	Segundo Livro de Leitura, “Corações de Criança”, Ritta Macêdo Barreto” Terceiro Livro de Leitura “Corações de Criança”, Ritta Macêdo Barreto”	março a julho agosto a dezembro
4º ano	“Minha Pátria” – Pinto e Silva “Contos Pátrios” – Olavo Bilac e Coelho Neto	não especificado

Quadro 02: Livros didáticos para práticas de leitura nos Grupos Escolares catarinenses - 1914

Fonte: Teive e Dallabrida (2011, p. 95 – adaptado) e Santos (2013)

Observando o Quadro 02, é possível inferir que os livros eram intercalados a cada semestre letivo, mantendo um aspecto de continuidade e de entrelaçamento entre as matérias escolares, quando “através desses livros, compostos por lendas, contos e historietas de autores nacionais, o professor deveria explorar não só o aprendizado da leitura, como também a linguagem, a história, a geografia e a educação cívica” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 95).

Em Sergipe, em 1919, parte dessa literatura foi adotada, em 1919, acrescentando-

se outras que revelavam que o “teor principal das obras escolhidas para o ensino primário sergipano era o amor à Pátria, o civismo” (SANTOS, 2013, p. 141). Nesses grupos escolares a literatura adotada procurava responder aos anseios de legitimação do regime republicano, sobretudo, apoiados em materiais didáticos adequados em prédios que atendiam aos anseios de modernidade.

Segundo Vidal (2000, p. 503), “a ampliação do quadro material, o uso crescente de cadernos de caligrafia, a substituição das ardósias por cadernos, aprimorava o controle do trabalho docente e discente, conferindo-lhe maior durabilidade e visibilidade”. Além do quadro de giz,

havia outros menores para uso individual do (a) aluno (a). Eram denominados de “ardósias”, pequenos quadrinhos retangulares onde os (as) alunos (as) deviam se exercitar antes de passarem à folha de papel. Nas escolas do século XIX, como o papel não era tão barato, as crianças que ainda não dominavam as técnicas de escrita, utilizavam a ardósia (GONÇALVES FILHO, 2016, p. 128).

Razzini (2005) elaborou uma reflexão sobre a intencionalidade atribuída à produção e distribuição da materialidade escolar para as práticas de leitura e escrita, como estratégia e gestão do estado:

Dessa forma, compreende-se o papel relevante que passaram a assumir livros de leitura e cartilhas na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que construíam a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civildade e índices de modernidade e progresso (RAZZINI, 2005, p. 109).

Reconhecidamente, ao oferecer recursos para a infraestrutura, funcionamento e manutenção das escolas na Primeira República brasileira, o estado não só cumpre com o seu papel de gestor de um sistema educacional em consolidação, mas utiliza-se dele para assegurar, pelo viés das Políticas Públicas, um controle e vigilância da sociedade e, em especial, da escola que, exercendo suas funções de formação de cidadãos e de sociedade pátrios, modernos e civilizados.

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As Exposições Internacionais foram acontecimentos entre o século XIX e XX que possibilitaram o encontro e troca de culturas. As experiências de diversos países apresentadas e muitos de seus aspectos adaptados à realidade de vários outros. O Brasil, conhecido como uma sociedade advinda de um processo colonial desgastante e pouco promissor, não poderia ficar de fora diante de alternativas para superar ou amenizar sua condição de não civilizado, utilizando-se do “espelho” oferecido pelos europeus e norte-americanos.

Os reflexos dessa hibridização podem ser percebidos em inúmeros setores que variam desde o político, o social, o econômico e, por conseguinte, o educacional. Os intelectuais brasileiros ou representantes do estado foram construtores dos fios condutores do conjunto de importações de padrões e comportamentos estrangeiros e, pouco a pouco, discutidos e inseridos à realidade brasileira.

As práticas escolares de leitura e escrita, partindo das inovações metodológicas pautadas pelo ideal de modernidade, civilidade e progresso proferido por nações classificadas e hierarquizadas como desenvolvidas, tornaram-se ponto-chave para a reformulação das escolas primárias do Brasil, em especial, no período da Primeira República, a exemplo, das escolas elementares da Bahia e dos Grupos Escolares de Santa Catarina e de Sergipe.

O método sintético e a caligrafia inclinada foram condenados pela Pedagogia Moderna e substituídos pelo método analítico e caligrafia vertical. Essas ações visavam novos hábitos escolares, respeitando o estágio de aceleração por qual passavam as necessidades de uma sociedade em que o tempo não poderia ser desperdiçado. Os cadernos em lugar de ardósias para uma produção individual, juntamente com livros específicos de leitura e inovações mobiliárias enriqueciam as salas de aula, revalorizando o potencial das bibliotecas.

Enfim, todo esse conjunto de fatores concorreu para que, do espelho dos modelos pedagógicos europeus e norte-americanos, os princípios modernizadores das práticas escolares de leitura e escrita fossem refletidos na escola primária republicana brasileira.

REFERÊNCIAS

BAHIA, **Acto de 10 de Janeiro de 1890**. ACTOS DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Bahia, 1890.

BAHIA. **Acto de 4 de Outubro de 1895**. ACTOS DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Regulamento do Ensino Primário do Estado da Bahia. Bahia, 1895.

DELL'ISOLLA, Alberto. **Treinamento Prático em Leitura Dinâmica**. 2ª ed., São Paulo: Universo dos Livros, 2010, 144 p.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira. **Escola de primeiras letras: o ensino primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX**. Tese (doutorado). Orientadora: Profª. Drª. Suzana Cavani Rosas. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016, 244 f.

JESUS, Ivonete Almeida de. **Alfabetização na educação básica: a literatura infantil como estratégia na construção da leitura e da escrita**. Monografia. Orientadora: Profª Especialista Marilete Calegari Cardoso. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2008.

MARRACH, Sonia. **Outras histórias da educação: do iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**.

São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo Cortez, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, n. 91, p. 91-104, ano 3, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplo.net>. Acesso em: 08 ago. 2016.

NUNES, Clarice; Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo Cortez, 2007. 143-162.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo Cortez, 2007.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Editora Vozes, Petrópolis, 2005, p. 100-113.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade**: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1920). São Cristóvão: UFS, 2013.

SOBRAL, Maria Neide Sobral. **Vitrine das letras**: o discurso jornalístico e a modernidade pedagógica em Sergipe/Brasil e Portugal (1910-1920). São Cristóvão: UFS, 2012.

_____. **José Augusto da Rocha Lima**: uma biografia. São Cristóvão: UFS, 1919.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873)**: concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A Escola da República – os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano MENDES; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 497-517.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano MENDES; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 94-135.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. In: **São Paulo: Perspectiva** (on line), 2000, vol. 14, n. 2, p. 37-43.

Erika Pinheiro Pérez

Universidade Católica Dom Bosco, Pós-Graduação Latu Sensu em Docência no Ensino Superior.

Campo Grande - MS

Blanca Martín Salvago

Universidade Católica Dom Bosco, Pós-Graduação Latu Sensu em Docência no Ensino Superior.

Campo Grande - MS

RESUMO: Como foi, é e será o ensino a distância? Quais os fatores intrínsecos e extrínsecos que o afetam? Quais suas perspectivas? O tema proposto consiste em uma análise sobre o impacto da evolução da TIC, das teorias de aprendizagem, metodologias e comportamentos dos corpos discente e docente sob uma avaliação histórica indicando as tendências como ponto de partida da alavancagem da EaD sob a forma de uma matriz SWOT. No que tange às principais forças pode-se afirmar que elas encontram-se ancoradas na tríade acesso, custo e qualidade; bem como, no processo ensino aprendizagem suportado pela andragogia; onde a aplicação de estratégias de ensino disruptivos permite uma aproximação do público alvo (alunos). Na contrapartida consta a necessidade de que o corpo docente esteja qualificado e adaptado ao

formado de ensino proposto pela EaD. As forças e fraquezas são constituídas de elementos que estão sob a possibilidade de alteração pela gestão da IE, sendo a sua combinação e sucesso dado na realidade concreta em que cada IE se situa dentro de suas características, evolução histórica e perspectivas futuras. Apesar dos esforços governamentais para a alavancagem do EaD é inerente a possibilidade de ameaça dada pela evolução tecnológicas a alto custo, evasão escolar, despreparo do público para assumir a responsabilidade de gestão do tempo de forma comprometida com o objetivo proposto. Percebe-se a necessidade de evolução da EaD para padrões mais colaborativos com efetividade do aprender a apreender, indo ao encontro das demandas e necessidades dos públicos emergentes e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: TIC's, Análise SWOT, Perspectivas EaD.

1 | INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica assistida pela sociedade a partir do século XXI teve significativo impacto nas inter-relações econômico-sociais gerando uma redefinição das relações produtivas no que tange às necessidades de consumo, produção, etc. Juntamente com

esta evolução, assistimos também a uma demanda crescente por conhecimento e desenvolvimento profissional continuado, em todos os sentidos no mercado de trabalho figurando a capacitação continuada um dos métodos eliminatórios entre candidatos. Logo, infere-se como condição “sine qua non” para a empregabilidade a atualização dos conhecimentos por parte da mão de obra. Na contrapartida, há de ocorrer a oferta adequada por parte das instituições com cursos capazes de agregar conhecimento, habilidades e competências.

Neste cenário, a possibilidade de uso da internet para a disseminação de conhecimento em ambientes formais (EaD) permite maior acessibilidade à educação e desenvolvimento de novas competências e habilidades para diversas camadas da população em função da forma, dos custos e da flexibilidade a que se propõe esta modalidade de ensino. Uma vez que o aluno adapte-se a este formato de ensino, é perfeitamente factível ao mesmo alavancar seus conhecimentos ou mesmo abrir novas frentes de trabalho a partir de sua especialização. Neste quesito, a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) permitiu a recente expansão do sistema educacional possibilitando a circulação do conhecimento para além dos portões físicos das faculdades e universidades; através da formação, profissionalização e capacitação contínua dos egressos. Contudo, isto não basta para que seja funcional; existem alguns desafios inerentes à EaD tal como a comunicação assíncrona, a relação dialógica, o relativo autodidatismo entre outros que figuram como pontos a serem superados.

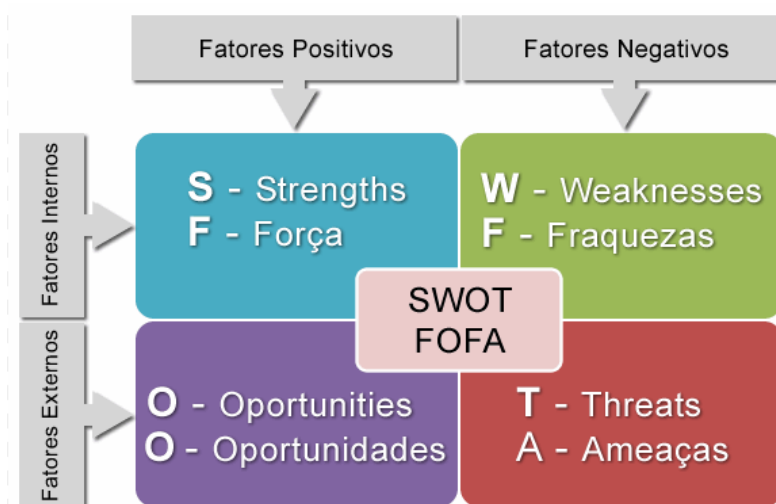
Em função destes fatores, emerge a necessidade de desenvolvimento de um aprendizado a distância mais humanizado e focado na andragogia criando espaços onde as teorias de aprendizagem extrapolem para novas formas de relacionamento assistidas pelo uso das TIC's. Logo, o ponto de vista das organizações que ofertam ensinos a distância é particularmente relevante realizar avaliações dos cenários permitindo um monitoramento contínuo da situação e o estreitamento entre os seus objetivos estratégicos, tático e operacional a fim de subsidiar as tomadas de decisões para a sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo.

Diante deste cenário é relevante a busca de entendimento sobre: Como foi, é e será o ensino a distância? Quais os fatores intrínsecos e extrínsecos que o afetam? Quais suas perspectivas?

A pesquisa aqui desenvolvida segue na linha das teorias cognitivas, construtivistas e comportamentais fundamentadas na psicologia humanista, devido à percepção de que o universo de alunos a quem se destina o curso não se limita àqueles que já atuam na área de docência e sim a todos que têm nesta atividade uma expectativa profissional ou o intuito de melhorar suas performances.

Adotou-se como método a revisão bibliográfica das referidas teorias, das metodologias aplicáveis e das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto de ensino a distância; sumarizados em uma matriz SWOT a fim de sumarizar de forma estruturada os cenários e perspectivas nos quadrantes (ameaças,

oportunidades, fraquezas e forças):



A Análise SWOT é um sistema simples de análise que visa posicionar ou verificar a posição estratégica de uma determinada empresa em seu ramo de atuação. Devido à sua simplicidade metodológica pode ser utilizada para fazer qualquer tipo de análise de cenário ou ambiente, desde a criação de um site à gestão de uma multinacional.

Considerando a diversidade de elementos que interferem e se inter-relacionam na EaD a sistematização das informações neste formato permite uma visibilidade clara das posições favoráveis e ofensoras para o desenvolvimento e ampliação de atuação desta modalidade de ensino; o que poderá ser utilizado futuramente como mapa referencial resumo sobre o assunto.

2 | O IMPACTO DAS TIC'S EM EAD

Após a reforma constitucional de 1988, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.9394/96 que figura como um marco definitivo no cenário educacional dentro das políticas públicas de ensino uma vez que modela os cursos sequenciais, de extensão, de graduação e de pós-graduação permitindo assim a expansão dos ensinosa distância.

Conforme descrito no artigo 80 da LDB (1996): “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Neste cenário, as tecnologias da informação e conhecimento (TIC) figuram como a ponte conectora entre os agentes (instituições de ensino e público alvo) integrando os espaços e tempos às necessidades de mercado. É através delas que se desenvolvem os conteúdos a serem ministrados conforme as metodologias de ensino adotadas por cada instituição.

Surge então o questionamento: Como a tecnologia pode auxiliar o acesso e potencializar a educação?

Para Daniel (2003), “as questões essenciais relacionadas ao questionamento

podem ser resumidas em três pilares essenciais a serem equalizados: acesso, qualidade e custo”. Nem sempre a tríade se revela em uma equação harmônica; pode acontecer de atender ao acesso e custo em detrimento da qualidade em função do volume de alunos necessários à viabilidade do curso na modalidade de EaD; contraditoriamente temos que é na escala que se ganha (economiza) em custos e qualidade sendo possível re-investir o excedente. Este é um desafio interno às organizações que se propõem a ofertar EaD que deve ser bem equacionado sob risco de ser inviável em algum momento de sua trajetória dado um mercado cada vez mais competitivo.

Estando resolvida a questão da tríade de viabilidade focamos então no cerne questionamento que é a forma como ocorre o processo ensino-aprendizagem sendo que atualmente, os alunos são elementos cada vez mais interessados em formas disruptivas de ensino cabendo aos professores a busca contínua por aperfeiçoamentos nas práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Portanto é relevante compreender a evolução da TIC pode ser compreendida no contexto educacional, que pode ser delimitada em 4 fases sendo mais relevantes as duas últimas onde há o fortalecimento e popularização da internet conduzindo ao surgimento de diversos projetos de lógica do tipo portais de educação na intenção de disseminar conteúdos e informações numa perspectiva de produção centralizada e de disseminação em massa em padrões de mídia broad-casting (um para muitos) e a fase atual onde o desenvolvimento das tecnologias e práticas comunicacionais possuem padrões interativos chamado Web2.0 e o desenvolvimento do e-learning, com lógicas mais simples e intuitivas, transferindo o poder de criação e compartilhamento de conteúdo para os usuários. Logo, a tecnologia emerge com o potencial de auxiliar o acesso à educação através da interação via internet, chat, fóruns, bibliotecas virtuais, e-mails, material impresso, videoconferência, teleconferência, vídeo-aulas, DVD; ambiente virtual de aprendizagem –AVA, etc; sendo o conhecimento disponível a qualquer hora e em qualquer lugar.

No que tange à EaD, o AVA tem particular importância em função de ser através dele que ocorre o processo de aquisição de conhecimento, estando organizado em ferramentas para acessos aos cursos, interação com os conteúdos e realização das atividades de aprendizagem; ou seja, é através do AVA que é promovido o processo ensino –aprendizagem, através da mediação pedagógica entre alunos e professor (tutor) que estejam separados geograficamente, e unidos pela intenção. Em função da TIC's foi possível viabilizar a EaD em um formato diferente definindo novas relações entre docentes e discentes.

Em relação ao aluno (discente) há uma série de vantagens nesta modalidade de ensino: relação custo-benefício econômico-financeiro, não ter necessidade de deslocamento, autonomia, troca de experiências, acessibilidade aos conteúdos em diversas plataformas e comodidade de ajustar a necessidade de aprendizado dentro de suas possibilidades espaciais (tempo). Por outro lado, é necessário também o

desenvolvimento de habilidades tais como adaptação pessoal ao formato de ensino e gestão adequada do tempo.

Na matriz SWOT abaixo estão informados os principais aspectos relacionados às TIC:

	Pontos de Análise	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos	Tríade TIC: acesso, custo e qualidade.	Pontos de Análise Equilibrada, conduz a ganhos na economia de escala.	Desequilibrada: pode conduzir à descontinuidade do curso.
Fatores Internos	Corpo Docente (professores)	Estando familiarizado e adaptado à tecnologia e aos novos apelos tecnológicos e midiáticos para a sua prática pode conduzir inclusive à adoção de modelos disruptivos.	Resistência à tecnologia e à modalidade. Repetição de padrões de docência desalinhados ao contexto de EaD e da modernidade. Ambos fatores citados acima conduzem à escassez de mão de obra adaptada ao cenário que; mesmo com investimentos em capacitação e adaptação, o sucesso é mais intrínseco pela mudança comportamental do professor do extrínseco pela necessidade da instituição.
Fatores Externos	Corpo Discente (alunos)	Adaptabilidade e continuidade do aprendizado nos mais diversos formatos, plataformas e aplicativos. Autonomia: possibilidade de buscar informações por conta própria Economia de tempo e recursos em deslocamentos que não se fazem necessários. Disponibilidade dos materiais que podem ser revistos a qualquer momento.	Possibilidade de evasão por inadaptação ao modelo EaD. Dificuldade de desenvolver competências relacionadas à gestão de tempo/espço adequadas.
	Pontos de Análise	Fatores Positivos	Fatores Negativos

	TIC	<p>Inovações constantes conduzindo a modelos instigantes e provocativos para os alunos.</p> <p>A comunicação desenvolvida em diversas plataformas e aplicativos trazendo a percepção de proximidade e pertencimento ao aluno.</p>	<p>Opção pela TIC que melhor se adequa ao projeto pedagógico (escolha de formato inadequado ao perfil dos egressos).</p> <p>Comunicação dialógica, podendo ou não ser assíncrona que deve ser superada de forma eficiente através da combinação entre as metodologias de ensino e os recursos tecnológicos.</p>
--	-----	---	---

3 | TEORIAS DE APRENDIZAGEM EM EAD

A partir do entendimento de que a abordagem metodológica e a prática docente estão estritamente relacionadas ao conceito de educação de cada época, é possível mapear a ação docente e as concepções de educação presentes nas práticas educativas e pedagógicas ou mesmo na sua extrapolação através da pedagogia moderna e da andragogia.

Com os adventos tecnológicos das últimas décadas, a educação bancária baseada na pedagogia tradicional onde a relação ensino/aprendizagem é centrada no papel do professor, na transmissão do conhecimento e na memorização; cada vez mais, cede espaço para uma educação direcionada ao cognitivo e pessoal do indivíduo; sobretudo pelo fato de que estamos vivendo a Sociedade da Informação onde os alunos não podem mais serem concebidos como depositários de conhecimento e sim como partes ativas na citada relação.

Pelo exposto e considerando que as propostas educacionais são influenciadas pela Psicologia da Educação, é possível perceber a influências das diferentes teorias da aprendizagem e sua aplicação na Educação dentro de uma perspectiva histórica. Conforme Lucion (2009), “as estratégias de ensino, a relação professor-aluno, a divisão curricular, as etapas de ensino, são objeto de estudo da Pedagogia, mas decorrem dos estudos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem humana”.

Nas correntes de pensamento da filosofia e da psicologia desenvolveram-se paradigmas educacionais; entre os quais, no que tange à EaD - modalidade de ensino voltada para indivíduos adultos – é particularmente relevante que a mesma seja orientada pela andragogia definida por Belloni (2009) como: “a arte e a ciência de orientar adultos a aprender e a pedagogia a área que investiga os processos educacionais direcionados às crianças.”. Uma vez que: “Deve estimular o conhecimento a partir de uma perspectiva construtivista, através de diálogos e provocando interações consigo mesmo e com outro.” (JONASSEN, 2007).

Nesta linha as teorias construtivistas a partir das teorias da informação ou

psicologia cognitiva (Jean Piaget, Vygotsky, Henri Wallon e Ausubel) estudam as capacidades intelectuais humanas (arquiteturas mentais baseadas na percepção, aprendizagem, uso da linguagem para organização do conhecimento, processamento das informações, aquisição de conceitos, estilos de pensamentos, comportamentos quando da tomada de decisões, resolução de problemas, etc.).

Jonassen (1996) acredita que o construtivismo auxilia a reconceitualizar a Educação a Distância mediada pelas novas tecnologias; pois a metodologia educacional na EAD deve promover a aprendizagem significativa pautada nas teorias construtivistas com apoio das novas tecnologias da informação e comunicação. Para o autor, o professor é o mediador desse processo educacional e o aluno construtor do seu conhecimento. Nesta linha Harasim (2005) complementa que: “participação ativa reforça a aprendizagem. Escrever as ideias e as informações exige esforço intelectual e geralmente auxilia na compreensão e na retenção. Formular e articular uma afirmação são uma ação cognitiva, um processo particularmente valioso”.

A aprendizagem significativa fomenta e promove a qualidade de pensamento diversificado, e o aluno não aprende a partir dos professores, mas orientado por ele. Neste sentido, podemos relacionar os conceitos de aprendizagem que podem ser empregados na educação a distância favorecendo os processos educacionais: aprendizagem ativa e aprendizagem colaborativa, sendo a aprendizagem passiva típica da educação bancária, completamente inadequada para esta modalidade de ensino.

Conforme opção pela teoria de aprendizagem a ser aplicada nas instituições de ensino é que se definirão as estratégias de ensino: leitura e produção de texto, aula expositiva dialogada, sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problema, projeto e estudo de caso, sala de aula invertida e sala de aula interativa. As estratégias podem e são usadas, normalmente, de forma combinada a partir da abordagem metodológica proposta na pedagogia crítica tendo cada qual sua particularidade no desenvolvimento cognitivo do aluno.

A aprendizagem baseada em problemas e em projetos são duas metodologias consideradas ativas que trazem não somente um enorme diferencial ao ensino no que tange ao aluno, mas também no que tange ao professor. Para Barbosa e Moura (2013) “o que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria”. Esta afirmativa nos conduz ao outro extremo da relação ensino-aprendizagem; pois não basta o aluno desejar ser elemento ativo e participante; o professor deve estar apto, capacitado, com habilidades e desenvoltura suficientes para administrar as estratégias, onde as TIC lhe darão suporte, o que implica também em seu contínuo aprendizado; pois para ministrar metodologias ativas, o professor deve estar articulado, ser capaz de transformar a si e seu contexto através do uso da consciência crítica.

Sobre a questão da formação do educador, cabe atenção especial no que tange à EaD o entendimento do processo ensino-aprendizagem, que mesmo nos dias atuais ainda é muito focado na pedagogia, cujo modelo é criticado por ser centrado no professor que detém as responsabilidades das principais decisões do processo ensino-aprendizagem. Este modelo ainda é base para a educação de alunos adultos e deveria ser sobreposto pelas ideias da andragogia que deveria figurar como o norte pedagógico para as relações de ensino-aprendizagem voltadas para adultos focados em uma autoaprendizagem muito aplicável no contexto de EaD e e-learning. Contudo, a andragogia não é uma teoria reconhecida pelos principais órgãos subordinados ao MEC no currículo normal acadêmico da formação de profissionais do ensino, sendo então este um grande desafio no que tange à qualificação dos educadores.

	Pontos de Análise	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Externos	Pedagogia Tradicional x Contemporânea e Andragogia	Na adoção por um modelo educacional orientado pela pedagogia contemporânea e pela andragogia permite um maior alinhamento entre o perfil dos alunos de EaD (modalidade semi-presencial e a distância) na relação ensino-aprendizagem por estar centrada no aluno, sendo este um adulto, com anseios não somente de aprender mas de agregar contribuições de forma ativa e integrada aos demais membros da comunidade em que faz parte num movimento de expansão da capacidade de apreender.	Na contrapartida figura como elemento chave e talvez restritivo o “comportamento do corpo docente” que da mesma forma que o discente (alunos), necessita de capacitação, instrumentação e adaptação tecnológica contínua permitindo-lhes a adoção de uma postura aberta na construção do saber alinhados à andragogia.
	Teorias de Aprendizagem	Todas as teorias (Piaget, Vigotski, Wallon, Ausubel) podem ser aplicadas de forma combinada em maior ou menor grau conforme linha pedagógica adotada pela instituição; trazendo em suas medidas os retornos esperados; contudo isto não pode estar dissociado do atual contexto de modernidade e de evolução da sociedade.	Surge a cada dia novas teorias ou modelos de aprendizagens que sugerem novos padrões a serem aplicados tal como Carl Rogers (1902-1987), George Kelly (1905-1967), Paulo Freire (1921-1997) entre outros que trazem também contribuições que devem ser analisadas e contextualizadas a sua viabilidade uma vez que a inovação deve figurar como elemento obrigatório em um cenário de competitividade; pois quanto mais alinhada a teoria à prática e necessidade mercadológica, maiores as chances de aderência entre a oferta e a demanda.

Maia e Mattar (2008) afirmam que “um projeto de educação é concretizado quando o ensino gera aprendizagem”. Esses autores enfatizam que não existe aprendizagem sem metodologia e, portanto, não é possível fazer EaD sem teoria.

Conclui-se então, que nesta modalidade de ensino as teorias devem enfatizar construção de saberes, a autonomia, a interatividade e a comunicação entre alunos e professores mediada pelas tecnologias.

4 | ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA EAD (TEORIAS E MODELAGENS)

Conforme descrito no artigo 80 da LDB: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Sobre este aspecto é relevante analisarmos as perspectivas da Ead sob a ótica da Teoria da Distância Transacional onde a “educação a distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno”. (MOORE, 1993) Logo, dentro da família de programas de EaD há graus bem distintos de distância transacional, sendo esta, então, mais uma variável relativa que absoluta uma vez que existem diferentes relações e intensidades entre uma ou mais variáveis desta relação (diálogo educacional, meios de comunicação e estrutura do programa), sobretudo no que tange ao comportamento professor-aluno. Em EaD existe um processo colaborativo entre equipes de planejamento e redes de distribuição sendo a equipe pedagógica composta por especialistas em conteúdo, designers instrucionais e especialistas em meios que desenvolverão em conjunto materiais estruturados a serem utilizados como base para o diálogo entre alunos e professores (tutores); também será definido em seu escopo a modalidade em que o curso será ofertado, se semi-presencial ou completamente a distância sendo que a opção por este ou aquele implica na estruturação das estratégias de ensino a serem adotadas conduzindo a um formato de aprendizagem onde o diálogo será mediado pelos recursos midiáticos disponíveis.

Segundo Belloni (2009), pressupõe-se que o aluno seja um “sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem”. Este é um processo que deveria ser natural para um adulto na medida em que, sendo adulto, tem sua própria autonomia. Contudo esta não é uma realidade, pois como afirma Knowles, “os alunos são treinados para serem dependentes do sistema escolar, os adultos via de regra não estão preparados para uma aprendizagem independente; precisam atravessar um processo de reorientação para aprenderem como adultos” (KNOWLES 1970). Logo, uma minoria dos adultos consegue performar como esperado, sendo então, obrigação dos professores auxiliarem os alunos a

adquirir estas habilidades (autonomia e independência rumo ao autoaprendizado) através do diálogo.

Nas atividades colaborativas é exercitado o princípio da inteligência coletiva, sinergia de saberes, imaginações, interconexões e conectividade; ao contrário do modelo tradicional de ensino que estimula a competitividade entre os alunos através da avaliação de critérios pré-definidos para mesmas tarefas executadas isoladamente.

	Pontos de Análise	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos	Estratégias de Ensino	Aula expositiva dialogada Aprendizagem baseada em problemas Projeto Estudo de caso Sala de Aula Invertida Sala de aula Interativa	A abordagem das estratégias de ensino a partir da pedagogia crítica exige do aluno não somente uma postura crítica em relação aos conteúdos, como também a capacidade de autodesenvolvimento e argumentação; o que não se adequa a todos os perfis de alunos, sendo mais alinhada às gerações Y e Z do que as que lhes antecedem (X e baby boomers)
Fatores Externos	Processos Educacionais	Aprendizagem ativa: aqui o aluno é o centro do processo havendo um compromisso social e cognitivo uma vez que o aluno só está presente e socialmente on-line quando participa ativamente do processo com comentários, compartilhando ideias e apresentando opiniões.	O uso cada vez maior da aprendizagem colaborativa conduz em um cenário de convergência de mídias à um lugar de extrema competitividade pela informação; sendo relevante à organização estar à frente dos movimentos para sustentar-se e manter em linha os cursos ofertados. Noutras palavras, a inovação deve fazer parte de sua cultura a fim de garantir a continuidade do negócio.
	Modalidade Educacional e Convergência	EaD nas modalidades semipresenciais ou totalmente a distância é direcionada ao cognitivo e pessoal, centrada no aluno enquanto que a modalidade presencial tende ao formato da educação bancária centrada no professor como elemento mais importante.	A maior ou menor aderência das modalidades depende da faixa etária e do perfil dos egressos, sendo mais aderente na modalidade EaD as gerações tecnológicas (Y e Z); sendo o mix ou preferência entre um e outro orientado para a relação custo-benefício capaz de ser gerado em cada curso vis-à-vis as possibilidades de implementação e viabilização econômico-financeira por parte da ofertante. Tendência mercadológica a médio prazo de convergência e integração dos modelos em um mix de oferta (presencial e a distância).

5 | CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

Diante do exposto, a EaD enquanto modalidade de ensino é de grande importância para o desenvolvimento da cidadania devido ao fato de que é capaz de transpor o

limite físico e geográfico tornando a educação acessível, permitindo igualdade de oportunidades no acesso ao saber acumulado pelo homem ao longo de sua história gerando assim uma equalização social.

Neste sentido o uso da TIC é relevante porque é através dela que ocorrerá o desenvolvimento da relação afetiva com os alunos, onde serão estabelecidas as bases da interatividade entre professor-aluno bem como as formas e intensidade do diálogo. Logo, a escolha adequada dos meios técnicos que garante a eficiência das tecnologias disponíveis com relação aos objetivos pedagógicos (autonomia do aluno) e curriculares (conteúdos e metodologias) transformando o aluno em sujeito da educação e o professor no grande mediador deste processo educacional.

A educação on-line pode ser considerada como um evento da cibercultura, um fenômeno sociotécnico que possibilita à EaD o estabelecimento de possibilidades comunicacionais e tecnológicas com modalidades de interatividade um a um, um com todos ou ambos, fazendo o processo de aprendizagem on-line superar o individualismo e a sala de aula tradicional; tornando-o altamente motivador para o aluno advindo da geração net (gerações Y, Z e posteriores). Por outro lado, a qualificação e desenvolvimento, de competências pelos professores no sentido de organizar-se para lidar com as comunidades virtuais e estabelecer relações adequadas entre estas e os conteúdos será o grande diferencial capaz de alavancar o curso. Portanto, o projeto de educação a distância deve contribuir para habilitar os indivíduos a se engajarem na atividade de produção compartilhada pelo estabelecimento de relações sociais com interdependências positivas e grande interatividade.

Quando comparada à educação presencial, a EAD traz diversas vantagens, especialmente agora, durante o período da Sociedade da Informação e com o auxílio da TIC tais como: massividade espacial; menor custo por estudante; diversificação da população escolar; individualização da aprendizagem; quantidade sem perda da qualidade e autodisciplina de estudo. Estas considerações aliadas à busca contínua por formação e atualização de conhecimentos na atual sociedade conduzem à um cenário futuro de ampliação dos cursos na modalidade a distância e o encurtamento das diferenças entre as modalidades de ensino devido ao uso da TIC em sala de aula e em atividades extracurriculares; conduzindo à convergência entre as modalidades, um lugar no meio das duas; ou seja, cursos mistos com atividades presenciais e a distância; o que garantiria aumento nas sinergias das relações de ensino-aprendizagem. Em ambos os casos e pela própria evolução da sociedade, o aluno tende a assumir cada vez mais o papel central nestas relações como agente ativo e formador de opiniões e tendências; ou seja, o empoderamento do aprendiz. Isto vai de encontro com as atuais concepções acerca do projeto pedagógico que deve ser retomado periodicamente pelo coordenador do curso e docentes com o objetivo de atualizá-lo.

Entretanto persistem alguns desafios a serem superados em EaD que, de acordo com Martins e Moço (2009) “o curso não é adequado para os mais jovens. [...] É preciso ter um bom: computador e acesso à internet. [...] Quem é disperso não se dá

bem. [...] Os professores são menos qualificados. [...] A turma de um curso de ensino à distância é maior do que a de um presencial. [...] É mais difícil conseguir um emprego. [...] Os ambientes de aprendizagens virtuais ainda carecem de muitas melhorias”..

Todos os fatores citados são inegáveis e trazem a reflexão não somente sobre aspectos estruturais, mas também sobre aspectos conjunturais que devem ser devidamente considerados como necessários de ajustes para que o EaD seja, de fato, uma realidade factível sob o ponto de vista prático a quem se destina: um curso voltado para adultos e com o objetivo de uma qualificação através do mesmo, seja para conseguir uma colocação no mercado ou para melhorar a situação em que se encontra, onde, desconsiderando a resistência mercadológica por preconceito em relação aos alunos desta modalidade, tem-se de pensar que o conhecimento só será útil para as pessoas se for aplicável. Logo, um dos grandes desafios para EaD consiste em utilizar suas metodologias combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada com a perspectiva de que os alunos possam agregar valor nas empresas em que trabalham e nas atividades que exercem; sendo um aprendizado efetivo e útil à sociedade.

A tecnologia figura neste cenário como o meio capaz de integrar espaços e tempos, de forma que a questão da dimensão das turmas e da TIC são situações em desenvolvimento e adaptação que não configuram exatamente como um problema uma vez que depende do dimensionamento dado e dos recursos investidos; pois desde que o público tenha as interações na medida em que necessita para desenvolver o autodidatismo e um diálogo produtivo, não há muito que se fazer; mas no caso de uma situação desequilibrada, a instituição deverá repensar os formatos e tamanhos; o que passa necessariamente pela tríade acesso, custo e qualidade em relação aos cursos ofertados.

Por fim, há de se lembrar do grande esforço governamental para ampliar as bases educacionais e as oportunidades para tal, o que vai demandar por cada instituição e público a harmonização dos interesses e possibilidades até que se torne uma realidade tal qual do ensino presencial, inclusive no que tange em importância e reconhecimento pela sociedade como elemento de equalizador de oportunidades e alavancagem sociocultural.

Conclui-se que para as perguntas do artigo; como foi, é e será o ensino a distância? Quais os fatores intrínsecos e extrínsecos que o afetam? Quais suas perspectivas? Não existe uma resposta pronta e acabada, mas compreende-se que a tendência indica para modelos de construção do conhecimento que façam sentido para os aprendizes e que sejam capazes de desafiá-los a se superarem; o que na contrapartida exige uma mudança cultural nos atuais padrões praticados no Brasil para aquelas instituições de EaD que pretendem ser referência e despontar neste mercado não somente em relação ao que ofertam, mas como o fazem. A seguir é apresentada a Matriz Swot com o resumo sobre todos os tópicos abordados como síntese:

	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos	<p>Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> · Tríade: acesso, qualidade e custo. · Processo Ensino-Aprendizagem. · Aplicação da Andragogia. · Corpo docente qualificado e adaptado. · Estratégias de Ensino: aula expositiva, sala de aula invertida, interativa, estudo de caso, projeto, aprendizagem baseada em problemas. 	<p>Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Tríade desequilibrada. · Processo inadequado. · Aplicação da Pedagogia Tradicional. · Resistência ao formato e falta de preparo por parte do corpo docente. · Estratégias de ensino desalinhadas ao perfil do discente (aula expositiva tradicional focada no professor como elemento central).
Fatores Externos	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> · TIC: padrões interativos (WEB2.0) e Ava. · Corpo Dissente: relação custo benefício. · Teorias de aprendizagem cognitivas e construtivistas (Piaget, Vigotski, Ausubel). · Processos Educacionais: aprendizagem ativa. · Modalidade educacional: semipresencial e EaD. · Teoria da Distância Transacional. · Incentivos Governamentais para capacitação do corpo discente e EaD. · Olhar para os padrões aplicados nos países desenvolvidos e trazer a inovação em seus formatos. 	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> · Evolução tecnológica a alto custo de oportunidade. · Inadaptabilidade ao modelo educacional e evasão escolar. · Construção do saber de forma colaborativa com formatos de aprendizagens cada vez mais significativos e disruptivos. · Revisão dos formatos de diálogo educacional, meios de comunicação e estrutura do programa constantemente devido à concorrência. · Deficiências na infraestrutura de transmissão de dados (internet)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.48-67, maio/ago.2013.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 11 fev. 2017.

DANIEL, John. **Educação e Tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

ELLIOT, Ligia Gomes. **Critérios de Julgamento**: Chave para a avaliação da Aprendizagem. Ensaio, Rio de Janeiro, v.8, n.27, p.129-142, abr./jun., 2000.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2005.

JONASSEN, D. **O uso das tecnologias na Educação à Distância e as aprendizagens construtivistas**. Em aberto, Brasília, n.70, ano 16, abr./jun., 1996.

_____. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas. Porto-Portugal. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education**. New York: Association Press, 1970.

KOELLING, Sandra Beatriz e LANZARINI, Joice Nunes. **Educação a distância**: a linguagem como facilitadora da aprendizagem. In: Encontro Nacional sobre Hipertexto, 3., 2009, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/educacao-a-distancia-a-linguagem-como-facilitadora.pdf>>. Acesso em: 11/03/2017

LUCION, Cibele da Silva. **A disciplina psicologia da Educação e a prática docente em ciências naturais**. SC. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2008.

MARTINS, Ana Rita; MOÇO, Anderson. Educação a distância: Mitos e Verdades. **Revista Nova Escola**, ed. 227, Novembro 2009.

MOORE, Michael G. Teoria da distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, Agosto 2002.

OLIVEIRA, Larissa Camila Martins de (2002). **Uso das tecnologias de informação e comunicação na prática do docente da educação profissional**. Disponível em: <<http://www.ce.senac.br/imprensa/uso-de-ti-e-tc-na-pratica-do-docente-da-educacao-profissional.php>>. Acesso em: 11/03/2017

SILVA, Marco (2003). **Sala de Aula Interativa**: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: Congresso Brasileiro da Comunicação, XXIV, 2001, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/131244279/Sala-de-aula-interativa-pdf>>. Acesso em: 08/03/2017.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Maria Jussilania Dantas Araújo

Universidade Estadual do Vale Do Acaraú/Uva/
Unavida

Instituto de Pedagogia Natural – IPEN
Campina Grande – PB

Márcio Rodrigues dos Santos

Instituto de Pedagogia Natural – IPEN
Campina Grande – PB

Flávia Nunes de Sousa Limeira

Instituto de Pedagogia Natural – IPEN
Campina Grande – PB

RESUMO: O presente estudo surgiu da necessidade de compreendermos a educação alimentar e nutricional (EAN) nas escolas que trabalham com a pedagogia de projetos. Para tanto, levamos em consideração os Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais, Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde e a lei nº 13.666 de maio 2018, sancionada pelo então presidente Michel Temer que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Partindo dessas compreensões e considerações, buscamos envolver, os profissionais que trabalham na escola, os pais, responsáveis e alunos, no sentido de entendermos a dicotomia entre alimentação e nutrição, condição necessária

para uma mudança cultura do processo de uma alimentação saudável e nutricional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação alimentar e nutricional, PCNs, pedagogia de projetos, cultura Maker.

ABSTRACT: The present study arose from the need to understand food and nutritional education (FNE) in schools that work with the Pedagogy of Projects. For this purpose, we take into account the Curricular Parameters of Natural Sciences, National Curricular Parameters: Environment, Health and Law No 13,666 of May 2018, sanctioned by the President Michel Temer that amends Law No. 9,394 of December 20, 1996 (National Education Guidelines and Bases), to include the cross-cutting theme of food and nutritional education in the school curriculum. Based on these understandings and considerations, we seek to involve the professionals who work in the school, the country, responsible and students, in order to understand the dichotomy between food and nutrition, a necessary condition for a culture change in the process of a healthy and nutritional diet.

KEYWORDS: Food and nutritional education, PCNs, Pedagogy of Project, Maker culture.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu da necessidade de compreendermos a educação alimentar e nutricional (EAN) nas escolas que trabalham com a pedagogia de projetos. Para tanto, levamos em consideração os Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais, Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde e a lei nº 13.666 de maio 2018, sancionada pelo então presidente Michel Temer que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Partindo dessas compreensões e considerações, buscamos envolver, os profissionais que trabalham na escola, os pais, responsáveis e alunos, no sentido de entendermos a dicotomia entre alimentação e nutrição, condição necessária para uma mudança cultura do processo de uma alimentação saudável e nutricional.

Os autores que estudam o tema, parecem concordar com a importância de discutir alimentação saudável nas escolas por compreender que é nas instituições educacionais o lugar possível de fazer análises, avaliações e possíveis intervenções na alimentação das crianças.

A partir das mudanças ocorridas nas últimas décadas, em relação ao acesso a alimentação industrializada e ultra processada, em sua maioria levadas nas lancheiras escolares ou ofertadas nas merendas das creches ou escolas do ensino básico, causou um crescimento no número de crianças com obesidade e desnutrição.

É urgente compreender essa dicotomia entre obesidade e desnutrição, pois encontramos em algumas escolas da rede pública da periferia, onde a merenda é ofertada, crianças acima do peso, mas com hipovitaminose. Por outro lado, também foi detectado crianças em escolas privadas acima do peso com ausência de alguns tipos de vitaminas, até mesmo com anemia. A partir do entendimento dessa contradição, a escola passa a ser o ponto de partida para ações que possa modificar o comportamento dos profissionais em educação, pais e alunos.

Fizemos alguns recortes na história para compreendermos as intervenções do Estado na alimentação ofertadas nas escolas. Encontramos em Pinheiro; Carvalho (2007), ações tomadas, em meados dos anos 90, que mostram a ação do Estado para garantir a segurança alimentar das futuras gerações.

Em 1998, teve início o processo de formulação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e, em 1999, ela é aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde como elemento integrante da Política Nacional de Saúde. Os eixos de ação definidos na I Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, realizada em 1994, foram estratégicos para a construção da PNAN, muitos deles sendo incorporados entre suas diretrizes. São eles: produção e acesso a uma alimentação de qualidade; necessidade de programas de alimentação e nutrição para grupos populacionais nutricionalmente vulneráveis; controle de qualidade dos alimentos; promoção de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis. Além disso, a PNAN inova ao firmar a promoção do direito humano à alimentação adequada (DHAA) como fundamento de suas ações e apontar para a necessidade de criação de uma política abrangente de segurança alimentar e nutricional.

Diante das cinco diretrizes incorporadas a Política Nacional de Alimentação e Nutrição - PNAN, esse trabalho vai se ater a discutir a promoção de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis junto as professoras em formação, os profissionais de uma Escola Particular da cidade de Campina Grande, pais e responsáveis envolvidos na formação das crianças. Contudo, durante as nossas discussões, não perdermos de vista as outras diretrizes apontadas nas diretrizes da PNAN.

Diante dos dados fornecidos pela O.M.S – Organização Mundial de Saúde, estima-se que existe um crescimento alarmante de crianças menores de 5 anos obesas ou que estejam acima do peso. Compreendendo a necessidade de buscar subsídios que auxiliem os professores a abordar e trabalhar este tema em sala de aula, no sentido de conscientizar todos responsáveis pela alimentação das crianças, compreendemos a necessidade de constantes discussões e, ao mesmo tempo que o tema faça parte das práticas pedagógicas de sala de aula.

Durante o desenvolvimento do trabalho, o tema foi tratado inicialmente com os professores mediadores por meio de conversas, encontros, palestras e toda as informações relacionadas. Através da Metodologia de Projetos foi desenvolvido na turma do 1º Ano do Ensino Fundamental um projeto de Educação Alimentar e Nutricional que fizesse parte do Projeto Pedagógico daquela turma.

A escolha de trabalhar por Metodologia de Projeto ocorreu por compreender a necessidade dos alunos terem uma formação integral e, ao mesmo tempo possam gerar mudanças de atitudes e comportamento no seu cotidiano. Como afirma Nogueira (2008);

“Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete são proposições de ações presentes na sala de aula”.

Os procedimentos aqui adotados foram no sentido de conseguir algumas mudanças de atitudes e comportamento dos professores em formação e dos professores já em sala de aula, por sua vez, na tentativa que tais procedimentos sejam replicados nas ações cotidianas da escola e em casa.

Foram planejadas ações para envolver professores/alunos do curso de Pedagogia da UVA/UNAVIDA. Elas incluíam uma palestra, visita dos participantes a um stand organizado pelos alunos de graduação em Pedagogia do penúltimo período e, em seguida, um lanche saudável.

Durante essa etapa do trabalho, junto as professoras em formação do curso de Pedagogia, houve uma palestra para apresentar a proposta de lei sancionada pelo presidente Michel Temer e a questão da segurança alimentar. Após a palestra, todos foram convidados a visitar um *stand* organizado com alimentos saudáveis e não

saudáveis, foi também apresentado propostas de lancheiras saudáveis e a explicação do valor nutricional dos alimentos. Todos que passaram pelo o *stand* recebeu um lancheira descartável com um sanduiche balanceado e um suco de abacaxi.

O mesmo trabalho foi realizado com alunos da turma do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Campina Grande – PB.

A segunda etapa do projeto teve por objetivo fazer um trabalho na escola baseado além da prática da Pedagogia dos Projetos, conceito da aprendizagem ativa, nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos apontamentos de Harlen e Qualter (2004), em relação a ação das crianças e seu processo de aprendizagem:

“A atividade prática está no âmago do ensino de ciências no ensino fundamental, porque as crianças aprendem melhor a partir de experiências de primeira mão. No entanto, eles também afirmam que o valor da experiência prática é acentuada por discutir e compartilhar ideias com os outros. Sugerem que as crianças precisam de oportunidades para pensar sobre o que estão fazendo e por que estão fazendo, não só experimentar uma sequência de instruções. Além disso, as perguntas das crianças precisam ser valorizadas, e elas precisam ser incentivadas a ver o mundo sob prismas diferentes”.

Refletindo a respeito das colocações Harlen e Qualter geralmente imagina-se que criar espaços que fomente a *cultura maker*, contudo é possível introduzir essa modalidade de ensino sem a necessidade de grandes investimentos. Contudo, deve ser dada especial atenção aos princípios que fundamentam o uso do espaço, ou seja, estudantes e educadores devem se sentir protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Isso significa fazer os alunos e professores utilizar as ferramentas para resolver problemas do mundo real de forma criativa e inovadora.

Não é difícil encontrar alguns professores ou profissionais da educação com a falsa ideia entre que *cultura maker* está relacionada somente com a tecnologia, entretanto o movimento maker é uma forma de se opor ao modelo das aulas expositivas de qualquer área do conhecimento. No modelo maker o estudante aprende a aprender, compreende com as coisas surgem e tem espaço para criar e desenvolver suas capacidades além do conteúdo pré-estabelecido pelo professor mediador.

CULTURA MAKER E MUDANÇA NOS HÁBITOS ALIMENTARES

O projeto foi pensado para atingir alunos da educação infantil, que engloba crianças entre 0 a 6 anos de idade, ou seja, a creche e a pré-escola, constituindo um grupo que apresenta elevada vulnerabilidade biológica, sujeita a diversos agravos nutricionais, além de situações de falta de apetite às refeições básicas e/ou alimentos.

Isto decorre de vários fatores que podem estar relacionados a uma maior seletividade em relação aos alimentos, fácil acesso a guloseimas, além da incidência de infecções e verminoses que podem diminuir o apetite. Esta fase é caracterizada pelo amadurecimento da habilidade psicomotora, da linguagem e das habilidades

sociais relacionadas à alimentação, sendo este um grupo vulnerável que depende dos pais ou responsáveis para receber alimentação adequada. A fase pré-escolar envolve comportamentos e atitudes que persistirão no futuro, podendo determinar uma vida saudável, à medida que um conjunto de ações que envolvem o ambiente familiar e escolar forem favoráveis aos estímulos e a garantia de práticas alimentares adequadas.

As escolas devem proporcionar condições de garantia para o desenvolvimento do potencial de crescimento adequado e a manutenção da saúde integral das crianças, envolvendo aspectos educacionais, sociais, culturais, nutricionais e psicológicos.

A educação nutricional propicia a construção coletiva do conhecimento e envolve a equipe de saúde, a escola, a criança e a família. Além disso, há a importância de que ocorra de maneira integrada entre práticas, crenças, saberes e vivências das crianças e é nesse sentido que não devemos dissociar em práticas pedagógicas exclusivamente teóricas e temporárias a questão da nutrição, pois devemos considerar que o rendimento escolar da criança está relacionado com sua alimentação. Crianças desnutridas e com carências nutricionais específicas como anemia e hipovitaminose têm um baixo rendimento escolar. Essa relação já foi constatada em vários estudos. Em muitas situações, o senso comum mostra que somente as crianças das classes sociais mais carentes possuem uma hipovitaminose.

Estudos da FAO já demonstraram que níveis baixos de vitaminas acarretam dificuldades de concentração e de um modo geral, comprometendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Na fase escolar ocorre um aumento na ingestão alimentar, caracterizado pela formação de hábitos alimentares que devem ser mais diversificados. Neste período as crianças apresentam necessidades nutricionais mais elevadas, bem como maior interesse pelos alimentos. Nesse sentido, verifica-se a importância de programas de alimentação escolar que promovam a incorporação e manutenção de hábitos alimentares saudáveis, de forma a contribuir para a prevenção de carências nutricionais, bem como do excesso de peso. Atualmente há uma grande exposição das crianças na faixa etária escolar aos alimentos do tipo guloseimas, frituras, refrigerantes e outras bebidas de baixo valor nutricional, assim como um grande apelo publicitário destes.

O consumo de alimentos industrializados de alta densidade energética (com grande quantidade de gorduras e/ou açúcar) e baixo valor nutricional (pobre em minerais e vitaminas) aliado ao comportamento sedentário são apontados como principais causas do aumento do excesso de peso entre crianças nas fases pré-escolar e escolar no Brasil. É importante considerar que as práticas alimentares são adquiridas durante toda a vida, destacando-se os primeiros anos como um período muito importante para o estabelecimento de hábitos alimentares que promovam a saúde do indivíduo desde a infância até a idade adulta. Programas de educação alimentar e nutricional devem ser constantemente dirigidos aos alunos por profissionais capacitados e que estejam efetivamente envolvidos com a alimentação na escola. O nutricionista deve atuar como

um agente articulador destas ações, interagindo com diretores de escolas, professores e cozinheiras, garantindo que o tema alimentação e nutrição seja trabalhado de forma transversal e interdisciplinar como propõe a lei nº 13.666 de 16 de maio de 2018.

Conhecendo a origem dos alimentos, despertando nos alunos o gosto e prazer por alimentos saudáveis, apresentando aos alunos a alimentação saudável e não saudável. Diante do exposto, elencamos como objetivo geral: Promover a discussão sobre a necessidade de melhorar a qualidade da alimentação das escolas, como uma questão de saúde pública que parece ser uma necessidade urgente. Em primeiro lugar, pelas constatações feitas pelos especialistas da Organização Mundial da Saúde – O.M.S., em relação a obesidade em crianças na fase escolar, nesse sentido, a escola, como espaço do processo ensino-aprendizagem de temas urgentes da sociedade tem que entrar no cerne da questão apresentando para professores, alunos e pais.

Acreditamos na relevância de propor projetos como este, principalmente, por buscar e associar a conteúdos escolares, muitas vezes banalizados ou não trabalhados, de acordo com a realidade dos alunos, no sentido de desenvolver atividades interdisciplinares, com o objetivo de unir o que é escolar com o que é extra-escolar, como aponta os PCNs. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

A temática da alimentação saudável deve ser concebida como um conteúdo escolar que propicia benefícios para a saúde do corpo e da mente, pois se uma criança se alimenta de forma adequada, conseqüentemente ela terá mais chances de apresentar disposição em sala de aula e mais energia para realizar atividades. Como forma de desenvolver as atividades do projeto, propomos utilizar como recursos: Caixa surpresa; livro de literatura infantil; vídeos sobre alimentação saudável; músicas; atividades escritas; cartazes; entrevista e palestra com nutricionistas, pirâmide alimentar; panfletos, entre outros.

A avaliação do projeto será através das narrativas pessoais das experiências dos alunos com cada grupo alimentar estudado. Através de perguntas catalizadoras, de modo a ampliar os conhecimentos dos alunos em relação ao conteúdo estudado, também será levando em consideração a *Cultura Maker* (ou educação mão na massa), a auto avaliação do aluno, onde eles poderão, juntamente com a professora mediadora, ter a experiência de fazer e degustar refeições saudáveis.

AÇÕES PRÁTICAS DE SALA DE AULA

As propostas de atividades são organizadas em etapas: Acolhimento; rodas de conversas sobre o que cada um gosta de comer; exposição do que cada aluno traz para lanche na escola; apresentação de caixa surpresa, leitura do livro paradidático

“Amanda no país das vitaminas”, escrito por Leonardo Mendes Cardoso; apresentação de vídeos sobre alimentação saudável; debates sobre os vídeos assistidos; construção de uma pirâmide alimentar; classificação dos alimentos em: saudáveis e não-saudáveis; elaboração de um quadro classificatório; construção da personagem ‘Amanda’ com materiais diversos; receitas, exposição de cartazes; criação de cardápios saudáveis entre outras atividades referentes ao tema.

Os resultados obtidos mostraram boa aceitação do Projeto por parte dos professores. Muitos deles se sentiram motivados para replicar nas suas escolas. Foi também observado boa aceitação por parte dos alunos do 1º do IPEN – Escola Casinha de Brinquedo. Todos eles, participaram da preparação das receitas, pondo em prática o que foi aprendido a respeito da alimentação saudável. A professora mediadora percebeu a receptividade do lanche por parte dos alunos, fato observado nas suas narrativas. Do ponto de vista pedagógico, a professora descreveu o quão importante é a criança preparar seu próprio lanche, ou seja, a *Cultura Maker*. Essa parece despertar nas crianças o interesse pela alimentação saudável. Os alunos que tinham mais resistência em comer alimentos saudáveis demonstraram flexibilidade em aceitar os alimentos preparados por eles mesmos no refeitório. Sanduiche natural e suco de fruta preparados pela professora e por eles fez a diferença na hora da degustação. A grande maioria dizia não gostar de cenoura e alface, pão integral e suco de abacaxi, entretanto, muito deles não tinha experimentado confeccionar o sanduiche e o suco, no momento da degustação, todos comeram seus próprios sanduiches e depois conseguiram explicar com tudo foi produzido e a importância dos nutrientes existentes naquela refeição saudável.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos nesse trabalho que a medida em que criança começa a frequentar outros ambientes como a escola, se inicia uma intensa socialização, onde novas influências serão sofridas. Há uma grande tendência de repetir o comportamento de professores e de outras crianças que podem ser bons ou ruins. Por isso a necessidade da prática da educação alimentar e nutricional nas escolas conforme estabelece a lei, que entrará em vigor a partir de novembro de 2018, em todas as escolas do território Nacional.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

_____: Apresentação dos temas transversais e ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

_____: Meio Ambiente e Saúde / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /

SEF, 1998. 138 p.

CARDOSO, Leonardo Mendes. Amanda no país das vitaminas. Coleção Saúde. 1ª ed. São Paulo. Editora do Brasil. 1998.

EDUCATRIX. **Neurociência**, Moderna. São Paulo, Ano 8-nº 14-2018.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

GOLDSCHMIED, Elinor. [Tradução] Marlon Xavier. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2ª ed. – Porto Alegre. 2006

LINDEN, Sônia. **Educação Alimentar e Nutricional** - Algumas Ferramentas de Ensino. 2ª Ed. 2011. São Paulo.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: Etapas, papéis e atores. 4. Ed. Érica, 2008.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; CARVALHO, Maria de Fátima Cruz Correia de. **Transformando o problema da fome em questão alimentar e nutricional**: uma crônica de desigualdade social. Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas Campus Universitário prédio 5-B CP 354. 96010-900 Pelotas RS. 2007.

Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos (manual). 2º Edição. FNDE. Brasília – DF, 2012.

VICKERY, Anita. [Tradução] Henrique de Oliveira Guerra. **Aprendizagem ativa** nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REVOLUÇÃO PLANETARIA- SOBRE A VISÃO DE EDGAR MORIN

Marinalva Valdevino dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande

Mestranda em Ciências Florestais

Patos- Paraíba

RESUMO: Educação ambiental faz referência a um contexto pedagógico que visa amplificar a conscientização do homem em relação à preservação do planeta em seu imenso contexto. Baseia-se em algumas filosofias utilizadas na antiguidade, e com ideias de propostas atuais. A preocupação com a preservação cresce substancialmente, e fazer com que nossas crianças cresçam com essa consciência seja o maior desafio. Ao olhar de Edgar Morin essa conscientização depende do despertar para o papel do indivíduo no universo, essa conscientização depende do autoconhecimento do indivíduo e sua percepção como homem natural físico e cósmico. Desenvolver seres humanos responsáveis e conscientes é o único caminho para a preservação da nossa própria espécie e para o desenvolvimento da cultura científico-ambiental-social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Conscientização, Preservação.

ABSTRACT: Environmental education refers to a pedagogical context that aims to amplify the consciousness of man in relation to the

preservation of the planet in its immense context. It is based on some philosophies used in antiquity, and with ideas of current proposals. The concern for preservation is growing substantially, and making our children grow up with that awareness is the biggest challenge. When looking at Edgar Morin this awareness depends on awakening to the role of the individual in the universe, this awareness depends on the individual's self-knowledge and their perception as a natural physical and cosmic man. Developing responsible and conscious human beings is the only way for the preservation of our own species and for the development of the scientific-environmental-social culture.

KEYWORDS: Education, Awareness, Preservation

1 | INTRODUÇÃO

A educação por representar de forma atenuada e crescente os meios pelos quais o indivíduo compreende os processos que levam ao conhecimento nas mais diversas formas, se torna a principal ferramenta da conscientização ambiental. A Educação ambiental tem o papel de sensibilizar e despertar no homem a ligação existente entre sua condição humana, natural, cósmica e social.

Sobre a luz do saber de Edgar Morin (1985), podemos analisar separadamente cada condição anteriormente citada e compreender de forma objetiva e subjetiva as condições necessárias a internalização da Educação Ambiental, despertando uma consciência ecológica baseada na desconstrução de conhecimentos errôneos sobre a natureza, na qual o homem é parte integrante indissociável, que necessita constantemente de reformar e formar o conhecimento sobre todas as óticas possíveis.

A Educação Ambiental, segundo Arlindo Philppi Jr. e Maria Cecília Focesi Peliconi (2005, p. 03), vai formar e preparar cidadãos para reflexão crítica e para uma ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Assim sendo, a ideia de introduzir a educação ambiental em um contexto pedagógico visa a interdisciplinaridade das matérias, como história, ciências, ciência social, economia, física, entre outras, sendo possível assim, interagir todos os níveis existentes em uma unidade escolar para uma conscientização comum. A abordagem multidisciplinar na educação ambiental permite a identificação das causas socioeconômicas políticas e culturais de geradores de problemas ambientais. A população está cada vez mais envolvida com as tecnologias e o cenário urbano, perdendo dessa maneira a relação natural que tinha com a natureza.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza e sobre si mesmo. A educação ambiental se propõe atingir todos os cidadãos através de um processo educacional permanente, que procura orientar e conscientizar o educando sobre a situação mundial do meio ambiente.

Para esta análise foi necessário discorrer sobre o Livro os Sete Saberes de Edgar Morin, com enfoque nos ideais de uma revolução planetária da humanidade. Baseados em reflexões sobre o complexo como forma religação dos saberes, que por sua vez encontra-se de atualmente de forma compartimentada, o impede de certa forma uma visão ampla do real sentido da ciência como parte interligada de toda a humanidade com o cosmos.

2 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL

E o que é educação ambiental?

Conforme Reigota (1995) a educação ambiental é um processo baseado no coletivo, na busca do diálogo para se chegar no objetivo desejado, com alternativas socioambientais que contemplem a maioria das pessoas de forma a integrá-las no seu meio.

Podemos obter diversos conceitos no que diz respeito educação ambiental e nenhum deles pode ser descartado, porque estes têm se complementado e provocado um maior entendimento da educação ambiental. Discutiremos a seguir alguns conceitos:

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art 1º.:

“Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.”

Tendo como ponto de partida o conceito acima da Política Nacional de Educação Ambiental, podemos perceber que esse conceito surge de uma visão construtivista, onde o indivíduo a partir de sua função social constrói um contexto social de forma ativa e pode influenciar na conservação do meio ambiente e na qualidade de vida social. Desde que cada indivíduo faça sua parte e atue de forma mais ampla com o coletivo.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2º, temos a seguinte definição de Educação Ambiental:

“A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.”

Segundo os DCNs temos uma abordagem de EA que envolve a mesma como sendo uma esfera do campo educacional, e trabalha nesse contexto a EA como algo que deve ser feito de forma intencional e não como fruto do acaso, mas sim como uma prática consciente e planejada. Reforça também o ponto chave da EA que é a relação Homem-natureza e sua relação com o próprio homem, este enquanto ser social para trazer à tona a ética ambiental de forma real e prática.

A Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária – Chosica/Peru (1976), irá tratar a definição de EA como ação educacional ligando-a aos impactos ambientais em constante crescimento e que vem sendo causados pela humanidade. Trazendo ao seio do indivíduo uma transformação necessária à sua sobrevivência, mas também como agente de transformação social através de habilidades e percepções ambientais.

“A educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação.”

Em seguida temos a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), que fortalece os termos das definições da conferência anterior e acrescenta a bioética como meio de qualidade de vida:

“A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações

de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida.”

O autor Quintas, J. S., em *O Salto para o Futuro*, de 2008, retrata a EA como agente de transformação dos diferentes níveis sociais. Para que cada indivíduo de acordo com a realidade social em que está inserido venha a ter uma consciência ambiental e provoque transformações no seu contexto socioambiental a partir de sua gestão dos recursos ambientais que estão ao seu alcance. Dessa forma temos:

“A Educação Ambiental deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham, de modo qualificado tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do ambiente, seja físico-natural ou construído, ou seja, educação ambiental como instrumento de participação e controle social na gestão ambiental pública.”

Entre as diferentes abordagens de Educação Ambiental temos a EA como agente social de política pública, ou seja, fere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território através de ações coletivas de cidadania e de um saber ambiental responsável, que é defendida por Sorrentino et al, 2005:

“A Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.”

O enfoque capitalista é retratado por Trein (2008), que critica o modelo capitalista de desenvolvimento social que não se preocupa com as questões ambientais e somente com o lucro a todo custo. Para o desenvolvimento de ações políticas contra esse modelo que está extremamente dependente da sociedade consumidora, que por vezes não se dá conta do modelo social capitalista em que está inserida:

“A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. Como tal, ela deve ser aberta ao diálogo e ao embate, visando à explicitação das contradições teórico-práticas subjacentes a projetos societários que estão permanentemente em disputa.”

3 | O IDEÁRIO DE EVOLUÇÃO PLANETARIA DE EDGAR MORIN

Para Morin (1994) a palavra complexidade tem relação com uma carga semântica

de confusão, incerteza, desordem, incapacidade de pôr ordem às ideias. Essa desordem é fundamental para aumentar a ordem. Existe um processo dialógico entre ordem, desordem e organização. Com a dialógica é possível assumir, racionalmente, a associação de ações contraditórias gerando um fenômeno complexo. No entanto, essa complexidade descrita por Morin tem relação de conexão, no sentido de associação, tudo está de alguma forma conectado.

Por falar em dialógica, essa também é uma expressão central no processo de construção do conhecimento, que merece atenção. É um dos eixos importantes para o pensamento complexo, que significa o diálogo, nascido na prática da liberdade e baseado na existência. Segundo Freire (2005) a dialogicidade é sempre geradora de esperança, está presente nas dimensões da ação e da reflexão. Através dela mostramos que humanamente existimos, então somos capazes de agir e modificar o mundo dado. Comumente as ideias de Freire e Morin se fundem, em uma mesma linha de pensamentos.

A dialogicidade está presente no pensamento complexo que comporta alguns princípios como o dialógico, que permite o vínculo entre elementos antagônicos, complementares e inseparáveis, que ultrapassam o reducionismo. O pensamento complexo tem um enfoque na teoria sistêmica nos sistemas dos organismos vivos e das máquinas, na comparação entre sistema aberto e fechado (MORIN, 2001).

Segundo Morin (2001) A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente. O desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; está deve ser a tarefa da educação do futuro.

Dessa forma o autor argumenta constantemente sobre a consciência do homem como ser natural, cósmico e social. Onde o homem natural representa o homem em sua condição biológica com todos os processos que norteiam sua sobrevivência. O homem social aquele que interage com a sociedade e atua de forma ativa ou passiva na formação do contexto social, relacionando com os indivíduos em um meio comum; O homem na condição cósmica reflete o papel deste no universo, como agente pensante e parte do todo.

4 | CONCLUSÃO

A educação ambiental pode ser entendida com toda ação educativa que contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente e aptos a tomar decisões coletivas sobre questões ambientais necessárias para o

desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Dessa forma, sua aplicação não se restringe ao universo escolar, mas deve permear este para facilitar o entendimento dessas questões e suas aplicações no dia a dia.

Uma das alternativas para a inclusão da temática ambiental no meio escolar é “a aprendizagem em forma de projetos”. Segundo Capra (2003), essa é uma proposta alinhada com o novo entendimento do processo de aprendizagem que sugere a necessidade de estratégias de ensino mais adequadas e torna evidente a importância de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual, no qual as várias disciplinas sejam vistas como recursos a serviço de um objeto central. Esse objeto central também pode ser entendido como um tema transversal que permeia as outras disciplinas já constituídas e consegue trazer para a realidade escolar o estudo de problemas do dia a dia.

Além disso, as atividades de educação ambiental precisam extrapolar o âmbito escolar e promover o aprendizado e, até a transformação de todos nós. Segundo Nalini (2003), proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante e aprender a conhecê-la e respeitá-la pode levar uma vida inteira. Não há limite cronológico, em termos de educação ambiental, para que todos estejam em processo de aprendizado constante. Entretanto, como a maioria dos temas transversais, educação ambiental é um muito abrangente e a maioria dos projetos que se propõem a trabalhar o assunto procuram concentrar-se em focos mais específicos dentro deste grande assunto.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Ronaldo Souza de; SPAZZIANI, Maria de Lurdes. VYGOTSKY E PIAGET: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**, Santa Cruz do Sul, 1ª ed. 1998.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42, ed. 2005.

LUIZARI, R. A. **A Contribuição do pensamento de Edgar Morin para a Educação Ambiental**. Rio Claro, 2003, 125p. (Trabalho de Conclusão de Curso), Instituto de Biociências, UNESP.

MEC. **Implantação da Educação Ambiental no Brasil**, 1998.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1985.

MORIN, E. “**Ciência com Consciência**”. Ed. Publicações Europa-América, Lda, Portugal: 1994.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **“Os sete saberes necessários à educação do futuro”**. Ed. Cortez, São Paulo:

2001.

PHILIPPI, JR. Arlindo, PELICIONI, Focesi Cecília Maria. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005 Coleção Ambiental 3, p. 03-12.

QUINTAS, J. S., **Salto para o Futuro**, 2008.

SORRENTINO, M. et al. **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005.

TREIN, E. **A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Ambiental no Brasil, ano XVIII, Boletim 1, Rio de Janeiro, março de 2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE O CENTRO EDUCACIONAL FEMININO (CEF)

Natalya Regina Fortes Monte Santos

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí

Maria Gilcília Silva Pereira Borges

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí

Aislla Maria de Almeida Gomes

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí

Ana Rita Soares Silva

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo compreender como a educação de jovens e adultos é promovida para a formação das jovens privadas de liberdade que cumprem medidas socioeducativas no Centro Educacional Feminino, bem como analisar o desenvolvimento do trabalho do educador que atua neste contexto. A metodologia utilizada foi entrevista semi-estruturada com a pedagoga, uma professora e uma adolescente do local; além da observação não-participante, objetivando analisar a estrutura física. Após a visita, pode-se perceber o paradoxo entre a educação aplicada no local e a que seria realmente necessário e relevante para atuar com este público;

o descaso do governo do estado com a formação dos profissionais, com fornecimento de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como com a estrutura física do local, na qual se encontra inapropriada. Assim, é possível afirmar a urgência por mudanças significativas no Centro, tratando desde a instrução dos profissionais até a adequação do espaço físico do CEF.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Centro Educacional Feminino, ressocialização, educação como ato político.

1 | INTRODUÇÃO

Por falta de oportunidades, acesso a escolas, qualidade no ensino e investimentos em permanência - ou por estarem sujeitos a condições sociais adversas de subsistência -, jovens, adultos e idosos acabam abandonando os estudos antes mesmo de terem aprendido o básico. Uma das saídas encontradas para essa realidade é a Educação para Jovens e Adultos (EJA) que, ao longo da história, tem sido identificada com as campanhas de

alfabetização, em programas acelerados de elevação de escolaridade e exames de certificado de estudos básicos. Engloba também aquela parcela da juventude que apesar de ter acesso a escolas na infância e adolescência, não obtiveram bons resultados no processo de aprendizagem, marcados por reprovações e abandonos.

Como formação humana, a EJA não se trata somente de mera transmissão de conhecimentos ou técnica particular – como a de ler e escrever -, mas de produzir uma mudança na consciência do educando, provocando uma transformação em que a leitura é apenas um entre os inúmeros elementos. No despertar dessa consciência através da educação, surge espontaneamente a compreensão a respeito da necessidade de alcançar um nível elevado do saber e constitui no educando a reflexão de si e de sua realidade, fornecendo inclusive as ferramentas para uma mudança social real.

Deste modo, é impossível falar e muito menos praticar uma educação neutra. Levando em conta o caráter formador, transformador e mantenedor da educação, pode-se constatar que o processo educativo se dá a favor de alguém ou de algo e contra alguém ou algo, ou seja, é regido por uma forma de pensamento. Como afirma Freire (2009, p. 25)

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra.

Portanto, a educação traz em si o poder de mascarar ou revelar a realidade, de manter o educando oprimido e refém da ideologia dominante, ou de libertá-lo, tornando-o um cidadão consciente. Assim, o processo educativo tem uma natureza política – a educação é um ato político -, que busca manter ou transformar o modelo social vigente. Tendo consciência da não-neutralidade de suas ações, o educador precisa ter como finalidade formar cidadãos capazes de enxergar sua realidade, refletir sobre ela e, então, estar apto a transformá-la.

No entanto, observa-se que a educação, assim como a distribuição dos bens produzidos na sociedade capitalista, é desigual nas oportunidades. Enquanto a uns são oferecidas as condições de infraestrutura e material adequado, a outros falta o básico. Com base nesta problemática, Pinto (1993, p. 47) diz que “[...] a ideia do direito igual para todos de receber educação escolar começa por ser exigência de visionários políticos e sociais e só passa a ser uma demanda da consciência geral quando se dão as condições objetivas que fundamentam esse intento”.

A educação consiste no processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, educação é a construção do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual o meio social atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano com a intenção de integrá-lo às regras, princípios e valores que são vigentes no momento e de conduzi-

los a buscar em suas ações o bem-comum.

Visto isto, é necessário o reconhecimento da pluralidade do público da EJA para um atendimento que considere a individualidade dos sujeitos atendidos por esta modalidade, considerando sua diversidade cultural (AGUIAR, 2009). Uma parcela importante são os sujeitos privados de liberdade que cumprem medidas socioeducativas, principalmente os menores de idade. Por isso a escolha de realizar esta pesquisa no Centro Educacional Feminino (CEF) de Teresina, órgão da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (Sasc) que atende adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei.

O presente estudo teve como objetivo compreender como a EJA promove a formação das jovens privadas de liberdade, bem como o desenvolvimento do trabalho do educador que atua neste contexto. Para isto, foi necessário conhecer este ambiente que deve proporcionar a formação de valores positivos às adolescentes envolvidas em atos infracionais, como a reintegração familiar e social, tendo como dever apontar caminhos para uma vida de oportunidades, com hábitos saudáveis e acesso à educação formal, atividades esportivas, capacitação profissional e atendimento psicossocial e saúde.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de visita realizada no Centro Educacional Feminino (CEF), onde foram realizadas entrevistas com três sujeitos: a pedagoga do local, a professora de inglês e uma jovem em medida socioeducativa privada de liberdade. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, ou seja, foram propostas perguntas previamente definidas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o assunto em questão, como se fosse uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005).

Também foi utilizada a observação não-participante, com o intuito de analisar a infraestrutura do local para a realização das práticas pedagógicas. Segundo (GODOY, 1995), neste tipo de método, o pesquisador atua apenas como espectador, no qual baseado em um roteiro de observação, analisa atentamente o máximo de requisitos que interessar em seu estudo.

3 | UM RETRATO DA EJA PARA ADOLESCENTE PRIVADAS DE LIBERDADE

A maioria das adolescentes que chegam ao Centro Educacional Feminino apresenta distorção idade-série ou havia abandonado os estudos. Logo, se enquadram no segmento atendido pela Educação de Jovens e Adultos e devem ser matriculadas em escolas que atendam esta modalidade, direito garantido pelo Art.205

da Constituição Federal que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, no momento que as menores infratoras adentram a casa, é feito um levantamento da sua vida escolar pela pedagoga do local, com o intuito de identificar em qual etapa do ensino regular a mesma se encontra ou quando deixou de frequentar a escola. Em seguida, entra-se em contato com os pais das jovens para que estes possam se dirigir até uma escola que oferece ensino regular de EJA, com o propósito de matricular suas filhas, já que a própria instituição não conta com sistema de matrículas, apesar da presença de professores responsáveis pela educação do local. Muitas vezes encontram resistência por parte dos diretores que não querem aceitar esse público, por preconceito ou falta de informação, já que a violação dos direitos humanos e vista, muitas vezes, como forma de solucionar o fenômeno da violência, sem levar em conta a discriminação que pune jovens negros e pobres, excluídos dos direitos mais elementares de cidadania, antes mesmo de adentrarem nas prisões (AGUIAR, 2009). Assim, a meta de matricular as jovens somente é atingida após muito esforço e conversa entre os profissionais do CEF e da escola.

Após serem matriculadas no ensino regular, as adolescentes frequentam as aulas de EJA oferecidas no centro, na etapa que corresponde à série na qual se deu sua matrícula. No CEF, são ofertados os níveis correspondentes ao Ensino Fundamental I e II. Entretanto, a demanda da instituição é maior nas etapas IV e V (entre 6º a 9º ano), já que as etapas I (alfabetização) e II (2º e 3º ano) já foram cursadas pela maioria das jovens que são enviadas para o local, quando crianças. Conseqüentemente, em menor quantidade, recebem meninas que ainda não estudaram as séries que formam a etapa III (4º e 5º ano). O centro não oferta as etapas VI e VII (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio), pois, como a clientela desta etapa dentro do local é mínima, não são enviados recursos suficientes para atender todos os níveis da modalidade. Caso alguma jovem chegue ao Ensino Médio ainda em regime de privação de liberdade, medidas judiciais são tomadas para permitir seu acesso e a permanência às escolas de EJA fora da instituição.

Isto posto, é responsabilidade do centro transmitir todos os assuntos e disciplinas repassados pela gestão da escola ao CEF. As provas são realizadas no local, cabendo à pedagoga ao final de cada mês enviar a direção um relatório com as notas das alunas, para, conseqüentemente, serem aprovadas ou não, resultando na permanência ou progressão para as etapas seguintes. Todas as atividades pedagógicas são proporcionadas às jovens pelos professores do local, nos quais cada um é responsável pela sua área.

Contudo, a maioria desses profissionais não é preparada para atuar neste ambiente que exige uma formação específica, tanto pelas necessidades da EJA, como pelo contexto em que as educandas estão inseridas. Como afirma Pinto (1993), o

educador estará capacitado quando procurar conhecimento pelas vias externas, através da formação continuada, leitura de periódicos e presença em eventos da área, e pela via interior, onde a indagação constante acerca do seu papel social é determinante. Além disso, o governo estadual que rege a casa, deveria disponibilizar algum suporte inicial para os professores começarem a desenvolver suas atividades, como cursos de formação. Porém, os auxílios que recebem são apenas orientações da pedagoga, que por iniciativa própria, sempre pausa seus trabalhos por uma semana para acompanhar individualmente o professor que está chegando ao local, pelo entendimento da importância desta instrução para a qualidade e o melhor funcionamento do processo educacional.

A pedagoga encara o seu trabalho no CEF como uma missão e declara muito amor pelo que desenvolve com as jovens, o que é relevante na realidade das adolescentes de tentar reatar o vínculo interrompido com a educação formal, não sendo favorável encontrar um ambiente que continue produzindo impactos afetivos negativos (LEITE; GAZOLI, 2012). A partir disso, a profissional considera fundamental o trabalho que tem construído, já que as internas melhoraram o comportamento, passaram a respeitar mais os professores – anteriormente coagidos, ameaçados ou agredidos verbalmente - e demais profissionais do centro e se dedicam mais aos estudos e projetos propostos pela coordenação pedagógica, alcançando melhores resultados nas atividades avaliativas. Ela confirma que isto é comprovado após a saída de algumas jovens do centro, que permanecem estudando e buscando nos estudos a mudança.

Todavia, na concepção da pedagoga do centro, não existe diferença entre as jovens que estão em medidas socioeducativas e qualquer outro estudante, em concordância com Aguiar (2009), no qual afirma que a educação nas prisões é ofertada através de ações que, em sua grande maioria, ignoram as especificidades da EJA, bem como de seus sujeitos. A partir deste posicionamento, pode-se confirmar que um ponto crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico das adolescentes é ignorado pelo CEF: a educação como ato político, na qual objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo (PINTO, 1993). Todo o trabalho de conscientização das jovens é responsabilidade apenas da psicóloga ou da assistente social, sendo papel do educador apenas a transmissão dos conteúdos necessários pra cumprimento do currículo.

Dessa forma, o material didático que é utilizado para orientar as aulas é igual aos das demais escolas desta modalidade de ensino, encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação, concordando com o posicionamento da pedagoga. No entanto, o material enviado a instituição não é julgado como adequado, pois, como afirma Bandeira (2018, p.25)

“o tipo de material didático a ser utilizado na educação formal e informal dependerá das condições de oferta e finalidades do curso, da proposta pedagógica, do rol de disciplinas, da duração e da carga-horária, do público alvo, da combinação possível das novas tecnologias etc”.

Ao considerar a realidade enfrentada, os professores consentem que o público atendido é diferenciado, tornando, portanto, a utilização unicamente dos livros didáticos imprópria e incompleta. A alternativa encontrada para superar esta dificuldade e tentar proporcionar reflexões e, conseqüentemente, transformações subjetivas e coletivas no contexto social, cultural e educacional das adolescentes foi a realização de projetos pedagógicos. Nogueira (2001) afirma que a dinâmica de trabalhos com projetos proporciona aprendizagem significativa, múltiplas interações do indivíduo, pluralidade das inteligências, etc.. Assim, esta metodologia é bastante rentável para abordar temáticas relacionadas ao cotidiano das adolescentes, como a denominada “Liberdade”, trabalhada nos meses de abril e maio de 2018. Através do desenvolvimento dos projetos pedagógicos, foi possível identificar uma maior aproximação e interação entre as jovens, reforçando a ideia do trabalho em equipe, além de promover vínculos entre professores das mais variadas disciplinas, buscando conciliá-las com aspectos do tema proposto para atingir os objetivos.

Outro desafio é a impossibilidade das jovens levarem seus materiais didáticos para o alojamento, uma das regras da instituição, pois apesar da oferta, no momento em que os alojamentos são revistados, os livros e cadernos são os primeiros objetos a serem destruídos, podendo se questionar a importância da educação no local ou até mesmo se é realmente vista como um direito (AGUIAR, 2009). Por este motivo, os professores precisam planejar suas aulas de modo que aquele momento seja necessário para uma maior fixação dos conteúdos. Sem poder revisar no contra turno, o momento em que as jovens se encontram com a professora se torna uma eterna revisão, provocando nos profissionais a procura por técnicas para auxiliar na compreensão e memorização dos assuntos, como o uso de aulas prazerosas – utilizando filmes, músicas, vídeos etc.

Posturas que se enquadram neste viés são necessárias, mantendo sempre a busca de novos métodos de ensino para alcançar uma prática que proporcione resultados positivos e significativos no desenvolvimento dos educandos (BEHRENS, 2003). Entretanto, apesar da magnitude desta dinâmica para todos que compõe o CEF, a falta de recursos repassados pelo estado para o desenvolvimento das atividades se torna um opositor para o sucesso da proposta. Além dos professores não receberem nenhum tipo de benefício por trabalhar com o referido público, todos os materiais utilizados, desde uma simples cartolina até computadores e datashow, são dos próprios profissionais.

Como afirma Pinto (1993), o ato educacional não se constitui apenas dos conteúdos das matérias, mas também das relações sociais e pessoais entre aluno e professor, das instalações da instituição escolar, dos livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc. Assim, o espaço físico do CEF se torna também barreira para uma educação relevante e significativa. O centro se encontra em uma estrutura totalmente inadequada, pois está situado em um prédio onde funcionava uma antiga creche que foi desativada. Após a acomodação dos serviços socioeducativos,

não houve investimentos para adaptação do ambiente, apenas a instalação de grades nas portas e janelas das antigas salas, onde estão os alojamentos.

Além da cantina, banheiros e sala para socioeducadores (psicóloga, assistente social, técnico de enfermagem), a instituição conta apenas com uma única sala de aula para atender as diversas turmas de diferentes níveis da EJA. Com o objetivo de buscar solucionar o problema, o pátio é utilizado de modo improvisado, onde se subdivide em espaços para três grupos assistirem aula simultaneamente. Deste modo, é visível que a prioridade é nas ações que visam manter a ordem e a segurança, fazendo com que os demais atendimentos fiquem em segundo plano (AGUIAR, 2009).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolver da pesquisa, compreendeu-se a complexidade de se trabalhar na modalidade de educação de jovens e adultos com as adolescentes em realidade de privação de liberdade. O Centro Educacional Feminino é conhecido como um ambiente regido por muitas regras e normas, objetivando manter a ordem, garantir a integridade dos funcionários e assegurar a segurança das menores que cumprem medidas socioeducativas no local.

Por isso, muitas são as questões que deveriam ser colocadas para reflexão, como a estrutura do local, que por falta de apoio governamental é totalmente inadequada; as de ordem material, em que, na maioria das vezes, os próprios professores compram e levam materiais necessários às suas aulas; ou ainda a metodologia utilizada nos processos de ensino-aprendizagem das internas, que exige uma formação mínima dos educadores, que dê condições de conduzir as atividades de maneira política e consciente.

Desse modo, é preciso trabalhar com comprometimento e responsabilidade para que na falta de condições básicas mínimas, o profissional crie meios e não se sinta desestimulado a realizar seu papel social. A luta pelo que é por direito das jovens e do CEF é urgente, para que o trabalho realizado dentro do Centro Educacional Feminino contribua de maneira efetiva na educação e ressocialização das menores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 7, p. 101-121, jul./dez., 2009.

BANDEIRA, D. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Disponível em: < <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BONI V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./

jul., 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOY, A. S.. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

LEITE, S. A. da S; GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, nov., 2012.

NOGUEIRA, J. M. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. IN: Projetos. São Paulo: Érica, 2001. p. 75-115.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

EDUCAÇÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE INFORMÁTICA BÁSICA

Mario Diego Ferreira dos Santos

Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas

Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas

RESUMO: A utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na terceira idade na atualidade visa contribuir de forma atrativa e dinâmica na interação com o mundo social. Tendo em vista a evolução das tecnologias na sociedade na qual vivemos, onde existe uma diferença antagônica das pessoas idosas em relação aos mais jovens no acesso as tecnologias, de forma que muitos idosos sentem-se excluídos desse processo. O acesso às TDIC pode promover melhorias na saúde e conseqüentemente reduzir o isolamento e ampliar a interação social da pessoa idosa. O objetivo desse trabalho é analisar as implicações que a autoria digital e a inclusão das TDIC podem gerar na vida cotidiana da pessoa idosa. Foi desenvolvido um estudo de caso por meio de uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em um curso de informática para a terceira idade no turno matutino e vespertino, promovida pela Universidade Aberta a Terceira Idade (UNCISATI) na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

que visa à integração social através de atividades atrativas e educativas. Conclui-se que as atividades no curso promoveram aos participantes autonomia para utilizar o computador como ferramenta para realizarem ações de seu próprio interesse, bem como a interação social proporcionada pela convivência em grupo ao longo do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Idoso; Autoria digital; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: The use of Digital Information and Communication Technologies in the third age at the present time aims to contribute in an attractive and dynamic way in the interaction with the social world. In view of the evolution of technologies in the society in which we live, where there is an antagonistic difference between the elderly and young people in accessing technologies, so that many older people feel excluded from this process. Access to Digital Information and Communication Technologies can promote health improvements and consequently reduce isolation and broaden the social interaction of the elderly. The objective of this work is to analyze the implications that digital authoring and the inclusion of Digital Information and Communication Technologies can generate in the daily life of the elderly person. A case study was developed using

a qualitative approach. The research was carried out in a computer course for the elderly on the morning and evening shift, promoted by the Universidade Aberta a Terceira Idade (UNCISATI) at the Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), which aims at social integration through attractive activities and educational. It is concluded that the activities in the course promoted the participants' autonomy to use the computer as a tool to carry out actions of their own interest, as well as the social interaction provided by group coexistence throughout the course.

KEYWORDS: Education; Elderly; Digital Authoring; Digital Information and Communication Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na terceira idade visa contribuir de forma atrativa e dinâmica para a familiarização com o mundo digital. Percebe-se que os idosos apresentam dificuldades em entender e utilizar equipamentos como o computador e por isso demonstram resistência em usá-lo. Com a evolução tecnológica os idosos devem buscar formas de se apoderar dos meios tecnológicos e isso pode possibilitar uma nova imagem da velhice (FRIAS et al., 2011; TAVARES, SOUZA, 2012). Segundo, Rodrigues, Oliveira e Silva (2011) a inclusão digital tem o intuito de permitir a participação de todos na sociedade. É necessário estimular o acesso a esse recurso para que eles possam utilizar o computador como uma ferramenta útil e que pode trazer novas vivências. Além disso, pode promover melhorias na saúde, pois reduzem o isolamento e ampliam a interação com pessoas que estão perto das que estão distantes.

Atualmente houve um grande avanço tecnológico que proporcionou acesso a novas tecnologias e o termo autoria passou a incorporá-las. Por isso o conceito de “autoria digital” pode ser delimitado a partir do processo para a própria produção de conhecimento já estabelecido socialmente. Logo, o conceito de autoria representa uma identidade própria que distingue de outra pessoa.

Nos últimos anos houve uma mudança no perfil demográfico da população brasileira, havendo incremento no número de idosos. Com isso esta parcela populacional tem sido inserida em diversos contextos sociais, incluindo as novas tecnologias. De acordo com Bizelli (2009), Carleto (2013) e Kachar (2010) a fase da Terceira Idade é uma etapa da vida que é marcada por perdas físicas, emocionais e que há uma diminuição no convívio social, e que muitas vezes essas perdas podem ocasionar tristezas e isolamentos.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem para o bem estar do idoso de maneira interativa, dinâmica, atrativa e a sua familiarização com tais tecnologias influencia a partir do momento há aquisição de habilidades e do sentimento de competência ao utilizá-las. Carleto (2013) e Warschauer (2006)

consideram que o uso das TDIC pode proporcionar melhoras nas condições de saúde e autoestima do idoso, ampliando maior oportunidade no trabalho, no lazer e flexibilizando os novos desafios quando comparados com as situações e gerações antepassadas. Por outro lado, com os adventos das TDIC na sociedade, o idoso muitas vezes é esquecido e, não tem mais aquela interação em que os jovens ou adultos se comunicavam e passavam horas e horas conversando, ocasionando a perda e a essência da interação pessoal.

As TDIC podem contribuir para uma interação pessoal, atuando como uma terapia para o idoso, fazendo-o sentir-se bem, contribuindo de maneira que ele não se isole. Sabe-se que, a influência das TDIC na vida do idoso traz aspectos positivos, contribuindo de maneira em que há uma redução do isolamento e ampliando a interação entre as pessoas que estão próximas e geograficamente longe. Assim, o seu uso tem-se destacado na ampliação da interação e socialização com amigos e familiares.

A busca para o aumento da participação social é almejada pela sociedade, inclusive pela academia, com diversos projetos que visam tal inserção. Conforme Gomes, Lurdes e Alencar (2004),

a Universidade da Terceira Idade é um termo universal que, em 1972, teve origem em Toulouse, na França, correspondendo a curso de extensão universitária e de atualização cultural, voltado para um segmento específico da população, numa perspectiva de educação continuada [...] Com seu programa, as Universidades da Terceira Idade contribuem para diminuir a depressão, a solidão, a sensação de inutilidade e até mesmo a demência.

Em 1996 foi criado o projeto de extensão denominado como Universidade Aberta à Terceira Idade da UNCISAL (UNCISATI) que objetiva a responsabilidade social para com envelhecimento digno, desenvolvendo ações com ênfase na reintegração social, através de atividades de educação, cultura e lazer. Além do fato de interagir com outros setores da sociedade, contribuindo para a qualidade de vida de participantes (UNCISAL, 2016).

Portanto, este trabalho tem o objetivo de compreender quais são as implicações de autoria digital em idosos participantes de uma oficina de informática em uma Universidade Aberta da Terceira idade.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, tendo como objetivo coletar informações para fazer análise e o levantamento dos dados junto aos participantes. O procedimento escolhido para esta pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 650) “[...] constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno

estudado”.

A coleta de dados foi realizada em 2017 em duas turmas do curso de informática para terceira idade. O curso teve a duração de um ano, onde participaram 6 alunos no turno matutino e 9 alunos no turno vespertino, no qual os critérios para inclusão dos participantes na pesquisa foram: fazer parte do projeto UNCISATI, estar presente em mais de 50% das aulas e ter habilidades de leitura, escrita e compreensão de texto.

Foi utilizado questionário para realizar a coleta de dados. O mesmo tem por objetivo a coleta de informações onde o participante teve três opções de resposta que são elas: sim, não e não responder. Isso pode ocorrer quando o respondente não tem conhecimento suficiente sobre o assunto ou quando se nega a responder.

A coleta de dados foi conduzida em duas etapas: a primeira etapa foi a aplicação do questionário para os alunos. Na segunda, foi realizada a análise das informações coletadas através do questionário aplicado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na aplicação do questionário surgiram algumas indagações dos alunos, onde eles perguntaram se seria uma prova sobre informática ou algum tipo de teste de conhecimentos referente à informática onde seria vista a sua capacidade de permanência nas aulas do projeto de informática. Porém, as dúvidas foram sanadas após a leitura do mesmo e as informações que o professor de informática passou para os alunos.

É importante reconhecer a necessidade dos alunos da terceira idade desenvolverem habilidades cognitivas necessárias para participar de uma aprendizagem que não está diretamente vinculada ao espaço formal da escola. Ações públicas de inclusão digital para aprender como utilizar as TDIC são importantes para capacitar esse público para as novas necessidades pessoais e profissionais que apareçam tanto no espaço formal e informal de educação.

Através dos dados coletados, pôde-se observar que os idosos possuem certo receio em usar o computador, desse modo o processo de aprendizagem foi lento e gradual. Logo, fez-se necessária uma compreensão maior com esse público alvo, na busca para capacitá-los a serem sujeitos autônomos frente ao uso do computador. Isso requer perseverança dos participantes, pois alguns, por vezes, cogitaram deixar o curso por não considerarem que podiam aprender a usar o computador no cotidiano sem a ajuda de alguém.

Ao longo do curso, esse tipo de dificuldade tornou-se menos acentuada onde os alunos mostraram disposição e interesse em aprender, mesmo sabendo das suas limitações ao deparar-se com atividades mais complexas no uso do computador, tais como aprender a manusear aplicativos de produção de texto e de apresentação de slides.

O uso de navegadores de Internet foi um recurso importante para os participantes, pois proporcionou que os mesmos buscassem conteúdos do próprio interesse sem a necessidade de pedir para alguém mais jovem, geralmente os filhos ou netos. Atividades cotidianas como buscar notícias ou pesquisar uma receita culinária, por vezes não são realizadas pelo idoso por não saber ligar o computador, manusear o navegador e realizar a busca de conteúdos. Ao longo do curso, esse tipo de atividade foi estimulada e pôde-se perceber que os idosos adquiriram mais autonomia quanto ao uso do computador.

4 | CONCLUSÕES

Por meio deste trabalho, nota-se que as atividades que estimulam os idosos a utilizarem as TDICs podem contribuir para autonomia deles frente ao desenvolvimento tecnológico. A inclusão digital é uma oportunidade para que os idosos vivenciem novas experiências, ao mesmo tempo em que encontram formas de manterem-se ativos no processo de envelhecimento.

Além disso, é importante pensar criticamente sobre as possibilidades de inserção do idoso em atividades desse tipo com o intuito de adaptá-las às necessidades individuais e coletivas desse público. Nesse sentido, faz-se necessário planejar as atividades no curso de informática com base nas especificidades dessa fase do desenvolvimento humano, com vista a promover a inserção desse público da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZOTTI, A. J. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n129, p.637-651, set./dez.2006.
- BIZELLI, M.H.S.S. **Informática para a Terceira idade**: característica de um curso bem sucedido. Rev. Ciênc. Ext. v. 5, nº 2. 2009
- CARLETO, D.G.S. **Relações intergeracionais de idosos mediadas pelas Tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação. Programa de Pós Graduação Interunidades Biogenharia. Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013
- FRIAS, M.A.E. et al. Utilização de ferramentas computacionais por idosos de um Centro de Referência e Cidadania do Idoso. **Revista da Escola de Enfermagem**. Universidade de São Paulo. p. 1606-1612. 2011.
- GOMES, L; LOURES, C. M; ALENCAR. J. Universidades Abertas da Terceira Idade. Rev. Diálogos. v. 4. 2004. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4062691.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- KACHAR, V. **Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital**. Revista Kairós Gerontologia, 13 (2), INSS 2176-901X. São Paulo, novembro/2010.

RODRIGUES, N. N.; OLIVEIRA, P.E.A.; SILVA, T. S. **Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Terceira Idade: A Descoberta do Mundo Virtual**. Aracaju. *Anais...* Aracaju: XXII SBIE. XVII WIE. 2011.

TAVARES, M. M. K.; SOUZA, S. T. C. Os idosos e as barreiras de acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. **Novas tecnologias da educação**. v. 10. n. 1. jul. 2012.

UNCISAL. **Uncisal realiza aula inaugural da 11ª turma do projeto Uncisati**. Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. 2016. Disponível em <http://www.uncisal.edu.br/universidade-aberta-a-terceira-idade-realiza-aula-inaugural/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e Inclusão Social**: a exclusão social em debate. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA CASA FAMÍLIA RURAL “MANOEL PAULINO DE SOUSA”- ABAETETUBA/PARÁ

Juliany Serra Miranda

PPGCITI/UFPA

juliany_serra@hotmail.com

Denival de Lira Gonçalves

Mestre em Ciências e Meio Ambiente/ UFPA

RESUMO: O presente estudo apresenta dados referentes a uma pesquisa sobre as implicações da Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Souza (localizada no município de Abaetetuba/PA), um Centro de Formação por Alternância, que em sua gênese é gerido pela comunidade passar a ser gerido pela Secretária Municipal de Educação. Os dados aqui apresentados compreendem levantamento bibliográfico sobre educação do campo, casas famílias rurais e gestão democrática; e análise dos documentos que regulam o funcionamento da CEFA. Nesta análise verificamos que não há impedimentos a transferência da gestão da escola para a secretária municipal de educação, entretanto afirmar se tal fato descaracterizaria a CEFA exige o desdobramento da pesquisa em outra pesquisa, envolvendo não somente documentos, mas dando voz aos sujeitos envolvidos no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Casa Familiar Rural, Gestão Democrática.

1 | INTRODUÇÃO

A gestão democrática da escola é um tema muito debatido na atualidade, pois trata de conceitos como gestão, democracia e cidadania, que detêm uma multiplicidade de abordagens e práticas sociais. A produção acadêmica, no campo das ciências da educação, sobre a gestão democrática da educação e da escola, é relevante, entretanto, a temática da especificidade da gestão democrática da Educação do Campo e das Casas Famílias Rurais (CFR) é um fenômeno ainda pouco estudado no interior das ciências da educação. Uma educação que atenda as especificidades do campo e que promova o direito à cidadania aos sujeitos do meio rural está sempre na pauta das reivindicações dos movimentos organizados do campo. Nesse contexto e com o objetivo de atender as especificidades do homem do campo que surgem as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Famílias Rurais (CFR), espaços de experiências de formação de jovens geridas pelos próprios trabalhadores com o apoio da comunidade.

Baseados em experiências das “Maison Familiale Rurale (MFR)”, que se constituíram como uma alternativa para formar as crianças e jovens franceses sem que estes precisassem abandonar o meio rural as EFAs e CFRs,

surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais e históricas, a fim de minimizar o êxodo, desenvolver o campo, superar as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação conscientizadora dos jovens e suas famílias junto às comunidades.

No estado do Pará a primeira Casa Familiar Rural surge no município de Medicilândia em 1995 com o objetivo de atender aos anseios de agricultores/as, lideranças políticas e educadores/as preocupados em buscar alternativas educacionais para o meio rural. A metodologia, pedagogia da alternância, e o modo de gerir inovador no cenário paraense tiveram destaque e diversas outras casas foram criadas com a mesma forma de organização.

Atualmente existem 29 Casas Familiares Rurais nos municípios de Santarém, Gurupá, Pacajá, Uruará, Cametá, Óbidos, Juruti, Rurópolis, Placas, Brasil Novo, Altamira, Anapú, Tucuruí, Baião, Mocajuba, Igarapé-Miri, Cachoeira do Arari, Moju, Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, São Félix do Xingu, Tucumã, Portel, Ourem, Oeiras do Pará, Alenquer e Xinguara, Barcarena e agora também Abaetetuba, cidade em que se localiza a Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Sousa, escola que pretendemos pesquisar.

O sucesso das Casas Familiares Rurais é atribuído à gestão das escolas e a pedagogia da alternância, pois se compreende que nestas escolas há o respeito às especificidades dos sujeitos do campo, uma vez que permite que os jovens não se distanciem de seu cotidiano, as Casas Familiares Rurais também utilizam as experiências familiares do educando como propulsora da proposta educativa. Essa medida não só articula teoria e prática, propiciando a vivência da práxis ação–reflexão–ação, como também faz com que a família do educando se assuma como parte integrante do processo pedagógico. A metodologia utilizada e a forma de gestão das Casas Famílias Rurais ainda é algo novo no estado do Pará, e que por isso causa “estranheza”. Investigar como estas escolas, criadas para atender a necessidades da população rural europeia foram adaptadas à realidade amazônica e compreender as implicações na comunidade desta forma participativa de conduzir o projeto educativo são as questões que pretendemos responder. Neste trabalho apresentamos alguns pontos por nós observados em uma dessas experiências de Casas Famílias Rurais – CFR localizadas no estado do Pará.

A Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Sousa, localizada no município de Abaetetuba, é uma instituição nova, a autorização de funcionamento dela é de 2003 e possui particularidades que as diferem de outras CFR típicas: a escola é considerada uma instituição municipal de ensino, e por isso está relacionada entre as escolas coordenadas pela Secretária Municipal de Educação de Abaetetuba e o público discente que a frequenta é em sua maioria oriundo de áreas agroextrativistas.

A gestão das CFR é considerada por muitos um exemplo de gestão democrática, uma vez que em sua origem as Casas Famílias Rurais são geridas por um conselho que delibera em todas as instancias da escola, projeto político pedagógico, infraestrutura,

financiamento. PARO (1997) descreve a forma de organização das CFR como um caminho acertado para a Gestão Democrática, para ele as CFR são conduzidas democraticamente por apresentarem processos seletivos de escolha dos dirigentes, colegiados com participação de alunos, pais e comunidade escolar, associações de pais e professores grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares e acima de tudo, um planejamento participativo. Tudo isso articulado por uma estrutura que em termos administrativos, propicie uma efetiva utilização racional dos recursos disponíveis na concretização de fins educativos; e, em termo político conduza a uma democrática coordenação do esforço humano coletivo, apta a reivindicar do Estado os recursos necessários e a estar em consonância com os interesses das camadas trabalhadoras, usuárias da Educação Básica.

A CFR Manoel Paulino de Sousa possui uma característica que nos chama atenção e até mesmo estranhamento, pois é uma CFR coordenada por uma Secretária Municipal de Educação. VEIGA (1995, p18) escreve que a dependência de órgãos intermediários anula o individualismo, a autonomia das escolas, tornando-as meras executoras das políticas educacionais elaboradas pelas secretárias. As secretárias municipais e estatais de educação, por mais que tenham técnicos comprometidos em agir em conformidade com o que determina a Constituição da República Federativa do Brasil 1988, em seu artigo 206, inciso IV, que estabelece a gestão democrática do ensino público na forma de lei e com a LDB em seu artigo 14 que institui que os sistemas e ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com suas peculiaridades ainda tem certa resistência para aceitar novas metodologias e modos de gerir, o que ocorre de acordo com LIBANEO (2003) em razão de fortes resquícios da tendência técnicas- científica da gestão escolar ainda presentes na formação destes técnicos.

A modalidade de educação proporcionada pela CFR apresenta-se como uma proposta em que os sujeitos envolvidos participam diretamente da construção do conhecimento é uma construção coletiva do saber que visa à formação integral dos jovens, no manual que orienta a organização das Casas Familiares Rurais, publicado pela ARCAFAR/SUL há o detalhamento da filosofia que orienta as CFR e as metodologias que devem guiar o processo educativo. Na leitura deste documento observa-se um dos diferenciais destas escolas que é a formação voltada não para atender a interesses mercadológicos, mas sim aos interesses da comunidade, entretanto sem desprezar a importância de formar estes jovens para interagir em sociedade, isto é os conhecimentos ditos universais também são estudados.

Os dados aqui apresentados dizem respeito a primeira parte de nossa pesquisa, nos atemos nesta primeira parte apenas as referências que orientam o funcionamento das casas famílias rurais e aos documentos que regulam o funcionamento da Casa Família Rural Manoel Paulino de Sousa Nossa intenção foi identificar por meio da análise dos documentos da escola se a proposta efetivada está em conformidade com os princípios que orientam a filosofia das casas famílias rurais.

2 | METODOLOGIA

Baseados em uma abordagem qualitativa analisamos os documentos que regulamentam o funcionamento da casa e confrontamos estes com referenciais que abordam a filosofia e a organização estrutural das casas famílias rurais, educação do campo, alternância pedagógica e gestão.

Em uma abordagem qualitativa, os sujeitos de estudo não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas vistos como parte de um todo. O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p.79). É essa interação dinâmica com a realidade e com os sujeitos, que norteou nossos olhares para os documentos que regulam o funcionamento da Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Souza, descrevendo as nossas observações, mas não apresentando elas como respostas, e sim como pistas que permitam desdobramentos em outras pesquisas sobre a temática.

3 | PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Souza possui características similares e específicas em relação às outras Casas Familiares Rurais do Brasil e do Estado do Pará. De similaridades com as demais citamos o propósito de criação dela, ela foi criada para atender a uma demanda específica dos sujeitos do campo do Baixo Tocantins. Quanto as especificidades destacamos o fato dela ser uma escola municipal de ensino, as CFR em sua essência são escolas comunitárias, geridas por cooperativas ou associações.

A casa Familiar Manoel Paulino de Souza é um CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA- CEFFA, instituição de ensino público de nível Fundamental e Médio, funcionando a partir de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Abaetetuba, Associação das Famílias da Casa Familiar Rural da Comunidade do Sítio Santo Antônio no município de Abaetetuba, Movimentos Sociais e Entidades via Fórum de Educação do município de Abaetetuba. A leitura dos documentos que regulamentam o funcionamento da escola não apresenta nada que descaracterize as metodologias ou a missão da Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Souza, o atrelamento de uma CEFA a uma secretária municipal de educação não é algo impedido no Brasil. Pelo contrário o Decreto 7352/2010, que dispõe sobre Educação do Campo ao orientar que a União promova formação formal para os sujeitos do campo respeitando as suas especificidades com apoio do Estado e Municípios estimula que se busque parcerias que apoiem projetos de formação para os camponeses.

Na análise dos documentos não observamos nenhum impedimento à gestão da

escola estar nas mãos do município, entretanto na pesquisa bibliográfica observamos pontos que nos levaram a questionar se a participação da comunidade, assegurada nos documentos e vivenciada na prática. Assim pretendemos dar continuidade em nossa pesquisa ouvindo os sujeitos envolvidos no processo.

Pretendemos em uma segunda parte de a pesquisa elaborar instrumentos de coleta que nos permitam ouvir o que a comunidade escolar e os gestores municipais têm a dizer sobre a descaracterização da gestão da CEFA, de comunitária a estatal.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil

BRASIL (1996). Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 164p.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**//; tradução Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva._ Porto Alegre: Penso 2013.256p.

GILLY, p. **Manual das Casas Familiares Rurais**. ARCAFAR/SUL. N.1.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez,2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Editora Ática S.A: 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto-politico-pedagógico da escola, uma construção possível**. Campinas, Papyrus, 1995.

SERRANO. Gloria Péres. Modelos o Paradigmas de análises de La Realidad. Implicaciones

Metodológicas. In: **Investigaciones Cualitativa. Retos e Interrogantes**. Madri: La Muralla, 1994.

ZAYAS, E.L.B.; MONTAYA, J.M. **El Estudio de Casos: Fundamentos y Metodologia**. Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1995.

EDUCAÇÃO E CULTURA: AS RESSONÂNCIAS (RE) PRODUZIDAS PELAS MÍDIAS NA CULTURA RIBEIRINHA

Adelmo Viana Wanzeler

Universidade Federal do Pará – CUNTINS/
Cametá
Cametá-PA

Benilda Miranda Veloso Silva

Universidade Federal do Pará – CUNTINS/
Cametá
Cametá-PA

João Batista do Carmo Silva

Universidade Federal do Pará – CUNTINS/
Cametá
Cametá-PA

RESUMO: Este artigo intitulado “Educação e Cultura: as ressonâncias (re)produzidas pela pelas mídias na cultura ribeirinha” tem como objetivo, além de desmistificar a concepção de que a educação ocorre unicamente dentro do espaço escolar, refletir sobre a educação do campo com especificidade a educação ribeirinha, haja vista que a educação acontece em diversos espaços e a influência da mídia na cultura dos sujeitos do campo. É pertinente advertir que, de uma forma ou de outra, todo ser humano é atuante de um ato educativo que independe de tempo e espaço para acontecer. A metodologia dar-se pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, instrumentalizados pela

observação e entrevista semiestruturadas, fundamentados em autores que discutem a temática em questão. Os resultados obtidos com a pesquisa nos apresentam que a mídia enquanto formadora de opinião acaba por influenciar de fato na cultura ribeirinha, onde é perceptiva a mudança no comportamento, costume, vestimenta, instrumentos tecnológicos, a busca por conhecimento e mudanças na linguagem. Conclui-se que analisando os impactos que as novas tecnologias vêm causando na sociedade, há evidências que a mídia é imprescindível aos rumos educacionais oferecendo valiosas perspectivas para atingir o conhecimento satisfatório, mediações, conflitos, em que se insere esse estudo como pretensa contribuição ao desenvolvimento da educação cultural de desenvolvimento da população ribeirinha.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Educação Ribeirinha. Mídia. Cultura.

ABSTRACT: This paper entitled “Education and Culture: The resonances re(produced) by the media into riverside culture” has as objective, not only desmistify the conception that education occurs only within the school domain, reflect about field education,

especifically, the riverine education, considering that the education happens in so many places and the media influence inside field people culture. It is pertinent to warn that, in one way or another, every human is active in an educational act that is time and space unattached to happen. The methodology is given by the case study qualitative research type, instrumented by observation and semi-structured interview, based on authors that discuss the approached subject. The research results obtained show that media builds opinion and really has indeed influencing the riverine culture, where is perceptible the changing behavior, habit, dressing, technological tools, the knowledge search and language changing. Concluding that when analyzing the impacts caused by new technologies inside society, there is such evidences that media is indispensable to the educational pathway offering valuable perspectives to reach the enjoyable knowledge, mediations, conflicts, this study is inserted as a presumed contribution to the riverine cultural and educational development.

KEYWORDS: Field education. Riverine education. Media. Culture.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das contribuições teóricas provenientes das discussões tecidas ao longo da disciplina Educação do Campo proporcionada no curso de Pedagogia na UFPA – Universidade Federal do Pará, que trata dos princípios e estruturas da educação camponesa nos níveis das relações escola-cultura, bem como dos sistemas de ensino e da organização dos processos educativos escolares e não escolares. Nessa perspectiva, partimos da seguinte problemática: **Quais as ressonâncias (re) produzidas pelas mídias na cultura ribeirinha?** Sendo assim, neste ensaio, a evidência será dada aos processos educativos de caráter não formal, haja vista que a educação acontece em diversos espaços, de uma forma ou de outra, todo ser humano é atuante de um ato educativo que independe de tempo e espaço para acontecer.

Para uma melhor compreensão do tema abordado faz-se necessária algumas colocações inerentes. Para esse fim, primeiramente abordaremos o conceito de educação do campo, onde vem trazer, os princípios norteadores dessa educação e sua contextualização histórica advinda dos Movimentos Sociais.

Ao falar de Educação do Campo é inerente não falar de educação formal e não formal, no sentido que propicia a pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento, aborda as formas de educação quebrando os paradigmas de que a educação só acontece na escola, o que trataremos no segundo tópico.

Um terceiro ponto tratado seria a mídia, educação e cultura, enfatizando a conceituação dos termos e o que elas tendem a contribuir com a educação do campo. E por fim ressaltando os impactos, as influências causadas pelos meios midiáticos de comunicação e informação na cultura ribeirinha. E por fim abordaremos a contribuição formal da escola propondo a responsabilidade de orientar, socializar esses conhecimentos advindos da mídia.

A metodologia dar-se pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, instrumentalizados pela observação e entrevista semiestruturadas, fundamentados em autores que discutem a temática em questão.

2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO CONCEITOS

A Educação do Campo constituída num espaço de lutas dos Movimentos Sociais e sindicais do campo é traduzida na resolução 01 da CNE/2002, em seu parágrafo único como:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo).

Sendo assim, toda ação educativa fundamentada nos conhecimentos, habilidades, valores, modo de ser e de produzir da população camponesa compreende-se como educação do campo. Sabemos que a escola e a comunidade são espaços multiculturais e de produção de conhecimento para transformação da realidade. Nesse sentido, os espaços da vida familiar, do trabalho, da comunidade, dos movimentos sociais, são também espaços de aprendizagens que podem e devem ser explorados para o ensino das diversas áreas do conhecimento e consecutivamente relacionando com os conhecimentos universais.

Dessa forma o papel da escola não seria somente de repassar o código escrito, ensinar a ler, a escrever e a contar, mas, sobretudo de construir valores e conhecimentos, desenvolvendo habilidades e preparando os educandos para a vida e para o mundo. Dessa forma, na escola deve haver um planejamento de ação pedagógico voltado para uma educação de qualidade. Não somente a instituição escola, mas também o Estado e o município. Pois tanto o Estado quanto o município precisam pensar políticas públicas de ações articuladas para o desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos que dela fazem parte.

Para Caldart (2012) a educação do campo é um conceito em construção e ressalta que: [...] “a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos próprios trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012. p. 257).

Nesse sentido, a autora diz que pensar a educação do campo também é pensar os movimentos sociais ao qual foram os princípios norteadores de sua produção e que desse modo já pode configurar-se como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (Caldart, 2012. p. 257).

Assim a educação do campo pensada pelos próprios sujeitos para eles e por eles se caracteriza pelo movimento do movimento. Essa pedagogia possibilita está sempre em evolução, em transformações de suas práticas, por isso Caldart define como um conceito em construção, justamente pelo fato do movimento.

3 | EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

A educação formal é aquela que procede nas escolas, nas universidades, nos institutos politécnicos e outras instituições de ensino, desse modo são as que ocorrem no sistema regular de ensino que exige em seu processo educativo, currículos, normas e regras de certificação bem determinadas. Gonh (2006) define:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (GONH, 2006, p. 25)

Gonh (2006) destaca que nas instituições de ensino formal a aprendizagem emana de conteúdos sistematizados, normatizados por lei maior da Educação Brasileira ao qual é regida toda a educação, a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que definem as normatizações educativas.

A Educação Não Formal provém fora do sistema formal de ensino, é um processo organizado, porém os resultados da aprendizagem não são avaliados formalmente, ela acontece voluntariamente, ou seja, pela busca dos sujeitos pelo conhecimento baseada na motivação inerente dos sujeitos, esse tipo de educação não acontece por meio de conteúdos como na educação formal, porém tem fim educativo, podemos dizer que a educação não formal se desenvolve cotidianamente para além dos muros das escolas, nos grupos sociais, nos movimentos, nos programas de direitos humanos, cidadania, lutas contra as desigualdades e exclusões sociais, nas comunidades, nos grupos religiosos, nas associações, ONG's, enfim decorre nos movimentos interacionistas dos sujeitos nela envolvidos. Ela não se caracteriza como espontânea, pois o processo que o produz tem intencionalidades e propostas para um fim, ou seja, o desenvolvimento educativo é gerado por uma intenção, algo a ser conquistado a partir desse conhecimento adquirido. Segundo Brandão (1981) a educação está em todo lugar e acrescenta:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 07).

Brandão nos faz refletir sobre justamente essa relação da educação com outros meios, com outros ambiente e espaços que ocupamos no mundo, e não somente as

horas que estamos na escola. Nesse sentido nos perguntamos: será que também não seria uma educação, não estaríamos aprendendo, nos formando também nesses espaços caracterizados como não formativos não escolares?

Percebemos que a educação não formal é vista como uma educação não “creditada” e por isso talvez não seja avaliada, ou mesmo, aceita nos espaços escolares como conhecimento também adquiridos pelos sujeitos e que precisam ser considerados nos âmbitos escolares para uma alternância de saberes/conhecimentos advindos da comunidade/campo. Pois dessa forma se constrói os conhecimentos e o diálogo entre sujeito (com seus saberes) e a escola como instituição de ensino, deve aprimorar esses saberes e não simplesmente ignorá-los como se não tivessem algo de fundamental a serem discutidos, dialogados, socializados com todos na escola.

4 | MÍDIA, EDUCAÇÃO E CULTURA EM PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DA CULTURA RIBEIRINHA

São muitas as reflexões em torno do assunto mídia, educação e cultura, pois estes vêm sendo aprofundados há várias décadas dado a constatação de sua influência na formação do sujeito ribeirinho contemporâneo e da necessidade em explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Ao falarmos propriamente sobre mídia, educação e cultura, faz-se necessário a aceção de cada uma delas.

Mídia é um conjunto dos meios de comunicação, podemos citar os jornais, revistas, rádio, televisão, a internet, a grande mídia internacional, no qual todas tem a finalidade de atingir um determinado público, podendo ser também um setor de uma agência de propaganda que se ocupa da veiculação de anúncios, em que;

Uma das tarefas do ensino é estudar a mídia para não ser “engolido” por ela; sua importância depende da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social. Fazer do discurso da mídia um ponto de partida para a reflexão e a crítica sobre os fatos do mundo é fazer da sua leitura uma atividade criativa e crítica. (GUILLARDI apud ASSUMPÇÃO, 2008, p. 3).

Pelas magnitudes alarmantes que a mídia vem assumindo, chegando aos mais diversos grupos sociais, entretanto com um viés unilateral, o que acaba por deixar a população passiva, sem reflexão, discussão, ou qualquer crítica sobre as informações que recebem dos meios midiáticos de livre acesso. Por isso é tão importante estudar e conhecer a mídia para que uso desta não interfira na sua leitura crítica e criativa. Para GUARESCHI (2004),

A mídia constitui um novo personagem dentro de casa, que está presente em nossas vidas e com quem nós estamos em intenso contato, muitas horas por dia. Esse personagem é infiltrado nos lares, com sua voz poderosa, apenas nos dá respostas, agrega valores e estabelece relações hierárquicas, atrai os receptores

a valorizarem e adotarem seus dizeres e modos de ser, agindo no cotidiano das pessoas e na vida social. Por meio de tais práticas a mídia, torna os seres humanos seus reféns, reconstruindo e modelando suas subjetividades (GUARESCHI, 2004, apud SILVA, p. 5).

A Educação é o conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito e é também uma ação de educar. Segundo o dicionário prático de pedagogia, é a ação exercida por meio de métodos particulares, com o objetivo de desenvolvimento ou preparação social, intelectual, moral, física, e afetiva de uma criança ou jovem; É a transmissão da cultura de uma geração para outra; Também pode ser civilidade, nível ou tipo de ensino.

Assumir essa premissa pressupõe confirmar com a afirmação da carência da extensão da escola urbana para o campo. Um dos resultados visíveis no Brasil da reivindicação acerca da especificidade da educação do campo está expresso na inserção de tal elemento na legislação educacional brasileira, mais especificamente nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Nos seus artigos 1º e 2º, aponta:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, são excludentes atitudes como afirmar que a educação do campo e urbana deve ser tratada de maneira uniforme. Ou ainda, estabelecer a ótica da racionalização econômica para o atendimento das crianças do campo, arrancando-as de suas realidades, com um processo desgastante de transporte ribeirinho e as depositando em escolas estranhas à sua realidade. A exclusão mais brutal é aquela que priva totalmente os moradores do campo de seu direito à educação.

Já a Cultura podemos dizer que é uma ação, arte, modo ou efeito de cultivar, de criar certos animais, é estudo, instrução, saber e expressa ação marcada pelo cuidado. Tomada abstratamente, para alcançarmos seu significado geral. Cultura é toda ação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva a afirmação de modos de vida. Numa perspectiva filosófica Chauí define como: “Cultura é uma palavra de origem latina, *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (Chauí, 1997, p.292).

Como podemos observar na colocação de Chauí, trata-se do significado, da origem, criação e da recriação que emergem daquelas em que os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios. Neste cenário

de constante e acelerado processo tecnológico que desde os anos 80 tomou novas proporções com equipamentos projetados para armazenar, processar e transmitir informações de forma mais rápida e cada vez mais acessível em torno de custos, vislumbrando uma maior possibilidade de utilização para todos, presencia-se questões sobre a informatização e o acesso à internet permeando ainda as discussões sobre educação do campo, como por exemplo, necessitando abordar aspectos sobre as condições sociais, políticas e econômicas da vida e do trabalho, entrelaçados com as condições culturais destes camponeses ribeirinhos.

Para o líder comunitário desta comunidade ribeirinha, as mídias fornecem as pessoas informações e ideias conflitantes às vezes sobre a sociedade em que vivem, e cabe ao líder testar algumas dessas descrições e interpretações dessa realidade, comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências. É nessa tarefa que reside a essência da mídia-educação. Conforme HALL e WHANNEL (1964):

Precisamos prestar atenção as formas pelas quais as novas experiências são apresentadas, discriminar valores, analisar nossas respostas a elas, cuidadosamente. Em termos educacionais, pelo menos, este é o único tipo de controle moral que pode ser aplicado a rápida expansão que tem acontecido. O processo da avaliação é o negócio próprio da educação, começa no sistema formal, mas não acaba nele. (Hall e Whannel, 1964.p.46, apud Siqueira e Martins, 2013, p.100).

Nesta esperança, de desconstrução e análise do processo dessas experiências apresentadas através das mensagens, dos valores, das respostas que parece ser um caminho produtivo para promover habilidades críticas para o uso da mídia na educação e na cultura dos povos camponeses. Apresentar a teoria de Hall (1964), citada por Siqueira e Martins (2013) nesse momento para o campo da mídia-educação provoca em encontrar formas de promover o aprendizado de habilidades, de experiências, ampliando o conhecimento cultural da comunidade de modo a contemplar questões da natureza política e culturais integradas a aprendizagem das técnicas e padrões de uso das diversas linguagens na mídia o que a seguir veremos os impactos, as influencias causadas pela mídia na cultura dos ribeirinhos da localidade de Itanduba/Cametá/Pará.

5 | OS CONFLITOS DA MÍDIA NA CULTURA RIBEIRINHA DA POPULAÇÃO LOCALIZADA NA ILHA DE ITANDUBA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PARÁ

As maneiras pelas quais interagimos e nos adaptamos ao mundo, as maneiras pelas quais orientamos nossas práticas educacionais e cotidianas, as formas de perceber o outro e a nós mesmos mudaram a partir da presença constante das mídias em nossas vidas. Por exemplo, hoje as pessoas tem acesso desde a infância a uma

variedade de informações disponíveis nos desenhos animados, filmes que assistem na TV, informações, vídeos, fotos, apelos de consumo, modelos de estilo de vida veiculados pelas mensagens através da mídia, que compõem o imaginário e a vida prática não somente da comunidade ribeirinha, mas de um todo idealizado pela mídia, e isso podemos observar na fala do líder comunitário ribeirinho entrevistado localizado na Ilha Itanduba no município de Cametá quando perguntamos: Qual a influência da mídia na educação dos ribeirinhos? Segundo o líder comunitário:

Aqui na nossa escola mais próxima já podemos observar a influência da mídia nas crianças, muitas vezes influencia no material escolar por quererem o caderno, a mochila, o lápis de determinados personagens que viu na TV. Nas escolas onde os estudantes já são adolescentes, jovens a mídia influencia muito mais e interfere no aprendizado escolar, pois muitos destes querem estar no telefone conversando com amigos, mostrando vídeos, tirando fotos, jogando alguns joguinhos e isso atrapalha muito, tanto o professor como também os colegas.

Apesar de a mídia televisiva ter se propagado consideravelmente nas últimas décadas e hegemonizado a informação em diferentes territórios do campo, inclusive influenciando nos costumes de diversos povos do campo, em muitas regiões rurais o rádio possui ainda forte inserção, este por sua vez transmite notícias locais, propagandas de músicas regionais e humorísticas e dentre outras informações. Outro aspecto é a linguagem: no rádio se fala a mesma língua da população local, diferentemente da linguagem transmitida pela televisão ou por meios escritos. Isso se percebe claramente na fala do líder comunitário, quando perguntamos: Qual o tempo destinado às mídias e esse tempo se repercute no trabalho dos ribeirinhos? Atrapalha ou não no dia a dia do ribeirinho? Segundo ele:

“A TV assistimos mais a noite, o rádio não interfere no trabalho, porque ao mesmo tempo em que estamos trabalhando na construção de uma ponte, por exemplo, podemos estar ouvindo a rádio; o telefone é mais para fazer e receber ligações tem internet às vezes, mas não interfere nos nossos afazeres, pois sabemos do tempo que temos para todos os nossos serviços”.

Em contextos de lazer, as tradicionais festas populares, das quais as crianças participam entusiasmadas, transmitem valores, experiências sociais, valorizam os símbolos culturais dos povos do campo e são ricas em oralidade. Nas situações cotidianas, alguns jogos integram a diversão (dominó, bingo, cartas etc.); muitos deles exigem abstração, raciocínio estratégico, memória, uma série de construções mentais importantes que podem ser aproveitadas na escola e nas rodas de conversas para lançar desafios crescentes. No entanto, as atividades sociais de lazer que envolvam a leitura e a escrita se apresentam com pouca frequência nas regiões do campo ribeirinho. Falando sobre esse assunto podemos perceber na fala do entrevistado que isso realmente ocorre nessa comunidade ribeirinha, localizada na Ilha de Itanduba no município de Cametá-Pará, observe:

Em nossas rodas de conversas, conversamos sobre tudo, religião, política, sobre a

nossa cultura, nossos costumes, fazemos brincadeiras, jogos e relatos, contamos e repassamos experiências, conversamos sobre melhorias em nossa comunidade com criações de escolas apropriadas para o campo, criação de um posto de saúde, e entre outras coisas que ainda não temos em nossa comunidade.

Assim, se a oralidade da mídia é importante para as pessoas de modo geral, no campo, sobretudo nas regiões em que a escrita não tem intensa circulação, ela é mais central ainda.

É necessário, portanto, que se reconheçam e se valorizem tais práticas e as articulem as atividades de escrita na escola e nas rodas de conversas. Por outro lado, é importante que, em cada contexto específico, seja feita uma avaliação das práticas das quais as crianças participam, pois, muitas vezes, o líder e o professor são surpreendidos e encontra práticas de escrita não identificadas na escola ou não valorizadas. Essa pesquisa é necessária para que não se torne como pressuposto a ideia de que a mídia não influencia na linguagem dos camponeses por isso faz-se necessário que se planeje ações didáticas sem chegar a tal pressuposto, pois, segundo o entrevistado: “O que observamos é que a mídia tem seu lado positivo e negativo e que devemos estar preparados para lidar com as diferenças em diferentes situações que surgem no dia a dia da nossa comunidade”.

Como já observamos na fala do entrevistado a mídia tem seus lados, do positivo o entrevistado diz: “De positivo é que através da mídia podemos ter e passar informações ideias sobre nossa comunidade podem registrar nossos costumes, nossa cultura, nossas experiências, bater fotos da nossa comunidade de hoje e mandar para pessoas que foram embora do nosso local para que eles possam lembrar suas raízes para que nunca esqueçam seus costumes, valores, cultura, ou seja, que ela é e sempre será um camponês ribeirinho”. “De negativo posso dizer que a mídia interfere muitas vezes, principalmente porque tendo acesso a muitas informações algumas pessoas acabam às vezes ficando confusas e querem viver com outros costumes, outra cultura e isso acabam o afastando da sua cultura. Mas sempre estou intervindo, alertando e dizendo que cada comunidade tem seu costume, sua cultura e que a nossa é a mais importante para nós, pois é essa e nessa que vivemos”.

A mídia, com todas as suas ferramentas, detém o poder de formadoras de opiniões, gerando mudanças de atitudes e comportamentos, substituindo valores, modificando e influenciando, contextos sociais, grupos, constituindo os modelos do imaginário, criando novos sentidos simbólicos como julgadores de valores e verdades. O poder de manipulação da mídia pode atuar como uma espécie de controle social, que contribui para o processo de massificação da sociedade, resultando num contingente de pessoas que caminham sem opinião própria.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as reflexões que permearam o assunto abordado, demonstra a urgência em se efetivar a prática das novas tecnologias no âmbito das escolas ligando-as aos recursos metodológicos que propiciam a aprendizagem quanto às mídias, ou seja, é preciso estudar sobre as mídias e contextualizá-las para que os sujeitos não se tornem passivos, apenas reprodutores de informações e opiniões transmitidas pela mídia. Com essa finalidade, busca-se certificar que a escola se remeta a sua necessária função, em contradição ao mundo capitalista, garantindo o conhecimento por meio do domínio teórico, fazendo uso dos aparatos tecnológicos como ferramentas de libertação, proposta pelo surgimento da mídia, que, porém, hoje acabou se tornando um meio de dominação e controle social.

Levando em consideração a importância do fenômeno comunicacional na sociedade mundial e o acelerado processo tecnológico que abrange os mais variados setores da convivência humana, o que se propõe hoje é uma escola contextualizada, que se situe na dinâmica dos novos processos de ensino e aprendizagem, na pedagogia da alternância colaborativa, com o uso da mídia como mecanismo de desenvolvimento, de criticidade, de colaboração mútua que transforma as informações em conhecimentos sistematizados. Para que esse fim se concretize, os educadores, mediadores, líderes comunitários, movimentos, manifestações em fim em educação ocorrida em espaços não escolares, precisam coordenar este processo, incorporando as mídias aos guias pedagógicos, para serem contextualizadas com os indivíduos inseridos no sistema de aprendizagem.

Podemos concluir que a socialização é uma dimensão da formação humana e tem como serviço principalmente a transmissão a partir do diálogo de ideias e valores. Os sistemas educativos dos grupos, as estratégias e práticas de socialização expressariam uma visão de mundo, seriam responsáveis pela propagação ou “crucificação” dos sistemas de valores comportamentais dependendo do viés imposto, ou admitido no processo.

Analisando o impacto que as novas tecnologias vêm causando na sociedade, e a evidência que a mídia é imprescindível aos rumos educacionais oferecendo valiosas perspectivas para atingir o conhecimento satisfatório, insere esse estudo como pretensa contribuição ao desenvolvimento da educação.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. **Rádio no Espaço da Escola**. São Paulo: Annablume, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20/04/2016

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, et al (orgs). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 257-264.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 9. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

Dicionário Prático de pedagogia/ Tania Dias Queiroz, (coordenadora). -2 ed.- São Paulo: Rideel, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> . Acesso em: 22/04/2016.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; MARTINS Larissa de Almeida. **MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: a produção de rádio como ferramenta para leitura e escrita multimodais, numa perspectiva crítica**. **3º ECOM.EDU-Encontro de comunicação e educação de Ponta Grossa**, 2013, p.97-112. Disponível em: <http://deinfo.uepg.br/~proengem/conaitec/Anais/Trabalhos/6.pdf> e (site do evento) <http://ecomedu3.wixsite.com/3ecomedu/informacoes>. Acesso em: 22/04/2016.

SILVA, Ellen Fernanda Gomes da. **O impacto e a influência da mídia sobre a produção da subjetividade**. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/447.%20o%20impacto%20e%20a%20influ%C3%Aancia%20da%20m%C3%ADdia.pdf Acesso em: 22/04/2016.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: O PROCESSO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosalina Rodrigues de Oliveira

Centro Universitário Estácio – Brasília

Brasília – Distrito Federal

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira

Doutorando em Educação - UnB

Brasília – Distrito Federal

RESUMO: Neste trabalho buscamos discutir três eixos de análise nos quais nos baseamos para discutir a formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia: a interdisciplinaridade, a formação docente e a práxis educativa. Nesta direção, apresentamos a intenção de debater as práticas interdisciplinares realizadas ao longo da formação inicial dos docentes e suas implicações na construção da identidade docente. As questões que norteiam o estudo que apresentamos são: em que medida o trabalho interdisciplinar realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia tem possibilitado a autonomia dos estudantes na realização de efetivas práticas no ambiente escolar? Quais elementos da formação vivenciada na universidade se convertem em possibilidade de construção da identidade docente? A pesquisa teve como referencial metodológico a epistemologia qualitativa de caráter exploratório. Em síntese, os dados gerados por meio da entrevista semiestruturada

realizada com cinco estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição superior privada do Distrito Federal evidenciam que o trabalho interdisciplinar realizado com estudantes da pedagogia, nessa instituição, tem favorecido a autonomia dos estudantes no seu processo de formação profissional e construção da identidade docente. Oportunizando a vivência de um processo de ensino e aprendizagem voltado para a aprendizagem por competência em que teoria e prática se articulam por meio da interdisciplinaridade, fomentando um trabalho mais ético e humano.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Formação Docente. Práxis educativa.

ABSTRACT: In this work we seek to discuss three axes of analysis on which we base ourselves to discuss the teacher education in the graduation in pedagogy: interdisciplinarity, teacher education and educational praxis. In this direction, we present the intention of discussing the interdisciplinary practices carried out during the initial formation of the teachers and their implications in the construction of the teaching identity. The questions that guide the study we present are: to what extent did the interdisciplinary work carried out with undergraduate students in Pedagogy have made it possible for students to autonomously

perform effective practices in the school environment? Which elements of the formation lived in the university become the possibility of constructing the teaching identity? The research had as methodological reference the qualitative epistemology of exploratory character. In summary, the data generated through the semi-structured interview conducted with five students of the Pedagogy course of a private institution of the Federal District show that the interdisciplinary work carried out with students of pedagogy in this institution has favored students' autonomy in their process professional training and teacher identity construction. Opportunizing the experience of a process of teaching and learning focused on learning by competence in which theory and practice are articulated through interdisciplinarity, fostering a more ethical and human work.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. teacher education. Teaching praxis.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão acerca da formação de professores está amplamente imbricada no debate sobre a relação entre a educação e o trabalho. Destarte partimos da premissa de que a formação de professores perpassa a questão da relação entre a educação e o trabalho, não em um sentido estrito, meramente mercadológico, mas o trabalho concebido como algo inerente à natureza humana, como um fenômeno próprio dos seres que se objetivam na natureza para transformá-la e, ao mesmo tempo, serem transformados. Isso significa que o ser humano se constrói a partir do trabalho, enquanto ser genérico, e alteram a existência humana e suas relações sociais (LUKÁCS, 1978).

Além do trabalho, visto como ação que constitui o ser humano, apresentamos uma percepção de interdisciplinaridade que transcende a perspectiva de relação artificial entre as diferentes disciplinas, mas como proposta formativa que parte das tensões e contradições emergentes da realidade; que considere o movimento do real em uma perspectiva de totalidade; que contemple tanto os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade como o contexto do trabalho, a realidade social e a formação política que auxilie os sujeitos sociais a elevarem os níveis de consciência e pensamento crítico (SAVIANI, 1994; 2013)

Diante destas premissas propomos este estudo que tem como objetivo debater práticas interdisciplinares realizadas ao longo da formação inicial dos docentes e suas implicações na construção e fortalecimento da identidade docente.

Para o alcance desse objetivo, optamos por realização de uma pesquisa exploratória, contando com a colaboração de cinco estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade privada situada em Brasília. O instrumento para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada, contendo sete questões abertas. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise do conteúdo na qual foi possível identificar as seguintes categorias: Relação teoria e prática; Educação, trabalho e formação profissional; e Construção da subjetividade docente na relação educação e

trabalho.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1.1 A relação entre educação e trabalho

Ao longo da história a relação entre trabalho e educação esteve presente na sociedade de diferentes maneiras. Em alguns momentos esta relação foi orgânica, como nas sociedades primitivas, em outros, principalmente no advento do modo capitalista de produção, tornou-se evidente os distanciamentos entre a educação e o trabalho.

Saviani (1994; 2013), relata que esta separação entre a educação e o trabalho reflete a maneira dicotômica como o trabalho material e intelectual foi visto ao longo da história da humanidade. Para o referido autor, há visões equivocadas dessa relação, ou seja, por um lado há uma tendência que apresenta distanciamentos em relação ao trabalho e educação, situando a segunda no âmbito do não-trabalho. Há também visões que aproximam a educação e o trabalho apenas sob o ponto de vista de uma potencialização econômica, colocando o trabalho educativo a serviço da manutenção da lógica capitalista de produção econômica.

Para Saviani (2013), educação, por natureza e especificidade, é um fenômeno idiossincrático dos seres humanos e, assim, está relacionada à compreensão da própria natureza humana: o trabalho:

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho (SAVIANI, 2013, p. 11).

Esta é uma visão que dialoga com uma premissa apontada e defendida por Marx e Engels (2009) ao salientarem que a principal diferença entre o homem e o animal é a capacidade de produzir os meios de sua existência e, ao produzir tais meios, gerar sua própria vida material, ou seja, o trabalho é o elemento que diferencia o ser humano dos animais. Isto significa que, enquanto os animais se adaptam à realidade natural, os seres humanos, ao contrário, agem sobre ela, adaptando-a a suas necessidades e transformando-a por meio do trabalho.

Este é o sentido ontológico do trabalho como atividade humana. Lucács (1978) nos ajuda avançar na compreensão do trabalho como a possibilidade que conduziu o homem a um salto qualitativo que o levou de uma forma elementar a outros patamares mais complexos de desenvolvimento humano. Desse salto resulta “[...] o aperfeiçoamento da nova forma de ser” (p. 4), na medida em que transforma a natureza, o ser humano também transforma a si mesmo e a sociedade, alcançando

outros patamares de sociabilidade.

Lukács (1978) ao discutir o caráter teleológico do salienta que o trabalho humano se diferencia do trabalho realizado por outros animais pelo fato de o ser humano, além de agregar um produto ao seu trabalho, atua conscientemente, planeja objetiva e externaliza a ação, ou seja, ele tem, de forma consciente, uma finalidade idealizada (prévia ideação) de transformar a realidade.

Neste movimento o ser humano se constitui também como ser genérico, pela sua ação transformadora sobre a realidade, mediado pelo trabalho, transforma a própria natureza humana tornando-a também social.

É a partir desta concepção sobre trabalho que Saviani (2013) situa a natureza e especificidade da educação que ocorre nas escolas em que o trabalho educativo consiste em “[...] produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Isso implica em proporcionar aos indivíduos a possibilidade de assimilação dos elementos culturais elaborados pela espécie humana e proporcionar os caminhos para atingir esse objetivo. A educação é assumida como práxis social fundada na produção material da vida, no trabalho e, de maneira intencional, produz em cada indivíduo a apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, atitudes e valores produzidos historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2013).

Na perspectiva assumida por Saviani (2013) a compreensão sobre a maneira como o homem produz materialmente a vida, pelo trabalho, é condição fundamental para compreender o movimento histórico da humanidade, isto significa que a mudança nos modos de produção da vida, ao longo dos tempos, desencadeou mudanças estruturantes no modo como a educação se apresenta em diferentes contextos sociais e históricos.

Tomemos por exemplo o modo de produção primitivo, no qual havia uma identidade entre a maneira como o homem produzia materialmente a vida e a forma como eram educados e educavam as novas gerações. Os meios de produção eram conduzidos pelos homens de maneira coletiva, sem divisão de classes ou divisão de propriedade. A educação ocorria neste processo de vida, ou seja, educação e vida coincidem (SAVIANI, 2011).

O percurso histórico do homem revela rupturas com esse modo de produzir a vida e educar as novas gerações. As formas de produção se desenvolveram; houve divisão do trabalho e apropriação privada da terra e, decorrente disso, uma organização social fundada no modo de produção escravista. A educação se distancia do trabalho neste período. Saviani (2011) nos lembra que com a divisão de classes, há também uma cisão na educação que por um lado passa a atender de modo diferenciado os homens livres (paideia) que ocorreria em escolas entendidas como lugar destinado ao ócio. Por outro lado a educação dos escravos ocorria fora da escola (duleia) e estritamente voltada para o trabalho escravo.

Diferentemente deste modelo escravista, o modo de produção feudal representou,

conforme Saviani (2011) a migração dos homens para os campos e o surgimento dos senhores proprietários de grandes extensões de terra. A educação, neste período, estava separada do trabalho de um modo bastante intenso visto que, o hiato entre trabalho intelectual e trabalho manual foi ampliado.

No bojo desta discussão torna-se imprescindível a necessidade de descobrir e desvendar a maneira como a educação e o trabalho passam a ser vistos na sociedade capitalista. De início é importante demarcar que se trata em um modo de produção no qual a sociedade está cindida em classes; predomínio da propriedade privada; relações assalariadas sustentadas pela competição, meritocracia e a máxima produtividade e exploração do trabalho humano (SAVIANI, 2011).

Notamos bastante presente, neste modo de organizar a produção da vida, a interpretação de Arendt (2000) acerca da maneira como a condição humana é percebida: a disposição de artificialidade do ser; o estado de alienação; a perda da possibilidade de o sujeito se reinventar; os rígidos ditames de exclusão e subordinação. Deste modo, a autora interpreta a categoria de trabalho, no modo de produção capitalista, como forma de explicar o artificialismo, em que o homem é muito mais o ter do que o ser. Ou seja, o homem se *coisifica*, isto é, aquilo que o homem está em contato direto, sobrepondo a sua visão humana, torna-se a condição da sua existência. Assim, discorre sobre o *animal laborans*, condição em que o homem constrói o labor somente para a sua sobrevivência. Por outro lado, apresenta o *homo faber*, ou seja, o sujeito sócio histórico que, no processo de trabalho, ele próprio se determina, dá-se voz, constrói-se nas relações dialógicas com o outro, se percebe-se como sujeito inacabado.

Ratificando essa perspectiva, Oliveira (2013) discute a grande contradição existente nesta sociedade, ou seja, a negação do trabalho social como condição da produção e reprodução da vida humana e satisfação das necessidades do ser e que conduz a humanidade a estágios avançados de sociabilidade. Ao contrário desta perspectiva, a sociedade capitalista tende a fomentar relações sociais que priorizam a máxima exploração tanto do homem (pelo homem) quanto da natureza, produzindo alienação e trabalho expropriado.

Oliveira (2013, p. 237) afirma que a educação é uma prática social que ocorre nas relações sociais estabelecidas pelos homens. Para ele, “a educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais”. Em outras palavras, o referido autor entende o homem como um ser tanto histórico quanto social que, ao destacar-se da natureza para produzir a vida cria, por meio do trabalho, condições de reprodução humana e, da mesma forma, altera processos educativos por meio de uma ação intencional, criadora, transformadora unindo tanto a atividade teórica quanto a atividade prática em um movimento de práxis.

A partir dessa perspectiva de que a educação é uma prática social, defendemos, neste texto, que a formação de professores precisa estar amplamente alinhada a esta prática e, principalmente, aos desafios que dela emerge e são entendidos e (re)

significados por um movimento teórico-prático de transformação da realidade. Para isso, reconhecemos que a interdisciplinaridade é uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática na perspectiva da práxis educativa e da aprendizagem por competência. Isto será melhor discutido na seção a seguir.

1.1.2 O trabalho interdisciplinar na formação de educadores

A respeito do trabalho interdisciplinar dialogamos com Paiter (2017) a respeito do aviltamento do deste termo, ou seja, a interdisciplinaridade tem se constituído em uma espécie de *jargão pedagógico*. Muito tem sido escrito sobre o assunto sem, no entanto, muita clareza acerca do termo. A referida autora defende que a interdisciplinaridade não se limita à simples aglutinação ou justaposição dos conhecimentos provenientes das várias disciplinas, ou mesmo de uma articulação abstrata entre os conhecimentos científicos desprovidos das contradições e tensões que emergem na própria realidade.

Isto significa que quando nos referimos à importância de um trabalho interdisciplinar na formação de professores, não estamos nos aproximando daquela perspectiva que a entende como mera articulação das disciplinas, como um método de investigação ou técnica (FRIGOTTO, 2008). Nesse viés, há um hiato entre o discurso teórico e aspectos práticos dos sujeitos. A interdisciplinaridade deve ser articulada tendo como referência o próprio trabalho docente, as tensões e contradições emergentes dessa realidade.

Para Frigotto (2008), a interdisciplinaridade deve ser entendida a partir da compreensão do homem como ser e sujeito histórico, e que a finalidade da relação entre as disciplinas é a compreensão da realidade em uma perspectiva holística. Ratificando esta perspectiva Paiter (2017) reconhece a interdisciplinaridade como uma condição intrínseca da prática social, ou seja, o compromisso de entender a realidade desvela as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento que se fazem necessárias à compreensão da realidade.

Nesta direção, a interdisciplinaridade implica relacionar os conhecimentos específicos provenientes dos diferentes campos do conhecimento com a compreensão da realidade, da materialidade dos problemas que surgem da realidade e que são concretos e que afetam, de alguma forma, a vida dos sujeitos. Isto significa que a concepção de que a interdisciplinaridade pode ser concebida de forma arbitrária e racional, descolada da materialidade do trabalho, é rejeitada. “[...] o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo” (FRIGOTTO, 2008, p. 44). Isso significa que a interdisciplinaridade deve ser entendida a partir do movimento do real, e não o contrário. Há uma busca pela superação da visão fragmentária na qual o conhecimento estaria distanciado da vida.

Em acordo com Severino (1998) a prática histórica dos homens é que legitima a educação. Para ele, há, na educação, a congruência de intencionalidades técnicas e

políticas.

Esta é a visão que defendemos quando mencionamos a interdisciplinaridade como eixo estruturante desta pesquisa. Percebemos que há, na interdisciplinaridade um compromisso com a totalidade dos fenômenos no sentido de inserir em um mesmo movimento, o da práxis educativa, os conhecimentos historicamente elaborados pela ciência e pela arte (SAVIANI, 2013), articulando-os com a compreensão política do contexto social (PAITER, 2017). Isso será melhor discutido na seção a seguir quando discutiremos elementos da práxis educativa na formação inicial do docente do curso de Pedagogia.

1.1.3 A práxis educativa na formação docente

O terceiro eixo que apontamos como necessário na discussão acerca da formação de professores é a práxis educativa. Nesta direção recorreremos à perspectiva defendida por Marx e Engels e reinterpretada por Freire (1987) no contexto de práticas pedagógicas que entendem a educação em um sentido mais amplo do que uma mera transmissão de conhecimentos. Pelo contrário, a educação passa a ser entendida com a sua função de ação transformadora do homem e do seu meio social.

As críticas de Freire (1987) sobre o hiato existente entre a prática pedagógica e a prática social dos sujeitos têm sido bastante pertinentes para a compreensão dos atuais contextos educacionais brasileiros. Tal distanciamento dificulta a luta pela transformação social na medida em que impede a elevação dos níveis de consciência dos sujeitos envolvidos. Para o referido autor os sujeitos sociais, quando não compreendem a realidade social e política, representam o mundo a partir do imediatismo, o que pode levá-los a uma consciência ingênua e, conseqüentemente, impedi-los de transcender e estabelecer críticas pertinentes sobre os fatos reais e ocorrentes de uma sociedade capitalista e seu modo de desenvolvimento.

Para Noronha (2010) a práxis (união entre teoria e prática) em uma perspectiva transformadora do real contribui não somente para compreensão do mundo, mas também para que o mesmo possa ser transformado. A formação de professores, comprometida com a práxis, passa a ser entendida como atividades social e historicamente situadas, com sujeitos concretos, históricos que produzem a vida em situações influenciadas por diferentes determinações: políticas, econômicas, culturais etc.

A práxis se refere a um conceito que, a partir da visão de unidade teoria e prática, integra o ser humano em um movimento dialético de pensar e agir, no qual homem e a natureza se agregam em um processo de transformação mútua.

A práxis deve ser compreendida, não como qualquer atividade, mas como atividade social dirigida a um fim mediada pelo próprio trabalho por meio do qual o homem modifica a natureza, se modifica e modifica os outros homens, consistindo, pois em uma atividade social e não individual (NORONHA, 2010, p. 10- 11).

Para a referida autora há, nesta perspectiva, um sujeito, que é histórico, que age sobre um objeto, construindo-o e, ao mesmo tempo, sendo construído nesta interação, constituindo ser social que age no mundo com vistas a transformá-lo.

Há antagonismos epistemológicos importantes entre esta perspectiva e aquela que Noronha (2010), chama de *pedagogização da vida cotidiana*, voltada para a reflexão sobre a prática e descolada de outras determinações que envolvem o trabalho docente. Essa maneira de conceber a formação, que separa a teoria da prática, como polos separados do trabalho docente, é conhecida como *Epistemologia da Prática*. Tal perspectiva desconsidera o movimento da práxis, em seu sentido transformador da realidade, para um sentido pragmático no qual a formação docente teria como centralidade o cotidiano escolar, e o professor seria formado em uma perspectiva utilitarista.

Noronha (2010) parte da premissa de que, sem fundamentação teórica e epistemológica, é impossível, ao professor, estabelecer as mediações histórica, social, cultural e ética que articulem o senso comum e os conhecimentos científicos.

2 | METODOLOGIA

Na tessitura desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa a partir de um estudo exploratório realizado em uma universidade privada do Distrito Federal ao longo do primeiro semestre de 2018. Assumimos a abordagem qualitativa a partir das contribuições de González Rey (2002) que sustenta que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, em uma interação dialógica no campo informacional, constroem múltiplas possibilidades de transformação, seja de si como do outro, ampliando novos sentidos acerca do objeto de estudo e da realidade pesquisada.

Nesses princípios, no momento das entrevistas, abrimos espaço para possibilidades de reflexões entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores. Os dados gerados ao longo da pesquisa são resultados de uma entrevista semiestruturada, composta por sete questões. O teor das questões feitas aos sujeitos colaboradores da pesquisa estava em torno da formação recebida na universidade e a maneira como os conhecimentos adquiridos nesse espaço se constituem em efetivas práticas no cotidiano escolar.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são cinco estudantes do curso de Pedagogia em fase de conclusão de curso. O critério para a seleção destes colaboradores foi: a) estar em fase final de conclusão do curso de Pedagogia; b) ter participado, ao longo do processo formativo, de projetos e práticas interdisciplinares proporcionados pela universidade; e c) ter tido contato com a escola de educação básica, seja atuando como funcionários efetivos das referidas escolas ou ter atuado em estágio supervisionado ou projetos de extensão universitária. Para garantir o anonimato dos sujeitos, por princípios éticos da pesquisa, os nomes deles foram

apresentados aqui como Sujeitos colaboradores (1, 2, 3).

3 | RESULTADOS

A partir do objetivo definido para este estudo voltado para o debate das práticas interdisciplinares realizadas ao longo da formação inicial dos docentes e suas implicações na realização de efetivas práticas no ambiente escolar, buscamos apreender os sentidos construídos pelos estudantes da Pedagogia acerca da relação educação e trabalho em seu processo formativo. Para isso assumimos como ponto de partida a intenção de discutir as possíveis implicações de uma prática interdisciplinar, comprometida com o exercício da práxis e a maneira como essa vivência implica na construção da subjetividade docente.

O enfoque dado, nesta análise, esteve direcionado para a forma como as práticas interdisciplinares, vivenciadas ao longo da formação inicial dos pedagogos, influenciam na elaboração de efetivas práticas no ambiente escolar, e em que sentido esta prática implica na constituição da subjetividade do futuro educador.

O recorte feito para a exposição dos dados está direcionado para a sistematização de três categorias: a) Relação teoria e prática; b) Educação, trabalho e formação profissional; e c) Construção da subjetividade docente na relação educação e trabalho.

Para discutirmos os sentidos dos entrevistados que evidenciam a maneira como significam a *Relação teoria e prática*, sistematizamos as narrativas dos sujeitos, colaboradores da pesquisa, que sinalizaram uma percepção de que a realidade escolar (a prática) é bastante diferente da teoria: isso fica evidente na fala dos sujeitos:

quando saímos da teoria e vamos vivenciar a prática, descobrimos a verdade: que a realidade é totalmente diferente, e que nem tudo que se aprende na faculdade se aplica de maneira direta na escola (Sujeito colaborador 1, dados da pesquisa, 2018).

É perceptível que os estudantes do curso de pedagogia constatarem hiatos entre a teoria e a prática. Para eles há rupturas entre a teoria e a prática vivenciada na escola que para eles é visto como algo **totalmente diferente**. Ou seja, a realidade é vista como sendo diferente da teoria e os estudantes não conseguem perceber a presença das teorias pedagógicas no cotidiano escolar. Para os sujeitos entrevistados, não há uma percepção de que a unidade teoria-prática está presente em ambos os espaços (universidade e escola).

Não obstante, embora haja hiatos entre a teoria e a prática na percepção dos estudantes do curso de pedagogia, o ato de pesquisar sobre a prática é o que determina a atuação docente e possibilitam maior articulação entre a teoria e prática. As situações do cotidiano e os conhecimentos científicos informam ao educador a maneira de ser e estar na profissão. Discursos como *“agente vai aprendendo com*

a prática e pesquisando” (Sujeito colaborador 1, dados da pesquisa, 2018); “a formação que recebi na universidade contribuiu para que eu pudesse me aproximar da prática pedagógica” (Sujeito colaborador 2, dados da pesquisa, 2018), entre outras narrativas, revelam uma percepção bastante diferente daquela que estaria alinhada a uma epistemologia restrita à prática, na qual, pelo contrário, a relação dinâmica de unicidade entre ambas é que está permeando a formação do pedagogo.

Ao analisarmos a articulação entre *educação, trabalho e formação profissional*, identificamos nos discursos dos sujeitos entrevistados a importância de projetos realizados pela universidade como desencadeadores de práticas interdisciplinares.

*Acredito que os trabalhos que são propostos pela universidade estão **vinculados à interdisciplinaridade**, de forma que **envolve todos os conhecimentos** adquiridos nas disciplinas atuais. Quando os professores nos envolvem em projetos que requerem **conhecimentos teóricos e práticos**, fazendo com que possamos participar de todas as etapas dos projetos, desde a elaboração, construção, coordenação e execução deles, e fazendo com que **utilizemos todos os conhecimentos que adquirimos ao longo da nossa formação**. (Sujeito colaborador 1, dados da pesquisa, 2018).*

Nota-se, nas narrativas dos colaboradores da pesquisa que a participação em projetos é fundamental para a consolidação de uma prática interdisciplinar. Os sujeitos evidenciam a importância de se engajarem em ações formativas que integrem a universidade e a escola e a sociedade, principalmente aqueles que estão voltados para as escolas de educação básica, o que está bem explícito na fala do Sujeito colaborador 2:

Acredito que a universidade deveria desenvolver projetos que fossem voltados diretamente para a escola campo (Dados da pesquisa, 2018).

Deste modo, a articulação entre educação e trabalho é uma preocupação dos estudantes do curso de pedagogia. Há a percepção de que os projetos realizados na universidade, em articulação com as escolas favorecem esta integração desde que estejam próximos da realidade do trabalho e assumir, como premissa, as demandas que emergem no cotidiano escolar e que manifestem o interesse dos próprios alunos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é que os estudantes entrevistados reconhecem a vivência de práticas interdisciplinares, a partir de projetos propostos pela universidade, como possibilidade de profissionalização, como vivência formativa que contribui com o trabalho que realizam no contexto escolar, conforme constatamos no discurso a seguir:

*[...]esta formação teve **grandes contribuições ao trabalho** que hoje exerço na escola (Sujeito colaborador 1, dados da pesquisa, 2018).*

Um terceiro eixo de nossa análise esteve voltado para a *construção da subjetividade docente na relação educação e trabalho*. Nesta direção dados

gerados revelam que a participação neste processo formativo voltado para projetos interdisciplinares tem possibilitado a construção de um olhar crítico sobre a realidade.

*Eu percebo que desde que entrei na faculdade **a minha cabeça foi mudando**, passei a ter um **olhar mais crítico** em relação à política, por exemplo, e a outras situações... a ver o outro com outros olhos* (Sujeito colaborador 4, dados da pesquisa, 2018).

De fato, a formação docente não prescinde da necessária elevação dos níveis de consciência dos sujeitos, tanto no âmbito político, quanto social, econômico, cultural... Isto provoca influxos no trabalho escolar e exige uma postura de contínuo aperfeiçoamento.

Além deste aspecto, foi possível constatar, em relação à construção da subjetividade, que eles demonstram um sentimento de “orgulho” de si, após a vivência formativa de situações que articulam a universidade e a escola de educação básica:

o meu olhar sobre a realidade passou a ser crítico. Passei a sentir orgulho de mim mesma por poder ter desenvolvidos habilidades, especificidades, talentos, o amor que cresceu ainda mais pelo o meu curso, pela a alfabetização e o letramento (Sujeito colaborador 4, dados da pesquisa, 2018).

Mais uma vez recorremos às contribuições de Arendt (2000) para afirmar que é na construção de sentido para as suas práticas docentes que os estudantes do curso de Pedagogia constroem-se nesse campo de formação. Na perspectiva histórico-cultural, podemos nomear esse espaço de construção da subjetividade, não como algo inato ou intrapsíquico, mas a partir das relações humanizadas que os estudantes vão construindo com os docentes e com os próprios colegas.

4 | REFLEXÕES FINAIS

As discussões que apresentamos neste artigo abrem possibilidades para a continuidade do debate acerca dos influxos do trabalho interdisciplinar, vivenciado pelos estudantes do curso de pedagogia ao longo da formação inicial, na constituição da identidade docente. A participação em atividades que articulam a universidade e a escola de educação básica, em uma perspectiva interdisciplinar, fortalece a formação dos estudantes e representam um importante elemento na formação de professores considerando as efetivas práticas a serem protagonizadas por eles no cotidiano escolar.

O trabalho que apresentamos aqui visa fortalecer o debate sobre a maneira como o trabalho interdisciplinar, realizado com estudantes da Pedagogia, tem possibilitado a autonomia dos estudantes no seu processo de formação profissional e construção da identidade docente.

Podemos constatar também que a identidade profissional tem início antes

do ingresso na profissão, mas é fortalecida a partir da formação inicial, por isso a importância de uma vivência formativa comprometida com a missão de unificar a teoria e a prática e que ocorra por meio da articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica. Importante frisar que esta identidade profissional não é estática ao longo da carreira, pelo contrário é reelaborada ao longo das experiências vivenciadas na carreira, na qual as condições efetivas de trabalho incidem diretamente sobre ela. É importante acrescentar, nesse processo, a dimensão teórica do conhecimento; a dimensão pedagógica, didática e curricular, bem como os elementos do meio social mais amplo no qual o processo educativo está inserido.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**, v.10, n.1, p- 41-62, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios**. Cengage Learning. Editores, 2002.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, p. 1-18, 1978.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolezzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 237-252.

PAITER, LEILA LIZANDRA. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza: a Licenciatura em Educação do Campo – UFSC**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a Educação Pública no Brasil. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D. **História, educação e transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PREPARANDO PACIENTES E FAMILIARES PARA A DESOSPITALIZAÇÃO

Juliana Lemos Zaidan

Universidade de Pernambuco-UPE
Recife-Pernambuco

Pryscyla Dayane Gomes das Chagas Lira

Universidade Maurício de Nassau -UNISSAU
Recife-Pernambuco

Elvira Santana Amorim

Universidade de Pernambuco-UPE
Recife-Pernambuco

Andreyna Javorski Rodrigues

Universidade Joaquim Nabuco- UNINABUCO
Recife-Pernambuco

Jael Maria de Aquino

Universidade de Pernambuco-UPE
Recife-Pernambuco

RESUMO: A educação é um processo que atualmente vem conquistando espaço na área da Saúde, uma vez que devemos estimular a participação ativa do paciente em seu tratamento diário. Diante disso, é necessário o desenvolvimento de práticas educativas de saúde dirigidas ao paciente e família para conscientização da mudança de comportamento e atitudes, e os conhecimentos e aptidões específicas necessárias para a continuidade do cuidado na residência. Sendo assim, as Tecnologias Educativas em Saúde (TES) são ferramentas importantes para o

trabalho educativo e do processo de cuidar, buscando minimizar as inseguranças, melhorar qualidade de vida, prevenir complicações e evitar reinternações. **Objetivo:** Relatar o processo de educação de pacientes e familiares para a desospitalização. **Metodologia:** Estudo descritivo, do tipo relato de experiência de um hospital da região metropolitana do Recife sobre a educação de pacientes e familiares para o preparo da desospitalização. **Resultados e Discussão:** As TES e intervenções práticas são capazes de oferecer ao paciente segurança para a perpetuação do cuidado durante o internamento e no domicílio. Para isso, é imprescindível dispor de materiais com linguagem acessível e de fácil compreensão que complementem a informação verbal e que funcionem como instrumento de consulta para elucidar as dúvidas durante a hospitalização e em casa. **Conclusão:** Deve-se prezar por uma educação livre ao diálogo, consciente da tomada de decisões, aberta a escuta, segura, competente e generosa. Só assim, é possível envolver o paciente e o familiar e estimular a participação dele no tratamento diário e o preparar para o cuidado domiciliar.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Pesquisa em Enfermagem; Educação em Saúde.

ABSTRACT: Education is a process that is currently gaining space in the area of Health,

since we must stimulate the active participation of the patient in their daily treatment. In view of this, it is necessary to develop health education practices aimed at the patient and family to raise awareness of the behavioral changes and attitudes, and the specific knowledge and skills necessary for the continuity of care in the home. Thus, Health Education Technologies (TES) are important tools for the educational work and care process, seeking to minimize insecurities, improve quality of life, prevent complications and avoid readmissions. **Objective:** To report the process of education of patients and their families for de-hospitalization. **Methodology:** A descriptive study of the type of experience report of a hospital in the metropolitan region of Recife on the education of patients and their families for the preparation of the dehospitalization. **Results and Discussion:** TES and practical interventions are able to offer the patient security for the perpetuation of care during hospitalization and at home. For this, it is essential to have materials with accessible and easy-to-understand language that complement the verbal information and that function as an instrument of consultation to elucidate doubts during hospitalization and at home. **Conclusion:** A free education to dialogue, conscious of decision-making, open to listening, safe, competent and generous should be cherished. Only then, it is possible to involve the patient and the relative and stimulate his participation in the daily treatment and to prepare for the home care.

KEYWORDS: Nursing; Nursing Research; Health education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é um processo que atualmente vem conquistando espaço na área da Saúde, podendo ser compreendida como “[...] uma construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...] Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades [...]” (MACHADO et al., 2007).

Educação em saúde pressupõe uma combinação de oportunidades, que articuladas, possibilitam a manutenção e a promoção de saúde, além da prevenção de agravos. Contudo, deve-se levar em consideração que as estratégias educativas não devem ser entendidas somente como transmissão de conteúdos, mas também como a adoção de práticas que busquem a autonomia dos sujeitos na condução de sua vida, centralizando as ações educativas em saúde no cliente e família, resultando assim em um estabelecimento do ciclo permanente de ensinar e aprender (PEREIRA, 2003).

Atualmente a promoção de saúde de um indivíduo ou coletividade permeia outras intervenções além da farmacológica onde a educação em saúde pode auxiliar na recuperação do paciente reduzindo os riscos de complicações, estimulando a autonomia e o autocuidado, bem como fortalecendo a relação cuidador-paciente (SOUZA; WEGNER; GORINI, 2007).

Carvalho & Lacerda (2000) afirmam que devemos estimular a participação mais

ativa do paciente no seu tratamento diário. Tornando-se necessário o desenvolvimento de atividades de ensino ou práticas educativas de saúde dirigidas ao paciente e família que o conscientize da importância da mudança de comportamento e atitudes a fim de conquistar autoestima, vontade de aprender e controlar a patologia, proporcionando uma convivência mais feliz no seio familiar e no contexto social.

Atualmente, essas atividades tendem a focalizar nos recursos educativos, que devem ser baseados no processo de compreensão das necessidades apresentadas por determinado indivíduo ou coletividade. Nesse sentido, a implementação das mesmas na prática de educação em saúde busca consolidar suas ações no uso de ferramentas que possibilitem uma forma eficaz de construção e difusão de saberes para o empoderamento do indivíduo (BERARDINELL et al., 2014).

As tecnologias, como instrumentos para a educação em saúde, são processos concretizados a partir da experiência cotidiana do cuidar em saúde e algumas, derivadas de pesquisa para o desenvolvimento de um conjunto de atividades produzidas e controladas pelos seres humanos. São utilizadas para gerar e aplicar conhecimentos, dominar processos e produtos e transformar a utilização empírica, de modo a torná-la uma abordagem científica. Sendo assim, As Tecnologias Educativas em Saúde (TES) são ferramentas importantes para o desempenho do trabalho educativo e do processo de cuidar (NIETSCHE; TEIXEIRA; MEDEIROS, 2014).

As TES podem auxiliar a educação no âmbito assistencial frente ao internamento do indivíduo. A hospitalização pode impactar no processo de saúde-doença do paciente interferindo diretamente na qualidade de vida, visto que o mesmo pode receber alta utilizando dispositivos invasivos como sondas, cateteres, traqueóstomos, drenos, feridas, bem como um regime terapêutico farmacológico a ser continuado em domicílio. O processo educativo pode favorecer a autonomia e estimular o autocuidado do indivíduo pós- internamento para minimizar complicações, reinternações, conhecimento sobre o seu quadro de saúde e o manejo do regime terapêutico domiciliar.

Atualmente a desospitalização precoce é uma prática frequentemente utilizada, pois o domicílio apresenta-se como um espaço potencializador de mudanças no processo de cuidado no sentido da integralidade, favorecendo a ampliação do olhar e do agir desinstitucionalizado, indo além das questões especificamente técnicas, permitindo que a prática clínica seja reinventada e reconhecendo a pessoa em suas múltiplas relações (MERHY; FEUERWERKER, 2007).

Sendo, assim a educação deve reunir os conhecimentos e aptidões específicas que o paciente e/ou a família precisarão para continuidade do cuidado na residência. Ademais, deve ser planejada para atender as necessidades individuais. O que faz com que o planejamento educativo necessite ser programado de acordo com as demandas de cada indivíduo, buscando minimizar as inseguranças, melhorar qualidade de vida, prevenir complicações e/ou co-morbidades e evitar reinternações desnecessárias.

2 | OBJETIVO

Relatar o processo de educação de pacientes e familiares para a desospitalização.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência de um hospital da região metropolitana do Recife sobre a educação de pacientes e familiares para o preparo da desospitalização.

Frente à necessidade de fornecer o sustentáculo imprescindível para a continuidade do cuidado na residência, a instituição decidiu investir nesta intervenção educativa oferecendo aos cuidadores subsídios para a operacionalização do cuidado desde o momento da admissão até a alta hospitalar.

Esses recursos são ofertados pela equipe de saúde que identifica as reais necessidades do sujeito para então iniciar a educação. O processo educativo é realizado mediante planejamento da equipe multidisciplinar através de orientações e informações teóricas, bem como treinamentos práticos que se baseiam nas seguintes instruções:

- Procedimentos que demandem treinamentos, como troca de bolsa de colostomia, manipulação de sondas e cateteres, banho no leito, curativos, etc;
- Orientações diárias como a necessidade de virar o paciente, de não deixar o lençol dobrado, cuidados com a higienização das mãos;
- Protocolos institucionais (Sepse, AVC, Dor torácica, Cuidados paliativos, etc.);
- Cuidados com RN (banho, amamentação, coto umbilical, fototerapia)
- Como evitar quedas na instituição e em casa;
- Direitos e deveres dos pacientes;
- Necessidades nutricionais;
- Interação medicamentosa x dieta;
- Controle da dor;
- Alergia;
- Tipos de isolamentos;
- Procedimentos cirúrgicos;
- Delirium, demência e depressão;

- Cuidados com a mama, incisão cirúrgica e sangramento;
- Dietas especiais;
- Reabilitação;
- Uso seguro de medicamentos, medicamentos trazidos de casa e reconciliação medicamentosa;
- Auxílio na compra e aluguel de materiais e equipamentos para alta;

Para garantir a efetividade destas informações são disponibilizadas diferentes TES como: cartilhas, lâminas educativas, folder e palestras educacionais, além de intervenções educativas práticas para preparar o paciente e o familiar para o manuseio dos diferentes dispositivos em domicílio.

Além disso, outra tecnologia utilizada institucionalmente é a **agenda diária**, ferramenta capaz de acompanhar o cuidado, esclarecer o plano educativo, mitigar os riscos e dar autonomia ao paciente/familiar. Trata-se de um mural localizado no apartamento do paciente onde são escritas, pela equipe multiprofissional, as principais orientações do cuidado, compartilhando com os clientes as necessidades durante o internamento.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para garantir um processo educativo de qualidade capaz de preparar o paciente/familiar para a continuidade do cuidado em casa é necessário instrumentalizar a equipe multidisciplinar. Para isso, é importante preparar o profissional antes de exercer suas atividades laborais, sendo necessária a participação do colaborador em um programa de competências mínimas onde são apresentados missão, valores, rotinas e protocolos institucionais.

Após essas práticas, o desafio, talvez, o maior deles, seja implantar um planejamento de educação com registros consistentes, uniformes e coerentes com as necessidades dos clientes e familiares, estimulando a participação mais ativa do paciente no seu tratamento diário e continuidade do cuidado em casa.

Para atender essa expectativa, é importante adotar um instrumento que contemple a avaliação sistemática do processo de educação que vise identificar: as crenças do paciente e de seus familiares, nível educacional, linguagem, barreiras emocionais, motivações, limitações físicas e cognitivas, a vontade do paciente de receber informações e a capacidade de aprendizagem.

Igualmente, utilizar tecnologias educativas e intervenções práticas capazes de oferecer ao paciente segurança para a perpetuação do cuidado durante o internamento e no domicílio. Prevenindo complicações, reinternamentos, auxiliando na autoestima,

autoimagem e reabilitação.

Para isso, é imprescindível dispor de materiais com linguagem acessível e de fácil compreensão que complementem a informação verbal e que funcionem como instrumento de consulta para elucidar as dúvidas durante a hospitalização, na alta e em casa. Esses materiais deverão ser oferecidos desde a admissão e varia desde a disponibilização de folderes, aplicativos, sites, álbum seriados entre outras coisas.

Também é válido sublinhar a importância da atuação dos profissionais em treinamentos práticos que visam capacitar a família/cuidador e o paciente no manuseio de dispositivos como sondas, drenos, cateteres, traqueóstomos, ostomias, curativos em feridas complexas para a replicação adequada dessas práticas no ambiente domiciliar.

5 | CONCLUSÕES

Há de se haver concordância dos desafios de promover uma educação num horizonte de plenitude, pois **“ensinar não é transferir conhecimento”**. Como refere Paulo Freire (1987), exige, entre outras coisas, “consciência do inacabamento”, “respeito à autonomia do ser educando”, “bom senso”, “apreensão da realidade”, “convicção de que mudança é possível” e “curiosidade”. Ensinar é um fenômeno responsável pela sustentação, perpetuação, modificação e progresso da sociedade.

Não diferente disto, apresenta-se o processo educativo nas instituições de saúde, que igualmente, necessita de todos esses, e outros tantos mais investimentos. Neste sentido, as provocações devem contemplar ética, comprometimento e respeito aos sujeitos envolvidos, de outro modo não há possibilidade de evolução significativa do processo.

Por isso, deve-se prezar por uma educação livre ao diálogo, consciente da tomada de decisões, aberta a escuta, segura, competente e generosa. Só assim, é possível envolver o paciente e o familiar e estimular a participação dele no tratamento diário, pois isso traz consciência da formidável mudança de comportamentos, maneiras e capacidades que nutrem autoestima, vontade de aprender e autonomia que resultam na melhora da patologia e co-morbidades.

O processo educativo deve agrupar instruções suficientes para elucidar dúvidas e questionamentos antes, durante e após qualquer procedimento e/ou tratamento hospitalar. Como também estabelecer e preparar o paciente/familiar/cuidador para a perpetuação do cuidado seguro em casa. E por fim, exigir o uso consciente das mídias impressas, digitais ou as possíveis disponíveis em cada situação e instituição.

REFERÊNCIAS

BERALDINEL, L.M. et al. **Tecnologia educacional como estratégia de empoderamento de pessoas com enfermidades crônicas**. RevEnferm UERJ, v.22, n.5, p. 603-9, 2014

BRASIL.Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Manual de educação em saúde**. Brasília, 2008.

CARVALHO, A.C.S.; LACERDA, A.C. **A Enfermagem atuando na educação de pacientes e familiares: uma visão ampliada** . Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online. Número Suplementar dos 120 anos da EEAP/UNIRIO Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**.25ª edição, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

MACHADO, M.F.A.S.; et al. **Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual**. CienSaudeColet, v. 12, n. 2, p.335-42, 2007.

MASCARENHAS, N.B.; MELO, C.M.M.; FAGUNDES, N.C. **Produção do conhecimento sobre promoção da saúde e prática da enfermeira na Atenção Primária**. RevBrasEnferm, v.65, n.6, p. 991-9, 2012.

MERHY, E.E.; FEUERWERKER, L.C.M. **Atenção domiciliar: medicalização e substitutividade**. Rio de Janeiro, 21 p., 2007.

NIETSCHE, E.A.; TEIXEIRA, E.; MEDEIROS, H.P. **Tecnologias cuidativo-educacionais: Uma possibilidade para o empoderamento do(a) enfermeiro(a)?** Revista Rene, v.15, n.1, p.185-6, 2014.

PEREIRA, A.L.F. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Cad Saúde Pública, v.19, n.5, p.1527-34, 2003.

SOUZA, L. M.; WEGNER, W.; GORINI, M.I.P.C. **Educação em saúde: uma estratégia de cuidado ao cuidador leigo**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, v.15, n.2, p.337-343, 2007.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA GUIOMAR LYRA, CARUARU – PE

Marilene da Silva Lima

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.

Belo Jardim – PE. E-mail: marilene2222@gmail.
com

Edilene Maria da Silva

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.

São Bento do Una – PE.

Katia Tatiana Moraes de Oliveira

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.

São Bento do Una – PE.

Ana Lúcia de Melo Santos

Pedagoga (Universidade de Pernambuco – UPE),
Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade
de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda
– FACOTTUR).

São Bento do Una – PE.

Nubênia de Lima Tresena

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG.

Campina Grande – Paraíba

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a Educação em Tempo Integral, focando o Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual se trata de um programa federal com parceria com as secretarias de educação distrital, Municipais e Estaduais,

entre as metas do Programa destaca-se a ampliação do letramento escolar e a melhoria de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para diminuição da evasão e reprovação escolar, bem como, maior qualidade educacional com a ampliação da jornada escola. Apresenta-se como uma pesquisa qualitativa envolvendo levantamento bibliográfico e estudo de caso, tendo como referência a investigação da aplicabilidade do Programa na Escola Guiomar Lyra, na cidade de Caruaru-PE. Tendo como objetivo principal: Refletir sobre a implementação do programa novo mais educação com o intuito de promover uma educação de tempo integral, observando sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática. Foi realizado primeiro um estudo sobre as metas do PNME, em seguida foi realizada uma pesquisa de campo, sendo entrevistados o articulador do programa na escola, o acompanhante pedagógico em Língua Portuguesa e quatro professores da turma regular. Diante dos dados coletados foi possível detectar a importância do PNME como Política Pública Educacional, bem como, suas fragilidades, uma vez que falta condições físicas, engajamento articulador entre família e escola, professor e acompanhante pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Rendimento escolar. Letramento. Política pública.

ABSTRACT: The present work proposes a reflection on the Education in Integral Time, focusing on the New More Education Program (PNME), which is a federal program in partnership with the district, municipal and state education secretariats, among the goals of the Program the expansion of school literacy and the improvement of students' learning in the Portuguese Language and Mathematics disciplines, contributing to a decrease in school dropout and disapproval, as well as a higher educational quality with the expansion of the school day. It is presented as a qualitative research involving bibliographical survey and case study, having as reference the investigation of the applicability of the Program in the Guiomar Lyra School, in the city of Caruaru-PE. With the main objective: Reflect on the implementation of the new program more education with the intention of promoting a full-time education, observing its contribution to the teaching and learning process in Portuguese Language and Mathematics. A study on the goals of the PNME was carried out first, followed by a field survey, where the articulator of the program was interviewed in the school, the pedagogical companion in Portuguese language and four teachers from the regular class. In view of the data collected, it was possible to detect the importance of the PNME as a Public Educational Policy, as well as its fragilities, since it lacks physical conditions, articulating engagement between family and school, teacher and pedagogical companio

KEYWORDS: Income school. Literature. Policy public.

1 | INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem sofrido para realizar e implementar políticas públicas que de fato garanta o acesso e permanência do indivíduo na escola, bem como, ofereça uma educação de qualidade. Existe uma grande dificuldade não apenas no acesso mais também na permanência, pois muitos alunos se evadem.

De acordo com Coelho (2013), o acesso à educação causa fraturas irreparáveis na histórica barreira que segrega os indivíduos entre excluídos e incluídos no mundo letrado, além do que institui a fruição dos avanços científicos e tecnológicos tendo por fundamento o manuseio dos códigos e signos da escrita. Por meio da educação, as conquistas cognitivas, afetivas, motoras e morais se projetam do plano individual para o meio em que o indivíduo vive. Para Raposo:

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere. (2005, p.1).

Neste contexto de ampliação da obrigatoriedade da educação básica, percebe-se o estabelecimento de diversas políticas e programas educacionais, elaborados

pelo Ministério da Educação (MEC), implantados e implementados nas instituições escolares, buscando erradicação do analfabetismo e diminuição das desigualdades sociais, dentre os quais, o Programa O Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Neste ano o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. O Programa foi implementado por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC.

Essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre a implementação do programa novo mais educação com o intuito de promover uma educação de tempo integral, observando sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, e tem como justificativa, perceber que a Escola em Tempo Integral vem ser de grande importância para a efetivação do estado democrático de direito, pois um dos fatores fundamentais na construção de uma sociedade justa, igualitária, só é possível através da educação, sendo vista como direito fundamental, quanto mais o indivíduo tiver acesso, mais ele desenvolverá sua cidadania e sua autonomia.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho, então, constitui-se como pesquisa qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico e estudo de caso, no qual, será aplicado aos entrevistados um questionário aberto com o intuito de se ter maior aproximação com o tema e buscando conhecer a opinião dos professores quanto às contribuições do programa no aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades básicas presentes em língua portuguesa e Matemática, pois analisar-se-á mediante as respostas se os mesmos perceberam diferenças significativas na aprendizagem.

Com a pesquisa procura-se conhecer o Programa O Novo Mais Educação, analisando suas contribuições enquanto políticas públicas de educação, analisando suas propostas na teoria e na prática, através de um questionário aplicado aos professores de 3º ao 5º ano, sendo um do terceiro, um do quarto, dois do quinto e um Mediador da Aprendizagem em Língua Portuguesa, e a articuladora do PMNE, que é

a responsável pelo programa na escola. A pesquisa é um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas. É um “procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento.” (ANDER-EGG *apud* MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155).

A escola campo de pesquisa foi a Escola Guiomar Lyra, atende a educação infantil: Pré-escola I e II, Ensino Fundamental I: 1º ao 5º Ano, totalizando 369 alunos. A coleta dos dados realizou-se no período de 30 de julho a 03 de Agosto de 2018, através da aplicação de entrevista onde foi aplicado um questionário e análise dos discursos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca de analisar se o programa tem contribuído para aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades básicas presentes em língua portuguesa e Matemática, recorreremos a visão dos profissionais que estão envolvidos direta ou indiretamente, ou seja, mesmo os professores não estando lecionando no programa, são eles que estão nas salas do turno normal e que veem o Novo Mais Educação, como um programa que veio para somar. Tendo em vista que é de fundamental importância que ambos os sujeitos dialoguem para que de fato aconteça uma aprendizagem esperada pelos alunos.

Foram realizadas 10 perguntas. A primeira pergunta buscou-se conhecer a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a segunda sobre a área de atuação dos sujeitos na escola.

Professor 1- “Pedagogia com especialização em gestão escolar”.

Professor 2- “Pedagogia”.

Professor 3- “Letras e pós-graduação”.

Professor 4- “Pedagogia e pós-graduação em supervisão escolar e gestão pedagógica.”

Articulador do Programa 5- “Pedagogia com habilitação em supervisão escolar”.

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6- “Pedagogia”.

Nestas perguntas busca-se conhecer a formação dos sujeitos envolvidos, e a área de atuação de cada um deles, tendo em vista que todos os participantes atuam como professores com alunos do 3º ao 5º ano, seja na sala regular ou no acompanhamento do programa. Percebemos que todos são capacitados para lecionarem e opinarem sobre o nosso estudo de investigação.

Quais são as oficinas oferecidas pelo Programa Novo Mais Educação?

Professor 1- “Dança e reforço em Português e Matemática”.

Professor 2 – “Português, Matemática, dança, xadrez e banda”.

Professor 3 – “Português, Matemática e dança”.

Professor 4 – “Português, dança e xadrez”.

Articulador do Programa 5 – Letramento: “Português e Matemática e as oficinas: dança, xadrez e banda.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “Matemática, Língua Portuguesa, dança e xadrez.”

Nesta pergunta alguns professores ficaram em dúvida em relação às oficinas, pensaram um pouco antes de responder, os mesmos não conhecem muitos detalhes do programa, com isso percebe-se que é necessário que a escola busque informar mais os professores, para que os mesmos diariamente incentive seus alunos a participarem de forma efetiva.

O Acompanhamento Pedagógico por meio de monitorias faz o acompanhamento do conteúdo escolar com os alunos no período integral. É de suma importância para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação e resolução de situações problemas, pois é uma área de grande preocupação dos professores e do município, pois busca-se diminuir a reprovação e a evasão.

As oficinas oferecidas, também são importantes, pois estimulam para que os alunos participem, são conhecimentos adquiridos de modo que se não fosse por meio do programa dificilmente a criança teria acesso. Quanto à escolha das oficinas a escola tem autonomia para escolher as de maior interesse da comunidade. Como vimos foi escolhido, dança, xadrez, introdução a banda musical.

A respeito dessa ampliação do tempo escolar com intuito de oferecer uma educação integral, ampliação da jornada escolar para 7 sete horas diárias, faz-se necessário que essas atividades sejam diferenciadas, com ensino de qualidade de modo que complementem a educação recebida em casa e na sala regular. Vejamos o que a pesquisadora Emília, coordenadora do Programa Mais Educação diz em sua entrevista ao site Porvir a respeito da educação integral:

A educação integral diz respeito à integralidade do sujeito, ou seja, ela propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla. O conceito de educação integral vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Ele dá importância também ao olhar, às artes, à estética, à música, significa desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo. O ponto principal que o envolve tem a ver com uma outra lógica de aprendizagem [...] (EMILIA, 2013 *apud* PORVIR).

A escola encontrou dificuldades para implementar o programa e para execução das atividades propostas?

Professor 1 – “Sim. A resistência dos alunos, também a falta de espaço adequado.”

Professor 2 – “Não sei informar.”

Professor 3 – “Para implementar um programa acredito que não, a maior dificuldade

é na permanência dos alunos nas oficinas.”

Professor 4 – “Sim conscientizar a família e até mesmo os próprios alunos da importância de participar do programa e do espaço físico da escola que não atende as necessidades do projeto.”

Articulador do Programa 5 – “Sim. Os espaços existentes na escola não permite um bom desempenho no que diz respeito às atividades propostas pelo programa. Porém nos esforçamos para que de alguma maneira nossos objetivos tenham êxitos em relação aos alunos.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 - “Sim. Conscientizar os alunos da importância do programa e a questão do espaço físico da escola”.

Percebe-se que o programa não oferece condições físicas para execução das oficinas, é um problema relatado pelos professores 1 e 4, pelo articulador do programa 5 e pela acompanhante pedagógica 6, porém a escola se adapta buscando alternativas e improvisando espaços.

Outro aspecto negativo é a resistência dos alunos em participar, que são apontados pelas professoras 1, 3 e pela acompanhante pedagógica 6, percebemos que os próprios alunos não usufruem do que lhes são oferecidos, sendo um desafio para escola formar e manter as turmas. A conscientização apontada pelo Professor 4 e pela articuladora 6 são fundamentais, família e criança precisam valorizar e compreender a escola como um espaço de participação democrática, de luta pelo direito a igualdade através da educação e da extinção das desigualdades sociais. A família é quem decide se o filho participa ou não das atividades da escola, por isso, ela é de fundamental importância vejamos o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

A legislação estabelece que a família deve desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar. O artigo 205 da Constituição Federal afirma: A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A família tem ajudado as crianças a participarem do programa?

Professor 1– A maioria não tem ajudado na participação do programa.

Professor 2 – Não. O Mais Educação ficou conhecido como o programa das brincadeiras e os pais não querem que seus filhos participem. Eles afirmam que para brincar, brincam em casa. Os alunos participam de outras atividades na comunidade”.

Professor 3 – “A maioria dos familiares não incentiva os filhos na participação.

Professor 4 – “Apenas uma grande minoria”.

Articulador do Programa 5 – “Não. Gostaríamos que os pais ou responsáveis fossem mais participativos, ou seja, que os alunos junto com os pais se empenhassem mais e notassem a importância deste projeto.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “Algumas contribuem, mas outras famílias não”.

Novamente nos deparamos com a triste realidade nem todos da família tem de fato incentivado a participação de seus filhos, é uma realidade muito triste visto que está sendo negado um direito a esta criança. O professor 2 aponta que o Mais Educação ficou conhecido como o programa das brincadeiras por este motivo os pais não permitem a participação. Sabemos que O Mais Educação oferecia uma diversidade maior de oficinas nos anos anteriores, no entanto, foi reformulado e como O Novo Mais Educação veio com prioridades mais específicas, melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática através da ampliação da jornada escolar de cinco ou quinze horas semanais.

É preciso esclarecer os objetivos do programa e trabalhar em parceria família e escola. Portanto, uma boa relação entre a família e a Escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo o aluno. A escola deve também, exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças. Pois, [...] e toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 2007, p. 50).

O Novo Mais Educação oferece recursos didáticos para o professor/acompanhante pedagógico realizar um bom trabalho?

Professor 1 – “Sim, jogos pedagógicos, cartolinas etc.”

Professor 2 – Pelo que tenho observado, sim, mas nada diferenciado para que seja mais atrativo.

Professor 3 – “O programa oferece alguns recursos, mas acredito que não seja o suficiente”.

Professor 4 – “Sim, porém com certas limitações com relação à quantidade.”

Articulador do Programa 5- “Sim oferece recursos para as atividades serem realizadas.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “O programa dispõe de diversos materiais como jogos e materiais pedagógicos.”

Os recursos didáticos fazem parte do ambiente educacional, estimulando, facilitando e enriquecendo as aulas, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa. O articulador do programa 5 e a acompanhante pedagógica 6 dizem que há materiais e jogos disponíveis, quanto aos professores a maioria relata que há materiais, porém com certas limitações. A escola tem utilizado alguns jogos de alfabetização matemática e de letramento como os jogos utilizados pelo Programa PNAIC, jogos do CELL, dominó, jogos de multiplicação, são materiais já disponíveis na escola, que podem ser adaptados e utilizados de acordo com o objetivo proposto. Sousa afirma que;

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos-pedagógicos que estão ao seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com os alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança

tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (SOUZA, 2007; COSTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 111).

Além dos materiais existentes na escola o programa também disponibiliza recursos para o mesmo, a Portaria MEC nº 1.444, de 10 de outubro de 2016, prevê o apoio técnico e financeiro do MEC às secretarias municipais, estaduais e distritais para a execução do Programa Novo Mais Educação. O art. 9º e 10º da Resolução CD/FNDE nº 5/2016 prevê que os recursos financeiros do Programa sejam utilizados apenas na cobertura de despesas de custeio, especificamente para:

I. no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, conforme os incisos II e III do art. 5º desta Resolução; II. Na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares. (BRASIL, 2017).

Quando o programa foi implementado na escola? Quantas horas semanais a escola oferece?

Professor 1 – “Essas informações não foram divulgadas pela escola.”

Professor 2 – “Acredito que há uns quatro anos. 20 horas semanais em cada turno ou menos.”

Professor 3 – “Não soube informar.”

Professor 4 – “Em Abril.”

Articulador do Programa 5 – “Este ano iniciamos no mês de Maio, com 80 horas semanais, sendo quarenta horas no período da tarde e 40 no período da manhã.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “Em abril as horas proporcionais são de 04:h 30”.

É importante saber o início da implementação, pois muitas vezes é perdido bastante tempo, nas partes burocráticas. Quanto ao início do programa houve divergências nas respostas o professor 1 alega não ter sido informada pela escola, a o professor 2 faz referência há quatro anos atrás se referindo ao Programa Mais Educação, o Professor 4 e a acompanhante pedagógica 6 optaram pelo mês de Abril, enquanto que a articuladora do programa 6 mostra que foi iniciado em Maio com quarenta horas semanais. A mesma deve ter feito uma base utilizando todas as turmas do 3º ao 5º ano, lembrando que o 1º ano e o 2º ano estão participando do Programa Mais Alfabetização. As horas semanais equivale a quinze horas semanais por turma.

Você percebeu avanços significativos na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática após a implementação do Programa?

Professor 1 – “Não foi perceptível já que os alunos com déficit na aprendizagem não participam.”

Professor 2 – “Não, porque os alunos participam de outras atividades na comunidade e por esse motivo não frequentam. Isso acontece com os que mais precisam.”

Professor 3 – “Se houvesse uma participação mais assídua acredito que os resultados seriam bem melhores.”

Professor 4 – “Sim, moderadamente.”

Articulador do Programa 5 – “Não totalmente. Mas existem resultados satisfatórios que nos fazem seguir e temos resultados positivos.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “O programa tem finalidade de dar suporte, para as dificuldades dos alunos.”

A maioria dos professores admitem que se houvesse uma participação mais assídua dos alunos os resultados seriam mais satisfatórios. Já a articuladora do programa e a acompanhante pedagógica veem o projeto com um olhar positivo e enxergam avanços.

O PNME tem como finalidade contribuir para a alfabetização e letramento dos estudantes, promovendo ao mesmo tempo a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano, em razão disso, é importante que a seleção priorize os seguintes grupos de estudantes: I. em situação de risco e vulnerabilidade social; II. Em distorção idade/ano; III. Com alfabetização incompleta; IV. Repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. Em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e, VII. Em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2017, p. 5).

Os alunos tem demonstrado entusiasmo em participar das oficinas oferecidas pelo programa? Quais são as preferidas?

Professor 1 – “De algumas oficinas na maioria das vezes há resistência em não participar já que o bairro oferece outros programas.”

Professor 2 – “Sim, mas só pela banda, dança e xadrez.”

Professor 3 – “Em algumas oficinas como a dança, sim.”

Professor 4 – “De algumas, as meninas preferem as de dança”.

Articulador do Programa 5 – “Nem todos tem noção da importância deste projeto. Quando escolhemos as oficinas foi com base no desenvolvimento em geral dos alunos. Mesmo assim, das três oficinas, eles preferem o xadrez e banda”.

-Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “Grande maioria sim.”

Novamente é relatado a resistência dos alunos em não participar, como aponta o professor 1, devido a outras atividades desenvolvidas no bairro. No mesmo existe uma casa de apoio, onde os alunos recebem assistência, no contra turno, denominada por alguns como “creche”, muitos tem medo de participarem do PNME e perderem as vagas. Esses dados foram relatados no momento da conversa com todos os professores.

Neste sentido, é de extrema preocupação do poder público elevar o índice de desenvolvimento do município, a escola precisa fazer um trabalho de conscientização, esclarecimento do programa, incentivar os estudantes a buscarem melhores condições de vida. Mostrar que a Educação Integral é uma concepção de educação que busca

garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

O que você acha que o programa novo mais educação necessita de fato para que mais alunos frequentem as aulas e para que tenha um resultado mais satisfatório além do que já está sendo feito?

Professor 1 – “Um trabalho de conscientização dos pais para que haja uma parceria “escola e família”.

Professor 2 – “Aulas diferenciadas com jogos, brincadeiras, laboratório de informática.”

Professor 3 – “Um maior envolvimento dos familiares incentivando as crianças a frequentar mais.”

Professor 4 – “De um olhar diferenciado com mais seriedade das autoridades, com relação a realidade dos alunos, dos profissionais que exercem atividades no programa, que não recebem um valor justo, uma cobrança mais atuante da frequência dos alunos e as escolas que não oferecem condições físicas adequadas para execução das atividades.”

Articulador do Programa 5 – “Espaço adequado para as realizações das atividades.”

Acompanhante Pedagógica em Língua Portuguesa 6 – “Aulas atrativas e contribuição dos pais.”

Observa-se acima que houve uma convergência ao tratarem do que é necessário para que haja uma participação maior dos alunos no PNME. Dentre os fatores mais citados estão a participação da família e aulas mais dinâmicas. O professor 4 complementa em relação seriedade das autoridades com a realidade dos alunos, dos profissionais que atuam no programa que não recebem um preço justo e mais cobrança na frequência dos alunos.

Diante de todas as dificuldades cada um precisa fazer sua parte, a escola deve oferecer a educação em tempo integral, com os meios que dispõe, buscando diminuir o índice de evasão, reprovação e da distorção idade/ano. O PNME deve articular-se com PPP da escola, integrando os alunos e vendo suas reais necessidades. Nas atividades proporcionar aulas dinâmicas.

Os recursos didáticos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno”, uma vez que desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando a realidade e permite com maior facilidade a fixação conteúdo e conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, onde o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do dia a dia. (COSTOLDI; POLINARSK, 2009, p. 111).

4 | CONCLUSÕES

Através dos relatos conclui-se que não há um aprendizado significativo, por falta da participação dos alunos, dentre os motivos o mais citado foi a não participação da família e a falta de incentivo desta, que não compreendem os objetivos do programa,

e das atividades que são desenvolvidas na comunidade.

A escola precisa no primeiro momento informar essas famílias da importância do programa, trazendo a comunidade a participar de decisões da escola, do Projeto Político Pedagógico, eles precisam se sentirem envolvidos. Na comunidade de estudo como existe outros trabalhos sociais, faz-se necessário uma parceria entre escola e esses espaços, porque alguns precisam do reforço mais participam desses outros programas, por isso, a escola tem dificuldade em manter os alunos no PNME, isso não significa que o programa não está contribuindo na aprendizagem, os avanços são aos poucos vistos. Vale ressaltar que é preciso que se tenha um trabalho de parceria entre professor da turma regular e acompanhante pedagógico e os das oficinas. Na escola abordada não se percebeu essa parceria. Outra questão importante é em relação ao tempo escolar que nem sempre aumentar as horas, colocando os alunos em dois períodos, significa que ele está aprendendo.

Com a pesquisa percebe-se quanto é importante a educação em tempo integral. O Programa Novo Mais Educação tem muito a contribuir no processo de alfabetização e letramento, de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, deve necessariamente conduzir a escola a refletir e regular metas em relação ao trabalho educativo como um todo. Essas metas precisam ser negociadas com toda a comunidade escolar. Não podemos esquecer do poder público que deve investir mais nesses programas e na remuneração dos profissionais envolvidos ao mesmo tempo que exija uma participação mais efetiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos espaços-espacos de um justo e digno. Viver. In CAMARGO, Thiago Dutra. **Educação integral e espiritualidade: Os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano.** Rio Grande do Sul: UFRGS, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília: MEC/SEF. 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90.** Brasília: MEC/SEF. 2004.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.

_____. Programa Novo Mais Educação. **Caderno de Orientações Pedagógicas.** Versão I. Brasília: MEC.2017.

COELHO, Luiz. C. A. **A educação nas constituições brasileiras. 2013.** Disponível em:<www.uni7.edu.br/recursos/imagens/File/.../aeducacaonasconstituicoesbrasileiras.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2018.

COSTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Utilização de recursos didáticos-pedagógicos na motivação da aprendizagem.** I Simpósio Internacional de Ensino e tecnologia.2009.

EMILIA, Ana. **A Educação integral deixa a escola mais humana.** In: porvir.org. Acesso em: 4 de Ag. 2018.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Maxwell. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisa em Administração. Catalão: UFRG, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

_____. Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1984. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-6>>. Acesso em: 18 ag. 2018.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. ano 10, n. 641, Jus Navigandi, Teresina, 10 abr. 2005.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação**. IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DO ESPORTE NA ÓTICA DA CULTURA CORPORAL

Rogério Tauã Mello Machado

Universidade Federal Fluminense

Niterói – Rio de Janeiro

Yuri Lima Silveira

Universidade Federal Fluminense

Niterói – Rio de Janeiro

Ian Fonseca Coquet

Universidade Federal Fluminense

Niterói – Rio de Janeiro

RESUMO: A Educação Física escolar, assim como qualquer outra disciplina, requer um ensino de qualidade visando sempre o aluno como centro do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, encontra-se a cultura corporal como nosso objeto de estudo, que nos ajuda a entender os discentes e seus anseios nas práticas esportivas dentro das aulas de Educação Física. Este artigo debruça em um relato de experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto de Educação Física (IEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Niterói, no ano de 2016, com intuito de disponibilizar, a toda comunidade acadêmica, as experiências pedagógicas a partir da cultura corporal dentro das aulas de Educação Física escolar. De início apresentaremos nossa visão sobre educação assim como a introdução do

nosso trabalho. Posteriormente apresentaremos como desenvolvemos na prática o que foi aprendido na Universidade, sempre priorizando a práxis e por fim mapeamos um balanço de nossa atuação fazendo uma autocrítica, observando os pontos positivos e negativos, juntamente com a visão dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Cultura Corporal e Práxis.

ABSTRACT: School physical Education, as well as any other discipline, requires a quality education always aiming at the student as a center of teaching-learning. In this perspective, we find the body culture as our object of study, which helps us to understand the students and their desires in the sports practices within the physical education classes. This article focuses on an experience report of the scholarship holders of the Institutional program for scholarship Initiation to teaching (PIBID) of the Institute of Physical Education (IEF) of Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Niterói, in the year 2016, in order to make available, to the entire academic community, the pedagogical experiences from body culture within school physical education classes. In the beginning we will present our vision of education as well as the introduction of our work. Later we will present how we developed in practice what was learned in the university, always prioritizing the

praxis and finally we mapped a balance of our performance by making a self-criticism, observing the positive and negative points, along with the View of the students.

KEYWORDS: Physical education, body culture and praxis.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a Educação é tratada visando a formação do indivíduo pura e somente para o mundo do trabalho e sua subordinação perante as leis do mercado. Este tipo de formação, apenas corrobora com a individualização do sujeito além de estimular sua competência, fazendo o mesmo vender sua força de trabalho para sua sobrevivência e inserção na sociedade. É importante pautar, que esse tipo de Educação visa a manutenção do Capital e suas estruturas, além de manter a exploração do ser pelo ser.

Na contramão desses ideais, entendemos Educação como a práxis de formação humana do indivíduo, interpretando o mesmo como um ser ontológico carregado de histórias e relações sociais que os define. Para tal, a Educação objetiva-se na formação do ser humano como agente transformador do meio, centrada na igualdade e articulada nos interesses populares (SAVIANI, 2012), igualmente formadora para o trabalho, trabalho este entendido como uma prática social necessária para o ser humano se constituir como tal em suas relações com a natureza permitindo transformá-la através de sua própria ação.

Por entender que o aluno é agente ativo de sua formação, procuramos trabalhar em sala de aula o dialogo incessante com os discentes buscando sempre entender sua realidade e guiando-os na direção de uma formação mais humana. A partir do relato de experiencia, a seguir, será possível compreender melhor o que foi nosso trabalho e como intervirmos na formação de nossos discentes, assim como em suas vidas.

2 | O TRABALHO

O presente trabalho pautou-se em cima do projeto pedagógico, que nós alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolvemos no Colégio Estadual Leopoldo Fróes (CELF), localizado no bairro Largo da Batalha, município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, onde são atendidas crianças de diversas comunidades ao entorno.

Nossa atuação, no colégio, durou aproximadamente dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental, onde, no ano de 2016, pudemos trabalhar com turmas de 7º ano (701 e 702) nas aulas de Educação Física. Nossa intervenção no

colégio foi construída coletivamente entre supervisor, coordenadora e bolsistas, que se reuniram semanalmente para planejar, diagnosticar e avaliar as aulas, com o intuito de sempre adotar a melhor estratégia pedagógica a ser desenvolvida. Entendendo a escola como um lugar que não transforma o cidadão, mas que inicia sua transformação (FREIRE, 1992) e jamais subestimando ou negando seus saberes prévios, nosso trabalho procurou se apropriar da cultura corporal (COLETIVO, 1992) para legitimar nossas aulas sem ir de desencontro com nossos ideais, assim como para diagnosticar a sociedade escolar ali inserida sempre respeitando seus indivíduos.

Tomamos como base os conteúdos do Currículo Mínimo, enquanto uma política pública da rede estadual do Rio de Janeiro – mas não apenas nos limitando a ele – e destacamos, nesse momento, a utilização dos Esportes, Jogos e as Olimpíadas, entendendo a grande repercussão dos temas por termos vivido um ano Olímpico.

Compreendendo a Educação Física como uma área de conhecimento que trabalha com a cultura corporal e o senso crítico (COLETIVO, 1992), entendendo a práxis (MAURO BETTI, 1996) como algo fundamental em nossas aulas, nosso objetivo foi problematizar a concepção de Educação Física Escolar do senso comum (sem excluí-la), fortemente marcada pela esportivização e a mecanização dos movimentos, que limitada aos esportes do chamado “Quadrado Mágico” (Vôlei, basquete, futebol e handebol).

Com a intencionalidade de ampliar as práticas corporais dos sujeitos, sabendo que os mesmos possuem conhecimentos prévios e são indivíduos socialmente construídos, as nossas estratégias metodológicas visavam apresentar uma gama de esportes diferenciados, que foram escolhidos coletivamente com os alunos, como por exemplo, badminton, atletismo e parkour. Para tal consideramos a evidência dos Jogos Olímpicos nas mídias (televisão, rádio, jornais, revistas e internet), que influenciam cotidianamente esses alunos, usando como uma possibilidade de apresentar vivências de modalidades que são pouco utilizadas nas aulas de Educação Física.

A nossa intencionalidade pedagógica buscou ultrapassar a barreira da prática pela prática e através do desenvolvimento do senso crítico, o respeito às diferenças e a valorização do trabalho coletivo. Partimos do pressuposto da indissociabilidade teoria/prática, assim sendo nossas aulas se realizaram em quadra, em sala, com o uso de vídeos, leituras de textos e produção de materiais alternativos.

O nosso planejamento com foco na ludicidade (HUIZINGA, 1938), permitiu-nos criar estratégias de jogos e brincadeiras, que ampliaram as vivências e experiências, dos discentes, aprimorando o cognitivo e seus movimentos corporais pela cultura corporal que influenciarão, de forma positiva, futuramente em seu desenvolvimento e até incentivando o ato de “brincar” aprendido ao longo das aulas. Além de trazer o prazer pela atividade proposta, por entendermos os jogos como uma ferramenta cultural (HUIZINGA, 1938) indissociável do lúdico e do cômico contrapondo a tarefa, que é uma atividade considerada séria (KISHIMOTO, 1999).

Ao longo dos nossos encontros utilizamos circuitos com atividades de corridas,

saltos e arremessos, gincanas, piques e jogos cooperativos (BROTO, 2001). Como culminância do nosso ano letivo, os alunos propuseram a criação de uma “Miniolimpíada” construída de forma coletiva, entre professores e alunos, com intuito de abordar os conteúdos desenvolvidos durante o ano.

A nossa avaliação levou em consideração a participação do aluno como um todo, compreendendo suas individualidades cognitivas, físicas e culturais. Buscamos realizar esse processo de maneira ampla, a partir de confecções e apresentações de trabalhos em grupo, leituras de textos, provas, montagem de materiais alternativos entre outras, entendendo que cada aluno possui suas particularidades e um conhecimento prévio.

Nesse contexto, tentamos sempre dar importância ao diálogo e a aquisição de autonomia. Assim, buscamos quebrar o paradigma da educação como um método de controle, de uma minoria, sobre uma determinada maioria da população e do processo educativo centrado na figura do professor como o detentor de todo o saber. Pois entendemos a escola como um lugar democrático e de luta capaz de criar sujeitos críticos e autônomos, que se vejam como agentes transformadores do *status quo* e do meio que está inserido.

3 | CONCLUSÃO

A experiência vivida possibilitou, aos bolsistas, aplicar na prática, teorias antes aprendidas e vivenciadas somente na graduação. Mostrou-nos que é possível uma educação crítica e centrada no indivíduo, nos possibilitando constatar a impactação dos aprendizados, motores e intelectuais, tanto na vida escolar do discente quanto em sua vida pessoal, isso se deu através do *feedback* positivo dos discentes.

É importante ressaltar algumas dificuldades obtidas na atuação dos bolsistas, a exemplo da falta de alguns materiais necessários para a prática de algumas atividades, que posteriormente foram solucionados através da criatividade do professores e alunos; do curto horário de tempo para a disciplina; e por vezes pela falta de estrutura da escola, que nos impossibilitou de algumas práticas.

No fim, as dificuldades foram superadas, além de contribuir em nosso crescimento profissional e criativo, ajudando-nos a compreender a realidade escolar, sem aceitá-la, e a partir dela buscarmos sempre o melhor ambiente para o desenvolvimento do aprendizado dos discentes. Por fim, a vivência foi de grande importância para nós bolsistas, por nos propiciar experiências como educadores e nos mostrar, a partir da prática realizada, que a educação é capaz de modificar o indivíduo e transformá-lo em um ser crítico questionando a todo momento tanto o sistema quanto as pessoas que os oprime.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, (Edição Especial), v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: projeto cooperação, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens (1938)**. 5^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUMBIARA/GO

Keila Rosa Procópio

Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara –
Itumbiara-GO

Lia Batista Machado

Conselho Municipal de Educação - Itumbiara-GO

RESUMO: Este artigo busca compreender a política de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO. A abordagem utilizada para o tratamento do objeto foi a abordagem qualitativa, em que foram empregadas a pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário e diálogos com os atores educacionais envolvidos no processo de inclusão na Rede – o que permitiu apreender informações e aspirações para concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Apesar de “gargalos” na política de Educação Inclusiva desenvolvida na Rede Municipal de Ensino, as ações empreendidas bem como os dados apresentados, sobretudo sob o olhar da Secretaria Municipal da Educação, sinalizam para uma concepção de inclusão que reconhece as potencialidades e particularidades dos alunos da Educação Especial, o que corrobora a dimensão pedagógica, os princípios da Educação Inclusiva. Conclui-se que a política adotada na Rede atende o princípio de inclusão haja vista a organização da escola para atender

o público-alvo da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Educação Inclusiva, Ensino Regular e Inclusão.

ABSTRACT: This article seeks to understand the inclusion policy in the Municipal Education Network of Itumbiara / GO. The approach used for the treatment of the object was the qualitative approach, in which the bibliographical and documentary research, questionnaire application and dialogues with the educational actors involved in the inclusion process in the Network were used - which allowed to apprehend information and aspirations for the concretization of truly inclusive education. Despite “bottlenecks” in the Inclusive Education policy developed in the Municipal Education Network, the actions undertaken and the data presented, especially under the watch of the Municipal Education Department, point to a conception of inclusion that recognizes the potentialities and particularities of the students of Special Education, which corroborates the pedagogical dimension, the principles of Inclusive Education. It is concluded that the policy adopted in the Network meets the principle of inclusion in view of the organization of the school to meet the target audience of Inclusive Education.

KEYWORDS: Special Education, Inclusive Education, Regular Education and Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência, no decorrer da história da humanidade, foram privadas do acesso a ambientes sociais. Esta forma de exclusão se fez presente nas escolas. A escola por muito tempo excluiu aqueles que não dominam os conhecimentos por ela valorizados. Em consequência dessa política, pessoas com deficiência foram privadas do acesso a um dos direitos fundamentais: o da educação.

O atendimento aos estudantes com deficiência, ou àqueles que não se adequavam à organização dos sistemas de ensino, era realizado em escolas especiais, de forma paralela ao ensino regular. Assim, a Educação Especial, em sua história, esteve impactada pela concepção assentada nos aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. Conforme expressa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, p. 1-2).

No contexto dos acordos internacionais que visam assegurar direitos das minorias, dos excluídos, por conseguinte, da legislação nacional que buscou contemplar os princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, a Educação Especial passou a ser entendida na perspectiva da inclusão. Desta forma, a Educação Inclusiva encontrou espaço para se “fazer ouvida” e almejar a centralidade nas políticas públicas, com vistas a garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, em igualdade de condições aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define como público da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). No ponto de vista inclusivo, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino regular, perpassando toda a Educação Básica. Em decorrência, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, com vistas a orientar e promover o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma a complementar ou suplementar a formação dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

O papel das escolas especiais é complementar, não mais substitutivo do ensino regular/ escola comum. Desta forma, no parâmetro da inclusão, a Educação Especial assenta-se no princípio do direito à igualdade, direito à diferença. Os alunos públicos-alvo da Educação Especial devem ter seus direitos assegurados, devendo à escola atender esse público em suas especificidades e necessidades específicas por meio de um trabalho pedagógico-administrativo que proporcione a igualdade de condições de acesso ao ensino regular, participação e permanência, eliminando barreiras à plena participação dos alunos.

Assim, para que a Educação Especial Inclusiva seja concretizada, é preciso uma mudança de concepção educacional. Mantoan (2003, apud MENDONÇA, s.d.) chama atenção para a necessidade de mudança no modelo educacional, uma vez que o educar para a inclusão requer a revisão de paradigmas e a quebra de preconceitos. A Educação Especial esteve norteadada pelo modelo integracionista pelo qual a pessoa com deficiência adapta-se às condições existentes na sociedade. Nesta compreensão, o aluno com deficiência se adequa à escola; não o contrário. Conseqüentemente, a educação se processa na medida em que o aluno com deficiência se adapta aos recursos disponíveis na escola regular. Daí o entendimento da expressão “exclusão na inclusão”, em decorrência da não adaptação ao ensino oferecido na escola regular. Condiciona-se a inserção dos alunos de acordo com a sua capacidade de adaptação ao sistema escolar; quando não consegue, o aluno é colocado nas classes especiais.

Conforme expressa Martinha Clarete Dutra, no paradigma da inclusão, cabe à sociedade “promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida”¹. É o sistema escolar que tem que se estruturar para se adaptar às particularidades dos alunos, sem discriminação, atendendo o princípio da educação para todos, de um ensino especializado no aluno. Sem o reconhecimento de que diferenças humanas são normais, sem a adoção de estratégias de aprendizagem e de acessibilidade para viabilizar as condições de acesso, não há inclusão; não é possível trabalhar a autonomia do aluno.

Considerando o exposto, questiona-se as políticas e a organização da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino? Qual o modelo pedagógico adotado na Rede Municipal de Ensino? O processo de inclusão na Rede atende a legislação vigente? Quais as políticas empreendidas em Educação Inclusiva na Rede? Como funcionam? Como se processa o atendimento ao público-alvo da Educação Inclusiva em relação: matrícula, condições estruturais e humanas nas escolas, formação de professores, Atendimento Educacional Especializado?

Acredita-se que a política adotada na Rede Municipal de Ensino atende os princípios da inclusão. Logo, que as ações adotadas partem do pressuposto da inserção do aluno no ensino regular em igualdade de condições e acesso, na concepção de

1 Extraído do texto apresentado por Martinha Clarete Dutra dos Santos no *Seminário Inclusão e Diversidade: Múltiplos Olhares*, realizado em Itumbiara, no período 19/03 a 23/03/2018.

que o aluno público-alvo da Educação Inclusiva não pode ser segregado dos demais.

Nesse sentido, propõe-se um olhar sobre as políticas inclusivas na Rede Municipal de Ensino com o objetivo de compreender o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular da Rede por meio das políticas adotadas. Busca-se apreender a trajetória da política inclusiva desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Itumbiara; pontuar os marcos históricos e legais da Educação Inclusiva; e, por fim, evidenciar o percurso das Políticas Públicas Inclusivas, questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão.

A pesquisa se faz relevante em virtude dos poucos estudos sobre a Educação Inclusiva no Município. Nesse sentido, a pesquisa se torna um instrumento de análise e referência para o empreendimento de ações e políticas educacionais, ao passo que, colabora para a compreensão da importância da mudança de paradigma para que a Educação Inclusiva cumpra com o compromisso de assegurar as condições de acesso, participação e permanência do aluno no ensino regular.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada concerniu à pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Severino (2007) define a pesquisa exploratória como levantamento de “informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições desse objeto” (SEVERINO, 2007, p.123). Pretendeu-se levantar informações para compreender o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular da Rede. Nesse sentido, as fontes e técnicas utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto foram a pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário e diálogos com pessoas que tiveram experiências práticas com objeto pesquisado.

Os objetivos metodológicos, procedimentos e técnicas utilizados na pesquisa contemplaram a abordagem qualificativa, uma vez que os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens. Em outras palavras, a pesquisa preocupou-se com o aprofundamento da compreensão do objeto, não com representatividade numérica, apesar de se evidenciar alguns dados quantitativos.

Procurou-se entender o processo de inclusão mediante a articulação do referencial teórico, documentos analisados e informações da Secretaria Municipal de Educação por meio do seu Departamento Pedagógico, especificamente, Coordenação de Educação Especial. Os resultados e discussão foram apresentados no decorrer do estudo para melhor apreensão e análise das políticas inclusivas.

3 | MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O século XX foi marcado pela busca de defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana, representando um avanço significativo na construção de uma sociedade baseada no direito. Isto se fez refletir na legislação nacional em vários aspectos e níveis. Assim, destaca-se, em âmbito internacional e nacional, o corpo de tratados e leis que enfatizaram a igualdade perante a lei e contribuíram para o debate sobre a Educação Especial, para projetos e políticas públicas com vistas a superar os processos históricos de exclusão, combater as formas de exclusão e discriminação na busca de uma sociedade mais justa.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Constituição Brasileira (1988), frente a violação dos direitos do homem, preconizam a igualdade de todos perante a lei. Dentro deste princípio de igualdade para todos, insere-se a questão da pessoa com deficiência, excluída, historicamente, do acesso e usufruto dos bens e serviços socialmente disponíveis.

A Constituição Federal de 1988, novo estatuto jurídico para o país, considera a educação como um direito público subjetivo. A Carta dá ênfase aos direitos sociais e aos princípios de descentralização e municipalização em termos de execução de políticas sociais, inclusive na educação e traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Inciso IV do Art. 3º). Como um dos princípios para o ensino, estabelece, no seu Art. 206 a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Em complemento, o Inciso III do Art. 208 estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Os dispositivos legais supracitados são reforçados pela Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Estatuto determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Assim como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) estabelece que a pessoa com deficiência deve estudar de preferência nas escolas regulares e que todos têm direito à educação em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos, resultado da Conferência sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien (Tailândia), reafirma o direito de cada criança à educação proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Conferência chama a atenção para a promoção do acesso e permanência na escola, haja vista os altos índices de pessoas (crianças, adolescentes, jovens e adultos) sem escolarização. Ressalta, assim, a necessidade de promover mudanças nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Como signatário daquela Declaração, coube ao Brasil o compromisso de assegurar a universalização do direito à educação. Daí a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos,

concluído em 1993, de forma assegurar, na sua vigência, os “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” a todos os brasileiros (BRASIL, 1993, p. 13 apud KASSAR, 2011, p.70).

A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, trouxe o conceito de Educação Inclusiva. Considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, a Declaração problematiza as causas da exclusão escolar, cujas práticas educacionais resultam na desigualdade social de diversos grupos (BRASIL, 2008). Frente a questão, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais estabelece a estrutura de ação em Educação Especial:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994)

Conforme expresso, as escolas devem se organizar para acolher a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Em outras palavras, considerou-se a inclusão de alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação no ensino regular, contemplando a democratização das oportunidades educacionais.

Em 2006, em Nova York, ocorreu a Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) com o objetivo de promover, proteger e assegurar os direitos da pessoa com deficiência. No âmbito deste tratado internacional, o conceito de deficiência, que representava o paradigma de integração cuja condição física, sensorial ou intelectual da pessoa, caracteriza como obstáculo à sua integração social, foi alterado. No Brasil, a Convenção, outorgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), obteve equivalência de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009.

Os marcos elencados em suas especificidades, até mesmo limitações, influenciaram/ e ainda influenciam a formulação das políticas públicas para a Educação Inclusiva. A título de exemplificar, a partir do marco teórico e organizacional pela Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, elaborou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta referencia importantes normativas educacionais. A Política reconceitua a Educação Especial, estabelece o seu público-alvo e traça diretrizes para os sistemas de ensino de forma a garantirem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no ensino regular.

Em vista dos aportes legais, ações foram implementadas para o desenvolvimento

inclusivo dos sistemas de ensino. A promoção da acessibilidade nos materiais didáticos, nos prédios escolares, no transporte escolar, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação dos professores para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) são ações que permeiam os projetos inclusivos.

4 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: CAMINHOS TRILHADOS

Em nível nacional, as salas de recursos multifuncionais foram implantadas a partir de 2005 e, de modo mais contundente, em 2007 com a implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais².

A política de inclusão na Rede Municipal de Ensino se configurou neste contexto, a partir do ano de 2005 com a adesão da Secretaria Municipal da Educação ao Programa Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. A adesão fez de Itumbiara o Município Polo da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, tendo 21 municípios abrangentes (Água Limpa, Joviânia, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Morrinhos, Panamá, Cachoeira Dourada, Piracanjuba, Caldas Novas, Pontalina, Corumbaíba, Porteirão, Cromínia, Professor Jamil, Goiatuba, Rio Quente, Inaciolândia, Três Ranchos, Ipameri, Vicentinópolis e Iporá).³

Antes de 2005 não havia sala de atendimento educacional especializado. O atendimento aos alunos com deficiência era realizado em três escolas polos: Escolas Municipais Dona Venância Magalhães Cotrim, Vinícius de Aquino e Professor Alaor Dias Machado, que contavam com um professor de apoio, em cada unidade, para auxiliar os alunos. Em 2006 a Escola Municipal Rotary foi contemplada com uma sala multifuncional. Somente a partir do ano de 2008 intensificou-se a implantação das salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino da Rede. Compreende-se o avanço da implantação das salas de recursos multifuncionais haja vista o contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente, do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, e do programa do Governo Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais integra o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), um dos meios pelo qual a escola investe em sua qualificação para oferecer um ensino com mais qualidade ao estudante. Desta forma, a SME a partir da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)- que referencia o PDE - procura atender as demandas para a oferta da Educação Inclusiva. O registro destas demandas educacionais constitui uma das exigências no

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17503>. Acesso em: 20 ago. 2018.

3 Dados fornecidos pela Coordenadora Maria Bárbara Campos, representante da SME nos Seminários Nacionais.

processo de adesão da Secretaria da Educação no Programa para a implantação das salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino da Rede Municipal, pois cabe ao gestor do Sistema de Ensino o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas.

Em virtude da ausência de dados numéricos, por ano, não foi possível apreender a evolução do processo implantação das salas de recursos multifuncionais. Contudo, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial, todas as escolas possuem sala de recursos multifuncionais, sendo 3 (três) Centros Municipais de Educação Infantil contemplados com estas salas. Com isso, Itumbiara torna o primeiro município do estado de Goiás a implantar sala desta natureza em instituições de Educação Infantil. Importante mencionar, que a Rede Municipal, em 2018, conta com 37 unidades escolares, sendo: 18 escolas, 01 (uma) Escola de Educação Infantil, 15 CMEIs e 03 (três) entidades filantrópicas conveniadas, que ofertam a Educação Infantil. O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais é realizado no turno inverso ao do ensino regular.⁴

Outra ação adotada pela SME na organização da Rede Municipal de Ensino para atender a Educação Inclusiva, refere-se à participação no programa do Governo Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujas ações são contempladas no Plano de Ações Articuladas. O Programa objetiva a formação dos gestores e educadores e a potencialização das ações educacionais para que as redes de ensino atendam com qualidade e incluam os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Uma das ações efetivas do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e a realização de seminários e de cursos de formação com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Em nível nacional, conforme portal do Ministério da Educação (MEC), de 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios⁵. Itumbiara foi um dos polos de formação, congregando os 21 municípios, já citados.

Desde a sua implantação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o Seminário de Educação Inclusiva foi realizado em Itumbiara. Importante ressaltar que os recursos do Governo Federal não foram suficientes para a organização do evento. Houve contrapartida do Município, o que demonstra a preocupação local na qualidade do trabalho e da formação dos atores educacionais. Em virtude do panorama político, não houve repasses do Programa. Desta forma, em 2016 e 2017, o Seminário de Educação Inclusiva não foi realizado. Em março 2018, com recursos do Município e de outro programa de financiamento da educação continuada, foi realizado o Seminário *Inclusão e Diversidade: Múltiplos Olhares*, em comemoração aos 10 anos da Política de Educação Inclusiva.

4 Dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação.

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17503>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Além da formação por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a Secretaria Municipal da Educação oferece formações continuadas no âmbito da Rede para os profissionais da educação que trabalham diretamente com os alunos público-alvo da Educação Inclusiva, por exemplo, professor regente, professor de AEE e auxiliares da sala (profissional de apoio). Ademais, as orientações pedagógicas da SME é que temas sobre a inclusão sejam discutidos nos trabalhos coletivos. De acordo com a Coordenação de Educação Especial, em muitas unidades, no trabalho coletivo, é prática o “momento do AEE”, com estudos e informes importantes para subsidiar o trabalho de todos na unidade.

Em relação à matrícula dos alunos público-alvo da Educação Inclusiva, segundo dados fornecidos pela SME, por meio de questionário aplicado à Coordenação de Educação Inclusiva, não há uma política de matrícula pré-estabelecida, pois a política adotada parte “do princípio que todas as escolas devem estar preparadas para receber a criança”. Em geral, o aluno é matriculado na escola mais próxima da sua residência. Nos diálogos estabelecidos com a SME e no discurso da Coordenação de Educação Especial, compreende-se a ciência que a matrícula no ensino regular e o contato com os demais alunos, por si só não assegura a inclusão. Segundo a Coordenação de Educação Especial, as ações da SME estão agrupadas em três aspectos: arquitetônicas, humanas e materiais, assim especificados:

No que tange aos aspectos arquitetônicos, faz-se as adequações, sempre que necessárias, da estrutura física dos prédios. No que concerne aos aspectos humanos, investe-se em formações continuadas em serviço; no âmbito municipal, por meio da parceria entre SME e escolas. Em relação aos materiais, são adquiridos e ou produzidos tecnologias assistivas para eliminar barreiras e efetivar a inclusão de todos no ambiente escolar⁶.

Ainda há a preocupação em se criar uma cultura inclusiva na escola e na comunidade, desenvolvendo entre todos o respeito e o direito à diversidade. Nas palavras da Coordenação de Educação Especial “as diferenças não devem ser aquilo que nos separa e, sim, o que nos une, o que nos torna mais humanos”. O Reconhecimento e respeito às particularidades do aluno público-alvo da Educação Inclusiva se faz presente na forma de avaliação e no atendimento educacional especializado.

A partir do Plano de AEE são definidos os objetivos e estratégias para se trabalhar com o aluno durante um determinado tempo. Logo, considerando as suas potencialidades e dificuldades é pensado coletivamente (grupo gestor, professor de AEE, auxiliar de sala, professor regente) como se dará o processo de avaliação. Não há um padrão definido, se a avaliação for assim concebida, deixa de ser inclusiva, e passa a ser classificatória e normalizadora⁷.

6 Questionário aplicado à Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

7 Questionário aplicado à Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

O discurso sinaliza para uma concepção de inclusão que reconhece as potencialidades e particularidades dos alunos da Educação Especial, o que corrobora a dimensão pedagógica e os princípios da Educação Inclusiva. Importante acrescentar, que desde o princípio, a Rede não trabalhou com classes especiais.

As unidades de ensino têm passado por algumas adequações físicas para atender o princípio de acessibilidade. Por meio do Programa Escola Acessível e de iniciativas do Grupo Gestor, alguns espaços foram adaptados com o objetivo de proporcionar maior autonomia e independência aos alunos com deficiência. Dentre as adaptações citam-se: rampas de acesso, sanitários com barras, bebedouros com altura adequada, corrimão nas escadas etc. As adaptações realizadas são as ações possíveis haja vista os recursos disponíveis. Os projetos almejados para uma efetiva eliminação de barreiras físicas estão além dos recursos das unidades de ensino, da própria Secretaria Municipal de Educação.

Segundo dados pesquisados, muitas foram as dificuldades experienciadas no caminho da inclusão, uma delas refere-se à resistência da família em aceitar a “criança como ela é”, seja em relação às suas potencialidades, dificuldades ou deficiência. A situação incorreu (e ainda acontece) em duas questões: comprometimento das ações pedagógicas propostas pelas diretrizes da Rede e matrícula do aluno, pela família, apenas em entidades especializadas. Inicialmente, também houve resistência quanto à prática nas escolas: professores, ainda despreparados, enxergavam o aluno público-alvo da Educação Especial sob a ótica da deficiência, postura impeditiva da descoberta das potencialidades e do trabalho pedagógico a partir delas; gestores, que não acolheram a proposta inclusiva de modo a transformar a prática no ambiente escolar, tornando-o verdadeiramente inclusivo.

A política de Educação Inclusiva também se evidencia no Plano Municipal de Educação de Itumbiara (PME). Assim como no Plano Nacional de Educação (PNE), o PME, aprovado pela Lei nº 4.555/2015, tem como meta a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os indicadores dos sites oficiais do Governo mostram avanços na proposta de universalização do acesso ao ensino regular, conforme expresso na figura 01.

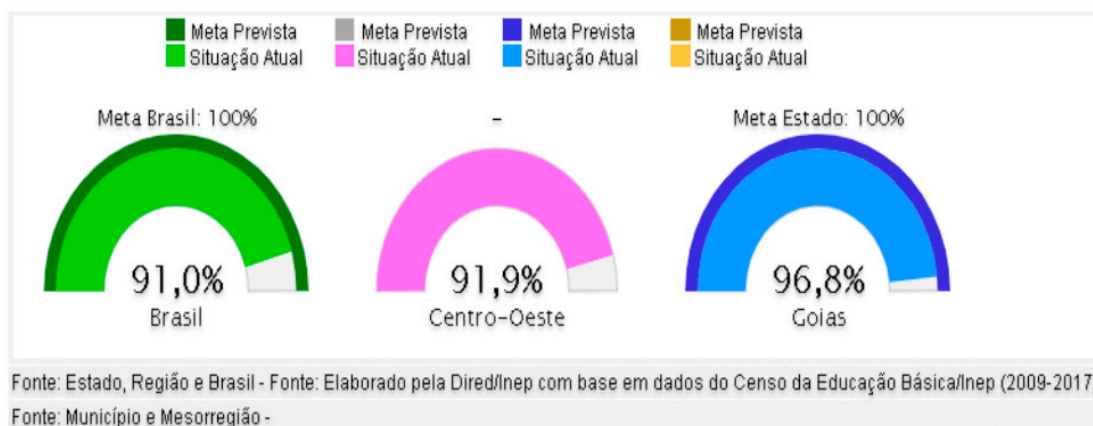


Figura 01 – Indicador 4 B

Disponível em < <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 19 ago. 2018

Verifica-se, na figura, o indicador 4 B acerca do percentual de matrícula de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da Educação Básica. Desta forma, o alinhamento das ações dos Planos de Educação ratifica o compromisso de garantir o acesso, participação e permanência no ensino regular do público alvo da Educação Inclusiva.

Em resumo, muitos foram os avanços na Rede Municipal de Ensino, mas ainda há caminhos a serem trilhados, é um dos que fortemente se apresenta, é o de assegurar esses avanços frente a atual política do Governo Federal na Educação⁸.

CONCLUSÃO

A concretização da Educação Inclusiva é um desafio que envolve uma mudança de concepção, atendimento à legislação vigente, promoção de políticas públicas educacionais efetivas e ações dos diversos atores educacionais. A eliminação de barreiras, sejam elas pedagógicas ou arquitetônicas, para a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Inclusiva no ensino regular, é uma realidade e busca constante nas políticas, ações e discursos da Secretaria Municipal da Educação. Confirmam-se as hipóteses suscitadas. Contudo, se faz necessário um olhar sobre as práticas educacionais vivenciadas dentro da escola, de forma a corroborar as experiências válidas e apreender os diferentes desafios dessa proposta educacional inclusiva, de uma educação para Todos, e atuar, conscientemente, sobre eles.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Disponível em: < >. Acesso em: 26 ago. 2018.

8 Cf. DOCUMENTO TÉCNICO: Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 jul.2018

_____. SEESP/GAB. **Nota Técnica nº 11**, de 7 de maio de 2010. Orienta a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Disponível em: www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf >. Acesso em: 07 jul. 2018.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Educação Inclusiva, poderoso meio de transformação social**. Seminário Inclusão e Diversidade: Múltiplos Olhares. Itumbiara, 2018

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha 1994. 49p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA DO PROFESSOR/A AUXILIAR NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Gessione Moraes da Silva

Escola Estadual Prof^a Maria Zenilda Gama Torres
Apodi – Rio Grande do Norte

Gesomara Lopes Guerra

Escola Estadual Prof^a Alvanir de Freitas Dias
Apodi – Rio Grande do Norte

Maria Adriana de Souza

Escola Estadual Prof^a Maria Zenilda Gama Torres
Apodi – Rio Grande do Norte

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre como o trabalho do professor/a auxiliar contribui para a aprendizagem do aluno com deficiência. A pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo teve a participação de nove professoras auxiliares da Educação Especial de escolas da rede estadual de ensino do município de Apodi/RN. Como embasamento teórico, o estudo fundamenta-se nos dispositivos legais que regem a Educação Inclusiva e em autores que discutem esta temática, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciam que o trabalho desenvolvido pelas professoras auxiliares possibilita avanços na socialização e no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Professor/a auxiliar, Deficiência, Aluno.

ABSTRACT: This article aims to reflect on how the work of the auxiliary teacher contributes to the learning of students with disabilities. The qualitative, bibliographical and field research was attended by nine auxiliary teachers of the Special Education of schools of the state education network of the municipality of Apodi / RN. As a theoretical basis, the study is based on the legal provisions governing Inclusive Education and on authors who discuss this subject, having as a data collection instrument the semi-structured interview. The results show that the work carried out by the auxiliary teachers enables advances in the socialization and teaching teaching process of students with disabilities.

KEYWORDS: Inclusion, Teaching assistant, Disability, Student.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é considerada um direito inerente a todas as pessoas. Nesse sentido, ela é responsável por garantir uma formação que contemple o desenvolvimento do sujeito em diferentes dimensões, valorizando e respeitando as diferenças que estão presentes na sociedade.

Sob este prisma, a Educação Especial

surge como um caminho para se efetivar a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular, fruto de lutas e conquistas impulsionadas pela Declaração de Salamanca (1994).

Nesse contexto surge a necessidade da existência do/a professo/a auxiliar que possa viabilizar a mediação da aprendizagem dos alunos com deficiência. O trabalho deste profissional dar-se-á por meio de um atendimento educacional individualizado e adequado às limitações próprias de cada deficiência.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva refletir sobre como o trabalho do professor/a auxiliar contribui para a aprendizagem do aluno com deficiência. Desse modo, é relevante analisar as contribuições do papel deste profissional nos aspectos sócio-cognitivos dos discentes.

A pesquisa contempla uma natureza qualitativa e contou com a participação de nove professoras da rede estadual de ensino do município de Apodi/RN, com idade entre 27 e 37 anos, todas graduadas em Pedagogia. Dentre elas, quatro possuem pós-graduação lato sensu em Educação Inclusiva, tendo um ano de experiência como professora auxiliar.

O estudo tem como fundamentação teórica os documentos legais que discutem a educação inclusiva e autores como Holanda (2009), Sasaki (1997), Souza, Valente e Panutti (2015), entre outros pesquisadores, que estudam essa temática. O mesmo foi apresentado no V Conedu.

A relevância da pesquisa está vinculada ao propósito de identificar os avanços das habilidades escolares dos alunos com deficiência e, assim, defender a necessidade que muitos destes discentes apresentam que é a mediação deste profissional para ter o direito de permanência na escola garantido.

2 | CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da humanidade tem revelado o processo de exclusão vivenciado pelas pessoas deficientes. Desde a antiguidade, especificamente na Grécia e Roma Antiga, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas ou mortas.

No período da Idade Média as crianças com deficiência eram associadas à magia negra, sendo perseguidas e mortas. Sobre este fato, Holanda (2009, p. 20) afirma que “os portadores de deficiência tiveram suas vidas ameaçadas, tratados como se fossem a própria materialização do mal e para combatê-los era preciso castigar, torturar e matar”. Esse contexto de rejeição continuou nas fases históricas seguintes, as pessoas tidas como deficientes continuaram a ser segregadas.

Nos séculos XVIII e XIX as famílias passam a ter uma atitude mais branda com relação aos deficientes, ao invés de torturá-los e matá-los eles eram confinados em suas próprias casas ou em instituições especializadas, sob o pretexto de defendê-los da discriminação social.

Na segunda metade do século XX a sociedade começou a debater a integração das pessoas com deficiência nos espaços escolares. No entanto, o poder estatal não assumiu a responsabilidade de incluí-las nas escolas públicas de ensino, deixando a cargo das instituições privadas e especializadas a função de instruí-las, assemelhando-se ao ensino regular.

É importante salientar que a partir de 1948, por meio da Declaração dos Direitos Humanos a Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu-se que todos os homens são iguais perante a sociedade. Esse fato impulsionou as discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

Convém destacar que o grande marco da Educação Inclusiva ocorreu na Espanha na cidade de Salamanca (1994), onde, na oportunidade, 94 representantes de vários países e organizações não governamentais (ONGs) discutiram e formalizaram um conceito de “educação para todos”. Essas discussões resultaram em um documento que ficou conhecido mundialmente como Declaração de Salamanca. Documento este que fomentou diversos movimentos e lutas em prol da educação inclusiva.

No Brasil, as primeiras ações que retratam a preocupação do país com a inclusão das pessoas com deficiência deu-se na época imperial com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. A partir de 1891 ficou conhecido como Instituto Benjamin Constant, sendo referência até os dias atuais, para a reabilitação de pessoas com deficiência visual. A instituição passa a prestar serviços, capacitação e assessoramento de escolas e instituições que trabalham com esse público. Outra ação que merece destaque foi a criação do Instituto imperial dos surdos-mudos em 1857, que passou a Instituto Nacional de Educação de surdos (INES).

Com o advento do período Republicano, algumas instituições privadas foram criadas com o intuito de tratar as pessoas com deficiência mental, visto que as mesmas apresentavam uma anormalidade no organismo. O objetivo destas instituições era apenas tratá-las numa tentativa de buscar a cura, sem preocupação em incluí-las na sociedade.

É importante ressaltar que as instituições privadas foram as pioneiras no tratamento das pessoas com deficiência, marcando o início da filantropia e do assistencialismo. Nessa perspectiva, as Ordens Religiosas também contribuem no sentido de assistir às classes menos favorecidas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996), dedicou o Capítulo V para tratar sobre a Educação Especial, estabelecendo legalmente o direito da criança com deficiência estudar em turmas regulares das instituições de ensino, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 | BASES LEGAIS QUE INSTITUIU A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 205, assegura a

educação como direito de todos. Nesse sentido, ela foi primordial para o desenvolvimento das políticas públicas que norteiam a Educação Especial. É oportuno assinalar que, no Artigo 208, faz-se uma ressalva quanto ao atendimento educacional especializado (AEE), direcionado às pessoas com deficiência. A esse respeito a Constituição afirma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 43).

O texto constitucional, desde 1988, já traz essa preocupação em oferecer o apoio àqueles que necessitam de um atendimento específico, ressaltando que as pessoas com deficiência devem preferencialmente serem atendidas na rede regular de ensino.

Aprofundando essa discussão, convém destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trata da Educação Especial como modalidade de ensino, enfatizando as garantias para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, as autoras Souza, Rosário e Costa enfatizam que:

No tocante à Educação Inclusiva, o capítulo V da LDB traz em seu texto garantias legais quanto ao acesso das crianças com deficiência no ensino regular, bem como, serviços de apoio especializado, currículos, professores com formação adequada, com o intuito de assegurar a inclusão de todas as crianças na escola (SOUZA; ROSÁRIO; COSTA, 2017, p. 4).

Outro importante documento (que ressalta os direitos inerentes às pessoas com deficiência) são as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Tais diretrizes corroboram com a Constituição Federal e a LDB, ao garantir o acesso e a permanência destas pessoas em instituições de ensino regular, bem como o Atendimento Educacional Especializado na própria escola ou em centros de Educação Especial em contra turno.

Ainda sobre os direitos referentes as pessoas com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.17).

Sob esta ótica surgiu a necessidade de um professor auxiliar que viesse a

colaborar no processo de ensino aprendizagem dos alunos que necessitassem de um acompanhamento, para desenvolver suas competências e habilidades educativas. Fundamentado nesta Política Nacional foram criadas Leis que garantiram melhorias para a inclusão das pessoas com deficiência, tais como: Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Lei do Autista); Projeto de Lei Nº 228/2014 (Lei do Cuidador); e a Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI).

4 | ATUAÇÃO DO PROFESSOR/A AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Especial durante muito tempo limitou-se a um ensino dissociado da sala de aula comum. Esta, em toda sua trajetória, vem passando por transformações que modificaram o seu papel, garantindo, assim, que os alunos com deficiência tenham o direito de serem incluídos no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assegurou a todos o direito de aprender e se desenvolver em qualquer instituição de ensino. Diante disso, “a fim de garantir esta igualdade de oportunidade e uma educação de qualidade para todos, várias práticas foram criadas com o intuito de auxiliar o professor regente a lidar com a inclusão em sala de aula” (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p. 10).

Nessa perspectiva, o Estado do Rio Grande do Norte realizou, em 2015, um Concurso para o cargo de professor/a auxiliar de Educação Especial, com o intuito de oferecer profissionais que auxiliem os alunos com deficiência no seu cotidiano escolar, visto que os mesmos precisam de apoio integral no seu processo de aprendizagem.

Em face dessas considerações, o estudo realizado tem por objetivo analisar a atuação do professor/a auxiliar no processo de mediação da aprendizagem na sala comum do ensino regular. A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo, bibliográfico e de campo tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Esta contou com a participação de nove professores auxiliares que atuam na rede estadual do município de Apodi-RN.

Nessa fase da pesquisa a análise dos dados viabiliza a compreensão acerca da atuação dos professores auxiliares no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse sentido é importante ouvir a voz destes profissionais no tocante ao trabalho pedagógico realizado por eles, no processo de mediação da aprendizagem.

Posto isso, enfatizamos a concepção dos entrevistados a respeito da inclusão:

P01- É o processo de inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar e na sociedade de forma geral;

P03- A inclusão é um avanço muito bom que tem acontecido na sociedade, digo

na sociedade porque a inclusão não deve acontecer somente na escola, e sim em todos os ambientes. E incluir não se resume apenas a estar em todos os locais e sim, se sentir de fato incluído, ou seja, realizando suas ações com o suporte necessário;

P06- Inclusão é acolher todos os indivíduos independentemente da classe social, cor, religião, condições físicas e psicológicas;

P07- Inclusão é o ato de igualdade entre os indivíduos, não sendo aceita qualquer discriminação.

Com base nos enunciados acima, foi constatado que os professores auxiliares possuem uma visão ampla sobre a inclusão, visto que a concebem como sendo necessária e promotora da igualdade entre os sujeitos, proporcionando a estes a inclusão de fato em todos os espaços sociais. No entanto, é importante ressaltar que ainda há pessoas que associam a inclusão somente à deficiência, como relata a professora P01.

Nestas circunstâncias é oportuno enfatizar o pensamento de Sasaki ao dizer que:

[...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

O pensamento do autor evidencia os desafios que permeiam o processo de inclusão, como reforçam os discursos dos entrevistados:

P05- Os desafios são diários, na convivência do dia a dia, como sabemos, não existe uma fórmula a seguir. Porém, o maior desafio é no planejamento, por se tratar de um aluno de 7º Ano, existe grande dificuldade para sentar com os professores de cada disciplina para planejar devido o tempo de cada um e por trabalharem em outras escolas, e em sua maioria (se não todos) não possui planejamento diário para que possamos acompanhá-lo com maior facilidade. Esse sem dúvida é meu maior desafio;

P06- A maior dificuldade é a falta de conhecimento da legislação por parte da gestão, a falta de capacitação dos professores e funcionários em geral, e principalmente a falta de recursos pedagógicos;

P08- O professor de Educação Especial tem enfrentado várias dificuldades, uma delas é o não entendimento da sua função e por isso, acaba sendo cobrado ou criticado por coisas que não é da nossa ossada.

Os relatos evidenciam os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum. Um deles, conforme apontado pelos docentes refere-se ao planejamento, visto que deve ser realizado em parceria com o professor regente. E a grande dificuldade consiste na ausência do planejamento.

Outro ponto destacado é a falta de conhecimento acerca das Leis que

normatizam a educação inclusiva por parte da gestão escolar. No entanto, é importante ressaltar que o processo de inclusão é de responsabilidade de toda comunidade escolar.

Cabe enfatizar ainda que parte dos profissionais das instituições de ensino desconhece a real função do trabalho desenvolvido pelos professores auxiliares, gerando, com isso, cobranças e críticas indevidas, relacionadas ao papel desenvolvido por estes na sala de aula.

O desconhecimento também permeia o cotidiano do próprio professor da Educação Especial (Professor/a Auxiliar), visto que, quando indagados acerca das leis que legalizam a existência de seu cargo todos os entrevistados, limitaram-se a citar apenas a Resolução N° 02/2012, Resolução N° 03/2016 e a Nota Técnica N° 19/2010, deixando de lado as demais leis que fundamentam a instituição da função exercida pelos mesmos.

Nesse sentido, é importante destacar que o conhecimento referente às bases legais que normatizam a inclusão de todos na escola regular, deve ser comum a toda sociedade, objetivando, assim, ofertar um ensino democrático, eficiente e inclusivo que promova a aprendizagem.

Com o intuito de analisar a contribuição do trabalho do professor auxiliar para a aprendizagem dos alunos com deficiência, é imprescindível conhecer seus relatos referentes ao trabalho desenvolvido por estes no espaço escolar. Sobre esse tema, os entrevistados nos dizem:

P01- Atuo como mediador da aprendizagem do aluno, ajudando-o em suas dificuldades e no desenvolvimento das atividades;

P05- Busco facilitar através das dúvidas que vão surgindo no decorrer da aula, usando de argumentos explicativos de mais fácil entendimento, observo suas dificuldades, procuro deixá-lo à vontade a fim de desenvolver sua autonomia;

P06- Procuro ampliar a comunicação dele com os demais alunos da instituição. Nas atividades procuro fazer adaptações, trabalhar com material concreto e adequado ao nível do aluno.

As vozes dos entrevistados evidenciam a relevância do papel do professor/a auxiliar ao mediar, adaptar e orientar os discentes com deficiência nas atividades escolares, visto que viabiliza o processo de aprendizagem e inserção dos alunos com deficiência, possibilitando a visibilidade e a inclusão destes como alunos de fato. Essa contribuição é retratada pelos professores quando indagados acerca dos avanços alcançados pelos discentes. No tocante a essa temática os participantes da pesquisa enfatizam que:

P02- A aluna já consegue se socializar com os demais colegas, fica mais tempo na sala de aula, alimenta-se melhor pelo fato de ver as outras crianças se alimentando, faz algumas atividades dentro de suas limitações, ordena o alfabeto e números, utiliza o banheiro para fazer suas necessidades, enfim adquiriu mais autonomia;

P03- Ela tem evoluído gradativamente, no seu tempo, a seu modo, pois cada aluno

é único, tem seu tempo e sua forma de aprender, e ela tem mostrado que está evoluindo na compreensão dos conteúdos, na escrita e na leitura, na interação com todos que fazem a escola;

P08- Muitos são os avanços, principalmente na convivência, já que assim que chegou a escola ele não queria nem ficar na sala de aula.

Os relatos demonstram os avanços que os professores identificaram em seus alunos, verdadeiras conquistas que devem ser valorizadas dentro do contexto escolar, pois se tratam de alunos com muitas limitações que dificultam o processo de aprendizagem dos mesmos. Dos nove professores entrevistados, 08 trabalham com crianças que apresentam o espectro autista, e, 01 com paralisia. De posse desta informação, pode-se avaliar a qualidade dos avanços adquiridos por estes alunos.

Sob esse prisma é importante enfatizar que o processo de aprendizagem acontece cotidianamente, e, muitas vezes, pode parecer imperceptível aos olhos da maioria das pessoas. No entanto, ele existe e necessita ser reconhecido por todos, como forma de fomentar a inclusão e por consequência a aprendizagem.

Em face dessas considerações é relevante compreender que o professor/a regente da sala de aula comum deve ser parceiro do professor/a auxiliar, pois a parceria entre eles possibilitará o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação do sujeito com deficiência. Essa parceria tem como ponto de partida a aceitação do aluno com deficiência e do professor/a auxiliar como companheiro, parceiro de profissão.

No tocante a essa aceitação os discursos dos professores retratam que:

P01- Todos os professores aceitam muito bem o aluno, procurando sempre incluí-lo nas atividades propostas em sala de aula;

P05- Até o momento os professores têm compreendido bem meu trabalho;

P06- Não existe grande aceitação, pois o professor acha que o aluno com necessidade especial é responsabilidade somente do professor auxiliar;

P08- Os professores aceitam e muitas vezes até me ajudam quando o aluno não quer fazer a tarefa ou ficar na sala;

É possível depreender, a partir dos discursos, que a maioria dos professores aceita e contribuem com a presença do professor auxiliar em sala de aula. Embora ainda exista resistência por parte de alguns, ao delegar toda a responsabilidade referente ao aluno com deficiência ao professor auxiliar, o que inviabiliza a parceria necessária e imprescindível ao processo de inclusão.

Ao relatar sobre as contribuições que o professor/a auxiliar traz para o desempenho escolar dos alunos, os participantes da pesquisa argumentam que:

P03- Auxiliando nas atividades, nos projetos, nas apresentações, reforçando seu aprendizado para que ela se sinta igual e capaz assim como os demais;

P05- Por se tratar de inclusão, sabemos que perpassa os limites da sala de aula, intervenho em todas as situações que julgo necessário, tanto na convivência com

os colegas em sala de aula, quanto fora dela, dentro da escola. Combatendo quaisquer tipo de preconceito ou exclusão seja ela qual tipo for;

P07- Tento criar condições eliminando as barreiras que assegurem a sua plena participação em sala de aula.

Considerando os aspectos acima mencionados é possível identificar a maneira como as professoras buscam realizar o processo de inclusão, através de estratégias e atividades pedagógicas que permitam o desenvolvimento sócio cognitivo dos alunos.

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho do professor/a auxiliar é desafiador, visto que implica em trabalhar com as especificidades de cada deficiência, além do preconceito vivenciado pelos profissionais da Educação Especial.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo retratou o papel do professor/a auxiliar no processo de mediação da aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que a existência deste é fruto das conquistas alcançadas por meio das políticas públicas, que sugerem a necessidade da presença desses profissionais, como parceiros do professor regente da sala de aula do ensino regular.

Vale salientar que o processo inclusivo não se limita à permanência dos alunos com deficiência na sala de aula comum, mas pressupõe oportunizar a estes as mesmas condições de ensino e de aprendizagem.

Mediante os discursos analisados é possível identificar que o trabalho desenvolvido por estes profissionais possibilita avanços na socialização e no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência. Diríamos, ainda, que a presença deste professor viabiliza a convivência de todos como iguais.

Diante dessas considerações, se faz necessário compreender que a prática de uma educação inclusiva requer que a escola ofereça as condições físicas e humanas para que ela de fato aconteça, cumprindo, assim, o que determina a legislação brasileira para a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 07 de janeiro de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário oficial da**

união, Brasília, 2009a.

HOLANDA, T. **Uma questão de inclusão: diálogos sobre educação inclusiva travados no seio espaço escolar**. Trabalho Monográfico. Guarabira/PB: UEPB, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 12, 1948.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, F. F.; VALENTE, P. M.; PANUTTI, M. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. In: XII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE, XII Anais. Curitiba-PR: PUCPR, 2015. p. 10.875-10.885.

SOUZA, M. A.; ROSÁRIO, M. L. F.; COSTA, E.M. **A educação inclusiva na concepção do aluno sem deficiência no ensino regular**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV. Anais. João Pessoa: REALIZE 2017. p.1-12.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO NA INDÚSTRIA 4.0: CONTRIBUIÇÕES DA SALA INVERTIDA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sebastião Soares Lyra Netto

Licenciatura em Física – UFRPE, Mestrando em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Ana de Kássia Silva Lyra

Graduada em Enfermagem – FUNESO, Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Jedida Severina de Andrade Melo

Licenciatura em pedagogia – UPE, Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Queila Carla Ramos da Silva Alcantara

Graduada em Enfermagem – FUNESO, Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Andréia Gilzélia de Arruda Santana

Graduada em Enfermagem – Universidade Maurício de Nassau, Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Paula Helena da Rocha Silva

Graduada em Enfermagem – FUNESO, Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Rosilene Tarcisa da Silva Lisboa

Graduada em Enfermagem – UFPE, Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

RESUMO: O presente trabalho visa a partir de uma concepção crítica das Revoluções Industriais contextualizar a Revolução 4.0 e a partir da análise da situação do setor industrial brasileiro apresentar as contribuições da sala invertida na formação profissional e na manutenção do Setor Industrial competitivo. Assim, o artigo expõe os principais conceitos relevantes ao tema, e traça parte das suas considerações com base na aplicação do método em uma empresa em Suape. Sendo o método aplicado na pesquisa o exploratório, quantitativo e qualitativo, e tendo por instrumentos aplicação de questionários, realização de entrevistas e observações. Também são apontados as principais melhorias e resultados quanto a aplicação dessa metodologia segundo as necessidades impostas por essa nova realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas, Revolução 4.0, Formação profissional.

ABSTRACT: The present work aims at a critical conception of the Industrial Revolutions to contextualize the Revolution 4.0 and from the analysis of the situation of the Brazilian industrial sector present the contributions of the flipped classroom in the professional training and in the maintenance of the competitive of its Industrial Sector. Thus, the article exposes the main concepts relevant to the topic, and traces part

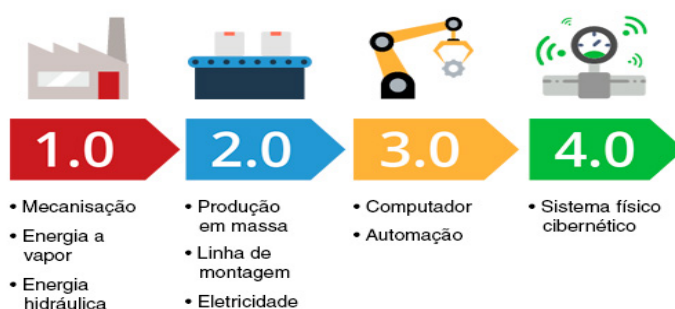
of its considerations based on the application of the method in a company in Suape. Being the method applied in the exploratory research, quantitative and qualitative, and having as instruments the application of questionnaires, conducting interviews and observations. It is also pointed out the main improvements and results regarding the application of this methodology according to the needs imposed by this new reality.

KEYWORDS: Active methodologies, Revolution 4.0, Vocational training.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade está passando por transformações mundiais que exigem mudanças na educação profissional nacional. Pois, é preciso atender as expectativas e demandas do novo mundo tecnológico, onde a inovação é constante e o processo de desenvolvimento e aplicação do conhecimento é cada vez mais refinado. Nessa perspectiva, a educação apresenta-se como uma das ferramentas mais necessárias no mundo globalizado, preparando os profissionais para lidarem com as novas tecnologias e atualizando os em relação a novas tendências. Assim, é notória, a necessidade das indústrias brasileiras estarem atualizadas e em pleno desenvolvimento para continuarem competitivas ou adentrarem em segmentos novos.

Contudo, para tanto é necessário uma compreensão mais crítica sobre a indústria 4.0 e dos temas relevantes relacionados a essa realidade como: a internet das coisas, big dados, computação nas nuvens, segurança cibernética, realidade virtual, impressão 3D. Bem como, que tais aspectos sejam conjugados com valores e habilidades interpessoais requeridas pela indústria brasileira do século atual, sendo a elaboração de didáticas capazes harmonizarem esses aspectos os novos desafios dos professores na atualidade. Bem como também, enfrentar os desafios sociais gerados pelo desenvolvimento tecnológico como: uma sociedade imediatista que muitas vezes está com foco em título verso custo financeiro e interesses pessoais.



Fonte: o próprio autor

2 | A INDÚSTRIA 4.0 E A EDUCAÇÃO

A indústria atualmente passa por grandes transformações tecnológicas que

influenciam a sociedade em relação aos seus comportamentos. De modo que, conciliar alguns desses comportamentos com as novas tendências da indústria 4.0 é uma tarefa desafiadora. Algumas dificuldades dessa proposta que podem ser destacadas são: redução considerável da paciência para estudar, dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem linear, hiperatividade e execução de múltiplas tarefas simultaneamente, dificuldade em lidar com relacionamentos hierárquicos, prepotência (“era do sabe tudo”, “tudo tem na internet”), dificuldade na comunicação oral, alto grau de seletividade para excesso de informações e dificuldade em compreender assuntos com maior nível de complexidade; de maneira que o grande questionamento é como se pode acompanhar este processo intenso na área do ensino com uma nova geração digital.

Ao abordar a temática das “Revoluções Industriais”, é essencial compreender o fenômeno da Revolução 4.0 no desenvolvimento da educação dos profissionais que lidam com a Indústria, como setor econômico. Uma vez que, as Revoluções industriais não afetaram exclusivamente a forma de produzir, mas incidiram substancialmente sob as relações sociais, principalmente aquelas que envolvem o trabalho como: as relações entre empregadores e empregados, a vida dos operários, e também alterou a própria forma de construção e aplicação do conhecimento.

A 1ª Revolução, vinculada à criação da máquina a vapor, em 1784, há a aparição das indústrias e como uma forma de produção mecânica, ou seja, a produção passa a ser cada vez dependente das máquinas. Logo, a sociedade teve que lidar com o rompimento do paradigma do modo de produção manufaturado para a maquinofatura. A mudança levou a um processo de desruralização e ao crescimento das cidades. A sociedade daquela época sofreu bastante com os diversos problemas em relação aos salários e qualidades de vida.

O foco na produção industrial levou a população a depender intimamente das fábricas, as pessoas literalmente se organizavam nas periferias das indústrias, que em certos períodos não ofereciam mais vagas de trabalho para absorver o amplo contingente de desempregados. Além do desemprego, outro problema que afetava a sociedade era a miséria que não era exclusiva aos desempregados, mas afetava especialmente os empregados os quais atuavam em ambientes insalubres e em atividades perigosas por longas jornadas, recebiam salários desprezíveis e mal supriam os gastos com moradia e alimento. Dessa maneira, os operários conviviam amontoados em estalagens sujas e sujeitados a inúmeras enfermidades, devido a essas condições precárias de saúde, nutrição e dificuldade ao acesso ao tratamento médico a expectativa de vida na ocasião era extremamente baixa. O analfabetismo, além disso, era um problema social, porquanto, o ingresso à educação era direito de uma minoria.

No desenrolar da 2ª Revolução industrial, compreendeu-se que a necessidade crescente por inovações tecnológicas era uma tendência comum a qualquer país ou patrão de manufatura que quisesse expandir suas receitas. Com isso, o molde industrial estipulado no século XVIII passou por diferentes alterações e refinamentos

que apontaram para a investigação constante por inovações. Individualmente, se observou que, a partir de 1870, a notícia de uma onda tecnológica consolidou-se.

Nessa nova etapa, a utilização da energia elétrica, motor a explosão, os corantes sintéticos e a invenção do telégrafo estipularam a exploração de novos mercados e a aceleração do ritmo industrial. Dessa forma, vários cientistas empenharam na preparação de teorias e máquinas apropriadas de encurtar os custos e o tempo de produção de produtos que pudessem ser consumidos em escalas cada vez maiores.

A descoberta da eletricidade foi fundamental, pois apesar de ser já ser conhecida um pouco antes desse período tinha seu uso limitado. Contudo, com o tempo pode ser aproveitada como um tipo de energia que poderia ser conduzido em longas extensões e causaria um custo bem menor se comparado ao vapor. O petróleo, que antes tinha somente caráter para o funcionamento de sistemas de iluminação, passou a ter uma nova utilidade com a invenção do motor a combustão e ao lado da eletricidade, esse mineral passou a estabelecer um ritmo de produção mais rápido.

No campo da Química as Ligas metálicas e outros materiais permitiram a aplicação de minérios antes sem relevância na obtenção de matéria-prima e outros maquinários contribuindo assim para o desenvolvimento dessa fase. Dentre essas inovações pode-se citar: o aço e o alumínio foram amplamente utilizados devido a sua maior resistência e maleabilidade, também artifícios mais simples de fabricação aceitaram que o ácido sulfúrico e a soda cáustica fossem acessíveis e por meio desses dois compostos, a produção de borracha, papel e explosivos pôde ser feita em larga escala.

Com relação aos transportes, as inovações fontes de energia e a produção do aço permitiram a idealização de meios de locomoção mais ágeis e baratos, levando ao grande crescimento do setor ferroviário e do ramo de transportes no século XIX. Nesse período, Estados Unidos e Europa possuíam juntos cerca de 200 mil quilômetros de trilhos construídos, segundo outros dados, somente na década de 1860, mais de dois milhões de pessoas eram empregadas na manutenção desse único meio de transporte.

Todas essas inovações impulsionaram as indústrias a alcançar lucros cada vez maiores e dinamizarem o processo que se dava entre a obtenção da matéria-prima e a venda do produto ao consumidor final. Ao mesmo tempo, o controle mais específico sobre os gastos permitiu o cálculo preciso das margens de lucro a serem obtidas com um determinado artigo industrial. Dessa forma, o capitalismo rompia novas fronteiras e incidia diretamente na aceleração da economia mundial.

A 3ª Revolução, muito mais contemporânea, finais dos anos 60 início dos anos 70, é integrada ao desenvolvimento da eletrônica digital e à chamada “tecnologia da informação”, que admitiram a automação da produção. Seus impactos ainda não foram totalmente absorvidos e muito menos compreendidos em alguns países, entretanto na Alemanha, E.U.A, Japão na China já estão ultrapassado. Não só porque é muito mais recente, mas também porque está sendo atropelada pela 4ª Revolução industrial, que vem se atribuindo com uma rapidez admirável.

A 3ª Revolução tinha como uma de seus atributos a rapidez das séries de inovação

e de absorção das novas tecnologias: enquanto o telefone fixo arrastou 75 anos para obter 50 milhões de usuários, o rádio adiou 38 anos, a TV, 13 anos, a internet, três anos, o Facebook, somente um ano, e o jogo Angry Birds, espantosos 35 dias. Ainda, além do rápido aumento e alastramento tecnológico, a 3ª Revolução Industrial dá fenda ao que passou a ser apontado de “Economia do Conhecimento”. Uma economia na qual a raiz do valor é crescentemente gerada pelo investimento em ativos fundamentados no conhecimento ou intangíveis – Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), design, software, capital humano e institucionalização, marcas, e pelas aquisições das indústrias em ativos físicos. É um contemporâneo ponto de vista, no qual o campo de serviços acontece e tomar papel radicalmente qualificado, contrapondo por até 55% do que estima dos produtos. Os alcances aos contratos entre serviços e manufatura se esfumam, associa-se com a inclusão de serviços de grande importância agregada nos processos produtivos.

Assim, nesse novo momento histórico, os negócios estão muito alinhados demanda, custo, produção, qualidade, meio ambiente, onde a mão de obra terá uma alteração na estrutura para tomada de decisões com utilizações dos recursos tecnológicos como programas estatísticos, simuladores, inteligência artificial, as operações com transparências e sustentabilidade, fim dos desperdícios e erros humanos é uma procura constante.

No Brasil, na sua maioria, as empresas encontram-se na 2ª revolução, então há uma necessidade de uma atualização imediata em todas as áreas para se manterem competitivas. De modo que, um dos grandes desafios é a preparação de pessoas aptas a atuarem neste novo cenário, no qual governo, capital e educação participaram ativamente do processo. As máquinas estarão ocupando várias por atividades repetitivas, pela análise de grandes volumes de dados para decisões, e aprenderão sozinhas. Diante disso, o novo perfil profissional precisa ser analítico, e voltado a criação de novos modelos de análise. A estrutura da organização dos dados e segurança deles será fundamental para garantir o futuro das organizações, logo deverão conter segurança no ambiente digitalizado contra invasões dos hackers nas indústrias, através de várias medidas de proteções na área de automação, e a conscientização deste item é essencial, mas não há solução fácil para questões difíceis.

Gaia (2016) destaca que o atual período das companhias, também chamado de Indústria 4.0, exige uma competência enorme de afinar a gestão dos processos bem-sucedidos do setor industrial, caracterizando-se de maneira particularmente distinta das outras fases por conjugar os conhecimentos delas sob uma ótica interativa. Daí refletir sobre as três primeiras revoluções industriais que brotaram como resultado da mecanização, eletricidade e TI exigindo dos profissionais uma forma de lidar e aplicar o conhecimento de forma relativamente mais simples e determinada.

A introdução da Internet de Coisas (IC) no ambiente de produção dá a raiz a quarta revolução industrial (KAGERMANN et al., 2013). A IC torna aceitável a criação

de redes que envolvem todo o processo de produção e alterar-se as fábricas em um ambiente inteligente, alavancando o caminho de informações em cenários industriais e sociais, revolucionando a comunicação empresarial e privada (KAGERMANN et al., 2013; UCKELMANN, HARRISON E MICHAHELLES, 2011).

Nesse contexto, as fábricas inteligentes representam elemento chave da Indústria 4.0, pois são capazes de gerenciar a complexidade dos processos, são menos suscetíveis a interrupções, além de serem capazes de fabricar bens de forma mais eficiente (KAGERMANN et al., 2013). No futuro, trabalhadores, máquinas e matérias-primas conseguirão comunicar-se em tempo real através de uma rede de internet e o processo de produção poderá ser realizado por meios digitais em uma fábrica inteligente e aplicado ao ambiente real, em que o trabalhador poderá acompanhar tudo a distância, obtendo informações em tempo real (RODRIGUES, JESUS E SCHÜTZER, 2016, p.38).

Assim, a convergência das tecnologias da operação, informação, automação, sistema de execução, gerenciamento das operações da produção são um grande desafio. E preparação dos profissionais para esta realidade, a conscientização acerca do que os espera, o que vai acontecer no mundo, quais serão as mudanças no mercado de trabalho, e impactos nas relações de trabalho, na indústria são questionamentos ainda para serem respondidos

Ademais, é necessário pontuar que a tecnologia vem modificando a formato de ser fazer mercados e reduzindo dramaticamente à necessidade de empregados para realizar vários dos trabalhos de rotina que sempre foram essenciais para a operação dos negócios. Essa fase anuncia uma produção mais estruturada e inteligente, em que todas as cadeias de decisão das organizações serão assumidas pelas próprias máquinas, com base em subsídios a serem fornecidos de dentro do sistema da indústria em tempo real.

Para suprir essas novas demandas e superar as dificuldades dessa nova forma de organização do próprio conhecimento é nítida a necessidade de ajustes nos princípios educacionais e nos métodos clássicos de ensino e formação dos profissionais. Na perspectiva de acompanhar a velocidade da produção de conhecimento e da sua compreensão visando seu caráter interdisciplinar e complexo e a sua aplicação dois métodos se apresentam interessantes: a educação continuada e a sala invertida

A educação continuada foi inserida desde o final dos anos 90, como sendo um conjunto de experiências posteriores à formação inicial que permitem ao trabalhador manter, aumentar e melhorar sua competência para que esta seja pertinente ao desenvolvimento de suas responsabilidades (MEJIA apud DAVINI, 1995). A terminologia educação continuada traz apreciações a marcos anteriores, tais como: a educação em serviço, a capacitação, o treinamento e a reciclagem, posto que, atrelado a estes verbetes, a ideia de adestramento profissional, de modo retilíneo e sem reflexão, operava no cotidiano de trabalho.

A educação continuada é ampliada como alcance do modelo escolar e acadêmico

baseada na informação técnica-científica com ênfase em treinamentos e cursos a fim de, adaptar os profissionais ao trabalho na respectiva unidade. Não é um ambiente de reflexão e crítica sobre o cuidado, mas uma reprodução de abordagens já consagradas. Assim, desenvolve-se conforme os desígnios da instituição, também pode ser realizada no ambiente de trabalho, e vem ocorrendo de forma tradicional, não valorizando os saberes preexistentes e a enfatizando a construção de novos conhecimentos (DAVINI, 2009).

Nessa perspectiva, na estrutura básica da capacitação de pessoal implica em reunião das pessoas em uma sala de aula, isolando-as do contexto real de trabalho, colocando-as ante um ou vários especialistas experientes que conduzirão conhecimentos para uma vez incorporados serem aproveitados.

A primeira intenção é “mover” o grupo acerca do valor da nova abordagem ou conhecimento e “transmitir” a melhor forma de entendê-lo. É praxe, posteriormente, organizar uma “cascata” de choques das equipes centrais até os grupos de nível operativo por intermédio de multiplicadores. A expectativa é que os dados e noções adquiridos serão incorporados às práticas de trabalho (DAVINI, 2009).

Todavia, há que se comentar uma importante censura a esse modelo educativo. As suas práticas nem sempre se traduzem em aprendizagem organizacional, ainda que em alguns casos se alcance aprendizagens individuais por meio da capacitação. Isto é, não se transferem para a ação coletiva. Com isso, uma nova vertente emergiu com a construção teórica e metodológica da Educação Permanente em automação.

Existem diversos conceitos para contextualizar a educação continuada e permanente sendo diferenciadas. A Organização Pan-americana da Saúde (OPS) em 1978, conceituou educação continuada como um processo permanente que se inicia após a formação básica cujo objetivo de melhorar e atualizar a capacidade da pessoa ou do grupo frente às evoluções técnico-científicas e sociais. Já em 1982, destacou como sendo um processo que inclui as experiências posteriores ao adestramento inicial, ajudando o pessoal a aprender competências importantes para o seu trabalho.

A educação permanente consiste no desenvolvimento pessoal que deve ser potencializado, a fim de causar, além do convencimento técnico específico dos sujeitos, a obtenção de novos conhecimentos, conceitos e atitudes. É, portanto, inerente, uma aptidão a ser desenvolvida, uma competência, é “o aprender constante em todas as relações do sujeito” (SARDINHA, et al., 2013).

Esta abordagem contribui para a ampliação do conceito de Educação Permanente, orientada para enriquecer a essência humana e suas subjetividades em qualquer etapa da existência de todas as pessoas e não somente dos trabalhadores.

O fundamento da educação permanente é ser um método de aprendizagem contínuo, necessário ao desenvolvimento do indivíduo, orientando-o a procura da competência pessoal, profissional e social, como uma intenção a ser adotada por toda a sua vida. Neste aspecto, a Educação Permanente é um pacto pessoal a ser aprendido, alastrar-se com mudanças de atitudes decorrentes dos conhecimentos vividos por

meio da relação com os outros, com o meio e com o trabalho, procurando mudança pessoal, profissional e social. Portanto, reitera-se que a educação permanente procura potencializar o desenvolvimento pessoal, a fim de gerar, além da capacitação técnica específica dos sujeitos, a obtenção de novos conhecimentos, conceitos e atitudes.

Segundo Girade et al (2006), é imprescindível que o trabalhador se mantenha em processo de aprendizagem contínua, engajando-se em programas de educação continuada, procurando, promovendo ou exigindo da instituição na qual trabalha apoio para a vida profissional na área específica de atuação.

Dentre o processo educacional, a metodologia de sala invertida, também denominada *flipped classroom*, vem sendo aplicada de forma relevante no processo de formação dos profissionais, especificamente aos que atuam no campo da automação. Valente (apud FLN, 2014, p. 86) destaca que, desde 2010, o termo *flipped classroom* passou a ser estimulado por publicações internacionais e apareceram, então, escolas de Ensino Básico e Superior que sobrevieram a seguir essa abordagem. *Flipped Classroom* é conceituado como um modelo que tem suas raízes no ensino híbrido, conhecido como *blended learning* ou *b-learning* teve seu conceito desenvolvido a partir de experiências *e-learning* (TARNOPOLSKY, 2012, p.14). Genericamente, o *e-learning* envolve aprendizagem fundamentada na Internet, aprendizagem na linha, ensino distribuído e aprendizagem baseada no computador (LIMA e CAPITÃO, 2003, p.38).

A proposta de sala de aula invertida prevê o acesso ao conteúdo antes da aula pelos alunos e o uso dos primeiros minutos em sala para esclarecimento de dúvidas, de modo a sanar equívocos antes dos conceitos serem aplicados nas atividades práticas mais extensas no tempo de classe (BERGMANN e SAMS, 2012; 2016). Em classe, as atividades se concentram nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo: aplicar, analisar, avaliar, criar, contando com o apoio de seus pares e professores. Transferir palestras exposição do conteúdo ou informação básica para fora da sala de aula possibilita ao aluno preparação prévia para atividades de aprendizagem ativa durante a aula, que ajudam os estudantes a desenvolver sua comunicação e habilidades de pensamento de ordem superior (LAGE; PLATT e TREGLIA, 2000).

Importante é trazer a discussão novamente de maneira prática para meios industrial e acadêmico à necessidade de maior interação de ambas as partes para alavancar a indústria 4.0 na região e país assim traçaram novas metas comuns objetivos sociais, econômicos, culturais, ambientais, etc.

3 | EXPERIÊNCIA PRÁTICA E RESULTADOS PARCIAIS

Como já foi apontado pela literatura, as dificuldades dos alunos, técnicos, professores, supervisores, especialistas e engenheiros que atuam com automação industrial existem nas áreas técnicas e comportamentais em decorrência dos avanços

contínuos da tecnologia. Para atenuar os atuais problemas e contribuir com a elaboração de propostas inovadoras de educação para dentro das indústrias e cursos técnicos no Brasil, em Pernambuco, é preciso definir quais técnicas educacionais que melhor se adaptam às necessidades e características do público alvo.

Assim, a pesquisa, que deu origem e cujos resultados parciais são introduzidos no presente artigo, teve por objetivo refletir no processo de ensino e aprendizagem, a partir das contribuições das metodologias ativas, especificamente, da sala invertida com ênfase na Revolução 4.0. na área de elétrica e instrumentação.

O método aplicado na pesquisa foi exploratório, quantitativo e qualitativo, sendo os instrumentos: os questionários, entrevistas e observações.

A pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno que observa logo se caracteriza pela: a observação, a descrição, a compreensão e o significado da situação estudada; Já a pesquisa quantitativa é um estudo estatístico que se destina a descrever as características de uma determinada situação, medindo numericamente as hipóteses levantadas a respeito de um problema de pesquisa. Logo, é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. O local definido foi numa escola técnica e numa empresa pertencente ao polo Petroquímico de SUAPE. E os sujeitos da pesquisa foram os professores e alunos.

A atividade proposta foi realizar a execução de uma sala de aula invertida na qual os alunos foram observados, com intuito de aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados pelos departamentos engajados, gerando maior qualificação técnica.

O projeto se propôs a realizar o engajamento das equipes formando 03 turmas de apenas 06 pessoas por turma (sendo o quantitativo de participantes 10 técnicos, 1 supervisor e 1 engenheiro), a finalidade da atividade é nivelar todos em relação ao acesso ao conteúdo e metodologia aplicada para cada sistema a ser tratados individualmente, mas deverá todos os recursos possíveis para menor entendimento.

A empresa em que foi aplicado o estudo apresentou as metas estratégicas no ano 2017, que foram afetadas diretamente na área de confiabilidade por erros humanos com baixo impacto hoje, então propor e implantar melhorias em sistemas treinamentos em áreas relevantes, que afetam diretamente o desempenho da empresa, cuja metodologia aplicada sala invertida com objetivo atingir indústria 4.0, quando possível com ou sem investimentos.

É importante relatar que o público alvo do estudo teve como foco principal técnicos do turno da empresa, terceiro e futuros técnicos, porque estão a maior parte do tempo só para qual chamado emergencial ou programado, então serão necessários ambos e a liderança entender suas atitudes impactam imediatamente no negócio, por ser uma empresa que sua cadeia produtiva é continua baseada em grandes volumes.

Assim durante todo processo de treinamento ou aula invertida foram realizados com líderes ou supervisores da área de elétrica e instrumentação. As habilidades para aquelas tarefas requeridas para este cargo foram enfatizadas continuamente

como: resolução de problemas complexos, pensamento crítico amplo, criatividade, gerenciamento de pessoas e tempo, trabalho em equipe, inteligência emocional, capacidade de avaliação e decisão, orientação aos serviços, poder de negociação e flexibilidade cognitiva.

Um dos maiores desafios é atenuar sempre o erro na área de elétrica e instrumentação, porque os defeitos elétricos são difíceis de encontra-los em alguns casos e fáceis de corrigir na maioria dos casos, cuja finalidade é atingir praticamente a zero estes erros e propor melhorias continua para organização consequentemente o aumento da produção em 2018, e servir como referência para outro departamento da organização. O maior obstáculo para se chegar a essa meta é o tempo de disponibilidade dos funcionários para participar do processo de ensino e aprendizagem sem ter impacto financeiro nas aulas de sala invertidas, por outro lado é esclarecer aos participantes da importância da efetiva dedicação para estes novos desafios.

Os processos de execução da aula invertida serão observados, com intuito de aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados pelos departamentos engajados, gerando maior qualificação técnica e engajamento das equipes que serão 02 turmas de apenas 06 pessoas por turma entres técnicos, supervisor e engenheiro, cuja finalidade nivelar todos em relação ao acesso ao conteúdo e metodologia aplicada para cada sistema a ser tratados individualmente, mas deverá todos os recursos possíveis para menor entendimento.

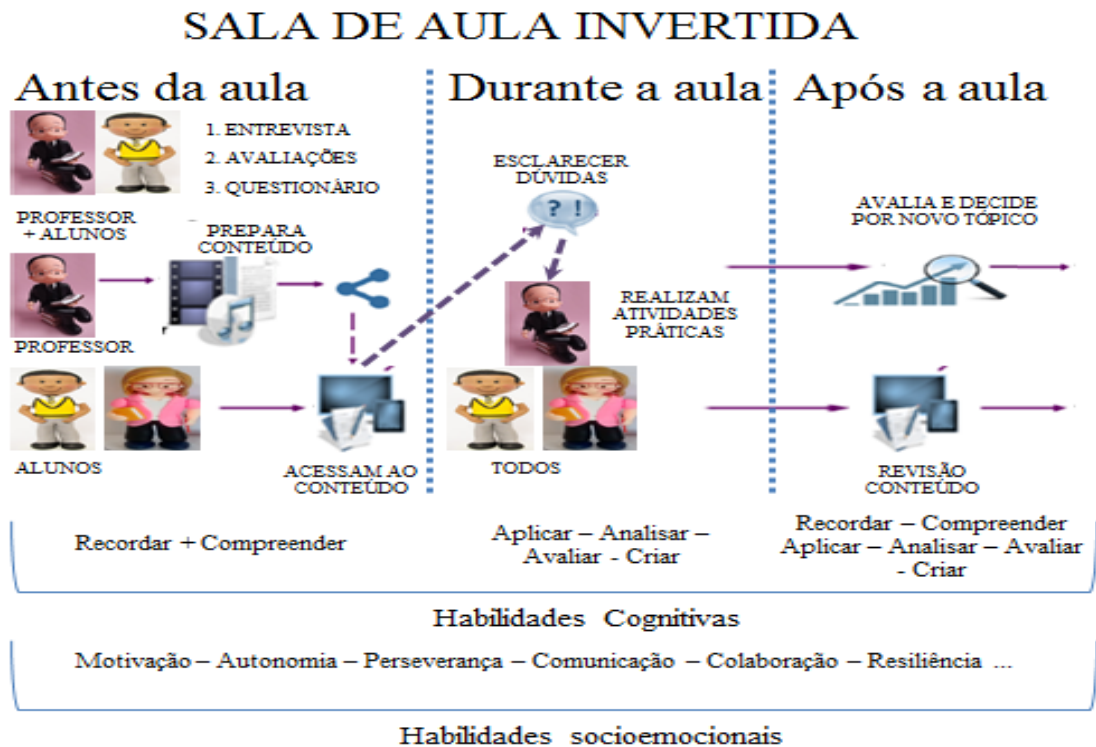
As etapas com as respectivas atribuições foram descritas como: antes, durante e após as aulas. Antes da aula: o professor e alunos terão suas atribuições. O professor – antes da primeira aula deverá preparar conteúdo e compartilhar com alunos daquela turma com antecedência de 7 e 5 dias para conteúdos maiores e menores respectivamente, após reportados dos alunos dos problemas específicos propostos, avaliar respostas para planejamento das atividades para aula. Já os alunos – antes da primeira aula deverão acessar conteúdo e responder as questões tipos problemas específicos propostos antes da aula 12 e 24 horas antes para sistemas elétricos maiores e menores respectivamente, efetuar anotações com as dúvidas.

Durante as aulas: o professor e alunos terão também suas atribuições onde o professor tem a função de esclarecer e analisar as dúvidas, aplicar novos problemas, efetuar experiências, jogos, criar simular situações, tornar um ambiente flexível, atividade podem ser assíncronas e caos controlado, e sim trabalhar a motivação, autonomia, perseverança, autocontrole, resiliência, colaboração, comunicação, criatividade. Já os alunos devem trabalhar em equipe e individual para resolução de problemas propostos e novos, recordar e compreender os exercícios propostos, identificar novas oportunidades de aplicação deste conhecimento.

E após as aulas: ambos professor e alunos terão atividades, o professor deve avaliar e decide por novo tópico. Alunos revisam os conteúdos e complementam com atividades.

Dentre os principais tópicos e questionamentos abordados para auxiliar na

problematização foram: Qual é sua finalidade e importância na organização? Como se divide e funciona SE-230kV? Quais são os seus principais equipamentos, atributos e testes da SE-230kV? Como identificar uma falha antes, durante e após partida da SE-230kV? Quais as principais normas relacionadas com SE-230kV e as tratam? Quais projetos de inovação indústria 4.0 para SE-230kV utiliza recursos atuais possíveis? Quais os impactos do seu trabalho no negócio?



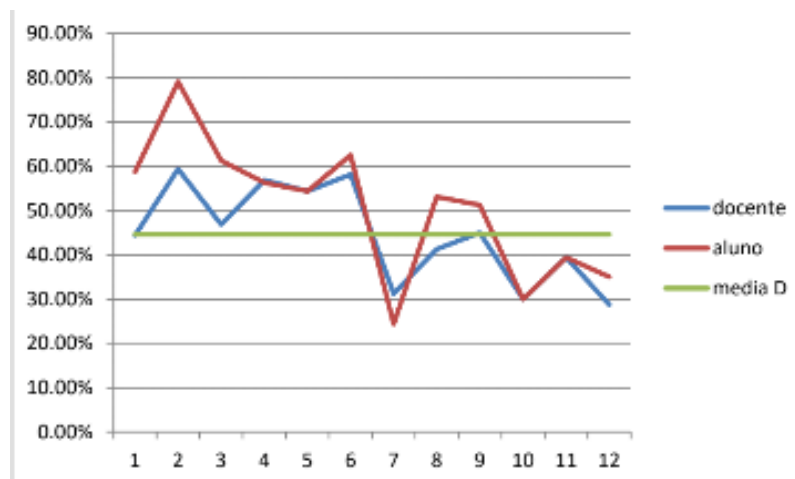
Fonte do próprio autor

Nessa perspectiva, os dados da entrevista e questionário de cada item foram atrelados às habilidades cognitivas e socioeconômicas e foi observado que, quanto as habilidades cognitivas desenvolvidas, deve-se ressaltar: motivação, autonomia, perseverança, comunicação, colaboração, etc. Já quanto as socioeconômicas salientam-se o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à abrangência e importância para cada questionamento. Também se observou melhora quanto ao gerenciamento do tempo e das pessoas evidenciando que é fundamental saber: O que; Como; Quem; Quando; Onde; Por que; Quanto. Levando a uma melhora na capacidade de avaliação e decisão levando em conta a importância do sistema no todo da organização, assim consolidando uma orientação para resultados tendo visão do todo em relação ao tópico abordado.

Ademais, houve melhor desenvolvimento do trabalho em equipe e os envolvidos se tornaram mais conscientes da importância da coletividade e dos papéis individuais. Havendo, nesse sentido, um amadurecimento no que tange a Inteligência emocional e a capacidade de reagir nas adversidades e aos triunfos. De modo que se potencializou a capacidade de negociação para atender os clientes conforme a necessidade da

Organização, flexibilidade cognitiva quando possível e estimulou posturas em atualizações: consultas técnicas e entender a importância na vida profissional além da Organização. Tais práticas, eram incentivadas sem se perder a visão e missão da sua atividade em relação esta área.

Foi observado através dos dados dos questionários e ao longo das aulas desenvolvidas em conjunto com equipe da manutenção elétrica/ Instrumentação uma mudança no comportamento e resultados obtidos ao longo destas aulas de sala invertida.

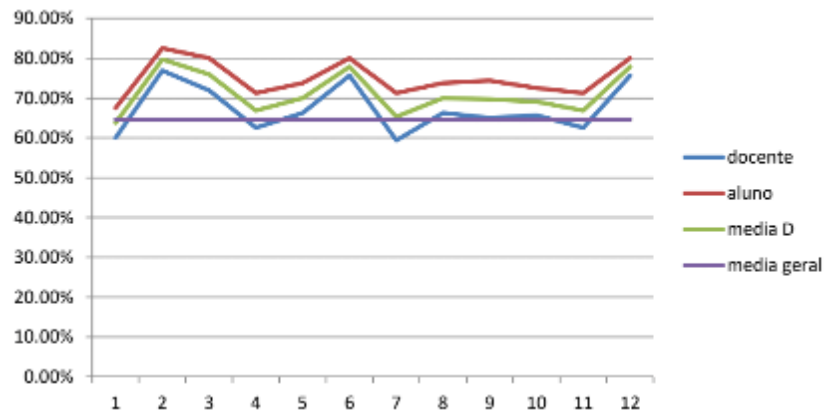


Resultados do 1º questionário para todos participantes

No início da sala invertida, em média segundo docente 44,64%, alunos 50,44% e geral 47,54% o desempenho geral desta turma é um valor muito abaixo do esperado para uma empresa de grande porte. Constituindo-se, entretanto uma grande oportunidade de um trabalho contínuo para este grupo entender a importância da educação para vida profissional e pessoal.

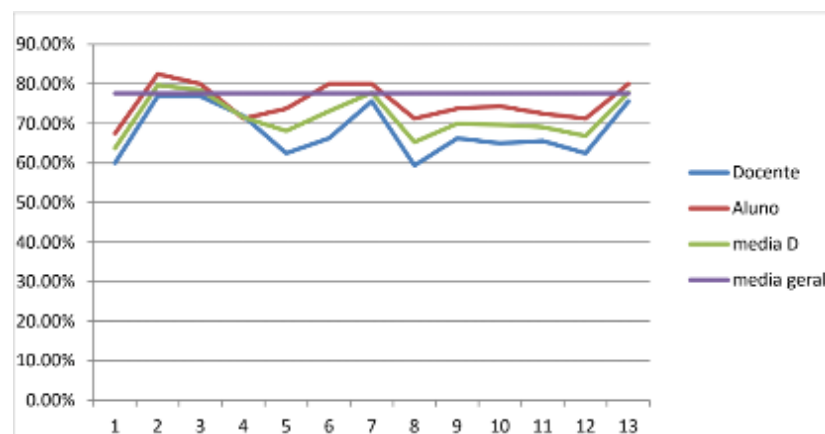
Assim, foi aplicada para cada entrevistado uma dinâmica, a qual consistia em ver a própria imagem no espelho e guardá-la a visão profissional no início deste processo de ensino e aprendizagem. Alguns pontos podem concluir que algo precisa ser trabalhado em conjunto, empresa e funcionários, na área da qualificação, motivação, seleção de novos funcionários, revisão no plano de treinamento, temas a serem abordados, critérios de avaliação, sistema de premiação etc.

Então foram questionados os funcionários sobre os treinamentos relevantes efetuados nos últimos dozes meses na empresa e externo, a resposta foi única e genérica que não participaram de nenhum treinamento eficaz, autoconfiança, acomodação, sem motivação, tempo para estudo, várias justificativas foram dadas. Entretanto, após uma conversa franca eles confessaram que o grande problema estava neles mesmo, que precisariam se atualizar para manterem-se no mercado interno ou externo de trabalho.



Resultados do 2º questionário para todos participantes da empresa contratante

Neste momento da sala invertida em média segundo docente 60,18%, alunos 68,65% e geral 64,58% o desempenho geral desta turma teve uma melhora considerável. Mas, ainda muito abaixo do esperado para uma empresa de grande porte, porque para esta função o coletivo é essencial, e quando se verifica apenas 03 pessoas estão abaixo da média de 60,18% do conhecimento abordado, isto significa que se está no caminho certo.



Resultados do 3º questionário para todos participantes da empresa contratada

Após aplicação da entrevista e questionários, em um terceiro momento foi observado como cada pessoa se desenvolveu durante todo processo da sala invertida, segundo sua avaliação e do docente, entretanto a crítica do assunto abordado mudou no ponto de visto do aluno, tornado mais criterioso. Os alunos que dedicaram mais tempo as atividades através da documentação, consultas aos docentes e novas documentações tiveram um crescimento maior no final do processo de ensino e aprendizagem.

De modo que alguns produtos propostos pelos estudantes da sala de aula consistiram em: Organizar toda documentação digitalizada e consulta online, revisar procedimentos antigos e criar novos, propor sinalizações com consulta online via e-mail e telefone, sistema de refrigeração com comando e consulta via celular: tecnologia utilizada em residências atualmente, sistema de religamento automático para algumas proteções, plano de manutenção para SPDA programada via sistema AS, sistema de análise online para defeito, envio das informações via e-mail, plano

de manutenção periódica para sistemas de comunicação para cliente e fornecedores, Atualizar documentação do sistema de força e comando da SE-230kV, Propor plano de manutenção da SE-230kV e inspeção visual segundo padrões atuais: análise de vazamento de gases dos disjuntores de alta tensão, Revisar seletividade do sistema elétrico. A anotação de tais considerações é relevante. Visto que, evidenciam a contundência do uso da sala invertida no contexto da revolução 4.0 com ênfase na automação e elétrica para o aumento do rendimento dos profissionais no contexto de mudanças constantes.

4 | CONCLUSÃO

Através da aplicação da entrevista e questionários foram observados como cada pessoa desenvolveu durante todo processo da sala invertida, segundo sua avaliação e do docente, entretanto a crítica do assunto abordado mudou no ponto de visto do aluno, tornado mais criterioso. Os alunos que dedicaram mais tempo as atividades através da documentação, consultas aos docentes e novas documentações tiveram um crescimento maior no final do processo de ensino e aprendizagem.

Quando se aplica exercícios e aulas com sala invertida ocorre o inverso no ato de ensino onde durante todo processo deverá ocorrer o dever de ensinar o aluno a aprender, a buscar seu conhecimento nos inúmeros meios de difusão de conhecimento disponíveis, sem deixar o docente como detentor do saber. Desta forma, ao longo prazo do trabalho é possível verificar os resultados após aplicação da técnica de ensino de sala invertida como umas das possíveis ferramentas de educação para grupos em alguns segmentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. **Race Against The Machine**. Massachusetts: Digital Frontier Press, 2011. 92 p.

DAVINI, M.C. **La formación docente en cuestión: Política e pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Flipped Learning Network (FLN). **The Four Pillars of F-L-I-P™**. South Bend, IN: Flipped Learning, 2014. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46> Acesso em: 20 fev. 2015.

GAIA, P. **A quarta revolução industrial e as tendências tecnológicas no segmento de equipamentos, máquinas e acessórios industriais**. O Papel: revista mensal de tecnologia em celulose e papel, v. 77, n. 5, p. 21-25, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, p. 61, 2002. 49

GIRADE, Maria da Graça; CRUZ, Emirene Maria Navarro Trevizan da; STEFANELLI, Maguida Costa. **Educação continuada em enfermagem psiquiátrica: reflexão sobre conceitos**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 40, n. 1, p. 105-110, 2006.

KAGERMANN, H.; HELBIG, J.; HELLINGER, A.; WAHLSTER, W. **Recommendations for Implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0: securing the future of German manufacturing industry**. Final report of the Industrie 4.0 working group. Forschungsunion, 2013.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J.; TREGLIA, Michael. **Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment**. The Journal of Economic Education, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LIMA, J.; CAPITÃO, Z. **“E-Learning e e-conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos”**. Portugal: Centro Atlântico, 2003.

RANZI, Dinaci Vieira Marques. **Análise da Política de Educação permanente para os trabalhadores da saúde do município de Nova Alvorada do Sul- MS- 2008-2011**. Tese (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

RODRIGUES, L. F.; JESUS, R. A.; SCHÜTZER, K. **Indústria 4.0: Uma revisão da literatura**. Revista de Ciência & Tecnologia, v. 19, n. 38, p. 33-45, 2016.

SARDINHA PEIXOTO, Leticia et al. **Educación permanente, continuada y de servicio: desvelando sus conceptos**. Enfermería global, v. 12, n. 29, p. 307-322, 2013.

TARNOPOLSKY, Oleg. **Constructivist blended learning approach: to teaching English for specific purposes**. Walter de Gruyter, 2012

UCKELMANN, D.; HARRISON, M.; MICHAELLES, F. **An architectural approach towards the future internet of things**. In: Architecting the internet of things. Springer Berlin Heidelberg, 2011. p. 1-24.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO GRUPO AGITAÇÃO RIO PRETO: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES PROPÍCIOS AO LAZER E À EDUCAÇÃO

Maria Fernanda Sanchez Maturana

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Miriam Sinhorelli

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Vagner Sérgio Custódio

Universidade Estadual Paulista, Rosana, São Paulo

Isadora de Oliveira Pinto Barciela

Universidade Estadual Paulista, Rosana, São Paulo

Aline Sinhorelli Sakamoto

Universidade Barão de Mauá, Mauá, São Paulo

Vanessa Camilo Sossai

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Keila Isabel Botan

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Rodrigo Soares da Silva

Centro Educacional Ceci Luiz Ometto

inclusão são direitos primordiais para o convívio em sociedade das pessoas com deficiência física. Nos últimos anos isso começou a mudar e seguindo uma tendência mundial, a educação inclusiva começou a ser pensada com mais planejamento dentre as políticas públicas. Entretanto, na prática, a realidade atual ainda não é o suficiente para que essas pessoas possam estar incluídas na sociedade de fato. Esse princípio faz com que grupos de pessoas com deficiência física busquem outras formas de aprendizado enquadrando-se em uma educação não formal. Essa evidência é encontrada no grupo Agitação Rio Preto no qual, os participantes escolhem locais que denominam como acessíveis e passíveis de utilização para pessoas que fazem o uso da cadeira de rodas para os encontros atrelando o divertimento à aprendizagem. Desta forma, essa pesquisa visa analisar a acessibilidade de locais públicos que o Grupo Agitação Rio Preto frequenta. Para se chegar aos resultados aplicou-se um questionário on line com a organizadora do grupo, os dados foram contabilizados e posteriormente analisados qualitativamente. Os resultados obtidos foram positivos e surpreendentes nos quais, considerou-se que as discussões nos encontros quanto aos locais considerados acessíveis são assertivos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação.

RESUMO: A Educação inclusiva deve ser pensada em uma visão ampla incluindo o ambiente escolar e os demais ambientes de ensino, sejam eles formais ou não formais nos quais, devem independente da circunstância agregar informação e conhecimento às pessoas visto que, a igualdade, a acessibilidade e a

Lazer.

ABSTRACT: Inclusive education should be thought of in a broad vision including the school environment and other teaching environments, whether formal or non-formal, in which, regardless of the circumstances, they should aggregate information and people, since equality, accessibility and inclusion fundamental rights for the society in society of people with disabilities. In recent years this has begun to change and following a worldwide trend, the Inclusive education began to be thought of with more planning among public policy. However, in practice, the current reality is still not enough so that these people can be included in de facto society. This principle makes groups of people with physical disabilities look for other forms of learning in a non-formal education. This evidence is found in the Agitation Rio Preto group in which participants choose that they call accessible and usable for the use of the wheelchair for meetings by connecting fun to the learning. In this way, this research aims to analyze the accessibility of the Agitation Rio Preto Group attends. To arrive at the results An online questionnaire was applied with the group organizer, the data were and then analyzed qualitatively. The obtained results were positive and surprising in which it was considered that the discussions in the meetings are considered assertive.

KEYWORDS: Inclusion. Education. Recreation.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva deve ser pensada em uma visão ampla incluindo o ambiente escolar e os demais ambientes de ensino, sejam eles formais ou não formais nos quais, devem independente da circunstância agregar informação e conhecimento às pessoas visto que, a igualdade, a acessibilidade e a inclusão são direitos primordiais para o convívio em sociedade das pessoas com deficiência física.

Esses três fatores, cada um com sua particularidade, garantem a equidade e a equiparação de oportunidades no exercício da cidadania porém, a educação direcionada a esse público em específico historicamente nunca obteve sua atenção devida no governo brasileiro.

Nos últimos anos isso começou a mudar e seguindo uma tendência mundial, a educação inclusiva começou a ser pensada com mais planejamento dentre as políticas públicas. Entretanto, na prática, a realidade atual ainda não é o suficiente para que essas pessoas possam estar incluídas na sociedade de fato. Esse princípio faz com que grupos de pessoas com deficiência física busquem outras formas de aprendizado enquadrando-se em uma educação não formal.

Essa evidência é encontrada no grupo Agitação Rio Preto que é parte integrante da rede social Facebook, aplicativo útil para a comunicação do grupo e o agendamento de encontros na cidade de São José do Rio Preto interior do Estado de São Paulo. Esse grupo possui mais de 400 pessoas com deficiência física.

Esses encontros são realizados em locais propícios ao lazer no qual, a educação não formal é desenvolvida através de atividades lúdicas. Os participantes escolhem locais que denominam como acessíveis e passíveis de utilização para pessoas que fazem o uso da cadeira de rodas atrelando o divertimento à aprendizagem.

A temática do lazer segundo Melo (2003) é pouco evidenciada nos estudos de acessibilidade e geralmente este fator é deixado em segundo plano, visto que, outros elementos são considerados mais fundamentais nas políticas de inclusão, como a educação porém, a necessidade do entretenimento é de suma importância para a qualidade de vida física e mental das pessoas (DUMAZEDIER, 1976).

O lazer e a sua importância para a qualidade de vida é algo evidente no Agitação Rio Preto no qual, esses encontros conseguem realizar discussões relacionadas a deficiência física de uma maneira inusual.

Os temas educativos não fazem com que o lazer seja deixado de lado devido à consciência que o grupo possui quanto a importância de tal fator. Desta forma, os dois conceitos conseguem ser atrelados alcançando os objetivos almejados. Um dos temas indispensáveis do grupo é o de elencar locais acessíveis para serem visitados na cidade propícios ao lazer familiar e também à realização dos encontros.

Desta forma, esses locais devem ser acessíveis para que eles consigam realizar as duas atividades de maneira inequívoca. Algumas propostas educacionais garantem uma aproximação física das pessoas com deficiência física em sociedade porém, na maioria das vezes essa aproximação é apenas geográfica para que aspectos legais sejam cumpridos.

Por outro lado, as pessoas com deficiência física ainda crescem com o estigma presente no ambiente escolar no qual, a educação acaba não sendo inclusiva como em teoria. Além de que, fatores que não fazem parte das prioridades das propostas governamentais tendem a serem ainda menos inclusivas e acessíveis assim como os ambientes relacionados ao lazer.

Neste sentido, o grupo Agitação Rio Preto consegue direcionar suas rodas de conversa para assuntos que são específicos das pessoas que possuem deficiência física, algo que é pouco discutido em salas de aula ou no ambiente social. Apesar do grupo ser constituído por pessoas de diferentes idades, a união de informações é uma maneira de evidenciar em específico as dificuldades que esse grupo de pessoas possuem em comum.

Desta forma, a acessibilidade seria essencial para a autonomia dessas pessoas de irem até esses locais sem a necessidade de um acompanhante que não tenha deficiência física e que não se enquadrará aos assuntos discutidos. Desta forma, essa pesquisa visa analisar a acessibilidade de locais públicos que o Grupo Agitação Rio Preto frequenta. A hipótese é de que os locais propícios ao lazer possuem menos possibilidade de serem inclusivos por ser um tópico tratado como secundário nos planos governamentais.

2 | A ACESSIBILIDADE E O LAZER

Para uma sociedade se tornar inclusiva os direitos fundamentais das pessoas com deficiência física são indispensáveis. Entretanto, na sociedade individualista atual não convêm às pessoas incluir ao outro, e as mesmas não as reconhecem como livres e iguais com relação a exercer a cidadania.

A falta de acessibilidade, principalmente em ambientes de lazer, é o resultado da falta de informação e da mentalidade singela e errônea da sociedade que, ainda não enxerga pessoas em cadeiras de rodas como pessoas capazes de exercerem o lazer.

Esse pensamento equivocado e antigo da população é o grande causador das dificuldades das pessoas com deficiência física. A acessibilidade depende diretamente da inserção ou alteração de equipamentos em espaços físicos que, essencialmente dependem das pessoas motivadas para tal.

Ou seja, a falta de interesse e de entendimento da população com os deficientes físicos não as tornam propícias para modificarem ou criarem locais acessíveis (MATURANA, 2015). Outra situação importante e comum é a funcionalidade das adaptações, pois, de que adianta ter acessibilidade e adaptação se essa adaptação não for útil para as pessoas?

Portanto, se faz necessário que os indivíduos com deficiência física sejam sujeitos participantes da elaboração e desenvolvimento dos recursos de acessibilidade. Isso é fundamental para que não seja realizada a adaptação “politicamente correta”, ou seja, aquela que existe somente para cumprimento de lei ou norma, mas na verdade possui sérios problemas para sua efetiva utilização. Além de que, em ambientes para lazer, o fato de acharem que não são ambientes propícios para as pessoas com deficiência física, faz com que, nem mesmo o que é exigido em lei seja realizado, também pelo fato de não haver muita fiscalização (MATURANA, 2015).

Neste contexto, é válido lembrar que a luta por acessibilidade e inclusão envolve todo um processo histórico no Brasil. É somente a partir de meados do século XX que ocorre a guinada, trazida, em especial, pelos novos movimentos sociais, que vincula os movimentos pela inclusão ao direito à diferença [...]. Isso é uma grande e problemática novidade, pois a afirmação da diferença até então tinha mais afinidade com ações e ideais conservadores que mantêm desigualdades e exclusões, e anulam ou restringem as possibilidades de relações políticas e sociais democráticas (KAUCHAKJE, 2003, p.67).

Ao longo dos anos, muitas organizações sem objetivos políticos foram criadas com o propósito de arrecadação de verbas para promover o entretenimento das pessoas associadas, e as principais delas promoviam a prática do esporte adaptado. Esses foram os primeiros avanços no âmbito do lazer para as pessoas com deficiência. São exemplos dessas organizações: a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (Abradef); Clube do Otimismo; Clube dos Paraplégicos de São Paulo; e a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCDD).

Neste contexto, relata-se que a popularização de organizações e de encontros de pessoas com deficiência teve seu ápice no 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes que ocorreu em Brasília no ano de 1980 (MARTINS, 2010). Outros aspectos legais foram importantes dentro do Brasil, como o Decreto nº 5.296, sancionado no dia 2 de dezembro de 2004, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, regulamentou as Leis federais nº 10.048 e 10.098. Essas leis são direcionadas à acessibilidade referente às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Essa lei foi promulgada com o intuito de promover a cidadania efetiva englobando de forma ampla dos direitos humanos.

A regulamentação dessas Leis representou um passo decisivo para a cidadania das crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida, pois traçou os caminhos para a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência fazendo com que a escola, a saúde, o trabalho, o lazer, o turismo e o acesso à cultura sejam elementos presentes na vida destas pessoas (MARTINS, 2010, p. 102).

Entretanto, sabe-se que a lei disposta não atinge todos os objetivos explanados, visto que, o Estado criou a lei, porém não promove ações permanentes para que ela seja cumprida. A acessibilidade ainda hoje é precária em diversos meios sociais, a fiscalização errônea ou quase inexistente, faz com que, a sociedade não se sinta pressionada a modificar-se.

O estigma que envolve a deficiência acaba os tornando excluídos de elementos que envolvam o prazer. Em muitos casos, as pessoas os enxergam apenas como pessoas restritas as suas deficiências, como se não quisessem ou não tivessem tempo para se preocuparem com outros fatores.

E a própria incorporação do estigma tornam as pessoas com deficiência física sem motivação a realizá-las. Encontra-se nesta análise um duplo tabu: a deficiência física e o direito ao lazer. Relata-se que o lazer é um fator que também já foi muito estigmatizado pela sociedade. Até hoje, a concepção de lazer está associada à ociosidade e ao tempo livre. Entretanto, muitos discorrem a ideia de que esse tempo é desnecessário, e que só acontece por pessoas desocupadas.

A necessidade do entretenimento já foi comprovada cientificamente, mas, geralmente este fator é deixado em último plano, visto que, elementos são considerados mais fundamentais. Segundo Dumazedier (1976, p.34) o lazer pode ser entendido como o: “conjunto de atividades desenvolvidas pelos indivíduos seja para descanso, seja para divertimento, seja para seu desenvolvimento pessoal e social, após cumpridas suas obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).”

É válido desta forma, discorrer sobre os aspectos históricos e evolutivos do lazer. O lazer, no campo científico, pouco teve importância nos tempos remotos. Os estudos mais aprofundados iniciaram-se recentemente na vida moderna, em que sentiu-se a necessidade de momentos de relaxamento e descanso, visto que, o cotidiano urbano acelerado estava começando a prejudicar a vida física e psicológica das pessoas (CAMARGO, 1986).

Entretanto, nem sempre pensou-se assim. Poucas civilizações percebiam a importância desses estudos para a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Tem-se relatos de que, apenas a Grécia Antiga, valorizava-se o tempo livre e defendia-se o lazer.

Esse tempo era considerado como social, para a realização de atividades no período de não-trabalho e era denominado por “scholé” (DUMAZEDIER, 1976). Entretanto, na Grécia Antiga, nem todos os grupos tinham o direito de usufruírem deste lazer, principalmente porque não tinham o direito ao tempo livre, como os escravos.

Compara-se desta forma, essa época com os tempos de hoje, pois, essa segregação de grupos, mesmo que subjetivamente, ainda acontece, no qual, de forma implícita, grupos desviantes e estigmatizados são impedidos de participarem do contato social, pois, pela exclusão os tornam desmotivados e intimidados de participarem deste tempo social.

O grupo Agitação Rio Preto indiretamente pode ser visto como um grupo que se uni entre pessoas que possuem deficiência para tentar fugir do estigma que os envolvem em sociedade no qual, usam de experiências, informações e educação para se fortalecerem e possuírem uma boa qualidade de vida. No Brasil, a industrialização e conseqüentemente os ganhos trabalhistas acontecerem nas décadas de 1930 e 1940.

Após essas evoluções, os trabalhadores puderam começar a usufruir do tempo livre, que seria aquele tempo em que ele não estaria realizando suas funções, como ditados em lei. Na década de 1950 também têm-se grandes ganhos a respeito. Hospitais e centros de reabilitação física se dispuseram a criar programas de lazer e recreação para seus pacientes. Eles eram coordenados por voluntários e por profissionais específicos (SASSAKI, 1999).

Entretanto, exteriormente a essas instituições, o lazer e o entretenimento das pessoas com deficiência física eram prejudicados, no qual, não tinham a possibilidade de exercerem esse direito, pelo fato de que, praticamente todos os lugares eram inacessíveis, como: cinemas, teatros, museus, restaurantes, boates, hotéis e assim por diante (SASSAKI, 1999).

Já nos anos 80, essa concepção começou a se modificar, pois o lazer e a recreação começaram a ser percebidos como fatores positivos na disposição física, visto que, comprovou-se que pessoas bem sucedidas no trabalho desenvolviam habilidades de lazer. A saúde, a motivação, a autoimagem, e o psicológico também começaram a ser elementos relacionados à prática do lazer (SASSAKI, 1999).

Magnani (1982) também defende a ideia de que as atividades lúdicas seriam ideais para o aprofundamento de conhecimentos, da cultura, de hábitos, e o entendimento do próprio corpo e necessidades da pessoa com deficiência, principalmente porque seriam momentos de vivência coletiva. Desta forma, essa pesquisa será válida para elencar o nível de acessibilidade em locais propícios ao lazer dispostos ao público da cidade de Rio Preto.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi realizada em forma de questionário. Esse questionário envolvia 8 questões fechadas no qual, questionavam aspectos relacionados a acessibilidade e a inclusão dos 4 últimos lugares frequentados pelo grupo na cidade, são eles: Bosque Municipal; Represa Municipal; Parque Ecológico e SESC, esse último é o único local que não é de responsabilidade da Prefeitura Municipal. Esse questionário foi aplicado para a Organizadora do grupo Agitação Rio Preto através da ferramenta Messenger do Facebook visto que, a responsável pelo grupo participou de todos os encontros e tem grande influência na decisão dos locais. Questionário aplicado:

- 1) Possui pessoal treinado em assuntos de acessibilidade?**
PARQUE ECOLÓGICO: SIM () NÃO ()
SESC: SIM () NÃO ()
BOSQUE MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
REPRESA MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
- 2) Guias rebaixadas?**
PARQUE ECOLÓGICO: SIM () NÃO ()
SESC: SIM () NÃO ()
BOSQUE MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
REPRESA MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
- 3) Rampas Acessíveis?**
PARQUE ECOLÓGICO: SIM () NÃO ()
SESC: SIM () NÃO ()
BOSQUE MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
REPRESA MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
- 4) Estado de Conservação da circulação interna:**
PARQUE ECOLÓGICO: () Bom () Regular () Ruim () Péssimo
SESC: () Bom () Regular () Ruim () Péssimo
BOSQUE MUNICIPAL: () Bom () Regular () Ruim () Péssimo
REPRESA MUNICIPAL: () Bom () Regular () Ruim () Péssimo
- 5) Circulações e acessos:**
PARQUE ECOLÓGICO: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
SESC: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
BOSQUE MUNICIPAL: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
- REPRESA MUNICIPAL: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
- 6) Sanitários:**
PARQUE ECOLÓGICO: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
SESC: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
BOSQUE MUNICIPAL: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
REPRESA MUNICIPAL: () Acessíveis () Parcialmente acessíveis () Inacessíveis
- 7) A edificação permite autonomia e segurança:**
PARQUE ECOLÓGICO: SIM () NÃO ()
SESC: SIM () NÃO ()
BOSQUE MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
REPRESA MUNICIPAL: SIM () NÃO ()
- 8) Sobre o atendimento às pessoas:**
*PCR - Pessoa em Cadeira de Rodas *PMR - Pessoa com Mobilidade Reduzida *PO - Pessoa Obesa
PARQUE ECOLÓGICO: () Atende a PCR*, PMR* e PO* () Atende PCR e PMR () Atende PMR e PO () Atende PCR e PO () Atende apenas PMR () Não atende a PCR, PMR e PO
SESC: () Atende a PCR*, PMR* e PO* () Atende PCR e PMR () Atende PMR e PO () Atende PCR e PO () Atende apenas PMR () Não atende a PCR, PMR e PO
BOSQUE MUNICIPAL: () Atende a PCR*, PMR* e PO* () Atende PCR e PMR () Atende PMR e PO () Atende PCR e PO () Atende apenas PMR () Não atende a PCR, PMR e PO
REPRESA MUNICIPAL: () Atende a PCR*, PMR* e PO* () Atende PCR e PMR () Atende PMR e PO () Atende PCR e PO () Atende apenas PMR () Não atende a PCR, PMR e PO

As respostas foram contabilizadas utilizando-se do programa Excel para uma

posterior análise qualitativa.

4 | RESULTADOS

Os resultados obtidos foram positivos e surpreendentes e as hipóteses foram derrubadas. Das 8 questões, a Represa Municipal e o Sesc não obtiveram nenhum item considerado fora dos níveis de acessibilidade; o Parque Ecológico obteve apenas 1 item negativo e um parcialmente acessível, já o Bosque Municipal foi o local desviante dentre os demais no qual, obteve 7 respostas negativas e apenas 1 parcialmente acessível. Relata-se que o Bosque Municipal da cidade está se degradando por abandono e esse ambiente propício ao lazer está deixando de ser útil à população principalmente às pessoas que possuem alguma desvantagem física no qual, a locomoção é mais restrita. Entretanto, após os dados gerais, relata-se que os demais locais podem ser considerados acessíveis e propícios para a realização de atividades lúdicas e da inserção educacional. Nas tabelas abaixo têm-se as respostas obtidas:

Tabela 1: Resultados parte 1

	A	B	C	D	E
1		Possui pessoal treinado?	Guias rebaixadas	Rampas acessíveis	Estado de conservação
2	PARQUE ECOL.	SIM	NÃO	SIM	BOM
3	SESC	SIM	SIM	SIM	BOM
4	BOSQUE	NÃO	NÃO	NÃO	PÉSSIMA
5	REPRESA	SIM	SIM	SIM	BOM

Fonte: Autores, 2018.

Tabela 2: Resultados parte 2

	A	B	C	D	E
1		Circulação e acessos	Sanitários	Autonomia e Segurança	Sobre o atendimento às pessoas
2	PARQUE ECOL.	PARCIALMENTE ACESSÍVEL	ACESSÍVEIS	SIM	ATENDE A PCR, PMR e PO
3	SESC	ACESSÍVEIS	ACESSÍVEIS	SIM	ATENDE A PCR, PMR e PO
4	BOSQUE	INACESSÍVEIS	PARCIALMENTE ACESSÍVEL	NÃO	NÃO ATENDE A PCR, PMR e PO
5	REPRESA	ACESSÍVEIS	ACESSÍVEIS	SIM	ATENDE A PCR, PMR e PO

Fonte: Autores, 2018.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as discussões nos encontros quanto aos locais considerados acessíveis são assertivos. O Brasil ainda está longe de uma acessibilidade plena e funcional tanto na educação, assim como nos ambientes de lazer e na sociedade em geral porém, o fato não pode ser generalizado pois, os dados demonstram que a prefeitura de Rio Preto está fazendo com que a lei seja imposta na prática visto

que, os principais destinos de lazer da cidade estão dentre os analisados. Relata-se desta forma, que os locais escolhidos podem ser usufruídos para o lazer do grupo, o lazer familiar e discussões dentro de uma educação não formal que podem facilitar o convívio dessa população em sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, L.O.L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

KAUCHAKJE, S. “**Comunidade Surda**”: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M.; (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: PLEXUS, 2003, p.67-69.

MAGNANI, J. G. C. **Os pedaços da cidade**. São Paulo, Espaço e Debates, 1982.

MARTINS, M.C (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

MATURANA, M.F.S. **Diagnóstico de acessibilidade e inclusão em cabarés de São José do Rio Preto/SP**: A visão das garotas de programa e pessoas com deficiência física. Universidade Estadual Paulista, Rosana, SP, 2015.

MELO, V. A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: W.V.A. 1999.

EDUCAÇÃO PERMANENTE: PROCESSO DE TRABALHO DE AUXILIARES EM SAÚDE BUCAL NO INTERIOR DO ESTADO DO CEARÁ – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tainá Macedo Do Vale

Universidade Estadual Do Ceará – Uece E
Secretaria Municipal De Saúde De Nova Russas-
Ce.

Ermano Batista Da Costa

Secretaria Municipal De Saúde De Nova Russas-
Ce.

Antônio Rodrigues Ferreira Júnior

Professor Adjunto - Universidade Estadual Do
Ceará.

RESUMO: Regulamentada em lei, a profissão de Auxiliar em Saúde Bucal (ASB), representa importante força de trabalho no sistema de saúde brasileiro. O processo de discussão do trabalho em saúde deve envolver os entes da equipe de saúde, perante a prática como fonte de reflexão, resolução de problemas e conhecimento. Neste sentido, este trabalho procura relatar uma experiência de capacitação em Educação Permanente em Saúde (EPS), realizada com ASBs lotadas na atenção primária e secundária em Nova Russas-CE. Para se compreender toda a dimensão do objeto, optou-se por oficinas que aprofundasse no mundo dos significados das ações e relações humanas. Estruturaram-se as capacitações conduzidas pela cirurgiã-dentista coordenadora da saúde bucal municipal e a enfermeira coordenadora do sistema eletrônico de saúde

do município. Uma das oficinas abordou a Política Nacional de Saúde Bucal e a ética no trabalho, depois as oficinas abordaram práticas clínicas como biossegurança e protocolo de acidente de trabalho e acolhimento. Como resultado, houve uma caracterização ampla do processo de trabalho em saúde das ASB. No todo, ocorreu uma intervenção no pensar e no agir desses profissionais de saúde. Assim, a EPS trouxe um aprendizado modificador, ao ponto que permitiu entender as práticas e os processos que envolvem o trabalho. Portanto, desenvolveu-se a auto-avaliação e a reflexão, dando dinamismo ao cenário do processo de trabalho. É relevante destacar que os laços entre os envolvidos ficaram mais estreitos e o sentimento de coparticipação apresentou-se mais aflorado diante das análises resultantes das discussões desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Bucal, Educação Permanente em Saúde, Auxiliar em Saúde Bucal.

ABSTRACT: Regulated by law, the profession of Oral Health Assistant (OHA) represents an important work force in the Brazilian public health system. The process of discussing health work should involve the entities of the health team, before the practice as a source of reflection, problem solving and knowledge. In this sense, this paper seeks to report a training experience

in Continuing Education, performed with OHA filled in primary and secondary care in Nova Russas-CE. In order to understand the whole dimension of the object, we opted for workshops that deepen in the world of the meanings of human actions and relations. The training conducted by the dentist municipal oral health manager and nurse of the municipal health electronic system manager. One of the workshops addressed the National Oral Health Policy and ethics at work, after which workshops covered clinical practices such as biosafety and work accident and host protocol. As a result, there was a broad characterization of the health work process of OHA. In all, there was an intervention in the thinking and acting of these health professionals. Thus, the Continuing Education brought a modifying learning to the point that allowed understand the practices and the processes that involve the work. Therefore, developed self-evaluation and reflection, giving dynamism to the work process scenario. It is important to note that the ties between the participants were narrower and the feeling of partnership was more pronounced in the face of resulting analyzes from the discussions.

KEYWORDS: Oral Health, Permanent Education in Health, Oral Health Assistant.

1 | INTRODUÇÃO

A saúde bucal é uma área complexa da saúde e envolve grandes custos, por isso ela por vezes fica em segundo plano. Quando houve a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), o Programa de Saúde da Família (PSF) foi desenvolvido com intuito de atualizar a oferta de serviços públicos de saúde e amenizar o descontentamento da população diante das práticas de exclusão predominantes. Devido à odontologia não ter sido incluída desde o início no programa, as ações e serviços odontológicos permaneceram passando por problemas e o acesso da sociedade a esses serviços continuaram privados. Porém, com a inclusão da odontologia no PSF, a Atenção Primária em Saúde (APS) recebeu um complemento essencial e a sociedade recebeu uma proposta odontológica, que visa à promoção, precaução e a reconquista da saúde bucal integralmente e o curto relacionamento entre profissional e o paciente (FERREIRA *et al.*, 2014).

Com a nova visão da saúde bucal, inserida pelos profissionais da Equipe de Saúde Bucal (ESB), deve-se tentar desenvolver a capacidade de propor vínculos, tanto no interior do próprio sistema de saúde, seja como intersetorialmente (BRASIL, 2004). Nesse contexto, percebe-se que as dificuldades para inserir e manter os serviços de saúde bucal, antes no PSF, e hoje na Estratégia de Saúde da Família (ESF), são inúmeras. Entre elas podem-se citar as dificuldades na reorganização do modelo de trabalho em saúde pelo Auxiliar em Saúde Bucal (ASB), demonstrando que modelos de atenção em saúde bucal, apesar de incentivados por políticas nacionais de saúde, ainda encontram muitas barreiras para serem colocados em prática, mesmo com trabalhadores formados na estrutura do Sistema de Saúde, como as Escolas Técnicas do SUS (WARMLING; CIPRIANI; PIRES, 2016).

Para que o serviço e as ações não fossem empíricas, ou baseadas no senso comum, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), de 2009, tentou trazer a importância de aproximar a educação da vida cotidiana ao potencial educativo da situação de trabalho. Essa perspectiva, centrada no processo de trabalho, não deve se limitar a determinadas categorias profissionais, mas a toda a equipe. As secretarias municipais de saúde necessitam pôr em prática a PNEPS com os trabalhadores do SUS, haja vista não deve ser diferente com os ASB. Capacitações, acerca do processo de trabalho, devem ser rotina na Rede de Atenção à Saúde, visando modificar substancialmente o processo de trabalho, a partir da discussão perante a prática como fonte de reflexão, resolução de problemas e conhecimento. Neste sentido, o presente trabalho procura relatar uma experiência de capacitação em educação permanente, realizada com ASBs lotadas na atenção primária e secundária em Nova Russas-CE.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A introdução de pessoal auxiliar em serviços públicos odontológicos no Brasil não é recente e vem sendo experimentada desde o início dos anos de 1950 com a experiência da Fundação Serviços Especiais de Saúde Pública. Os profissionais auxiliares da área Odontológica são: Técnico em Prótese Dentária (TPD), Técnico em Saúde Bucal (TSB), Auxiliar em Saúde Bucal (ASB) e Auxiliar em Prótese Dentária (APD) (FAQUIM; CARNUT, 2012).

A incorporação e expansão do pessoal auxiliar nos serviços de saúde é uma possibilidade de que os profissionais, cada vez mais especializados, sejam liberados das funções mais simples, mas não menos importantes do trabalho odontológico, e a necessidade de expansão dos serviços de odontologia a um custo menor, buscando a racionalização do processo de trabalho (TOMAZEVIC, 2005).

A não utilização de pessoal auxiliar significa uma ostentação que não deve ser permitida por nenhuma sociedade, pois é um erro empregar um profissional com elevado padrão científico para executar ações que não requeiram tal padrão. Quando isso ocorre, existe o encarecimento da ação odontológica, tornando-se proibitiva para grande parcela da população e também o desinteresse por parte dos Cirurgiões-Dentistas, que sentem aproveitar mal seu tempo de trabalho, quando poderiam otimizá-lo (NARVAI, 2003).

Especificamente, a Lei nº 11.889, de 24 de dezembro de 2008 regulamenta o exercício das profissões de Técnico em Saúde Bucal - TSB e de Auxiliar em Saúde Bucal - ASB. Sendo esses obrigados a se registrar no Conselho Federal de Odontologia e a se inscrever no Conselho Regional de Odontologia em cuja jurisdição exerçam suas atividades. A supervisão direta será obrigatória em todas as atividades clínicas, podendo as atividades extraclínicas ter supervisão indireta. As funções de

ambos profissionais complementam-se e completam o exercício do cirurgião-dentista (BRASIL, 2008).

Em 2004, o Ministério da Saúde (MS) realizou um levantamento que mostrou que o Brasil tinha cerca de 30 milhões de desdentados; que três em cada grupo de quatro idosos de 65 aos 74 anos são desdentados; e que 13% dos adolescentes nunca foram ao dentista. Os números da pesquisa confirmaram ainda a forte relação entre pobreza e a falta de cuidados com a boca. O governo à época, através do MS, intensificou o incremento da saúde bucal no SUS, tendo como atores o dentista e auxiliares na lida com essas demandas das atenções primárias e secundárias. Esse movimento gerou a Política Nacional de Saúde Bucal, que está relacionada com a ampliação da atenção secundária, historicamente residual nas políticas públicas do setor, tendo como pilar os Centros de Especialidades Odontológicas (CEO) para qualificar a oferta de serviços odontológicos especializados (BRASIL, 2004; NARVAI, 2009).

Os ASB e TSB são importantes por compor as Equipes de Saúde Bucal que estão inseridas na Estratégia Saúde da Família (ESF), criada a partir da consolidação do SUS no Brasil. As Equipes de Saúde Bucal (ESB) inseridas na ESF podem ser formadas pelo Cirurgião-Dentista e pelo ASB, sendo denominada de equipe modalidade I, ou pelo CD, ASB e TSB, denominada de equipe modalidade II. O trabalho dessas equipes se baseia nos princípios da APS, constituindo uma estratégia de organização de seus serviços no país. No entanto, uma minoria de equipes de saúde bucal no Brasil é da modalidade II (PUCCA, 2006).

3 | METODOLOGIA

Tratou-se de um relato de experiência que utilizou a EPS na Rede de Saúde Bucal, oferecido pela Coordenação de Saúde Bucal, da secretaria municipal de saúde, da Prefeitura Municipal de Nova Russas, no estado do Ceará.

A secretaria municipal de saúde de Nova Russas - CE, no campo da atenção primária em saúde, na época, fazia a gestão de dez Equipes de Saúde da Família, contendo nove Equipes de Saúde Bucal, e na atenção secundária um CEO. A rede pública de saúde do município de Nova Russas conta com 09 ASB cadastradas e lotadas em unidades de atenção primária ou secundária em saúde (BRASIL, 2017).

3.1 Contexto de desenvolvimento do curso

Para se compreender toda a dimensão e complexidade do objeto, optou-se pela abordagem de oficinas que aprofundasse no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Assim, este estudo buscou responder a questões muito particulares, nas quais pudesse coletivizar o significado dos discursos dos sujeitos, pois certos fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO,

2004).

A intervenção por EPS aconteceu com a realização de três oficinas. Estruturou-se uma equipe com duas facilitadoras do processo de EPS. Elas foram: a dentista coordenadora da saúde bucal e a enfermeira coordenadora do sistema E-SUSAB. A primeira oficina abordou a Política Nacional de Saúde Bucal e a ética no trabalho, e a segunda e a terceira oficina abordaram, respectivamente, práticas clínicas, entre elas: biossegurança e protocolo de acidente de trabalho, e acolhimento.

4 | RESULTADOS

O trabalho desenvolvido teve como resultado uma caracterização ampla, no todo foi uma intervenção em saúde coletiva que debateu sobre as dimensões materiais e simbólicas do processo de trabalho em saúde bucal e da resposta socialmente organizada dos problemas enfrentados pelos profissionais. O conhecimento perpassou por tais pontos: análise da política de saúde, representação social sobre saúde, comunicação e educação em saúde e a formação de profissionais de saúde (BRASIL, 2004).





Figura 1. Oficinas com as Auxiliares em Saúde Bucal da Rede de Saúde Bucal no município de Nova Russas, Ceará, 2017.

Fonte: elaboração própria.

No decorrer das oficinas, a didática aplicada resultou em três momentos descritos na Figura 2. A exposição do tema, a discussão diante da realidade de cada uma e a reflexão final/conclusão de como devem atuar.



Figura 2. Descrição dos momentos na oficina, Nova Russas, Ceará, 2017.

Fonte: Elaboração própria.

A discussão diante da realidade abordou opiniões divergentes e opiniões comuns que contribuíram para o entendimento do dia a dia de cada uma.

As oficinas contribuíram para entender e qualificar o que aparentemente era

correto ou suficiente, para um entendimento mais atual e que almejasse o melhor. Quadro 1 consegue explicar as principais metas alcançadas.

OFICINAS	TEMA DISCUTIDO	METAS
1. Política Nacional de Saúde Bucal e a ética no trabalho	O dever do ASB e suas responsabilidades.	Saber contornar abordagens do dia a dia dentro das políticas e do código de ética.
2. Biossegurança e protocolo de acidente de trabalho	As técnicas atualizadas de acordo com a Vigilância sanitária e acidente biológico.	Saber atuar com os equipamentos e proceder em caso de acidentes com perfuro cortante contaminado.
3. Acolhimento	O significado de acolhimento.	Entender o sentido amplo de acolhimento diante do ambiente de trabalho, e não apenas dentro do consultório.

Quadro 1. Temas e metas alcançadas com as reflexões, Nova Russas, 2017.

Fonte: Elaboração própria.

Foi demonstrado pelas ASB a relevância da EPS e perguntaram no último dia quando seria a próxima EPS direcionada especificamente para elas. Tal fato mostrou o quanto a EPS foi valorizada por elas. Isso deixou claro que, apesar de serem um número menor de profissionais quando comparado a outros de nível médio na saúde pública de Nova Russas, também apresentam suas necessidades e que estão diante de responsabilidades e processos que precisam ser discutidos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPS trouxe um aprendizado modificador, ao ponto que permitiu entender as práticas e os processos que se envolvem no trabalho. Além disso, desenvolveu-se a auto-avaliação e a reflexão, dando dinamismo ao cenário do processo de trabalho. Em suma, os laços entre os profissionais ficaram mais estreitos e o sentimento de coparticipação apresentou-se mais aflorado diante das análises resultantes das discussões desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.889 de 24 de dezembro de 2008.** Regulamenta o exercício das profissões de Técnico em Saúde Bucal - TSB e de Auxiliar em Saúde Bucal - ASB. *Diário Oficial da União* 2008; 26 dez.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Dicionários de dados: informações básicas de utilização**

do sistema. Disponível em: <<http://200.214.130.94/bdgdecit/dicionario.php>>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Datasus. **Informações de Saúde.** Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br>>. Acesso em: 20 Fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. **Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FAQUIM, J. P. S.; CARNUT, L. **Pessoal auxiliar em odontologia: a trajetória regulamentar da profissão de técnico em saúde bucal (1975-2008).** J Manag Prim Health Care, v. 3, n. 2, p. 202-207, 2012.

FERREIRA, E. D.; AMORIM, H. P.; MATIAS, J. V.; DANDE, G. C. **Inclusão da Odontologia no Programa Saúde da Família (PSF).** Revista Odontologia Planalto Central. n. 4, v. 1, p. 40-44, Jan-Jun 2014.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: Minayo MCS. et al (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-29, 2004.

NARVAI, P. C. **Recursos humanos para promoção de saúde bucal: Um Olhar no início do século XXI.** In: Araújo ME. Organizadora. Odontologia em Saúde Coletiva: manual do aluno. São Paulo, 2003, p.68-93.

NARVAI, P. C. Avanços e desafios da Política Nacional de Saúde Bucal no Brasil. **Rev Tempus Actas de Saúde Colet,** v. 5, n. 3, p. 21-34, 2009.

PUCCA J. **A política nacional de saúde como demanda social.** Cienc Saude Colet, v. 11, n. 1, p. 243-246, 2006.

TOMAZEVIC, J. M. **Componente educativo na formação e prática do pessoal auxiliar odontológico** [Dissertação de Mestrado] São Paulo: Faculdade de Odontologia da USP, 2005.

WARMLING, C. M.; CIPRIANI, C. R.; PIRES, F. S. **Perfil de auxiliares e técnicos em saúde bucal que atuam no sistema único de saúde.** Revista APS. n. 19, v. 4, p. 592-601, 2016.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DO PNE (2014-2024) E LDB – 9.394/96

Jamilly Leite Olegario

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – RN.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – RN.

Márcia Gonçalves Keesem

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – RN.

RESUMO: A trajetória da educação profissional e tecnológica no nosso país é longa, porém, apenas na década década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) sobretudo com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 que rege a educação brasileira até os dias atuais e do decreto n. 2.208/97 que nele anula qualquer forma integração entre a educação profissional e a educação básica (EB) que logo mais tarde seria revogado no Governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003 e substituído pelo Decreto 5.154/2004, deu-se origem ao que podemos chamar de a reforma da educação profissional, gerando transformações no quadro da educação do país até os dias atuais. Desta forma, a presente pesquisa configura-se

como um estudo documental das Legislações pertinentes a Educação Profissional (EP). Sendo assim, para desenvolver o trabalho analítico, utilizou-se como fontes principais de acordo com as definições legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024, Lei nº 13.005/2014). O estudo tem como objetivo analisar a importância da modalidade da Educação Profissional (EP) de acordo com as definições legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024, Lei nº 13.005/2014).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. PNE.

ABSTRACT: The trajectory of professional and technological education in our country is long, but only in the decade of the 1990s under the Fernando Henrique Cardoso (FHC) government, especially with the promulgation of the new Law of Directives and Bases of National Education (LDB), Law no. . 9,394 / 96 that governs Brazilian education up to the present day and decree n. 2.208 / 97 which annuls any form of integration between professional education and basic education (EB), which was soon to be revoked in the Luís Inácio Lula da Silva Government in 2003 and replaced by Decree 5.154 / 2004, gave rise to what we can call for

the reform of professional education, generating transformations in the framework of the country's education to the present day. In this way, the present research is configured as a documentary study of Legislation pertinent to Professional Education (EP). Thus, to develop the analytical work, it was used as main sources according to the legal definitions, the Law of Directives and Bases of the National Education (LDB, Law 9,394 / 96) and of the National Plan of Education (PNE-2014) -2024, Law No. 13,005 / 2014). The purpose of this study is to analyze the importance of the Vocational Education (EP) modality according to the legal definitions, the National Education Guidelines and Bases Law (LDB, Law 9394/96) and the National Education Plan (PNE-2014) -2024, Law No. 13,005 / 2014).

KEYWORDS: Professional education. Integrated High School. PNE.

1 | INTRODUÇÃO

O percurso da Educação Profissional (EP) no Brasil é longo, contendo apenas na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) sobretudo com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 que rege a educação brasileira até os dias atuais e do decreto n. 2.208/97 que nele anula qualquer forma integração entre a educação profissional e a educação básica (EB) que logo mais tarde seria revogado no Governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003 e substituído pelo Decreto 5.154/2004, deu-se origem ao que podemos chamar de a reforma da educação profissional, gerando transformações no quadro da educação do país até os dias atuais.

Para Moura (2007) o novo governo federal empossado em 2003, e até mesmo no período de transição, que antecedia o mesmo, possui um surgimento com maior intensidade da discussão acerca do Decreto n. 2.208/97, especialmente no que se menciona à separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Ferreira e Garcia (2005) enfatiza que as transformações ocorridas a partir do Decreto n. 2.208/97 seccionou a formação profissional da educação geral. Após o desmembramento, a educação profissional passou a ser estruturada em três níveis: básico, independente de qualquer escolaridade antecedente; técnico, sendo ele simultâneo ou posterior ao ensino médio; e por fim, o nível tecnológico, cursos de formação superior. De tal maneira, a anulação do decreto em questão, deu origem a promulgação do decreto 5.154/2004 com ele a oportunidade de oferta do ensino médio integrado. O censo da educação profissional mostra o crescimento entre procura da educação profissional de 1999 a 2003, sobretudo na rede federal de ensino.

O censo da educação profissional de 1999 situa o número de matrículas inicial de 2.859.135 alunos nos níveis básico, técnico e tecnológico. Em 2002, foi verificado um incremento de 29,8% na matrícula da Educação Profissional (EP); atualização de cinquenta mil professores que atuam na área; produção e distribuição de 126 mil volumes dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação profissional de

nível técnico. O ano de 2003 registrou um total de 3.538.871 alunos matriculados da educação profissional, sendo 329.256 alunos em 143 instituições da rede federal. (BRASIL, 2004 apud FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 148-149)

Desta forma, será visto o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) para a educação profissional e tecnológica, o mesmo, é um documento de organização do Poder Executivo lançado em 2007 e desenvolveu a ideia da educação profissional, institucionalizou e regulamentou resultando na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. O PNE é responsável pela integração da Educação Profissional à Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A vista disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da modalidade da Educação Profissional (EP) de acordo com as definições legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014- 2024) Lei nº 13.005/2014), a última, define as metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como um estudo documental das Legislações pertinentes a Educação Profissional (EP). Desta forma, para desenvolver o trabalho analítico, utilizou-se como fontes principais de acordo com as definições legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014- 2024, Lei nº 13.005/2014). O PNE (2014-2024) define as metas e estratégias para 10 anos. De forma complementar, foram realizadas ainda, levantamentos de referências bibliográficas sobre o contexto abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação Profissional e a LDB (Lei N. 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação constitui em seu capítulo III a educação profissional e tecnológica. O Art. 39. da LDB de 1996 institui “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino da educação básica ofertada ao alunado matriculado ou afastado do ensino fundamental, médio e superior, bem como aos cidadãos em geral, jovem ou adulto. Visando garantir a população o direito à aprendizagem de capacidades profissionais que os tornem preparados para a admissão no âmbito profissional nos quais necessite de utilização de tecnologias, se tonando assim um instrumento de inclusão social e certificação profissional, possibilitando assim ao cidadão, uma nova perspectiva de vida. (BRASIL/MEC, 2018).

O parágrafo 1º do Art. 39 da LDB – 9.394/96 estabelece que os cursos de educação profissional e tecnológica serão organizados em eixos tecnológicos, os mesmos possibilita a construção de diferentes itinerários formativos, ou seja, os eixos tecnológicos é uma junção de mecanismos de caracterização, definido pelo MEC, resultante do agrupamento de cursos técnicos conforme suas características científicas e tecnológicas. Atualmente os eixos tecnológicos são encontrados entre: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer. (Ministério da Educação – MEC, 2016).

O parágrafo 2º do mesmo Art. situa que “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:” “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”, (BRASIL/LDB, 1996, p. 31).

O curso de formação inicial, continuada, e de qualificação profissional, ou cursos básicos, livres ou abertos, não possui necessidade de um pré-requisito básico como escolaridade, onde busca inserir o jovem ao mercado de trabalho. Já os cursos de EPT para ensino médio, são cursos técnicos onde o aluno deve ter concluído o ensino fundamental, ou está cursando de forma integrada ou concomitante o ensino médio, possuem um currículo formal, e apresenta suas diretrizes. Por fim, os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

De acordo com o parágrafo 3º do art. 39 “os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.” (BRASIL, 1996).

Em seu art. 40. “Apresenta a educação profissional de forma que será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996).

Já no art. 42. Estabelece que “As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (BRASIL, 1996).

Educação Profissional e o PNE (2014-2024)

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. A meta definida pelo PNE (2014-2024) para a Educação Profissional (EP) é a meta 11, que por sua vez possui quatorze estratégias para a Educação Profissional, a meta 11 do PNE para a educação profissional pretende triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando

a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

A estratégia 11.1, refere-se ao acesso à rede federal, essa estratégia almeja expandir as matrículas de Educação profissional técnica de nível médio na rede federal de Educação profissional, científica e tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da Educação profissional. Desta forma:

O ensino médio integrado ao técnico aparece como prioridade nos objetivos dos Institutos Federais. Assim como a realização de pesquisas aplicadas visando a soluções técnicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de extensão articuladas ao mercado de trabalho e aos segmentos sociais; o estímulo às atividades que conduzam à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e, por fim, o desenvolvimento do nível superior. No último item destaca-se o oferecimento de cursos de licenciatura, prioritariamente para a formação de professores da educação básica nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. (SOUZA, 2013, p. 92 *apud* PAIVA, 2071, p.26).

Na estratégia 11.2 – visa a expansão da oferta de Educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino. Já a estratégia 11.3 volta o olhar para a Educação a distância nessa estratégia é pretendido “fomentar a expansão da oferta de Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à Educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade.” (BRASIL, 2014, p.71).

A estratégia 11.4 visa o estágio, assim o PNE menciona estimular a expansão do estágio na Educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude. (BRASIL/PNE, 2014, p.71).

Para Rodrigues (2014) o estágio é um ponto importante para o ensino médio integrado porque é uma maneira mais fácil de ingressar no mercado de trabalho, bem como, sair empregado geralmente na empresa onde fizeram o estágio, além de ser requisito obrigatório para conclusão do curso. Já na estratégia 11.5 pretende ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico.

Na estratégia 11.6 tem em vista a oferta de matrículas gratuitas por entidades privadas de formação profissional, desta forma, ampliará “a oferta de matrículas gratuitas de Educação Profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.” (BRASIL, 2014, p.72).

Tendo em vista isso, na estratégia 11.7 pretende ofertar matrículas em instituições

privadas de Educação Superior, assim alargando a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio ofertada em instituições privadas de educação superior. (BRASIL, 2014, p.72).

A Avaliação, é a estratégia numerada como 11.8, nela o PNE almeja “institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da Educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas.” (BRASIL, 2014, p.72).

Na estratégia 11.9, a preocupação é voltada para o atendimento a populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, assim pretende-se “expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.” (BRASIL, 2014, p.72).

A estratégia 11.10, tem um olhar voltado para o atendimento a pessoas com deficiência, TDAH e superdotação, dessa maneira o PNE ambiciona “expandir a oferta de Educação Profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2014, p.72).

A estratégia 11.11 visa elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de Educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte). (BRASIL, 2014, p.72).

As estratégias 11.12 e 11.13 são voltadas para programas de assistência estudantil e desigualdade social. Para alcançar a meta 11, essas estratégias são imprescindíveis, assim o PNE intenciona abranger “gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio.” e “Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na Educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.” (BRASIL, 2014, p.72).

Para Frigotto (2005, p. 58) se faz necessário que as políticas públicas propiciem meios de “desconstruir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos”.

Por fim, a estratégia 11.14 propõe estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores. (BRASIL, 2014, p.72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) inclui em suas metas a Educação Profissional (EP), e quatorze estratégias para melhoria da EP. Nesse sentido,

a garantia desse direito na legislação é um grande avanço, O PNE determina na Meta 11, o desafio de triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, garantindo a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público até o ano de 2024, quando finaliza-se o atual plano, por isso, para alcançar essa meta, o PNE envolve quatorze estratégias.

Com a pesquisa entendemos a extrema importância da Educação Profissional e Tecnológica para o nosso País, é perceptível, que o PNE (2014-2024) objetiva elevar o acesso à EP, que, desta forma, é considerado um progresso, a medida em que permite que o jovem e o adulto, por meio do ingresso na educação profissional, tenham novas expectativas de inserção social em suas mais variadas dimensões.

Contudo, este estudo de caso não conclui a discussão sobre a temática, sequer permite fazer considerações gerais ou construir generalizações, mas permite ter uma visão mais clara e certo conhecimento sobre o objeto investigado. Deste modo, o fechamento dessa pesquisa, conduz a ideia de recomeço frente às novas indagações que emergiram no decorrer de sua realização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, PNE. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 01 de Julho de 2014.

BRASIL, LDB. Lei 9394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de julho de 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 6, p. 148-173.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2, p. 57-82.

PAIVA, Samara Yontei. **Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

RODRIGUES, Denise Dalmás. **A Experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus – Cáceres**. In: **Colóquio. Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e políticopedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010. Organização de GT Trabalho e Educação da Anped. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

EDUCAÇÃO SEXUAL: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO DE AUTO-CONHECIMENTO E NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA (RELATÓRIO APRESENTADO AO CNPQ - PIBIC)

Gabriella Rossetti Ferreira

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - Campus
Araraquara – SP – Brasil. 14800-901

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - Campus
Araraquara – SP – Brasil. 14800-901

Andreza Marques de Castro Leão

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - Campus
Araraquara – SP – Brasil. 14800-901

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Os temas relativos à sexualidade devem estar presentes na formação inicial e continuada dos professores e nas diretrizes para o sistema de ensino. Faz-se necessário um material didático com respeito à diversidade social, cultural, sexual, de corpos e de gênero. E também da criação, oferta e desenvolvimento de programas de formação de professores, tanto inicial como continuada a cerca da temática Sexualidade e Educação Sexual.

Sem isso é injusto esperar ou cobrar que os docentes saibam ou se sintam motivados a trabalharem tal tema de forma acolhedora, ética, sem estereótipos e preconceitos.

Como revela Figueiró (2006) um número expressivo de professores tem se mostrado receoso e inseguro para se envolver de forma ativa com o trabalho de orientação sexual. (LEÃO, 2009)

De acordo com Oliveira (2000) isso ocorre porque os professores não têm sido preparados para uma prática pedagógica que abranja a sexualidade como teor de ensino. Portanto, é essencial conscientizá-los de que tal assunto faz parte da escola e deve ser abordado nela, por meio dos seus agentes, que são eles. Ademais, que eles sejam preparados a fim de que possam atuar com os diferentes assuntos relacionados a este tema.

Uma das maneiras que isso pode ocorrer é com o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que dão suporte às comunidades virtuais de aprendizagem e propiciam meios e ferramentas que podem ajudar a sanar/amenizar a dificuldade de formação de professores em relação ao tema sexualidade.

De acordo com o exposto pela UNESCO,

TICs são conjuntos heterogêneos de dispositivos e recursos tecnológicos usados para comunicar, editar, disseminar, amenizar e gerir informações. Já a OCDE diz que são, conjuntos de atividades que facilitam o processamento a transmissão e a apresentação de informação através de meios eletrônicos. Essas TICs são capazes de serem utilizadas por qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo. São fundamentados nas interações sociais e na colaboração entre os participantes, que estão reunidos em um esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação.

No que diz respeito à educação é importante ressaltar que a educação a distância revestida agora com o uso da tecnologia avançada que é a internet, vem acompanhada de outros interesses que são considerados importantes para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil. Por este motivo, o seu objetivo também se esbarra na formação de professores. É importante formar cidadãos capazes de lidar com o mundo em seu tempo real. E este tempo atualmente é organizado na flexibilidade, rapidez e na especialidade, daí a necessidade de se pensar a educação à distância para formar professores e a sociedade como um todo. Assim, a educação a distância tem como uma de suas metas diminuir e até mesmo extinguir o número de professores ministrando aulas sem formação adequada, em especial no tocante a educação sexual.

E neste contexto que a Educação a Distância ganha um espaço na política educacional, pois se apresenta como medida para equacionar a deficiência da formação de professores.

Através das pesquisas feitas pelo grupo de pesquisa da UNESP sobre a temática sexualidade em sala de aula, realizado embasado no tripé: ensino, pesquisa e extensão, percebe-se além de um espaço, a também necessidade e a possibilidade de se utilizar das novas tecnologias de informação e comunicação, para avançar na produção de conhecimento na área. Facilitando a inclusão digital, e claro, contribuindo muito para a formação regular e continuada de educadores no tocante à educação sexual.

Figueiró (1999, 148), baseada em Coêlho, 1996, p.19) nos mostra que é útil lembrar que a responsabilidade das universidades, juntamente com o Estado, “[...] se estende à formação continuada dos que atuam nas redes públicas de educação, pela oferta regular e sistemática de assessores e cursos de atualização e especialização [...]”.

Nos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa: NUSEX (Núcleo de Estudos da Sexualidade), da UNESP – Araraquara, foi possível perceber que as/os professores não se sentem seguros/os, preparadas/os e à vontade para trabalhar com a sexualidade na escola e clamam por orientações curriculares mais explícitas e adequadas a comunidade, bem como programas de formação ajustados as exigências atuais da escola e da sociedade. O questionamento então surgiu: os cursos de licenciatura estão discutindo com suas/seus alunos as questões de sexualidade? Em que momento na sua formação essas questões são apresentadas para as/os professores? A que referenciais teóricos sobre essas temáticas tais alunos tiveram acesso?

Motivada por essas inquietações, o grupo, pensou em investigar essa temática

e montar um curso semi-presencial, usando as TIC e os Ambientes Virtual como ferramenta. Essa escolha das comunidades virtuais se justifica a partir de estudos da literatura que apontam que tais comunidades se dão por: partilha de recursos, apoio e interação; desenvolvimento de materiais curriculares; aplicação de estratégias de ensino e modalidades de aprendizagem inovadoras; interações sociais provendo a colaboração; novas possibilidades de formação continuada e de desenvolvimento pessoas e profissional do professor (CAGGIANO; AUDET; ABEGG, 1996)

Junto a montagem do curso semi-presencial se deu a necessidade de preparar um matéria didático (apostila) que além de dar maior identidade ao curso, facilita para os alunos, pois fornece informações e discussões sobre o tema, indicações de atividades, filmes, músicas e leituras complementares. Tal material criado está sendo preparado para tentar fazer com que os cursandos entendam a escola como um espaço de corpos vibráteis, desejantes, dotado de olhares que não se vêem por meio dos prismas fornecidos pelos estereótipos e pelo preconceito. Uma educação comprometida com o alargamento da democracia e a dissociação de certezas opressivas. Que foge dos apontamentos da sexualidade apenas voltados para o discurso biológico, em que são explicadas as características anátomo-fisiológicas dos sistemas reprodutores masculinos e femininos e dos discursos em que a sexualidade encontra-se fixada na reprodução, para manutenção da família nuclear (branca, heterossexual, cristã).

Ao pensar e organizar o curso semipresencial tinha-se em mente que não se queria que o mesmo fosse entendido apenas como um conjunto de atividades que servisse de receita para os profissionais utilizarem na escola, ou um espaço em que os profissionais viessem apenas para receberem informações sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Tal curso foi pensado e planejado a partir de um referencial teórico que pudesse dar respaldo ao que se pretendia, isto é, pensar a sexualidade como algo que é construído nos processos sociais, uma invenção que se constituiu e se constitui na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, na medicina, na educação, na psicologia, entre outras instâncias.

A plataforma que está sendo usada é o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um espaço virtual de aprendizagem que vem sendo utilizado em trabalhos com educação à distância. Um programa gratuito, que pode ser instalado em diversos ambientes sem custo. Através da plataforma é possível fazer discussões, realizar e postar tarefas, entrar em salas de conversa sobre a temática em discussão, construir textos coletivos, enfim, esse espaço possibilita o diálogo e o compartilhar de saber e experiência por meio da utilização de algumas ferramentas disponíveis na plataforma. Dentre as possibilidades de trabalhos mencionados, optamos por utilizar a realização e postagem de tarefas a partir de leituras e discussões teóricas feitas pelas/os alunas/os, a realização de fóruns que são espaços de discussões considerados como salas virtuais, nos quais os participantes podem interagir com as/os colegas.

Há alguns anos não existia a possibilidade de comunicação online entre pessoas fisicamente distantes, nem de compartilhar imagens instantaneamente em vários

lugares do mundo, assim como não era possível conceber que uma pessoa pudesse aprender tendo como interlocutor uma máquina, como é o caso da aprendizagem por intermédio do computador. Essas mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos geram transformações na consciência individual, na percepção do mundo, nos valores e nas formas de atuação social.

Entretanto, o fato que imagens e informações estão disponíveis, ao mesmo tempo, em praticamente todos os lugares do planeta, por intermédio de meios eletrônicos de comunicação não significa necessariamente que esteja ocorrendo um processo de democratização do acesso às informações, e muito menos que os cidadãos contemporâneos tenham conhecimento crítico do mundo que vivem. Basicamente o que mudou nos últimos anos, com o desenvolvimento tecnológico, foi à possibilidade de comunicar as informações globalmente com maior velocidade e em diferentes formatos.

Ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende de informação, por outro, a informação por si só não produz novas formas de representação e compreensão da realidade. A forma como cada indivíduo participa dos processos comunicativos varia em função da relação que estabelece entre as novas informações e as suas estruturas de conhecimento; da capacidade de analisar e relacionar informações; e de uma atitude crítica frente à fonte de informações.

O curso foi organizado em 7 eixos temáticos (o que estamos chamando de módulo) para que os participantes pudessem discutir acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidade no espaço escolar. Além disso com o intuito de fazer emergir as temáticas discutidas, organizamos algumas atividades que foram desenvolvidas ao longo dos encontros presenciais e outras que as/os alunas/os desenvolvem através da realização das tarefas à distância.

Tendo presente outros e esses conhecimentos citados à outrora, o propósito do curso é: discutir representações de corpos, gêneros e sexualidade; repensar as práticas pedagógicas dos profissionais em relação a essas temáticas; problematizar o entendimento da sexualidade não como essência manifestada pelo desejo ou pelos processos biológicos do corpo; e refletir sobre a sexualidade como um dispositivo que articula saberes/poderes para o governo do sexo através de corpo e das maneiras das pessoas viverem o prazer. (FOUCAULT, 1997; 1998; RIBEIRO, 2003, WAGNER, 1998, WEEKS, 1993).

O módulo em desenvolvimento na pesquisa, que ainda está em andamento, contribui com essa abordagem quando busca através da estruturação de seu conteúdo, trazer as noções básicas para a sensibilização dos participantes no que tange o debate sobre a construção sócio-histórica da sexualidade e as várias linhas de estudos dela decorrentes, como também a possibilidade/ intencionalidade de se construir uma abordagem emancipatória de educação sexual.

O intuito é que os profissionais entendam que os significados atribuídos as temáticas tratadas não são baseados no senso comum, mas foram construídos e

reconstruídos através dos vários discursos que permeiam a sua existência, advindos da família, igreja, escola, mídia, medicina, psicologia, da criança entres vários outros.

Na opinião de Ribeiro (1990, p. 33) o profissional da educação deve receber uma formação que contemple “[...] aspectos desde conhecimentos teóricos a serem transmitidos até a aquisição de atitudes positivas e sadias em relação à sexualidade, sua própria e de outrem, e da capacidade de tratar com naturalidade as questões que serão abordadas”.

No tocante a Educação Sexual, é importante explicitar que é um processo pelo qual se obtém informação através dos conhecimentos historicamente acumulados e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual. A educação sexual visa problematizar e desconstruir os modelos hegemônicos e naturalizador de se compreender e viver a sexualidade. Ela questiona e desconfia de certezas, dos discursos considerados verdadeiros, únicos e legítimos.

Nos ensinos básicos e secundários implica a concepção e operacionalização de um plano de atividades onde disponibilize informações sobre a sexualidade humana, aparelho reprodutivo, fisiologia da reprodução, AIDS e outras doenças, métodos contraceptivos e o planejamento da família. De modo a se promover nesses jovens conhecimentos, capacidade de ouvir, negociar, respeitar, tomar decisões, reconhecer pressões, compreender as diversas perspectivas morais e sociais sobre a sexualidade, saber respeitar as diferenças, e conseguir melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais, relações pessoas e partilha de responsabilidade (SAMPAIO, 2005). A importância de sua introdução no ambiente escolar decorre das diferentes faixas etárias que compõem este ambiente, principalmente o ensino infantil e médio, onde estão crianças e adolescentes, os quais estão geralmente imersos em dúvidas e desinformações.

Como assevera Figueiró (2006), a formação do professor quando direcionada para a orientação sexual contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, e para melhoria na qualidade de ensino.

Esta formação geralmente fornece ao professor espaço para pensar em si, em sua sexualidade, o que de fato é prazeroso, pois é benéfico às pessoas terem um tempo para poderem refletir acerca do que pensam e do que gostam e querem. Afinal, é salutar a todos, o que abarca este profissional poder meditar e constatar quantas ações e pensamentos podem ser aperfeiçoados, de forma a trazer melhor qualidade de vida a si próprio, bem como, ao coletivo, compreendendo neste caso os alunos. (LEÃO, 2009)

Para Melo (2008), um entendimento da dimensão sexual com parte indissociável do existir humano nos permite pensar-nos como seres inteiros, plenos de vida de prazer e liberdade, e o uso das novas tecnologias permite que ampliemos essa discussão e o questionamento não apenas do porquê da ocorrência ainda hoje da negação da nossa própria sexualidade em vários espaços de nossas vidas, como também a existência de inúmeras outras amarras físico-econômico-emocionais-

culturais [...], que ferem nossos ímpetos, desejos e possibilidades de mudanças, que ferem, enfim, nossa liberdade.

A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento. Essa mudança acaba repercutindo em alterações na escola como um todo: sua organização, na sala de aula, no papel do docente e dos discentes e na própria relação com o conhecimento. Embora tudo indique que a escola deverá sofrer ajustes para adequar aos novos tempos, o quando ela deverá mudar é um assunto complexo.

A educação deverá operar nesse novo paradigma, e isso implica em professores melhor qualificados, não para transmitir a informação ao aluno, mas para saber criar situações na qual ele aprenda. Mais ainda, somente ter a informação, não implica ter conhecimento. O conhecimento deverá ser fruto do processamento dessas informações, aplicação dessa informação processada na resolução de problemas significativos e reflexão sobre os resultados obtidos. Isso exigiria do aluno a compreensão do que está fazendo para saber tomar decisões, atuar e realizar tarefas. Por isso a educação não pode ser baseada em um fazer descomprometido, de realizar tarefas e chegar a um resultado igual a resposta que se encontra no final do livro, mais do fazer que leva a compreender.

“...na vida e no trabalho, o mais importante é converter-se em algo que não se era no início” (Foucault - 1990). Essa citação me fez pensar na necessidade de criar espaços na formação de profissionais da educação que possibilitem reflexões que ninguém é sempre o mesmo, não se é sempre igual e, neste sentido, as práticas sociais e pedagógicas precisam ser revistas, questionadas e desestabilizadas para que outras formas de agir e pensar emergjam.

OBJETIVOS

Elaborar e implementar um curso de intervenção em sexualidade utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores para atuação em educação sexual na escola, com destaque para a promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual, da igualdade de gênero e da sexualidade do adolescente como elementos integrantes do processo de construção de uma cidadania ativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Elaboração do curso de intervenção em sexualidade empregando as Tecnologias de Informação e Comunicação.
2. Produção de metodologias específicas e material didático-pedagógico para

formação de professores em educação sexual utilizando as TICs, o ambiente virtual e o ambiente presencial.

3. Implementar o curso averiguando sua eficácia (ou não) na formação de professores aptos a trabalhar com Educação Sexual.

METODOLOGIA

A proposta que norteia o desenvolvimento deste projeto se volta para a formação continuada de professores em educação sexual, com ênfase na promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual, da igualdade de gênero e da sexualidade do adolescente como elementos integrantes do processo de construção de uma cidadania ativa a partir de uma proposta de trabalho com professores da rede escolar pública.

O ponto de partida é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a possibilidade de inserção de um aluno de graduação de Ciências Humanas em um projeto que envolve a aprendizagem de tecnologias que podem ser aplicadas na Educação e estimular o desenvolvimento do pensar tecnológico.

A efetivação desta proposta ocorrerá em três momentos: a elaboração do material didático-pedagógico a ser utilizado e da estrutura do curso; a aplicação do material em um grupo de cem professores para confirmarmos a exeqüibilidade do projeto; e verificação de como o uso das TICs pode fazer parte de uma nova mentalidade de formação continuada de professores, inclusive com a efetivação de parcerias com prefeituras e outros órgãos públicos ligados às Secretarias de Educação e Saúde (CHAGAS, 2007; MELO, 2008).

Para a produção do material didático-pedagógico e do material virtual a equipe de pesquisadores se reunirá semanalmente, incluindo aí não apenas o conteúdo teórico de reflexão e formação assim como também as técnicas de informação e comunicação que serão utilizadas. Quando iniciarmos a formação dos professores a equipe acompanhará *in loco* as atividades desenvolvidas, sob a supervisão do coordenador. Serão realizadas reuniões semanais de avaliação das atividades realizadas nessa semana.

Além da preocupação com o combate à homofobia e com o desenvolvimento de ações educativas voltadas para que os professores entendam a importância de se respeitar e valorizar a diversidade sexual e a igualdade de gênero, e conhecer a sexualidade do adolescente, o projeto também leva em conta que a inclusão social somente será completa se dela fizer parte a inclusão sexual. Ou seja, formar professores conscientes da importância do desenvolvimento de ações efetivas no campo da sexualidade e da educação sexual, e capacitados para trabalhar com orientação sexual na escola é imprescindível se quisermos educar os alunos de nossas escolas em sua globalidade e totalidade.

Entendemos que, ao tratar dos diversos assuntos da sexualidade, devemos adotar um posicionamento ético para o trabalho com o qual todos devem estar de acordo: respeito a si próprio e ao outro. Esse posicionamento se contrapõe a um julgamento moral com atitudes normativas, de “certo e errado”, “normal e patológico”. Nesse sentido, é necessário estar aberto para questionamentos e predisposto a mudanças, a escutar o outro, ser ético, respeitoso, ter coragem de ousar, reconhecendo seus limites. Esta experiência traz aprendizagem e crescimento pessoal. Sendo assim, entendemos ser de fundamental importância propiciar condições para o debate, estimulando ao máximo a participação dos professores. As discussões objetivas sobre os temas de sexualidade nos remetem às vivências particulares de cada um e nos auxiliam em nossas reflexões sobre nossa história de vida. Os professores deverão, assim, ser encorajados a expressar suas idéias e opiniões sem ter que dar depoimentos pessoais. O espaço será aberto à reflexão, auxiliando-os a repensar valores e ressignificar suas vivências, sem ter que expor sua intimidade no grupo. Além disto, esperamos que os professores formados se tornem multiplicadores dos valores preconizados pelo projeto em relação ao reconhecimento da diversidade e da igualdade de gênero. O projeto também proporcionará o fortalecimento das relações inter-pessoais no ambiente escolar.

RESULTADOS

CURSO SEMI-PRESENCIAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Público: professores da rede pública e profissionais da saúde.

Duração: 360 horas (12 encontros presenciais de 6 horas, totalizando 8 aulas/encontro presencial, 104 horas presenciais; 12 encontros virtuais teóricos de 6 horas. (propor atividade em ambiente virtual durante encontro presencial, do tipo, a partir da discussão, a partir do trecho de determinado filme, documentário, música, etc, também utilizar o hot potato para fazer atividades somativas do tipo cruzadinha, mina, etc.

- **Divisão de horários:** 8 às 12 / 13 às 16.
- Cada aula 50 minutos, contabilizando 6 horas por dias.
- Aluno deve cumprir mais de 50% da presença virtual (leituras disponibilizadas, atividades, chat, fórum de discussão).
- Nos encontros presenciais será permitido somente 1 falta para receber certificação.
- Prova presencial ao final de cada semestres
- 1 semestre par realização da monografia

1ª MÓDULO – Fundamentos da Sexualidade e da Educação sexual

AULA PRESENCIAL: HISTÓRIA DA SEXUALIDADE

Foco da aula: abrangência do tema 'História da Sexualidade'

1 hora - Exposição da plataforma - Netiqueta. (fazer uma preparação para que os alunos aprendam a mexer na plataforma)

20 minutos - Integração- conhecimento do grupo (professores/cursistas) e levantamento das expectativas, apresentação dos professores que ministrarão o curso

40 minutos – Dinâmica - Cosme e Damião

Objetivos

Integração, interação, apresentação, descontração, relacionamento interpessoal, aquecimento, observação/concentração, comunicação.

Participantes

(quantos alunos estiverem na sala)

Tempo

40 minutos, sendo 10 de apresentação na dupla

Instruções

- Aos pares (A e B) os participantes se acomodam pela sala.
- Buscar conhecer o companheiro (nome, idade, estado civil, filhos, escolaridade, objetivos no evento, empresa que atua, "hobby").
- Após o tempo de apresentação no par o companheiro "A" apresenta o companheiro "B" ao grupo, e vice-versa.
- Importante clima descontraído e aberto a perguntas sem, contudo, sair do objetivo de apresentação. O exercício se encerra com apresentação de todos. **VARIAÇÃO:** a apresentação pode ser feita pelo "apresentador" em 1ª. pessoa: "Eu sou André, meu "hobby" preferido é..."

2h30m - Ministração da aula - Prof. Paulo- História da sexualidade: Grécia, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea.

1h30m - Dinâmica - cada grupo receberá materiais tais como: jornal, revista, cola, tesoura, papel pardo, pincel atômicos canetinhas, lápis de cor, etc, a fim de produzir um cartaz com o seguinte título: 'a história da sexualidade'. O objetivo desta atividade é a reflexão dos cursistas sobre os aspectos tratados na aula, a fim de a partir disso possam confeccionar o cartaz.

36 horas – **AULA VIRTUAL:** artigos do prof. Paulo sobre o assunto e os cursistas terão de assistir o filme "Desmundo" e fazer uma resenha. Este trabalho deverá ser postado na plataforma.

AULA PRESENCIAL: CONCEITOS EM SEXUALIDADE

Foco da aula: explicitar os diferentes conceitos básicos da sexualidade

Sensibilização: Papo-cabeça: O que é sexo? Sexualidade? Relações de gênero? Educação Sexual? Feminismo? Educação sexual?

Os professores devem discutir estes conceitos entre si inicialmente antes do início da aula e escrever numa folha suas concepções. O propósito é eles verificarem ao término da aula se as concepções que apresentaram eram ou não fidedignas, que eles possam perceber o quanto que por vezes apresentam concepções baseadas no senso comum.

Ministração da aula

Dinâmica: os alunos em trio devem elaborar o que consideram que não pode faltar num programa de educação sexual. Feito isso, cada grupo deve expor para os demais o que elaboraram, e juntos com os mediadores aprimorarem este programa.

Virtual: (8 horas de estudo)

- conceitos em sexualidade

Texto de base: Ribeiro; César Nunes, Mary Neide, etc.

REFERÊNCIAS

GARTON, S.: História da Sexualidade: da antiguidade a revolução sexual. Editorial Stampa, Ltda, Lisboa, 2009.

STEARNS, P. N. : História da Sexualidade. São Paulo: Contexto, 2010.

2ª MÓDULO – Sexualidade e Educação Sexual

AULA PRESENCIAL

AULA Virtual: Gravidez na Adolescência

O papel da escola;

O papel da família;

3ª MÓDULO - Corporeidade, Cultura e Sociedade

AULA PRESENCIAL: CORPOREIDADE

Foco da aula: A importância do corpo como órgão da sexualidade

Dinâmica: Os cursistas serão divididos em grupo e cada grupo terá de desenhar o corpo humano na cartolina. O intuito é que não esqueçam de nenhum órgão, sobretudo, os órgãos genitais.

Aula- Corporeidade

- Sensibilização de tema: o que gosto/ o que não gosto em mim- trabalhar a propriocepção corporal (individual). Depois, em duplas os alunos devem discutir entre si as mensagens que passam com o corpo- alegre, triste, animado, desanimado, receoso, irritado, etc. Se passam afeto e acolhimento ou distanciamento e descrédito, etc.

Mediador- frisar a importância de pensarem no corpo como um todo: olhos, braços, pés, mãos, voz, órgãos genitais, etc.

Ministração da aula

Dança- os alunos devem formar uma dupla e cada uma terá de dançar ao ritmo de uma música. Ao longo dela um dos professores tocará uma parte do corpo- cabeça, ombro, pé, mão, costas, joelhos, etc e cada dupla terá de dançar com a referida parte corporal. Durante a dança o professor poderá solicitar para que as duplas troquem. Ao término, será discutido com os cursistas os corpos inscritos por sentimentos (alegria, euforia, raiva, medo, vergonha, etc).

Virtual: (8 horas de estudo)

- Corporeidade- texto base- Sônia Mello- tese sobre corporeidade (capítulo)- os alunos deverão fazer uma resenha deste texto e postar a mesma na plataforma.

AULA PRESENCIAL: Sexualidade e instancias sociais

4ª MÓDULO – Relacionamentos e vínculos na adolescência

AULA PRESENCIAL: Adolescentes

AULA PRESENCIAL: Relacionamentos Afetivos

Foco: compreender os diferentes relacionamentos afetivos existentes

Dinâmica: cada trio pegará uma tira que os mediadores entregarão. Cada uma destas tiras consta uma das seguintes questões: o que é ficar? O que é namoro? O que é casamento? Qual o sentido do namoro? Como você entende o ficar?

Após a discussão os mediadores devem abrir para os trios apresentarem suas concepções/ideias, cabendo neste momento, sintetizar e discorrer acerca das ideias apresentadas, podendo empregar para isso o quadro negro. É importante relatar os aspectos favoráveis e desfavoráveis em cada um destes relacionamentos afetivos.

Ministração da aula

Trabalhar a questão do limite- público/privado, limites pessoais e em grupo para os comportamentos/manifestações de afeto

Problematização: quais comportamentos são tolerados em sala de aula? Quais comportamentos são aceitáveis ou não?

Textos base: Fatima Gonini, Jose Sterza Justo, Amparo caridade, etc.

O FICAR E O ROLO: provocando o debate sobre as atitudes e relações afetivas dos jovens do final do século XX e início do século XXI. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.. (Org.). Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade. São Paulo/ Araraquara: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2006, p. 27-39.

Música: eu só quero ficar.

AULA PRESENCIAL: Gravidez na Adolescência

Foco: Problematizar a questão da gravidez na adolescência- precoce ou planejada?

A mudança de status das adolescentes mães, e a questão da recusa da paternidade.

Ministração da aula

Problematização: Questões de adolescentes de 10 a 13 anos que engravidam, o que pode e deve ser feito?

Os cursistas em grupo devem problematizar esta pergunta para após a discussão em grupo ser compartilhada com os demais colegas de sala.

Sensibilização- levar reportagem sobre meninas de 10 a 13 anos que engravidam- estatísticas. O que cabe ao professor fazer? Eles devem discutir sobre seu papel enquanto educador sexual.

Documentário: Meninas

Roda de discussão depois de verem trechos do filme.

5ª MÓDULO – Diversidade sexual e Gênero

AULA PRESENCIAL: Diversidade

Foco: desconstruir preconceitos, mitos e tabus acerca da diversidade sexual.

Foco da aula: Homossexualidade, transsexual, transgênero, travesti, dragqueen, AGLBT- o que é, da onde vem este movimento, reivindicação, parada gay- pros e

contras, etc. Ademais, deverá frisar a questão dos direitos humanos independente de orientação do desejo sexual.

Ministração da aula

Cada cursista receberá um papel. Nele consta diferentes palavras, tais como: homofobia, sexismo, transexual, transgênero, dragqueen, homossexual. Eles terão como atividade encontrar outro cursista que tenha recebido a mesma palavra e junto com ele discutir estes diferentes assuntos, como a sociedade vê, etc.

Dinâmica: O Tribunal do Juri

1º. Momentos- um grupo que defendem a homossexualidade; outro que é contra, e um grupo de juízes que deve sintetizar as ideias levantadas para argumentação.

Filme: trechos do filme Filadélfia e transamérica

Os cursistas vão discutir estas cenas elencando os aspectos que consideraram mais interessantes.

2º. Momentos- cada grupo de cursistas receberá uma situação problematizadora envolvendo a questão da diversidade. Eles deverão elaborar como deveriam agir em cada uma destas situações.

Mediadores- devem finalizar a aula frisando a importância do respeito à diversidade sexual, da importância do professor não coadunar com as brincadeiras e zombarias, de seu papel de educador sexual.

AULA PRESENCIAL: Relações de gênero

Foco da aula: esclarecer o que seja as relações de gênero, como foi edificação deste conceito e sua importância para sobrepujar o aspecto biológico do sexo anatômico.

Dinâmica: Os alunos em trio devem preencher as seguintes frases: “estou satisfeita por ser mulher porque... estou satisfeito por ser homem porque.../ gostaria de ser do outro sexo porque.../ É natural das mulheres.... É natural dos homens...”

Abrir para discussão- é interessante os mediadores ‘pegarem’ os elementos carregados de estereótipos e preconceitos dos professores para discutir, a fim que tenham um espaço para repensarem seus conceitos e concepções que apresentam. Por exemplo, podem abordar e criarem outras situações problemas como que compete as mulheres a educação dos filhos; mulher que sai muito é galinha, homem é garanhão; se mulher transa com todo mundo é ‘puta’ e homem é o macho, o viril, etc.

Ministração da aula

Mostrar figuras de homens sexy passando roupa, limpando o chão e de mulheres

‘acabadas’fazendo mesmo. Instigar a crítica acerca dos papéis assimilados pelas mulheres e homens na sociedade- construção social de gênero.

Sensibilização- música é cor de rosa choque x super homem, os professores após escutarem as músicas devem discutir sobre os conceitos presentes: Mulher: sexo frágil, sangra, bicho esquisito, já, homem: sexo forte, mas dependente.

Os cursistas em grupo deverão discutir estes elementos, elaborando conjuntamente um pequeno texto acerca dos aspectos tratados, buscando contestar o que é considerado “natural” de homem e mulher exercer na sociedade.

Texto base da aula: Louro, Dagmar Meyer, Scott, etc.

AULA PRESENCIAL: Violência sexual e Homofobia

FOCO: Enfatizar os vários tipos de violência existentes- física, sexual, moral e verbal contra a mulher e a criança- impactos gerados, as leis que existem, como fazer a denuncia, qual o papel do professor frente a esta situação, etc.

Sensibilizar: trazer a pauta os diferentes comportamentos violentos do dia-a-dia: stress no trânsito, irritação na fila do banco, supermercado, espera pelo ônibus, metro, etc. Como vencer estes aspectos que interferem e geram a ‘violência urbana’?

Ministração da aula

Dinâmica: cada trio deverá problematizar; o que é violência? Quais os tipos de violência que conhecem? O que se deve fazer ao se perceber um aluno vitima de violência sexual?

Problematização: os mediadores devem apresentar várias situações problemas, solicitando aos professores, que esquematizem que tipo de intervenções deve-se fazer em cada caso. Após, apresentar para os demais colegas de sala de aula para ver se tomariam posturas similares ou não em cada situação apresentada.

Filme: Preciosa, vídeos do youtube contra violência sexual infantil/mulher.

6ª MÓDULO – Saúde Sexual

AULA PRESENCIAL: Saúde e Métodos contraceptivos

Foco- ir além do aspecto biológico, medicalizante da sexualidade

Cada cursista deverá escrever em uma papel qual as DSTs conhecem, assim como os métodos contraceptivos. Após, deverá compartilhar com outro cursista o que escreveu.

Ministração da aula- Exposição inicial das DSTs/AIDs e após os métodos contraceptivos existentes (mecânicos, hormonais, etc).

Dinâmica: baile das máscaras- cada pessoa escolhe outra para dançar (será tocado uma música para tanto). Cada uma está com um máscara em que está escrito dentro se a pessoa tem sífilis, AIDs, HPV, herpes genital, se está com camisinha, etc. Todos serão solicitados a dançar e/ou caminhar na sala de aula ao som de uma música em duplas. Ao término da mesma devem tirar suas máscaras.

Esta dinâmica visa que quem pegar o papel deverá ler para todos o que 'tem'. Ou seja, a pessoa que tem sífilis e a outra AIDs ambas estavam em uma relação sexual desprotegida, e assim por diante.

Filme: Ken park

AULA PRESENCIAL: Mitos e tabus sexuais

Foco: Trabalhar os diferentes mitos e tabus sexuais existentes, problematizando-os.

Dinâmica: Os mediadores entregam folhas contendo uma lista de mitos e distribui na turma. Cada um terá que ler e definir se é mito ou realidade. Exemplos de frases:

Não é saudável para a menina realizar atividades físicas durante o seu período menstrual, pois como há muita perda de sangue neste período é comum sentir fraqueza ou tontura;

Os jovens podem ter doenças sexualmente transmissíveis sem manifestar sintomas, pois algumas doenças apresentam sintomas facilmente reconhecíveis, outras não;

É possível que uma moça fique grávida durante seu período menstrual;

O álcool e a maconha são estimulantes sexuais.

Estendendo a dinâmica anterior, o mediador poderá solicitar que cada grupo (trio ou dupla) discuta entre si as seguintes questões:

- Porque muitas pessoas acreditam em alguns mitos?
- Como surgem estes mitos? De onde provêm?
- Porque persistem na sociedade?
- Onde adquirimos informações sobre a sexualidade?
- Estas informações são adequadas? Por quê?
- O que podemos fazer diante desta situação?

Ministração da aula: Dinâmicas - Os cursistas em trio deverão escrever diferentes mitos e tabus que conhecem, elaborando perguntas para outro trios para discutirem juntos. Ex.: Todo tipo de HPV pode provocar câncer de útero?

7ª MÓDULO – Metodologia do trabalho científico

AULA PRESENCIAL: Orientação da Monografia

Apresentação:

Tudo o que faz parte da sexualidade não é bem visto, e muitas vezes passa por inexistente dentro das escolas. É assim que muitos profissionais da educação agem diante o tema sexualidade dentro do ambiente escolar.

Sem uma formação eficaz e abrangente sobre educação sexual, será construído algo despreparado, cheio de tabus e preconceitos, atitudes conservadoras, reprodutivistas e superficiais. Por isso a equipe do NUSEX/UNESP ARARAQUARA, na intenção de contribuir para algumas dessas questões, vem trazer esse curso Semi presencial em Educação Sexual, com proposta de leituras, atividades, dinâmicas e reflexões para que você possa lidar de maneira mais tranquila com esses assuntos em sala de aula, e em todas as outras instâncias.

Para isso, elaboramos esse material que está assim dividido: 7 Módulos, cada um com 3 aulas presenciais, e 12 encontros virtuais teóricos de 6 horas, onde serem propostas discussão a partir de determinados filmes, documentários, músicas; indicadas e disponibilizadas leituras. As atividades deveram ser realizadas a partir das ferramentas Portfólio e Fórum. Nesse material buscamos trazer algumas discussões sobre a História da Sexualidade; Sexualidade e Educação Sexual; Corporeidade, Cultura e Sociedade; Relacionamentos e vínculos na adolescência; Diversidade Sexual e Gênero; Saúde Sexual e por último Metodologia do Trabalho Científico, onde serão dados conteúdos para prepará-los melhor para a realização do trabalho final.

Dizer que toda e qualquer forma de sexualidade representa um produto de uma construção sócio-cultural, nós faz pensar que a história do passado, nos ajuda a explicar a sexualidade do presente. Por isso se justifica dar tanto valor à variadas experiências humanas, que, no conjunto, formam o acervo de manifestações que se vale o homem para se comunicar. Sexualidade nada mais é do que uma construção histórica, social e cultural. Ou seja, aprendemos a ser homens e mulheres através das nossas vivências e dos significados que atribuímos a cada uma delas. Tais conceitos construídos em múltiplos espaços, nos quais transitamos e pelos inúmeros discursos que nos interpelem.

A partir desse entendimento, inserir-se no panorama cultural construído pelo homem ao longo da história, pressupõe familiarizar-se com os mais variados momentos da história sexualidade, e ter preparação para lidar com esses assuntos em sala de aula, de forma a ampliar os conhecimentos ligados à sexualidade, desenvolver valores

e atitudes positivas face a ela, educar para a cidadania e para o exercício consciente da sexualidade.

REFERÊNCIAS

BARROSO C. & BRUSCHINI, C. **Educação sexual**: debate aberto. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

CHAGAS, I. Educação sexual em contexto escolar: possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. In: **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 11, n. 1 e 2, 207, p. 93-100.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001b.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Editora UEL, 2001a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. I) a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras Editora, 1995.

LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999a.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, G.; NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MELO, S.M.M. Produção de novas metodologias e materiais pedagógicos em educação sexual com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. In: SOUZA, C.B. G. & RIBEIRO, P. R.M. (Orgs.) **Política, gestão educacional e formação de educadores**: contribuições ibero-americanas para a educação. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2008, p. 187-200.

PINTO, H.D.S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e prática. São Paulo: Summus, 1997. p.43-51.

REIS, G.V. dos; RIBEIRO, P. R.M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: MAIA, A. C. B. & MAIA, A. F. **Sexualidade e infância**. Cadernos CECEMCA. Brasília: Ministério da Educação; Bauru: UNESP, 2005, p. 34-45.

RIBEIRO, P. R. & FIGUEIRÓ, M. N. D, (orgs.) **Sexualidade, cultura e educação sexual**: propostas para reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2006.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E. P. U., 1990.

RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2002.

RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

USSEL, J. van. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

EDUCAÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE QUÍMICA: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA

Alex William Sanches

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia – IFBA
Vitória da Conquista – Bahia

Fernando de Azevedo Alves Brito

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia – IFBA
Vitória da Conquista – Bahia

Pâmela Ribeiro Lopes Soares

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia – IFBA
Vitória da Conquista – Bahia

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo geral “pesquisar como a abordagem de Educação sobre Direitos Humanos no Ensino de Química pode contribuir para uma formação cidadã na escola”. Com isso, buscou-se pesquisar fundamentos teóricos e normativos tanto da Educação sobre Direitos Humanos quanto do Ensino de Química no Brasil, além de conceituar a formação cidadã no contexto do Ensino de Química. A opção metodológica deu-se por uma pesquisa exploratória, a qual exigiu adoção de revisão bibliográfica e análise documental. Foram analisados uma série de referenciais como também documentos normativos. Com base em tais análises, portanto, foi possível o entrelaçamento teórico entre os temas da Educação em Direitos Humanos

e da formação cidadã, de modo a favorecer o aprimoramento no Ensino de Química. A Educação para a Cidadania fomentada pelo o Ensino de Química torna-se uma estratégia e/ou metodologia eficiente de ensino, uma vez que desenvolve o conteúdo a partir de um contexto real e significativo para os estudantes. Diante disso, cabe destacar que o Ensino de Química comprometido com a formação cidadã não é necessidade, mas obrigatoriedade, conforme recomenda a Constituição vigente, no seu artigo 205. O cidadão consciente pode fazer valer os preceitos teóricos de uma sociedade democrática, a qual se constrói pela formação de uma cultura de respeito através da promoção e materialização de valores como empatia, igualdade, tolerância, cooperação e paz.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química, Educação sobre Direitos Humanos, Educação para a Cidadania.

ABSTRACT: This article had as general objective “to investigate how the approach of Education on Human Rights in the Teaching of Chemistry can contribute to a citizen formation in the school”. With this, we sought to research theoretical and normative foundations of both Human Rights Education and Chemistry Education in Brazil, as well as conceptualizing citizen training in the context of Chemistry Teaching. The methodological option was

based on an exploratory research, which required the adoption of bibliographic review and documentary analysis. A series of references and also normative documents were analyzed. Based on these analyzes, therefore, it was possible to establish a theoretical link between the themes of Human Rights Education and citizen formation, in order to enable the improvement in the Teaching of Chemistry. The Education for Citizenship fostered by the Teaching of Chemistry becomes an effective strategy and/or methodology of teaching, since it develops the content from a real and meaningful context for the students. Faced with this, it is important to highlight that the teaching of Chemistry committed to citizenship education is not a necessity, but mandatory, as recommended in the current Constitution, in its 205th article. The conscientious citizen can assert the theoretical precepts of a democratic society, which it is built by forming a culture of respect through the promotion and materialization of values such as empathy, equality, tolerance, cooperation and peace.

KEYWORDS: Chemistry Teaching, Human Rights Education, Education for Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal vigente em seu art. 205 expõe o compromisso da educação brasileira para a formação cidadã. Esse preceito é reafirmado no art. 22 da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) e garantida numa das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Educação para formação cidadã não se restringe apenas em fazer com que o sujeito se reconheça como partícipe no âmbito social onde vive, mas também construtor de uma sociedade justa e democrática.

Ressalta-se, contudo, que a formação para cidadania é regida conforme estabelecido na Resolução CNE/CP n°1/2012. Conforme exposto em seu art. 3, a Educação sobre Direitos Humanos (EDH) objetiva a promoção de uma educação consciente para a mudança e transformação social que se fundamenta com um conjunto de princípios dos quais vale destacar a Dignidade Humana, Igualdade de Direitos, Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (BRASIL, 2012). A educação para formação do cidadão visa, portanto, o desenvolvimento de uma consciência cidadã para o combate das injustiças e redução das disparidades sociais.

Observa-se ainda no art. 7 da Resolução CNE/CP n°1/2012, que a EDH nos currículos tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior poderá ocorrer por meio de temas relacionado aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente (BRASIL, 2012). Logo, sendo a Química um campo do saber abrangente e contextual, deve-se propor a discussão de temas que relacionam Química com questões sociais, políticas, sociais e/ou humanísticas com a intenção de estimular o senso crítico e a tomada de decisão dos estudantes. Tais temas, desempenham papel fundamental no Ensino de Química para formar o cidadão (SANTOS; SCHNETZLER, 1996).

Diante disso, o presente artigo norteou-se com base na seguinte questão-

problema: como a abordagem de Educação sobre Direitos Humanos no Ensino de Química pode contribuir para uma formação cidadã na escola? A partir dessa questão, o estudo comprometeu-se em atender os seguintes objetivos específicos: (a) investigar os fundamentos teóricos e normativos da Educação sobre Direitos Humanos no Brasil; (b) investigar os fundamentos teóricos e normativos do Ensino de Química no Brasil; (c) conceituar a formação cidadã no Ensino de Química, tendo como parâmetro a perspectiva teórica do “Ensino de Química para formar cidadãos”; (d) efetuar o entrelaçamento teórico entre os temas da Educação sobre Direitos Humanos e da formação cidadã, de forma a favorecer o aprimoramento do Ensino de Química. Ademais, a opção metodológica consistiu lançar mão não apenas da revisão bibliográfica como também da análise documental para melhor detalhamento do tema em análise. A pesquisa em questão, quanto aos seus objetivos, caracterizou-se como sendo uma pesquisa exploratória.

2 | METODOLOGIA

A opção metodológica deu-se por uma pesquisa exploratória, a qual exigiu adoção de revisão bibliográfica e análise documental.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema na intenção de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2002). Portanto, a pesquisa exploratória assume, em geral, as formas de pesquisa bibliográfica (KAUARK *et al.*, 2010).

A revisão bibliográfica se caracteriza como sendo a localização e obtenção de documentos para avaliar a disponibilidade de material que subsidiará o tema do trabalho de pesquisa (KAUARK *et al.*, 2010). Sendo assim, recorreu-se a livros, artigos de periódicos, teses e dissertações como também documentos normativos disponibilizados em sites oficiais do governo dos quais vale destacar PCNs, LDB, Resolução das Diretrizes Nacionais para a EDH e artigos da Constituição Federal Brasileira. A presente pesquisa além de revisão de literatura lançou mão da análise documental para melhor detalhamento do tema em estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Fundamentos Teóricos e Normativos da Educação sobre Direitos Humanos

3.1.1 Fundamentos Teóricos da Educação sobre Direitos Humanos

É por meio da educação que o indivíduo é convidado a refletir sobre si próprio como peça integrante e principal desse mosaico diversificado que se conhece por sociedade e/ou nação.

Quanto maior o nível educacional do indivíduo, maior será a sua inclusão e

participação política na sociedade e menor serão as diferenças sociais; ressalta-se que as diferenças sociais antecedem ao capitalismo e se justificam pela diferença do conhecimento, pois saber é poder (GORCZEVSKI; TAUCHEN, 2008).

A educação em Direitos Humanos e sua história, conforme Vivaldo (2009), relacionam-se com as lutas de grupos sociais marginalizados ao longo da história; condizente com essa trajetória, a Educação em Direitos Humanos opera numa perspectiva crítica, de contestação à injustiça, à ausência de democracia e à utilização de violência física como ferramenta de luta política.

Ademais, a discussão sobre Educação em Direitos Humanos no Brasil, conforme Brasil (2013), se fortaleceu nos fins da década de 1980 por meio dos processos de redemocratização do país e das experiências pioneiras, as quais fizeram-se presentes entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por esses direitos.

Pensar sobre o que vem a ser EDH passa “pela consideração dos graves problemas da humanidade e da busca de soluções alternativas partindo de diversas frentes” (GORCZEVSKI; TAUCHEN, 2008, p. 71).

Gorczevski e Tauchen (2008), por sua vez, esclarece de forma breve que a EDH é, em essência, a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Para Benevides (2007), a cultura de respeito com a dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que se encontra enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos e não aceitação da diferença.

Nesse contexto, portanto, fica claro que a EDH se compraz com a formação de um cidadão consciente, participativo e comprometido com a promoção de uma cultura de respeito para com a dignidade humana, a qual possa combater o desrespeito, a indiferença e discriminação ainda tão impregnados no imaginário popular; um cidadão fraterno que faça valer os seus direitos, como também os direitos do seu igual.

3.1.2 Fundamentos Normativos da Educação Sobre Direitos Humanos

A Organização das Nações Unidas (ONU) objetiva promover o desenvolvimento das relações entre as nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar medidas para fortalecer a paz universal. Além disso, preconiza promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, religião ou outra (MAIA, 2007).

É o Brasil parte da maioria das convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das nações unidas. Com a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, o Brasil passou a refletir sobre a necessidade de se elaborar um esboço de normas orientadoras para a implementação desta em sua estrutura educacional (MAIA, 2007).

Descreve Brasil (2013) que, primeiramente, foram realizadas reuniões entre a

Comissão Bicameral do Conselho Pleno do CNE e da Comissão Interinstitucional e, em seguida, foram necessárias mais duas reuniões com especialistas que colaborassem para a formalização do Parecer, dando abertura para a Resolução CNE/CP nº1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

A Resolução CNE/CP nº1/2012 é um compêndio normativo que versa sobre a finalidade, os objetivos e a forma de como deve ser promovida a EDH nas instituições de ensino brasileiras. Destaca-se no art. 5 da presente resolução o objetivo central da EDH, o qual preconiza a formação para a vida no exercício diário dos Direitos Humanos, que preza pela igualdade de direitos, pela tolerância e respeito, pelo bem na comunidade, nação e planeta (BRASIL, 2012).

Faz-se mister destacar ainda o art. 3 da Resolução CNE/CP nº1/2012 que enumera os princípios basilares da educação e transformação social: Dignidade Humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na Educação; Transversalidade, Vivência e Globalidade; e Sustentabilidade Socioambiental (BRASIL, 2012).

A EDH, contudo, deve passar não apenas pelo âmbito da educação formal, mas também em todo o ambiente da educação informal, conforme exemplifica Gorczewski et al., (2008), nos movimentos sociais e populares, nas diversas organizações não-governamentais, nos clubes, igrejas, associações, sindicatos e, principalmente pelos meios de comunicação de massa. É através da Educação em Direitos Humanos, portanto, que o cidadão se desperta para a promoção de uma cultura de dignidade, respeito e cuidado para com a vida.

3.2 Fundamentos Teóricos e Normativos do Ensino de Química

3.2.1 Breves Considerações sobre a Evolução do Ensino de Química

O surgimento da Química pode ter sido reconhecido e visto a partir de entendimentos conduzidos por meio do desempenho de habilidades cotidianas desde a pré-história (ALMEIDA; PINTO, 2011).

O Ensino de Química no Brasil iniciou através da chegada da família real por intermédio dos estudos (ALMEIDA; PINTO, 2011). Portanto, a partir deste passo inicial, ao decorrer do tempo a Química no Brasil foi adquirindo o reconhecimento de modo a obter laboratórios e escolas com o intuito de proporcionar o Ensino de Química (ALMEIDA; PINTO, 2011).

Ao decorrer do tempo, estudiosos manifestaram interesses e cuidados no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos, assim como estratégias que poderiam ser aplicadas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

No que se trata o contexto histórico da Química, ela a todo o momento foi executada, a exemplo do período colonial brasileiro, no qual era necessário o seu entendimento para facilitar a vida no cotidiano, até que, com o passar da época, os

especialistas começaram a ser percebidos e anunciaram seus conceitos e evoluções químicas (OLIVEIRA; CARVALHO, 2006).

A Química apresentou avanços após os anos, e, por consequência, a formação de químicos no corpo social (OLIVEIRA; CARVALHO, 2006).

Para as DCN dos cursos superiores de Química, o mundo está em incessante progresso, em que pensamentos são modificados, por isso, o local no qual dispõe do ensino, deve ser habituado de acordo à realidade de novas ideias, uma vez que intervém na formação do sujeito (BRASIL, 2001). A DCN e a LDB estão intimamente vinculadas, no qual este último reflete na DCN, através das leis, representando uma interdisciplinaridade, no que influi na mudança dos componentes curriculares por conta dos progressos tecnológicos, tendo em vista a formação do sujeito inserido (BRASIL, 2001).

O PCN do Ensino Médio menciona que na maioria das vezes, muitos meios de informações advertem os riscos provocados pelo uso da Química, embora, é visto que os conhecimentos químicos conseguem desvendar meios para solucionar os diversos problemas da sociedade (MENEZES, 2017). Não obstante, o intuito deste Parâmetro se dá pelo estímulo da busca de conhecimentos e ao cultivo da cidadania (MENEZES, 2017).

Compreende-se que os normativos do Ensino de Química são conduzidos a partir do progresso dos Parâmetros do Ensino Médio e das Diretrizes de graduação em Química (SOARES; BRITO, 2017).

3.2.2 Fundamentos Teóricos do Ensino de Química

Ao dizer acerca do Ensino de Química é indispensável falar sobre o seu significado (SOARES; BRITO, 2017).

O conceito de ensino condiz com a passagem de compreensões do saber (XIMENES, 2000).

O ensino pode ser obtido de maneira informal ou até mesmo através da educação formal, de maneira a obter esse proveito através da aquisição da aprendizagem (NÉRICI, 1985). A transmissão de conhecimentos consegue modificar a postura do indivíduo, portanto torna-se transformador, como também o ensino que é fruto da educação (NÉRICI, 1985).

A Química pode ser esclarecida através do seu conceito, que discorrem suas teorias, comportamentos e mudanças químicas, bem como suas constituições da matéria (XIMENES, 2000). Embora, pode ser separada em diversas áreas de discernimentos característicos, que, além do mais, acarreta conhecimentos e conceitos na visão científica (MÓL, 2012).

O conhecimento no qual identifica o significado do Ensino e da Química é notório, pois os dois estão vinculados à relevância do saber, em que também discorrem as suas especificidades (SOARES; BRITO, 2017).

3.2.3 Fundamentos Normativos sobre o Ensino de Química

O ensino é uma das prioridades e está presente nas legislações, a exemplo do art. 205 da CF/88, pois educar se torna relevante para o cidadão, como também pelo incentivo do meio social em que o indivíduo se apresenta, possibilitando seu direito fundamental (MENEZES, 2017).

A LDB através do art. 1 consegue ressaltar que a educação gerada por meio do sistema educacional é um apoio que acarreta no suporte do convívio social (CARNEIRO, 2014).

A percepção em um só domínio do saber não é considerada pertinente no ensino fundamental, por essa razão torna-se primordial a compreensão em diferentes concepções de ensino que, por consequência, permite a assimilação Química (MENEZES, 2017). Com tal característica, a interdisciplinaridade é assimilada, já que se comunica com a PCN do Ensino Médio, visto que abrange também o Ensino de Química que está vinculada a Ciências, gerando assim seus respectivos saberes (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Nesse sentido, o Ensino Básico deve promover como suporte os conhecimentos para o Ensino Médio, na perspectiva constante da proporção de saberes de forma sucessiva (CARNEIRO, 2014). No entanto, o Ensino Superior induz à graduação formadora de diferentes áreas, no qual gera a busca de pesquisas e compreensão do mundo em sua volta (CARNEIRO, 2014).

O marco legal no que corresponde ao PCN do Ensino Médio, aponta a relevância da Química e dos seus respectivos entendimentos para o meio social, já que é capaz de propiciar o conhecimento, tais como a capacitação básica e as mudanças que ocorrem na vida do indivíduo (MENEZES, 2017).

De acordo com as DCN baseadas no bacharelado e na licenciatura em Química, os estudantes precisam ser instruídos de acordo a aprendizagens químicas, a exemplo também de poder caracterizar a Química como parte da construção do ser humano (BRASIL, 2001).

3.3 Educação, Cidadania e Ensino de Química para formar Cidadãos

Antes de discorrer acerca do modo de como o Ensino de Química pode contribuir para a formação cidadã, cabe conceituar brevemente o conceito de cidadania. A palavra cidadão, segundo Botelho e Schwarcz (2012), deriva-se do latim civitas, e o seu conceito remonta à Antiguidade.

Vale destacar, conforme interpretação de Botelho e Schwarcz (2012) acerca da definição de cidadão dada por Aristóteles em uma de suas obras – Política (livro III), que “ser cidadão” para o filósofo significa ser titular de um poder público não limitado e participar de modo estável do poder de decisão coletiva. Santos e Schnetzler (2010), por sua vez, apropriando-se da visão de outros autores, grifa essa participação como característica básica da cidadania, chegando a conclusão de que cidadão é o homem

participante.

Além da participação, a conceituação de cidadania alberga dois outros elementos, os direitos e os deveres. Em se tratando dos direitos, estes são modernamente garantidos pelo Estado constitucional, sendo fundamentados nos Direitos Humanos. Os deveres relacionam-se, portanto, com o compromisso comunitário de cooperação e corresponsabilidade (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

O princípio de igualdade caracteriza-se o Estado de direito, o qual é inerente às democracias; desse modo, se pode notar que o conceito de cidadania se relaciona ao conceito de democracia (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

A Constituição Brasileira de 1988 esclarece em seu art. 205 que um dos objetivos essenciais da educação brasileira visa não apenas o pleno desenvolvimento da pessoa como também o seu pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Esse preceito magno é reforçado no art. 22 da LDB com as seguintes palavras, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 17). Além disso, a formação para a cidadania é uma prerrogativa, conforme exposto no art. 2, inciso V, da lei nº 13.005, na qual se estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Educar para cidadania com o ensino de Química exige uma abordagem contextualizada dos conteúdos. Isso se reafirma – conforme exposto no PCN voltado às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – quando se reconhece que o aprendizado de Química pelos estudantes de Ensino Médio implica que estes compreendam as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e, desse modo, possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos (MENEZES, 2018).

Em artigo desenvolvido mediante análise de entrevista (semiestruturada) com professores de Química com a intenção de se investigar como entendem e configuram as propostas relativas ao ensino de Química para formar o Cidadão, Santos e Schnetzler (1996), destaca, com base na fala dos mesmos, que o ensino de Química atual não atende aos objetivos da formação cidadã. Isso pode ser contornado, portanto, desde quando se reconheça que “ensinar para a cidadania significa adotar uma nova maneira de encarar a educação, pois o novo paradigma vem alterar significativamente o ensino atual, propondo novos conteúdos, metodologias, organização do processo de ensino-aprendizagem e métodos de avaliação” (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p. 33).

3.4 Educar para Cidadania e Contribuições ao Aprimoramento do Ensino de Química

A educação, no seu significado mais puro, é tida como um instrumento de grande valia capaz de induzir o sujeito a refletir. A EDH, contudo, não apenas cede convite à reflexão como também, por meio desta, restabelece no sujeito a empatia, a

solidariedade e o respeito para com a vida. Segundo Brasil (2013), o sentido último da EDH é a formação do sujeito de direito que tem como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social.

A formação cidadã é bem mais do que se imagina ser. Quando se fala em educação para a cidadania, de imediato, se pensa em direitos e deveres cidadãos em uma sociedade democrática. Além disso, vale ressaltar que além dos direitos e deveres a serem esclarecidos ela se compraz ainda no detalhamento dos valores éticos. Santos e Schnetzler (2010) discorre que a educação para a cidadania é sobretudo desenvolvimento de valores éticos de compromisso para com a sociedade. Esses valores podem ser resumidos em “valores de solidariedade, de fraternidade, de consciência com o compromisso social, de reciprocidade, de respeito ao próximo e de generosidade” (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p. 41).

Diante disso, pode-se supor que a formação cidadã brasileira se dá consoante aos princípios basilares da EDH, ou seja, educar para os Direitos Humanos implica na formação do sujeito em cidadão consciente, o qual passa a ser corresponsável pelo progresso social; assim, uma das dimensões que se articula à Educação em Direitos Humanos inscrita no inciso III do art. 4 das Diretrizes Nacionais para a EDH vem a ser “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político” (BRASIL, 2012).

Educar para a cidadania por intermédio do ensino de Química pode vir a ser uma estratégia dinâmica que muito somará à aprendizagem dos estudantes. No campo de pesquisa do Ensino de Química muito se discute a necessidade de se trabalhar conceitos e leis da química a partir da realidade dos estudantes com a intenção de se alcançar o patamar de um ensino eficaz para a conquista de uma aprendizagem cada vez mais significativa.

A Química é onipresente, por isso a necessidade de se conhecê-la para se compreender à infinitude de causas e consequências a ela associadas, as quais não deixam de ser refletidas no contexto social, político e econômico. Com isso, de acordo com Santos e Schnetzler (1996), o objetivo básico do Ensino de Química para formar o cidadão compreende a abordagem de informações químicas fundamentais que permitam o estudante praticar ativamente no contexto social, tomando decisões com a consciência de suas consequências.

Diante disso percebe-se, pois, que a Educação para a Cidadania fomentada com o Ensino de Química torna-se uma estratégia e/ou metodologia eficiente de ensino uma vez que desenvolve o conteúdo a partir de um contexto real e significativo aos estudantes. Sendo assim, a “implantação do Ensino de Química para formar o cidadão implica a busca de um novo paradigma educacional que venha reformular a atual organização desse ensino” (SANTOS; SCHNETZLER, 1996 p. 33).

4 | CONCLUSÕES

A pesquisa em questão consistiu em ressaltar a contribuição do Ensino de Química, desde quando vinculado com os preceitos da EDH, para a formação cidadã, perante as normas jurídicas, a destacar LDB, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, PCN do ensino médio, PNE e Constituição Federal de 1988.

Educar para a cidadania não consiste apenas em fazer com que o cidadão reflita acerca do seu protagonismo social, é bem mais do que isso. Educar para a cidadania objetiva o desenvolvimento de uma consciência cidadã aberta à cultura de respeito. Essa prerrogativa é garantida e preservada na Constituição Federal brasileira de 1988.

Vale ressaltar que a Educação Cidadã não se dá apenas nas instituições formais de ensino. Nestas, contudo, conforme art. 7 das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer de três maneiras, porém ressalta-se, pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente (BRASIL, 2012).

Conforme já mencionado anteriormente, pelo fato de a Química se fazer presente em tudo e em todos, ela é contextual. Diante disso, Santos e Schnetzler (1996) esclarece que os temas químicos sociais desempenham papel fundamental no ensino de química para formar o cidadão, pois propiciam a contextualização do conteúdo químico com o cotidiano do estudante. Desse modo, “os temas químicos permitem o desenvolvimento das habilidades básicas relativas à cidadania, como a participação e a capacidade de tomada de decisão, pois trazem para a sala de aula discussões de aspectos sociais relevantes, que exigem dos alunos posicionamento crítico quanto a sua solução” (SANTOS, SCHNETZLER, 1996, p. 30).

Santos e Schnetzler (2010) alerta que o ensino atual nas escolas está muito distante do que o cidadão necessita conhecer para exercer e sua cidadania. Isso porque não leva em consideração que a Química não se encontra à parte do contexto onde se insere. A Química não pode ser desconsiderada de suas interrelações com aspectos éticos, sociais e humanísticos.

O Ensino de Química comprometido com a formação cidadã não é necessidade, mas obrigatoriedade, conforme recomenda a Constituição vigente. O cidadão consciente pode fazer valer os preceitos teóricos de uma sociedade democrática, a qual se constrói pela formação de uma cultura de respeito que, segundo Brasil (2013), aspira por acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R.; PINTO, A.C. Uma breve história da química brasileira. **Ciência e Cultura**. vol. 63, n. 1. São Paulo, Jan. 2011. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v63n1/a15v63n1.pdf>> Acesso em: Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. In: Conferência Nacional de Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12aconferencianacionaldedireitosumanos/educacaoemdireitoshumanos/cadernodeeducacaoemdireitoshumanosdiretrizesnacionais>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1.303/2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301_Quimica.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BENEVIDES, MARIA VITÓRIA, 2007. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata?. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/9_benevides.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. Cidadania e Direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M (Org.). **Cidadania, um Projeto em Construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, 2008.

KAUARK, F. et al. **Metodologia de pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MAIA, L. M. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 85-101.

MENEZES, L. C. de (Coord.). Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias. In: MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MÓL, G. de S. (org.) **Ensino de química**: visões e reflexões. Ijuí: Unijuí, 2012.

NÉRICI, I. G.. **Educação e ensino**. São Paulo: Ibrasa, 1985.

OLIVEIRA, L. H. M. de; CARVALHO, R. S. Um olhar sobre a história da Química no Brasil. **Revista ponto de vista**, vol. 3, 2006.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. Função Social: o que significa ensino de Química para formar o cidadão? **Química Nova na Escola**, n. 4, p. 28-34, 1996.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 4 ed. Rio Grande do Sul: Editora Uniju, 2010.

SOARES, P. R. L.; BRITO, F. de A. A. **Educação ambiental e ensino de química**: evidenciando liames teóricos e jurídicos. (IV CONEDU, Centro de convenções. Editora Realize: João Pessoa – PB). IFBA, 2017.

VIVALDO, FERNANDO VICENTE. **Educação em Direitos Humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo; São Paulo, 2009.

XIMENES, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

EDUCAÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: ENTRELAÇANDO PERSPECTIVAS

Alex William Sanches

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia – IFBA
Vitória da Conquista – Bahia

Álvaro de Azevedo Alves Brito

Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC
Vitória da Conquista – Bahia

Bianca Silva Oliveira

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Salvador – Bahia

RESUMO: O presente trabalho delineou-se com a proposta de relacionar a Educação Sobre Direitos Humanos e a questão de gênero por meio do entrelaçamento de perspectivas, dentre elas, a interseccionalidade. Isto é, partindo-se do intuito de pesquisar os fundamentos teóricos e normativos da Educação sobre Direitos Humanos; os fundamentos gerais, teóricos e normativos sobre interseccionalidade e gênero e da análise da viabilidade do entrelaçamento dos temas “Educação sobre Direitos Humanos” e “gênero” como forma de aprimorar a educação escolar apresentou-se as principais nuances dos enunciados normativos que regulam a EDH e as especificidades que permeiam a evolução histórica dos Direitos Humanos. Com lastro num método de pesquisa exploratório, composto por revisão bibliográfica e pela análise documental,

buscou-se apresentar como a Educação sobre Direitos Humanos pode viabilizar a contextualização das complexidades que abarcam as questões de gênero no âmbito da escola. A perspectiva da EDH relacionada com o pensamento interseccionista emerge, assim, como um modo transdisciplinar de entender a identidade múltipla e interativa das discriminações que envolvem os seres humanos e dos dilemas inerentes à uma sociedade permeada pela diversidade e que tem no gênero um de seus principais expoentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sobre Direitos Humanos, Gênero, Diversidade.

ABSTRACT: This paper is delineated with the proposal to relate Education on Human Rights and the issue of gender through the intertwining of perspectives, among them, the intersectionality. That is, starting from the aim of researching the theoretical and normative foundations of Human Rights Education; the general, theoretical and normative bases on intersectionality and gender and the analysis of the viability of the interweaving of the themes “Education on Human Rights” and “gender” as a way of improving school education, the main nuances of normative statements that regulate HRE and the specificities that permeate the historical evolution of Human Rights were presented. With the help of an

exploratory research method, composed of bibliographical review and documentary analysis, it was sought to present how Human Rights Education can make possible the contextualization of the complexities that embrace gender issues within the school. The perspective of HRE related to intersectional thinking emerges as a transdisciplinary way of understanding the multiple and interactive identity of the discriminations that surround human beings and the dilemmas inherent in a society permeated by diversity and which has in its genre one of its main exponents.

KEYWORDS: Human Rights Education, Gender, Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

Educar para a cidadania é uma prerrogativa da Constituição Federal vigente, conforme exposto em seu art. 205. Ademais, esse preceito é reforçado com o art. 22 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ainda garantido numa das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). A educação para a formação cidadã não consiste apenas em fazer com que o sujeito reconheça o seu protagonismo social, mas também o desenvolvimento de uma consciência cidadã que venha romper com as estruturas de preconceitos e injustiças sociais.

A consciência cidadã é núcleo de uma das dimensões da Resolução CNE/CP nº1/2012, conforme exposto em seu art. 4. Ela esclarece que a Educação sobre Direitos Humanos (EDH) como processo orientador da formação integral dos sujeitos de direitos articula-se à formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político (BRASIL, 2012).

Como enuncia o art. 3 da presente resolução que estabelece as diretrizes da EDH, a EDH objetiva a promoção de uma educação consciente para a mudança social, a qual se fundamenta pela definição de um conjunto de princípios dos quais valem destacar a igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças de das diversidades (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que a educação, bem como os Direitos Humanos são frutos de um construto histórico é que a abordagem interseccional encontra seu fundamento. Numa sociedade permeada, pois, pela pluralidade de sujeitos sociais, imersos em condições de desempoderamento distintas, partir do conceito geral de homem e de ser humano é mais do que insuficiente para a consolidação de um modelo educacional que busca igualdade e, simultaneamente, valoriza as diferenças.

Por todo o exposto, o presente artigo orientou-se a partir da seguinte questão problema: como a Educação sobre Direitos Humanos sob um viés interseccional pode viabilizar uma abordagem de gênero no ambiente escolar? Partindo-se dessa questão, o estudo comprometeu-se em atender os seguintes objetivos específicos: (a) pesquisar acerca dos fundamentos teóricos e normativos da Educação sobre Direitos Humanos; (b) pesquisar acerca dos fundamentos gerais, teóricos e normativos sobre

interseccionalidade e gênero; (c) analisar a viabilidade do entrelaçamento dos temas “Educação sobre Direitos Humanos” e “gênero”, como forma de aprimorar a educação escolar.

A opção metodológica, portanto, consistiu em utilizar-se da revisão bibliográfica como também da análise documental para melhor abertura e compreensão do tema analisado. A pesquisa em questão, quanto aos seus objetivos, configurou-se como sendo uma pesquisa exploratória.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa recorreu ao método exploratório, desenvolvendo-se como uma revisão bibliográfica, que, oportunamente, recorreu à análise documental.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com a intenção de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2002). Kauark et al. (2010), contudo, define revisão bibliográfica como sendo a localização e obtenção de documentos para avaliar a disponibilidade de material que subsidiará o tema do trabalho de pesquisa.

Diante disso, recorreu-se a livros, artigos de periódicos, teses e dissertações como também documentos normativos disponibilizados em sites oficiais do governo dos quais vale destacar Resolução das Diretrizes Nacionais para a EDH e artigos da Constituição Federal Brasileira.

A presente pesquisa, portanto, além de revisão de literatura lançou mão da análise documental para melhor detalhamento e compreensão do tema em estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Fundamentos teóricos e normativos da Educação sobre Direitos Humanos

3.1.1 Fundamentos Teóricos da Educação Sobre Direitos Humanos

A educação pode ser tida como um meio pelo qual o indivíduo seja estimulado à reflexão de si próprio, de suas relações com o meio que o cerca, como também de seu protagonismo na sociedade democrática. Desse modo, Gorcevski e Tauchen (2008), afirmam que, por intermédio da educação, as pessoas tendem a tornar mais preparadas para a vida, para a convivência e para a reivindicação de seus direitos.

A Educação sobre Direitos Humanos (EDH) e sua história relacionam-se com as lutas de grupos sociais marginalizados; condizente com essa trajetória, a EDH opera numa perspectiva crítica, de contestação à injustiça, à ausência de democracia e à utilização de violência física como ferramenta de luta política (VIVALDO, 2009).

No Brasil, a discussão sobre EDH, conforme Brasil (2013), se intensificou nos

fins da década de 1980 por meio dos processos de redemocratização do país e das experiências pioneiras, as quais fizeram-se presentes entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por esses direitos.

A EDH passa pela consideração dos graves problemas da humanidade e da busca de soluções alternativas partindo de diversas frentes (GORCZEVSKI; TAUCHEN, 2008).

Diante disso, Brasil (2013) esclarece que toda ação educativa com ênfase nos direitos humanos deve promover o conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurando modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida.

Ademais, a EDH é, em essência, a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz (GORCZEVSKI; TAUCHEN, 2008).

Essa cultura diz respeito à cultura de respeito com a dignidade humana, a qual orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que se encontra enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença (BENEVIDES, 2007).

Nesse contexto, portanto, vale destacar que a EDH enseja a formação do sujeito cidadão consciente e empático – o qual não faça valer apenas os seus direitos, mas também os direitos do seu igual –, combatente de todas as formas de desrespeito, discriminação, preconceito e intolerância, que muito têm contribuído para intensificação das dissensões e violências no âmbito social.

A interseccionalidade, por sua vez, é um conceito que emerge na literatura social a partir dos escritos de Kimberle Crenshaw e faz referência às dinâmicas estruturais advindas da interação entre os vários eixos de subordinação, isto é, parte da constatação da insuficiência do universalismo presente nas abordagens que tematizam a questão dos Direitos Humanos. Em outras palavras, a contextualização da questão do gênero, da raça e das diferenças em suas especificidades, bem como das suas interações, são fundamentais para que não se tenha um processo de superinclusão ou de subinclusão que viabilize a invisibilidade de determinados sujeitos quando do estabelecimento de políticas que possuem o intuito de consolidar equidade (CRENSHAW, 2002).

Faz-se necessário, assim, esclarecer os fenômenos da superinclusão e da subinclusão. A superinclusão refere-se a um conjunto de problemas que, ao afetar de forma desproporcional um grupo de mulheres por exemplo, passam a ser identificados como problemas de mulheres, abstendo-se de considerar diferenças como raça, classe social, dentre outras, na determinação de uma subordinação (CRENSHAW, 2002).

A subinclusão ocorre quando determinados problemas atingem um subconjunto de mulheres, mas que, por não atingirem mulheres que são partes dos grupos dominantes, acabam não sendo identificados como problemas de gênero (CRENSHAW, 2002).

Em linhas gerais, a superinclusão invisibiliza a diferença, enquanto a subinclusão torna invisível um conjunto de problemas (CRENSHAW, 2002).

Entende-se, portanto, que a consolidação dos preceitos que norteiam a EDH no Brasil torna imprescindível uma reflexão sobre a interação contínua e dinâmica entre as condições de desigualdade presentes entre os sujeitos reais, entre as quais destaca-se a questão do gênero, pois não há que se falar em democracia, justiça e direitos sem o devido reconhecimento das condições de desigualdade que abarcam os legítimos destinatários da EDH. Nessa linha, afirmou Crenshaw (2002, p. 173):

[...] a lógica da incorporação da perspectiva de gênero, ou seja, focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão, aplica-se tanto às diferenças entre as mulheres como às diferenças entre mulheres e homens. Há um reconhecimento crescente de que o tratamento simultâneo das várias diferenças que caracterizam os problemas e dificuldades de diferentes grupos de mulheres pode operar no sentido de obscurecer ou de negar a proteção aos direitos humanos que todas as mulheres deveriam ter. Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem, nacionalidade e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma que vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. Do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas a gênero não podem mais ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral, não se pode também permitir que as diferenças entre mulheres marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupação iguais sob o regime predominante dos direitos humanos. Tanto a lógica da incorporação do gênero quanto o foco atual no racismo e em formas de intolerância correlatas refletem a necessidade de integrar a raça e outras diferenças ao trabalho com enfoque de gênero das instituições de direitos humanos.

A EDH não pode ser mais um meio de invisibilização seja de mulheres, seja de outros sujeitos. Sendo que a perspectiva interseccional ainda traz à tona o fato de que o gênero por si só pode não ser o único eixo de desempoderamento capaz de consolidar as tradicionais desigualdades associadas às segregações entre homens e mulheres (cis ou transgêneros).

3.1.2 Fundamentos Normativos da Educação Sobre Direitos Humanos

É o Brasil parte da maioria das convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das nações unidas. No período ocorrido entre primeiro de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 foi proclamada pela ONU como A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (Maia, 2007).

Nesse contexto de discussões acerca dos direitos humanos, em especial, sobre a EDH, o Brasil passou a refletir sobre a necessidade de se elaborar um esboço de normas orientadoras para a implementação desta em seu âmbito educacional.

Foram realizadas, primeiramente, reuniões entre a Comissão Bicameral do Conselho Pleno do CNE e da Comissão Interinstitucional; em seguida, foram necessárias mais duas reuniões com especialistas que colaborassem para a formalização do Parecer, dando abertura para a Resolução CNE/CP nº 1/2012, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais Para a EDH a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições (BRASIL, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 1/2012 é um compêndio normativo que versa sobre os objetivos, a forma e a finalidade de como de como dever ser promovida a EDH nas instituições de ensino brasileiras.

O objetivo central da EDH é destacado no art. 5 da presente resolução, o qual preconiza a formação para a vida no exercício diário dos Direitos Humanos, que preza pela igualdade de direitos, pela tolerância e respeito, pelo bem na comunidade, nação e planeta (BRASIL, 2012).

Os princípios basilares da educação e transformação social, contudo, estão descritos no art. 3 da Resolução CNE/CP nº 1/2012. São eles: Dignidade Humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na Educação; Transversalidade, Vivência e Globalidade; e Sustentabilidade Socioambiental (BRASIL, 2012).

Faz-se necessário ressaltar o princípio da Igualdade de Direitos que orienta a realização da justiça social, que está muito além de tratar todos como iguais e o princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades, o qual discorre acerca da pluralidade de indivíduos, aconselhando o respeito para com as diferenças de cada um para a construção de um ambiente (cultura) de valores igualitários (BRASIL, 2013).

Em a “Era dos direitos”, Bobbio afirmara numa perspectiva arendtiana que os direitos humanos são parte do Estado Democrático de Direito e classificou as etapas de consolidação desses direitos em positivação, generalização, internacionalização e especificação. A positivação corresponde à etapa em que se tem o valor da pessoa humana positivado por meio das Declarações Universais; a generalização se estabelece como corolário lógico da igualdade, da não-discriminação; a internacionalização com o amplo reconhecimento da Declaração de 1948 e, por fim a especificação, como aprofundamento da proteção de direitos outrora destinadas à seres genéricos e, agora, a seres reais em situação (BOBBIO, 2004).

Nesse ínterim, ensejar a consolidação da EDH através de práticas de contextualizem questões imanentes ao gênero é um meio de transcender abordagens generalistas de ser humano e trazer à baila, seres em situação, reais, diversos e plurais cuja lógica tradicional e totalizante demonstra-se insuficiente e não condizente com a identidade complexa própria de quem se vê subordinado por problemáticas que também envolvem o gênero.

A EDH não se restringe ao âmbito da educação formal. Ela deve perpassar ainda, conforme esclarece Gorczewski e Tauchen (2008), por entre as diversas

organizações não governamentais, clubes, igrejas, associações, sindicatos e meios de comunicação em massa. Desse modo, por intermédio da EDH, se espera o despertar da consciência cidadã no sujeito.

4 | CONCLUSÕES

A base para a consolidação da EDH, bem como dos princípios centrais que norteiam a Resolução CNE/CP nº 1/2012 que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos parte de um pensamento pós-metafísico dos Direitos Humanos. Ou seja, entende que a realização dos direitos requer uma tutela cada vez mais efetiva sem sua incessante naturalização com base em uma totalização a-histórica, sacralizadora e/ou sem o reconhecimento de contextos relevantes como o gênero.

Desta maneira, reconheceu-se ao longo do desenvolvimento deste trabalho a importância democrática que a EDH assume num país de democracia recente e da interseccionalidade como um meio de contextualização do gênero no âmbito das práticas atreladas à EDH.

A perspectiva da EDH relacionada com o pensamento interseccionista emerge, assim, como um modo transdisciplinar de entender a identidade múltipla e interativa das discriminações dos seres humanos e dos dilemas inerentes à uma sociedade permeada pela pluralidade.

Em outras palavras, a devida concretização da EDH requer que abordagens preocupadas com a complexidade e a diversidade estejam postas para que a clássica distinção entre prática e teoria possa, enfim, dar lugar a abordagens teóricas que não prescindam do pragmatismo e de práticas que jamais lancem mão da reflexividade.

Afinal, como disseminar a EDH sem se conectar com as especificidades próprias dos sujeitos reais para os quais os direitos se direcionam e que são, ao mesmo tempo, os principais agentes de sua materialização?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. In: Conferência Nacional de Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12aconferencianacionaldedireitosumanos/educacaoemdireitoshumanos/cadernodeeducacaoemdireitoshumanosdiretrizesnacionais>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução n° 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BENEVIDES, MARIA VITÓRIA, 2007. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/9_benevides.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acessado em: 15 set 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, 2008.

KAUARK, F. et al. **Metodologia de pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MAIA, L. M. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 85-101.

VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo; São Paulo, 2009.

EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DO SURDO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Lindacir Laurentino Lima de Medeiros

Pós-Graduada em Libras – Faculdades
Integradas de Patos (FIP)
Patos – Paraíba

Rosana de Medeiros Silva

Graduanda em Ciências Sociais – Universidade
Federal de Campina Grande (CDSA)
Patos - Paraíba

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do surdo, utilizando formas de reestruturação da inclusão uma vez que, a inclusão do surdo no processo educacional precisa ser efetivada, pois claramente se percebe as diferentes formas de exclusão caracterizadas no processo educacional. A precarização da educação inclusiva reflete no pouco desenvolvimento intelectual do surdo, portanto, se faz necessário eliminar as barreiras que impedem a pessoa com surdez de evoluir gradativamente, pois nota-se que muitos deles possuem competências intelectuais respeitáveis e condições de superar esses desafios se forem utilizadas estratégias didático- metodológicas adequadas, no sentido de contribuir para a efetivação de uma aprendizagem promissora. Logo, em relação aos aspectos metodológicos, neste estudo foi realizada uma pesquisa de

cunho teórico-bibliográfica, com enfoque qualitativo, tendo como base as contribuições de autores, como: Albres (2010), Bueno (1999), Mantoan (2006), Casarin (2012) entre outros. É evidente que, a precariedade da educação inclusiva reflete em necessidades que precisam ser resolvidas urgentemente, como capacitar os profissionais no ambiente escolar; mais investimento por parte das políticas públicas, dentre outros aspectos; pois nota-se que falta vontade por parte dos diversos atores sociais de realmente incluir, para de fato, disponibilizar conhecimentos eficientes para a formação da pessoa com surdez.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Inclusão, Surdos, Desenvolvimento.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta a necessidade de uma reestruturação no processo educacional inclusivo para que aconteça a aprendizagem efetiva do surdo no ambiente ao qual está inserido. Logo, se percebe que existe um bloqueio na comunicação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar que acaba por desfavorecer a aprendizagem do surdo.

Participando ativamente do processo de inclusão do estudante com surdez, surgiu o desejo como autora desse estudo em

contribuir positivamente para a efetivação da proposta inclusiva ofertada pelo sistema educacional brasileiro, no caso aqui em particular, partindo da realidade do município de Patos/PB, tendo em vista as diversas formas de exclusão vivenciadas pelos grupos que se sentem na condição de diferentes e a falta de aperfeiçoamento de profissionais capacitados nesse ambiente.

Portanto, o presente estudo tem por objetivo contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do surdo, utilizando formas de reestruturação da inclusão. Assim sendo mediante os aspectos metodológicos, refere-se a uma pesquisa teórico-bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada nas contribuições de autores como Albres (2010), Bueno (1999), Mantoan (2006), Casarin (2012) entre outros.

Ou seja, esse estudo está dividido em cinco partes que estão assim distribuídas: a primeira refere-se a esse texto introdutório que apresenta em linhas gerais o presente estudo; na segunda parte foram destacadas as diferentes formas de exclusão caracterizadas no processo educacional e que muitas vezes tem se tornado invisível no ambiente escolar; em sequência na terceira parte foi evidenciada, a luz dos teóricos, a precariedade da educação inclusiva e a necessidade de capacitar profissionais nesse ambiente; na quarta parte foram apresentadas algumas estratégias didático-metodológicas para efetivação de uma aprendizagem promissora para pessoas surdas e na quinta e última parte foi apresentada a conclusão.

Ao final desse estudo, espera-se poder contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com surdez e que a inclusão aconteça de fato e de direito, pois se tem a esperança de que em um período breve todos os profissionais da educação consigam interagir com o surdo e que este se sinta parte integrante do ambiente educacional e social, podendo assim, desenvolver suas habilidades intelectuais de forma eficiente e eficaz.

2 | DIFERENTES FORMAS DE EXCLUSÃO CARACTERIZADAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Percebe-se que ao longo dos anos a proposta de incluir o surdo no processo educacional não tem sido tarefa fácil, apesar dos investimentos do Ministério da Educação e Cultura [MEC], das Leis, dos Decretos e inúmeros trabalhos realizados. Apesar dos avanços obtidos após a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais [Libras], em 24 de abril de 2002, surgem os questionamentos de como efetivar na prática a inclusão do surdo no sistema educacional.

À medida que esse debate se torna complexo, surgem novos desafios, e o Ministério da Educação e Cultura [MEC], confirma os dados negativos e a necessidade da reestruturação no sistema regular de ensino. De acordo com Albres (2010, p.36) no Livro *Surdos & Inclusão Educacional*:

Constata-se, entretanto, que apesar do atendimento educacional integrado,

os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover, com qualidade, a real inclusão do surdo no sistema regular de ensino. Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse aluno, principalmente no que se refere à utilização da Língua Portuguesa escrita, da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente para o progresso e sucesso na educação acadêmica.

Algumas ações precisam ser desenvolvidas e postas em prática, como a preparação de mais profissionais habilitados, não apenas com cursos básicos e pequenas formações, mas com propostas permanentes, formações continuadas que favoreçam um leque de aquisições de novos conhecimentos. O MEC é o órgão do Governo Federal que pode promover essa formação de forma eficaz, para que haja essa reestruturação no sistema de inclusão educacional do surdo no Brasil, no sentido não só de ofertar a formação, mas exigir o retorno dos investimentos mediante as ações realizadas.

Nota-se que são muitos os investimentos em adaptações físicas, porém percebe-se a falta de formação para o docente. Investe-se e não acompanha como está sendo o trabalho, não existe uma equipe que fiscalize se os investimentos estão sendo aplicados de maneira correta. Nisso, se depara em pleno século XXI com professores que lidam com estudantes surdos que não conseguem nem se quer dizer bom dia em Libras. São questões como estas que precisam ser revistas, analisadas e ressignificadas, pois estas são formas de exclusão caracterizadas no processo de educação.

Com base nestes dados tão excludentes, depara-se com jovens surdos desestimulados, muitos abandonam os estudos, pois não encontram apoio no ambiente escolar, no sentido de encorajá-lo, mostrando suas potencialidades e favorecendo um ambiente propício para seu aprendizado. Percebe-se que, na maioria das vezes o direito a educação e a aprendizagem são negados, muitas vezes não há nenhum intérprete, aquele que irá possibilitar a comunicação, que é obrigatório pela Lei, e em algumas situações não lhes é concedido.

Os surdos conquistaram alguns direitos, após muitas lutas, um desses direitos de suma importância é um intérprete que facilite a comunicação com os professores já que estes não conhecem a Libras. Contudo, essas conquistas não conseguem chegar à íntegra, em sala de aula, a fim de melhorar as condições dessa comunicação resultando enfim, na aprendizagem.

Recentemente se tem conhecimento que alguns surdos atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado do município de Patos/PB, não tinham intérpretes em suas escolas de origem, outros reclamam que seu intérprete não consegue traduzir de forma clara o que o professor está explicando. São questões como estas que exclui, limitam o aprendizado do estudante surdo, e assim, desfavorecem a inclusão.

Não se pretende aqui dizer que sem o intérprete o surdo não aprende, pretende-se mostrar que o intérprete é uma exigência básica e necessária entre outras tantas

que não acontecem e que reforça ainda mais o fracasso da inclusão. Inserir o diferente em salas de ensino regulares, não é necessariamente incluir. A esse respeito Bueno (1999, p.12) destaca:

Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

A necessidade de capacitar e formar profissionais são gritantes, pois é diferente de acumular cursos e mais cursos, mas sim, de efetivar os profissionais envolvidos nesse processo, ou seja, dá ênfase a prática de profissionais que queiram atuar na área, que se disponha a mudar seus conceitos e melhorar sua prática na perspectiva inclusiva, oportunizando-lhes condições de trabalhar com os grupos diferentes e atendê-los de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

A realidade hoje de muitas escolas ditas “inclusivas” é que não conseguem atender as necessidades mínimas de um surdo no Ensino Fundamental, como por exemplo, uma criança apenas no período matutino. Ou seja, a escola está adaptada fisicamente, com sala de recursos, materiais didáticos riquíssimos, porém com um corpo docente despreparado, sem condições de promover intelectualmente a aprendizagem dessa criança e, principalmente, que bloqueia seus avanços, acaba por minimizar os sonhos da família quando diz que o filho não consegue evoluir e que ficará retido para no ano seguinte, se submetendo a passar pelo mesmo processo excludente.

São experiências pessoais que chegam ao Centro de Atendimento Educacional Especializado e que se passa a dividir com os pais destas crianças, pois só se é capaz de fazer a diferença, mostrando que o filho/estudante surdo é capaz. Geralmente, o surdo advoga contra a inclusão, devido uma soma de acontecimentos desfavoráveis, a discriminação decorrente desfavorece a pessoa surda e este prefere uma escola para surdos em vez do modelo ofertado numa sala de aula com estudantes ouvintes. A grande questão aqui é preparar profissionais para que haja uma reestruturação no sistema inclusivo de ensino e que favoreça a pessoa com deficiência, pois poucos profissionais que recebem estudantes surdos em suas salas de aula buscam novos conhecimentos, mas a escola precisa está preparada para desenvolver as potencialidades desse estudante, tanto no aspecto pessoal, como social e profissionalmente.

3 | PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NECESSIDADE DE PROFISSIONAIS CAPACITADOS

As dificuldades encontradas pelos estudantes surdos com a educação inclusiva vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e se conseguirem ingressar em um curso superior de ensino, esses desacompanharão em todo o processo de aprendizagem. Para Mantoan (2006), nessas condições infelizmente, a escola não está caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para esses novos rumos, pois falta muita vontade de virar a escola do avesso.

O processo de inclusão do surdo tem sido marcado por grandes desafios, em toda a história do processo educacional para a pessoa com surdez os fracassos, erros e alguns acertos tem sido bem frequentes, situações precárias e excludentes ocorrem e se tornam invisíveis. A educação das pessoas com surdez não pode continuar sendo prejudicada, será preciso compreender onde e quem está fracassando.

Há material didático apropriado, escolas preparadas fisicamente para receber os estudantes que se sentem na condição de incluídos, verbas federais para a aquisição de novos materiais e até recursos didáticos mais sofisticados. A pergunta que não quer calar sobre a inclusão é a seguinte: Onde está o foco do fracasso para a aprendizagem e desenvolvimento do surdo?

O professor é peça fundamental nesse processo, como profissional da educação a ele compete à eficiência das práticas pedagógicas. Nesse sentido, se questiona: Esse profissional que lida diretamente com o surdo foi preparado em Cursos de Libras? A nova Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva capacitou o corpo docente para que houvesse essa interação entre surdos e ouvintes?

O espaço escolar é um ambiente social onde as pessoas interagem, crescem e constroem um campo de comunicação, no entanto, se o ambiente não é favorável para a comunicação, porque neste ambiente a Língua Brasileira de Sinais não é reconhecida. Então, como o surdo irá desenvolver? Consegue-se detectar uma falha que precisa ser discutida na proposta da perspectiva inclusiva, falha que não inclui, mas que segrega pessoas surdas e pessoas ouvintes. Conforme Dorziat (apud BRASIL, 2007, p.14), no livro Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com Surdez,

O aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades em todos os sentidos.

A escola precisa estar preparada em todos os aspectos para receber a pessoa com surdez, não só na parte física, que é o que se tem visto na perspectiva inclusiva, mas a priori na parte humana, profissional, onde todos os professores que atuarão direto e indiretamente consigam se comunicar com o surdo na língua dele.

Foram aplicados alguns recursos federais para a formação de profissionais com cursos básicos de Libras, mas é importante ressaltar que uma nova língua não se adquire em um curso básico de quarenta ou sessenta horas. É preciso muito investimento, formações continuadas que garantam ao ser humano com surdez amplas possibilidades inclusivas. É necessário discutir mais do que a aquisição de uma nova língua, o ambiente educacional precisa ser estimulador, desafiador e que exercite a capacidade intelectual do surdo.

O ambiente oferecido atualmente é precário, são enormes dificuldades enfrentadas pelas pessoas com surdez no ambiente educacional, a falta de preparo começa na recepção que não consegue se comunicar da maneira mais simples possível. O surdo foi tirado das Escolas Especiais, pois estas escolas, agora com a nova proposta inclusiva, excluem os estudantes com deficiência, que foram colocados em escolas regulares em sua grande maioria com propostas excludentes.

O discurso na perspectiva inclusiva ainda não consegue oferecer o mínimo de inclusão social possível a pessoa com surdez, deixando-a a margem do processo educativo. Nesse sentido Mantoan destaca (2006, p.15) no Livro Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Que,

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças [...]. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Por isso exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino. A escola não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes instâncias epistemológicas, não se abre a novos conhecimentos que, até então, não couberam nela.

A escola necessita proporcionar aos estudantes os conhecimentos adequados às suas necessidades, criando possibilidades para que os diferentes grupos interajam e tenham as mesmas oportunidades. No que se refere aos surdos, essa marginalização das diferenças é ainda mais acentuada, porque se faz necessário ter acesso a uma nova língua, a Libras, para que haja a comunicação com a pessoa surda e, assim, o seu desenvolvimento educacional.

4 | ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM PROMISSORA PARA PESSOAS SURDAS

De acordo com Albres (2010, p.62) no livro *Surdos & Inclusão Educacional*:

Para receber alunos surdos, à escola cabe desenvolver discussão e reflexão com seus profissionais, registrar suas possibilidades de atendimentos no projeto político-pedagógico em relação a matrícula de alunos com surdez. Deve-se identificar a presença de crianças surdas na escola desde matrícula. Proporcionar cursos de capacitação para seus profissionais, espaços de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para educadores, pais e comunidade escolar.

Com esse novo olhar sobre como atender uma pessoa com surdez, de como lidar com essa deficiência, através de uma preparação antecipada e planejada pode-se possibilitar ao surdo uma aprendizagem satisfatória e diferente desta oferecida desde a década de 1990 com a consolidação da proposta inclusiva brasileira.

Logo, cabe a escola, aos educadores e a família primeiramente buscar novos métodos que facilitem esse acesso no processo educacional, pois estas são as peças mais importantes nesse processo. Percebe-se que a grande maioria das famílias não busca os direitos dos filhos surdos, ou melhor, dizendo, não sabem quais são os seus direitos. A família é a base primordial para o desenvolvimento do surdo, mas tem falhado como base estrutural e alicerce para o crescimento educacional, social e pessoal, uma vez que, não consegue se comunicar com seu filho, pois não conhece a Libras e com gestos caseiros tentam a comunicação.

É fundamental o trabalho conjunto entre família e escola, essa parceria torna-se forte para exigir dos órgãos competentes a inserção efetiva do surdo uma vez que, muitos são os avanços, algumas conquistas, mas falta muito a ser concretizado.

Outro fator importante para uma aprendizagem promissora da pessoa com surdez é o acompanhamento de um intérprete de Libras, que trabalhe em conjunto com o professor regente. Conforme Lacerda e Poletti (2009, p.169), “[...] é preciso que haja uma negociação prévia sobre o que cabe ao professor e o que cabe ao intérprete em relação ao aluno surdo, pois se observa que o não reconhecimento dessas atribuições pode gerar conflitos”.

Em vários momentos observam-se a falta de diálogo e respeito de ambas as partes, quando o conteúdo a ser trabalhado não é repassado pelo professor para que o intérprete tome conhecimento e se prepare melhor para a interpretação. Algumas vezes o professor “usa” o intérprete como seu ajudante particular para fazer seus mandados ou quando fala que vai ser intérprete para não fazer nada. Essas atitudes mostram que a função do intérprete ainda não está clara para o professor e que precisa ser discutida nas reuniões de planejamento.

As salas multifuncionais, as salas de Atendimento Educacional Especializado [AEE] existem, são equipadas para atender as deficiências específicas, porém falta um profissional capacitado em grande parte destas salas, pois muitas estão fechadas

nas escolas, porque alguns gestores não tomaram conhecimento da sua importância.

Quanto às estratégias didático-metodológicas precisam ser revistas e reestruturadas para que aconteça a efetivação da aprendizagem da pessoa com surdez no processo de inclusão. Conforme Casarin (2012, p.249), no Livro *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*:

Nessa perspectiva, a aprendizagem somente se efetivará quando as atividades partirem do conhecimento já consolidados pelos alunos, isto é, conhecimentos adquiridos em outras experiências, sejam elas acadêmicas ou atividades informais, vividas fora da escola ou na escola. O que se pretende deixar claro aqui é que devemos proporcionar ações em sala de aula, que tenham um significado, sejam interessantes, oportunizando curiosidade, motivação e envolvimento.

Enfim, são novas alternativas e desafios que a escola precisa oferecer a pessoa com surdez a fim de suprir a precária inclusão educacional oferecida hoje, pois para Duarte (2013, p.82-83) “A surdez é uma deficiência que encontra maiores dificuldades dentro da escola, uma vez que necessita de profissionais habilitados para dar ao aluno o suporte necessário a sua aprendizagem”.

O surdo utiliza o meio visual para o seu desenvolvimento em substituição à perda da audição, por isso a necessidade de utilizar diversos tipos de recursos visuais nas atividades realizadas, para que através do uso de imagens, faça a referência. Trabalhar com contos e histórias em Libras também é uma excelente opção para o surdo, assim como o teatro, tudo realizado através da Libras. Se o profissional não tiver esse conhecimento as dificuldades vão permanecer dentro do ambiente escolar.

A escola precisa fazer um trabalho que envolva toda a equipe, planejar especialmente com o intérprete da Libras para que antecipadamente organize o material a ser exposto e explicado para o surdo na língua dele. A esse respeito a autora se reporta a um projeto desenvolvido pela sua equipe, onde foi trabalhado o conto dos três porquinhos com todos os estudantes surdos, onde foi realizado um teatro com máscaras e em seguida cada um deles encenou, recontando o conto. Ou seja, foi desenvolvida uma atividade lúdica e prazerosa que surpreendeu a todos pelo desempenho apresentado pelos estudantes surdos.

Porém, é necessário que a escola e seus profissionais se abram para os novos conhecimentos e crie meios favoráveis para o desenvolvimento da pessoa surda, para que aconteça a verdadeira inclusão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o presente estudo percebeu-se a partir da leitura de alguns estudiosos da inclusão do surdo no processo educacional a forma excludente que lhes é destinado, e que desfavorece a aprendizagem da pessoa com surdez em suas diversas formas, vivenciadas pelos grupos diferentes, assim como a falta de uma preparação eficaz dos

profissionais envolvidos nesse processo.

O estudo deu ênfase a uma análise bibliográfica, no sentido de além de evidenciar as várias formas de exclusão vivenciadas pelo estudante surdo no processo educacional inclusivo, também sugerir estratégias para uma reestruturação no processo de inclusão do surdo, com a contribuição de alguns teóricos, capaz de favorecer subsídios para o tema proposto.

Portanto, foram inquietações que nasceram a partir da interação com o surdo e seu processo educacional, que despertou o desejo de contribuir positivamente para a efetivação do processo inclusivo. Assim, foi visitando os ambientes educacionais que os surdos fazem parte conversando com os professores e em alguns cursos básicos de Libras disponibilizados num momento para troca de conhecimentos que essa interação ocorreu, pois se sabe que o surdo possui competências intelectuais excelentes que, se forem trabalhadas devidamente, os mesmos conseguirão desenvolvê-las.

Enfim, esse estudo foi possível no sentido de contribuir com a efetivação da inclusão do surdo no processo educacional, e mesmo de forma tímida, apresentar sugestões didático- metodológicas, como forma de favorecer a pessoa surda uma aprendizagem promissora.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CASARIN, Melânia Melo. Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos. In.:SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.) **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.
- DORZIAT, Ana. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeiro-junho,1998. In.: DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**.
- SEESP/SEED/MEC: Brasília/DF, 2007.
- DUARTE, Soraia Alves. Surdez: escola como instrumento de Inclusão. In.: SILUK, Ana Cláudia Pavão Siluk (Org.) **Atendimento educacional especializado: processo de aprendizagem na universidade**. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2013.
- LACERDA Cristina B. F. de; POLETTI Juliana Esteves. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In.: FÁVERO Osmar; FERREIRA,
- Windyz; IRELAND Timothy e BARREIROS Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

EJA NO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA E PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE

José Clebson dos Santos (1)

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL –
Arapiraca/ Alagoas

Jenaice Israel Ferro (2)

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL –
Arapiraca/ Alagoas

RESUMO: O presente material constitui uma reflexão sobre a afetividade nas turmas de Jovens e Adultos (EJA) de escolas pública municipais de Arapiraca, essa reflexão sobre as marcas culturais e sociais, aborda conceitos sobre o analfabetismo, busca estabelecer uma permanente relação teoria e prática e as causas da relação professor e aluno, que fundamentam uma análise crítica da realidade vista. O objetivo do trabalho é identificar as se ocorre a afetividade na relação professor e aluno, onde a pesquisa constatou várias situações que contribuem frequentemente para esse fato. Nesse espaço manifestaram-se as relações de afeto, cumplicidade e solidariedade construída pelos alunos que assinalam uma outra lógica no espaço educativo da sala de aula. A qualidade do ensino depende muito da relação professor- aluno. A capacitação do educador se faz por duas vias detectadas: a via externa, representada pelos cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, uma infinidade de coisas que ajudem o docente no

seu trabalho e a via interior que é a autocrítica que cada professor deve fazer sobre seu papel na sociedade utilizando-se do debate coletivo e da crítica recíproca com as colegas para descobrirem sobre os saberes e os poderes que circulam nos espaços da prática pedagógica. Constitui uma reflexão sobre as marcas culturais presentes na educação de jovens e adultos e suas repercussões na formação das identidades sociais. A metodologia utilizada para fazer este texto baseando-se nas informações adquiridas através dos referenciais bibliográficos, conversas informais com professores que lecionam nas turmas de EJA e alunos que vivenciam essa prática. Foram obtidos os seguintes resultados: o docente precisa de capacitação para atuar em sala, garantindo a permanência do aluno, estimulando-o a buscar novos conhecimentos e ainda, muitos jovens e adultos se encontram fora de sala, pois tem pouca perspectiva de trabalho futuro e devido as condições socioeconômicas sua vontade enfraquece, seu dia a dia é sofrido, nos trabalhos exaustivos quando os têm. A EJA para muitos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria é hoje a chance para que possam integrar-se novamente a sociedade por meio da educação visando à qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Metodologia de Ensino. Psicanálise. Sujeito da

aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastado da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonista de histórias reais e ricas em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com seus conhecimentos e valores já constituídos. Esta pesquisa foi realizada com base na investigação de fontes que tratam sobre a temática da afetividade na relação professor e aluno da EJA – Educação de Jovens e Adultos, nas escolas públicas no município de Arapiraca, buscando descobrir quais os fatores que contribuem para um bom relacionamento didático e pedagógico que resulte em uma aprendizagem significativa.

A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacional e afetivo implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada.

Contrariando esta corrente de pensamento, proponho-me a analisar e a discutir a relação ensino-aprendizagem a partir de uma visão integradora do ser humano. Nesta perspectiva, considerarei que a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irreduzível das estruturas da inteligência. Acredito, ainda, que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

A fim de que tenhamos maior clareza a respeito das idéias já avançadas, e porquê retomá-las, mais à frente, conceituo o que entendo por ensino, aprendizagem, conhecimento, inteligência, afetividade e desejo. Adotarei, como referencial teórico privilegiado, as contribuições de J. Piaget, H. Wallon, S. Freud, J. Lacan, S. Pain e A. Fernández.

Afetividade relação interpessoal: objeto da psicanálise e pedagogia

A afetividade faz parte da nossa vida desde nosso nascimento e nos acompanha durante toda a nossa existência, esta por sua vez desempenha um papel muito importante para todas as relações do ser humano e seu desenvolvimento como um

todo em todos os ambientes que vive.

Os primeiros professores de uma criança são seus pais, pesquisas indicam que uma base familiar bem estruturada afetivamente trás resultados positivos, ligados ao desenvolvimento cognitivo de uma criança. Uma criança que seja bem amada, respeitada e acolhida, com certeza desperta a curiosidade e assim desenvolve seu aprendizado. É através da família que a criança cria seus primeiros vínculos afetivos e é através dela que a criança passa a ter contato com o mundo cultural. A família é a grande responsável pela educação das crianças e também da sua aprendizagem e é por meio desta aprendizagem que o individuo começa a construir seus saberes.

Além da família, nós temos também a escola como responsável pela formação integral de uma criança, o professor como sendo o espelho do aluno, refletindo sua imagem, sua postura, manifestando assim a percepção, a sensibilidade e o interesse da criança na busca do conhecimento e da aprendizagem.

Neste material foi feito uma abordagem sobre a afetividade na educação, destacando alguns temas como: conceitos, o desenvolvimento da afetividade na família e na escola, e a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem.

A influência da afetividade na aprendizagem, uma reflexão na relação professor e aluno da educação de jovens e adultos

Os alunos da EJA demonstram sentimento de inibição e timidez geralmente em atitudes de vergonha e insegurança: não olham nos olhos de seus interlocutores, mantêm o corpo curvado quando andam, falam pouco e baixo, não ousam brincar, correr ou falar livremente, receiam questionar os professores, mesmo quando não entendem as instruções destes.

Tais atitudes acabam por prejudicá-las no desenvolvimento da aprendizagem, pois são muitas vezes influenciáveis ao formar sua opinião, preferindo não expor seus verdadeiros sentimentos por medo de serem mal compreendidas ou fracassarem. Desta forma acabam se tornando acomodadas e tendem a ser humildes e acanhadas, o que as traduz em pessoas covardes e pouco vitais.

Os fatores que normalmente desencadeiam o estresse são: condições precárias de moradia, de alimentação, de trabalho desgastante ou de uma educação rigorosa, ou ainda, em casos de insegurança, morte de pessoas significativas ou obrigação de sucesso na escola. Os jovens que possuem muitas obrigações diárias, também podem demonstrar estresse.

Solter (1993) afirmou que o estresse pode provocar uma forma de ansiedade que se manifesta por agitação, irritabilidade, comportamento desagradável e incapacidade de se concentrar.

O corpo demonstra o estresse na tensão muscular, na constante rigidez de movimentos e àquelas crianças que não conseguem liberar o estresse por meio do riso, do choro e da raiva podem queixar-se de dores estomacais e cefaleia.

Os professores podem proporcionar a estes alunos atividades em que possam liberar suas emoções e energias acumuladas ao longo das atividades, assim como demonstrarem ser dignos de confiança para que estas possam ter segurança em

As características individuais de cada sujeito podem ser um fator determinante na aquisição e elaboração da autoestima.

Uma pessoa tímida poderá sofrer mais influência em seu autoconceito que outra pessoa que não apresenta timidez, bem como, aquela que tenha pouca destreza física poderá não apresentar autoestima global negativa, caso para ela, as práticas esportivas não sejam importantes.

Ao adquirir cada vez maior competência cognitiva o aluno vai sendo capaz de elaborar sua autoestima, sendo menos influenciado pela opinião dos outros, em função dos seus próprios resultados e conquistas.

A autoestima é caracterizada em função do caráter positivo ou negativo; considera-se que uma pessoa tenha autoestima positiva quando esta tende a se valorizar e sentir-se bem consigo mesma e possui autoestima negativa quando se valoriza pouco e se sente mal consigo mesma. O vínculo afetivo que foi estabelecido na relação parental e o padrão de apego nas interações mãe-filho, assim como o estilo educativo a que foi submetido contribuem na construção da autoestima e interfere quanto ao seu caráter.

Relações professor aluno: uma questão de relacionamento afetivo

Atualmente sabe-se que, o professor não é apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber. Portanto, é indispensável ser um profissional que domine não apenas o conteúdo de seu campo específico, mas também que adote a metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos. E não apenas o saber de determinadas disciplinas curriculares, mas o saber da e para a vida. O saber ser humano com dignidade, ética e acima de qualquer coisa valorizar a vida, o meio ambiente, a cultura e o aluno. Hoje o professor é muito mais que transmitir conteúdos das matérias curriculares, organizadas e programadas para o desenvolvimento intelectual do sujeito, é preciso ensinar a ser cidadão, mostrar aos alunos seus direitos e seus deveres, subsidiando-os para que saibam defendê-los e lutarem por eles. É preciso mostrar que existem deveres e que as responsabilidades sociais devem ser cumpridas por cada um para que todos vivam com dignidade. Então, é importante que o professor trabalhe valores, fazendo seu aluno perceber o outro; perceber quem está ao seu redor, formando alunos que saibam a importância de ouvir, amar, respeitar e ajudar o próximo.

Ensinar implica humildade. Nenhum de nós é uma enciclopédia e detém todo o saber. Mesmo em nossa área, nosso conhecimento, por mais estudiosos que sejamos nunca pode ser completo. Assim esta posição de donos do saber é simplesmente ridícula. Somos eternos aprendizes em tudo e é preciso que os

Cabendo ao professor sempre questionar o seu saber, pois este é sempre uma busca e nunca uma posse.

Segundo Freire (1993,p. 71), cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos. Ou seja, o professor media conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar nos alunos a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistentes a ter empatia e serem autores e não meros expectadores. Dessa maneira eles têm interesse em retornarem à escola no dia seguinte reconhecendo que cada momento na mesma é gratificante e mágico para sua vida.

Sabe-se que não é fácil essa intervenção, mas tudo isso constitui uma enorme luta de transformação íntima da sociedade em seu todo. Os professores progressistas precisam convencer-se de que não são exclusivas entre ensinantes, verdadeiros especialistas da docência. E que o saber tem tudo a ver com o crescer desenvolvido afetivamente. Mas, é preciso ver esse saber em uma visão onde o saber de minorias dominantes não reprima, não oprima e principalmente não prive o crescer da maioria dominada.

Conclui-se que a questão fundamental diante de uma educação de qualidade é que se deve estar bastante lúcidos e cada vez mais competentes naquilo em que estiverem dispostos a realizar. Que é a capacidade de mediar/ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos e compartilhar. Partindo de uma postura de tomada de consciência do progresso educacional pode-se observar que a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, traz bem explícita, em seus artigos: 12, 13, 14 e 15 as normas a serem seguidas na legislação de uma escola democrática, que mostra a importância da autonomia escolar alternativa sem se desligar de seu caráter público (...). Um dos pontos culminantes da LDB é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar (p, 36).

Segundo Freire (1993, p. 100), a escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina e que só o aluno aprende e o diretor é o mandante poderoso.

É preciso que a escola organize-se democraticamente com objetivos transformadores e articulados com os interesses dos grupos que envolvam toda a comunidade escolar. Pois, o saber consiste em aprender e ensinar. E ninguém pode estimular ninguém, a saber, se não o pratica. Até por que o saber não é só um amontoado de informações, mas, um conjunto de competências conquistadas e propagadas na escola que tornam o aluno capaz de enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional.

A psicanálise e sua influência sobre a aprendizagem dos Educandos

Na busca por pressupostos que clarifiquem a relação professor-aluno, no que tange à dificuldade de aprendizagem, parte-se da premissa freudiana de que transferência é uma manifestação inconsciente, onde protótipos infantis são (re)vividos com uma sensação de atualidade. A psicanálise tem no aprendizado o fundamento da transferência, sendo que o aluno transfere as experiências vividas primitivamente com os pais, para o professor, o que Kupfer sustenta dizendo que: “... a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (1997, p.91). A ideia de transferência mostra que aquele professor em especial foi “investido” pelo desejo daquele aluno, que lhe deu sentido e poder a sua figura de educador.

A relação professor-aluno pode (re)produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária, especular, na qual o *aluno-falo* submete-se à lei do desejo do mestre para ser reconhecido e amado enquanto *eu-ideal*, por este Outro, suposto tudo saber, tudo poder. Ao projetar no aluno suas fantasias (de reparação, de onipotência ou quaisquer outras) e ao “seduzi-lo” para que esse lhe responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento, o professor estará atualizando, ele mesmo, a sua própria condição subjetiva face ao desejo e à castração. O que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua “constelação de insígnias”, e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber do aluno ou à sua obstinação de nada querer saber.

A psicanálise vem esclarecer que as atitudes emocionais foram fundadas na infância na relação com os pais. Nos primeiros 6 anos de vida, segundo Freud, já firmou-se a natureza e a qualidade das relações futuras com o outro. Todas as nossas escolhas amorosas e de amizade, bem como os sentimentos de amor e ódio, antipatias e simpatias têm como base as lembranças deixadas na infância.

Segundo Kupfer (1997), o professor, ao aceitar ser usado pelo aluno via transferência (sem contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), estará contribuindo para a construção da sua autonomia, dando vazão a novos saberes e conhecimentos.

O professor é um exemplo que influencia o comportamento dos alunos. Certas qualidades do educador, como paciência, dedicação, carinho, amizade, vontade de ajudar e atitude democrática ajudam na aprendizagem, conforme postula Fernández (2001):

Quem ensina oferece-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciarmos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciar-nos (p. 40).

O professor que se considera o dono do saber e quer que seus alunos permaneçam passivos, sejam sempre dependentes, não permite que se manifestem, participem, aprendam por si só, ou através da troca de ideias com os colegas, em grupos, está contribuindo para que estes tenham dificuldades em aprender.

Cabe ao professor o manejo dessa relação transferencial. Pode-se entender porque as relações interpessoais professor-aluno, quando apenas imaginadas, tendem a promover, na criança, modalidades sintomáticas de acesso ao conhecimento: seja pelo excesso de nada faltar, seja pela violência da palavra que lhe é negada, do desejo não reconhecido ou esmagado por imperiosas demandas, às quais a criança não pode se identificar, seja pela pulsão de saber ignorada ou interdita.

Se não cabe ao professor promover a sublimação, por ser um processo inconsciente, quem sabe, poderia ele fazer a experiência de escutar o desejo da criança, nas suas expressões mais diversas: nas suas realizações de sucesso, nos fracassos, nos tropeços, na palavra tímida ou decididamente formulada, através das ocorrências vividas na dinâmica do grupo (lideranças, rejeições, convivência de grupos fechados e mecanismos de discriminação entre outros).

Segundo Piaget, o afeto influencia, fundamentalmente, a inteligência, sendo condição necessária para a sua constituição, embora não suficiente para que ela se desenvolva, pois para ele, a estrutura cognitiva se desenvolve independente do afeto, havendo uma correspondência entre ambos e não uma sucessão. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento intelectual, para Piaget, ocorre enlaçando o aspecto cognitivo e afetivo em um processo dialético.

Rogers, em sua abordagem centrada na pessoa, acredita que “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autoconhecimento, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” (Rogers, 1989, p. 16), apostando na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual a direção a tomar no seu comportamento e sua responsabilidade pelo mesmo (Idem, p. 28).

Rogers deu uma ênfase particular à forma como a pessoa entra em relação com a outra. Assim, enumerou e definiu um conjunto de atitudes que considerou facilitadoras do processo de comunicação inter-humana. No caso específico da temática em referência, a qualidade de relação que se estabelece do professor para com o aluno, determina não só o nível de qualidade da aprendizagem, como também o próprio desenvolvimento pessoal do aluno.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A fim de executar a pesquisa que resultou nessa dissertação, enfatizamos que a coleta foi realizada em duas Unidades de Ensino, e na Secretaria Municipal de Educação, por meio de um trabalho investigativo que teve como técnica de investigação basicamente a observação, entrevista e análise documental.

O tipo de pesquisa utilizado foi à qualitativa com a abordagem de estudos do tipo etnográfico, que conseqüentemente, segundo André:

“[...] o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (1995, p.28).

Vale ressaltar a abordagem escolhida justifica-se pelo seu objetivo que de acordo com o mesmo autor ora mencionado, é o da “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de relação da realidade”. (Idem, p.30)

Quanto a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti, esta:

“[...] não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador sua concepção, seus valores, seus objetivos. (2008, p.26).

A pesquisa aconteceu in loco por meio da aplicação da entrevista direcionada aos educadores bem como com a observação de suas práticas educativas em sala de aula para constatação das metodologias utilizadas e se estas possibilitam o reconhecimento dos educandos enquanto ser que traz consigo uma grande gama de conhecimentos de sua cultura, do seu meio social e econômico.

Utilizamos o registro escrito como uma ferramenta essencial, pois possibilitou uma sistematização do material colhido e funcionou como base para a avaliação das experiências de cada um.

A análise documental teve como documento básico o Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

A fim de preservar a identidade do sujeito da pesquisa, não denominamos os participantes. Diagnosticamos que o trabalho desenvolvido pelos professores presume envolver os alunos em um estudo que busca inserir a sua experiência de vida num trabalho que sistematiza atividades de leitura, escrita e cálculos matemáticos e estudos da sociedade e da natureza é diante da interação com esses indivíduos que acontece a troca de saberes que serão construídos ao longo do processo educativo baseando-se numa constante análise de prática. Pois, segundo Tardif (2008) a prática e interação com os indivíduos são elementos e critérios primordiais para o fazer pedagógico.

Os professores tem em mente o que pretende alcançar diante de um trabalho que é realizado visando a aprendizagem do aluno mediante o conhecimento prévio desse indivíduo onde estão envolvidos fatores culturais, sociais e ambientais valorizando o meio a qual estão inseridos.

Media-se por uma análise de prática compatível com a realidade dos alunos

reconhecendo e aplicando os conhecimentos de sua formação discordando de algumas teorias que tinha como verdade absoluta, reconhecendo que se aprende muito mais na prática, já que a vivência de sala de aula é formadora e a medida em que ensina também aprende.

Dependendo da diversidade de opinião ou resultados das atividades realizadas, os alunos buscam informações, notam regularidades, realizam produtos que permitem verificar se o conteúdo foi aprendido.

Os professores lidam com alunos de realidades sociais não muito distintas, apresentam desmotivação, auto-estima baixa, dificuldade de aprendizagem, advindas de realidades onde o analfabetismo é o resultado da ignorância dos pais, falta de oportunidade e incentivo aos estudos na idade própria ou até mesmo das constantes evasões.

A pesquisa realizada considerou apenas os tipos de relações afetivas intrapessoais desenvolvidas e as consequências de alguns destes no processo de aprendizagem do sujeito estudante da Educação de Jovens e adultos do Município de Arapiraca, não se atendo a nenhum método de aprendizagem especificamente, nem considerando aspectos diferentes relativos aos gêneros masculino e feminino. É certo que tais aspectos também influenciam no processo de aprendizagem do indivíduo, e, esta pesquisa teve o objetivo de apontar as relações socioeducacionais através da relação professor e aluno da EJA, como sendo a base para as relações afetivas que serão desenvolvidas nos diversos âmbitos do sujeito como ser intrinsecamente social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto foi possível rever alguns aspectos da educação de jovens e adultos, tais como: quem é esse aluno que valentemente enfrenta desafios para voltar à sala de aula, a formação do professor e suas práticas de ensino na EJA, além de constatar que a EJA é uma educação possível, basta dedicação e paciência.

Este trabalho possibilitou identificar as características que deve possuir o professor que atua com jovens e adultos e a importância do Respeito ao conhecimento que o aluno traz de seu dia a dia, fazer com o que o aluno seja um ser pensante, crítico e produtor de seu conhecimento, é o requisito básico ao docente.

O professor é um suporte na sala de aula e muitos alunos têm seu professor como espelho. Enfim, foi evidenciado que o professor que atua com jovens e adultos deve ter uma capacitação específica para lidar com esses alunos, tal medida favorecerá o processo de aprendizagem e aumentará a satisfação dos alunos e, conseqüentemente, diminuirá a evasão escolar.

Um compresso temático em torno de temas que traduzem anseios, problemas ou aspectos otimizados pela comunidade e é instrumento interdisciplinar por excelência. A reunir em torno dos mesmos objetivos todos participantes do projeto educacional, defini campos conceituais e desdobramentos que exige estudos teóricos, pesquisas

e trabalhos em equipes, que fazem prevalecer o coletivo sobre o individual e coloca em questão o exercício docente sem questionamentos. Ao refletir sobre suas práticas, entender suas concepções e identificar as marcas culturais que as impregnam, o educador e a educadora de jovens e adultos acionam um processo científico, social e cultural com grandes possibilidades de extensão as pessoas que neles depositam suas esperanças.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação do mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, M. **Educação de Jovens de Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRUNER, J. **Realidade mental e mundos possíveis**. Barcelona: Gedisa, 1998 a.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 CD-ROM. 1994.

FERNANDEZ, A. (1991). **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNÁNDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.0

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo. Paz e terra. 2002.

FREUD, S. (1900). **Realização de desejos**. Em **A Interpretação dos Sonhos, Parte II**. Ed. Standard Brasileira, vol. V, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1915c). **O Inconsciente**. Ed. Standard Brasileira, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. (1937). **Análise Terminável e Interminável**. Ed. Standard Brasileira, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.

KUPFER, M.C. (1989). **Freud e a Educação: o Mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione.

PIAGET, J. (1964). **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2000.
- Proposta Curricular pra a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- RAAB – Revista de Educação de Jovens e Adultos. **Alfabetização e Cidadania**. Edição nº 11, abril de 2001.
- RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação Matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre, 1992.
- Secretaria de Ed. a Distância, MEC, Brasília, 1999.
- SÁNCHEZ, A.; ESCRIBANO, E. **Medição do autoconceito**. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999.
- SANTOS, M.A.M.T.; **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: O caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SCHMIED – KOWARFIX, W. **Pedagogia Dialética de Aristóteles à Paulo Freire**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1983.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAPIRACA, **Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adulto**. 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, **Proposta Curricular de Adolescentes, Jovens e Adultos** – Goiânia, 2000.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação – a relação Necessária**, 4ªed., vozes. Rio de Janeiro, 2004.
- WALLON, H. (1971) **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar** .Porto Alegre: Artmed, 1998.

ELABORAÇÃO DE UM OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NO SISTEMA DE AUTOMAÇÃO DA COLETA DE ÁGUAS DA CHUVA

Abel Antônio Alves

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM;

Kenedy Lopes de Nogueira

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM;

RESUMO: Deparamo-nos com três situações em nosso cotidiano: o desenvolvimento tecnológico, a escassez das águas e a necessidade da inserção da cultura digital nas salas de aula. Sendo assim, é preciso estarmos atentos às constantes inovações das tecnologias digitais e também às realidades da preservação ambiental e conservação de água. A tecnologia é absoluta, estando presente na maioria das soluções de problemas, ela possui diversas funcionalidades, propiciando-nos maior conforto, agilidade e viabilidade em nosso corriqueiro. Tornar-se gradativamente mais complicado encontrar fontes de água para serem purificadas e utilizadas pela população, em função da poluição e falta de consciência ambiental por parte da maioria das pessoas. A água está se esgotando graças à ignorância e imprudência de uma sociedade consumista, despreocupada que vem abusando dos recursos naturais. A cultura digital e os diferentes recursos computacionais precisam ser inseridos no ambiente escolar, como

recurso pedagógico que amplie o processo de ensino-aprendizagem, associando ao conteúdo específico de cada disciplina do currículo, o que é um desafio para todos os professores em um ambiente que discentes são nativos e integrados digitalmente. As nações buscam formas de incluir disciplinas ligadas à tecnologia nas grades curriculares, com o intuito de preparar os alunos, qualificando as próximas gerações para vivenciar todo o potencial que ela tem a oferecer, tanto para a preservação ambiental como para o uso das novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto de ensino-aprendizagem; Automação residencial; Domótica; Purificação e esterilização de chuva; Ensino Lúdico.

ABSTRACT: We are faced with three situations in our daily lives, technological development, water scarcity and the need to insert digital culture in classrooms. Therefore, we must be attentive to the constant innovations of digital technologies and also to the realities of environmental preservation and water conservation. The technology is absolute, being present in most solutions of problems, it has several functionalities, giving us greater comfort, agility and viability in our everyday life.

To become gradually more complicated, to find sources of water to be purified and used by the population, due to the pollution and lack of

environmental awareness on the part of the majority of the people. Water is running out of steam thanks to the ignorance and recklessness of a consumerist, carefree society that has been abusing natural resources. Digital culture and the different computational resources need to be inserted in the school environment as a pedagogical resource that broadens the teaching-learning process, associating the specific content of each discipline of the curriculum which is a challenge for all teachers in an environment that students are native and digitally integrated. The nations are looking for ways to include disciplines related to technology in curricula, with the intention of preparing the students, qualifying the next generations to experience all the potential it has to offer both for environmental preservation and for the use of new technologies.

KEYWORDS: Teaching-learning object; Home automation; Home automation; Purification and sterilization of rain; Leisure Teaching.

1 | OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NO SISTEMA DE AUTOMAÇÃO DA COLETA DE ÁGUAS DA CHUVA

Todos os dias, somos bombardeados com notícias sobre a escassez de água doce em todo o mundo, as inovações tecnológicas e avanços da robótica em todos os setores.

No Brasil tornar-se gradativamente mais complicado, principalmente para as grandes cidades, encontrar fontes de água para serem purificadas e utilizadas pela população, em função da poluição e falta de consciência ambiental por parte da maioria das pessoas que também desperdiçam, poluem e envenenam o recurso pelo qual seia a vida em nosso planeta (DA LUZ, 2015).

A água é encontrada em abundância em nosso planeta, entretanto, o que se acreditava ser um recurso natural inesgotável, está se esgotando graças à ignorância e imprudência de uma sociedade consumista, despreocupada e que vem abusando dos recursos naturais, que somente de uns anos para cá, começou a entender que se não tomarmos cuidado, vamos acabar sem água. (LAY-ANG, 2015).

A água doce é um recurso finito, pois não dispomos desse elemento vital para a existência da vida em quantidade e qualidade próprios para o consumo humano e animal, todos nós sabemos que as fontes potáveis estão se reduzindo em ritmo acelerado, logo a preservação das nascentes, do meio ambiente aquático de água doce e dos mananciais é urgente (DA LUZ, 2015).

Em contrapartida, podemos contribuir de outra maneira com o futuro do nosso planeta e de todas as espécies que aqui habitam, com a reutilização ou reciclagem das águas das chuvas.

Sabendo que depende da colaboração de todos, em que cada um colabore fazendo sua parte para evitar um eminente desastre ecológico e ambiental, com consequências inimagináveis (OLIVEIRA, 2015).

Com consciência e o uso de medidas simples e fáceis de serem tomadas, além

de ajudar a preservação dos recursos hídricos, ajudariam também a diminuir nossos gastos financeiros.

Assim, com a participação global poderemos evitar um iminente desastre ecológico, cada um conscientizando e fazendo sua parte com medidas básicas e fáceis de serem implementadas, ajudando na preservação dos recursos hídricos e também reduzindo gastos financeiros.

Deixemos a necessidade da preservação das águas por hora. Falaremos agora de outra necessidade que inunda nossa vida cotidiana.

A tecnologia é absoluta, não podemos escapar de suas inúmeras aplicações. Estando presente na maioria das soluções de problemas, ela possui diversas funcionalidades, fornecendo-nos maior conforto, agilidade e viabilidade em nosso dia a dia.

Porquanto, a cultura digital e os diferentes recursos computacionais precisam ser inseridos no ambiente escolar como recurso pedagógico que amplie o processo de ensino-aprendizagem.

O uso pedagógico das tecnologias, associado ao conteúdo específico de cada disciplina do currículo, é um desafio para todos os professores em um ambiente que discentes são nativos e integrados digitalmente.

As inovações tecnológicas sempre se orientam para facilitar nossa vida. Atualmente, existe uma crescente demanda de tecnologia em todos os setores: na agricultura, na indústria, nos sistemas de informação. Usabilidades capazes de atender as novas demandas do mundo atual (BEGHINI, 2013).

Várias nações têm buscado formas de incluírem novas disciplinas ligadas à tecnologia nas grades curriculares, com o intuito de preparar melhor os alunos, qualificando as próximas gerações para vivenciar de forma mais ampla todo o potencial que a tecnologia tem a oferecer.

A importância da tecnologia como alicerce de nosso mundo em infinitas aplicações diárias é inegável e tem inspirado cientistas, pesquisadores e inventores a desenvolverem, criarem ou implementarem ferramentas e dispositivos que usamos continuamente.

Consideremos agora uma outra problemática, também muito presente no nosso cotidiano, a questão da preservação ambiental e o reuso das águas. Entende-se por educação ambiental, no geral ainda não focando na reutilização das águas, os processos ou as ações por meio das quais o indivíduo e a coletividade criam valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências com a finalidade de conservarem o meio ambiente, que é essencial a uma vida com qualidade.

A preservação ambiental também é prevista para ser incluída na educação nacional, pois a educação ambiental é uma dimensão da educação, que devemos considerar como uma atividade intencional da prática social.

Devemos assim, imprimi-la ao desenvolvimento individual, a fim de criarmos um caráter social, aprimorando a relação do cidadão com a natureza, visando potencializar

essa atividade humana com a finalidade de fundamentarmos uma consciência de ética ambiental.

E por fim, com isso é válido fazer nossa parte e conscientizarmos que a água não deve ser tratada como algo descartável, mas sim como um bem escasso, o qual devemos nos empenhar para preservar evitando desperdícios e reciclando-a sempre que possível.

Muitos alunos ainda não têm a devida consciência ambiental e não têm noção do quão é necessário cuidarmos da água, dessa forma nosso trabalho tem como objetivo despertar esse senso de ética ambiental e o interesse dos discípulos para um uso racional da água.

Esse artigo tem como intuito explicar aos alunos que boa parte do tratamento de água poderia ser evitada, se não houvesse tanto lixo nas ruas e se reutilizássemos a água das chuvas para consumo nas nossas casas.

Levando em consideração essas duas realidades, desenvolveu-se um sistema capaz de automatizar a coleta de água de chuva sem a necessidade da participação humana no processo, ou seja, mesmo que não haja ninguém em casa, no momento em que a chuva começar, a coleta acontecerá de maneira segura e eficiente trazendo funcionalidade a uma necessidade tão iminente nos dias atuais.

Desse modo, com a apresentação desse sistema de automação de coleta de água de chuva, buscamos criar um objeto de estudo que auxilie de forma lúdica o processo ensino-aprendizagem e facilite a abordagem de temas tão diversos em um único contexto pedagógico.

Portanto, o objetivo geral desse trabalho é a criação de uma ferramenta para auxílio do professor no aprofundar da matéria ministrada no decorrer do ano letivo e que se torna muito maçante com o sistema tradicional de ensino.

Com a exposição desse projeto ao grupo de alunos, eles poderão visualizar um processo simples, rápido e funcional que pode facilmente ser implantado em suas casas, acreditamos que com isso despertem o interesse pelo tema e levem aos pais e quiçá para toda a comunidade na qual estão inseridos.

O sistema contará com mais diferenciais inovadores. Primeiramente, por ser um processo totalmente automatizado pela utilização de um feixe de luz ultravioleta aplicado sobre a água armazenada na cisterna, que esteriliza 98% da vida microbiana desse líquido por controle de filtragem e tornando-a potável e própria para o consumo humano em toda e qualquer atividade.

Por consequência, nosso objetivo específico é a conscientização dos alunos, através da exposição de uma maquete nas salas de aula, para a importância da preservação ambiental com foco na reutilização das águas da chuva, mas levando em consideração todo o contexto socioambiental no qual estamos inclusos.

Demonstraremos aos alunos a importância do reuso das águas e ainda da participação direta das novas tecnologias, nesse caso, da domótica, na implementação de novas funcionalidades e suas infinitas possibilidades em toda e qualquer área de

atuação da humanidade.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Vivenciamos, diariamente, informações que nos notificam sobre as crescentes aplicações de tecnologias nas mais diversas áreas de atuação humana e também uma infinidade de informes, que noticiam sobre a necessidade iminente da criação de políticas e ações para ampliar a preservação ambiental e o uso consciente dos recursos hídricos disponíveis frente à crescente escassez de água doce em todo o globo.

Gradativamente, agrava-se a situação das águas nas grandes cidades brasileiras, que buscam incansavelmente conseguir novas fontes de água próprias para tratamento e purificação e então destiná-las ao consumo doméstico, isso ocorre em função dos altos níveis de poluição e a inexistência de políticas de conscientização ambiental.

Precisamos de medidas que ofereçam água da melhor qualidade e não aderir à crença errônea de que a água da torneira ou a água mineral é necessariamente segura para o consumo, conforme podemos confirmar no trecho a seguir “No Brasil está cada vez mais difícil de se encontrar fontes de água pura, devido a poluição e falta de consciência ambiental da maioria das pessoas.” (CAVALCANTI, 2013).

Mesmo que haja maçantes divulgações pelas mídias sobre a devastação ambiental e a limitação dos recursos hídricos, ainda desperdiçamos água, poluímos e envenenamos os rios e afluentes que nos abastecem. Podemos confirma no trecho do estudo abaixo citado.

Além disso, os rios e lagos brasileiros vêm sendo comprometidos pela queda de qualidade da água disponível para captação e tratamento. Na região amazônica e no Pantanal, por exemplo, rios como o Madeira, o Cuiabá e o Paraguai já apresentam contaminação pelo mercúrio, metal utilizado no garimpo clandestino, e pelo uso de agrotóxicos nos campos de lavoura. Nas grandes cidades, esse comprometimento da qualidade é causado por despejos de esgotos domésticos e industriais, além do uso dos rios como convenientes transportadores de lixo. (CAVALCANTI, 2013).

No entanto, a abundância de água em nosso planeta faz com que acreditemos que ela seja inesgotável, mas estudos recentes mostram que isso não é verdade e que infelizmente em função da ignorância e imprudência de uma sociedade, de hábitos desmedidos que não se preocupam com a preservação e uso consciente desse recurso, ela está se extinguindo.

No entanto, a quantidade de água não é o nosso único problema. A qualidade da água está piorando também, reduzindo ainda mais a quantidade de água utilizável. [...] E isso não inclui os resíduos das fábricas de papel, couro, latão e açúcar que estão localizadas ao longo do rio e contribuem para a poluição. [...]. Inúmeros outros rios ao redor do mundo também estão perigosamente poluídos: os rios chineses Yangtze, Amarelo e Jian; o próprio rio Mississippi nos EUA; o rio

Citarum na Indonésia; o rio Tietê no Brasil; e o rio Pasig nas Filipinas estão todos contaminados. (BRAIDO, 2014).

Além do mais, há tempo para contribuímos com a preservação do nosso planeta e garantirmos assim um futuro para nossos descendentes, só há uma maneira para fazermos isso, com a ampliação de políticas eficazes de preservação ambiental e de reutilização ou reciclagem das águas, principalmente as de chuvas.

Outra forma de reaproveitamento da água é utilizar a água da chuva que pode ser feita com um pouco mais de tecnologia ou seja com o uso de cisternas para comportar a água da chuva e filtros para retirar folhas e outros detritos nela encontrados e um sistema de bombeamento que a leve até a caixa de água, separando-a da água potável, ou de forma mais rústica, utilizando recipientes para comportar a água e limpeza através do processo de decantação, sendo utilizada apenas em funções mais simples que não necessitem de aparelhagem e pressão. (ATITUDES SUSTENTAVEIS, 2013)

Dessa maneira, como vimos na citação anterior, depende da cooperação de todos com colaboração efetiva para evitar um eminente desequilíbrio no sistema ecológico e ambiental, também confirmado por (Oliveira, 2013).

[...] a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática faz-se tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água, entre outras (OLIVEIRA, 2013).

Se nos concentrarmos na questão da conscientização da implantação do uso de medidas simples e fáceis de serem tomadas, poderemos ajudar a preservação dos recursos hídricos e, além de tudo, diminuir nossos gastos financeiros. Isso pode ser comprovado por:

Como sabemos, a água é um bem natural precioso. Embora encontrada em grande quantidade no planeta Terra, seu tratamento é caro e trabalhoso. Alguns especialistas afirmam que, se o consumo de água continuar nos níveis atuais (considerando o alto desperdício), futuramente poderemos enfrentar sérios problemas de falta de água. Além de colaborar com o meio ambiente, a prática de economia de água e seu consumo consciente, podem gerar uma boa economia na conta de água no final do mês. (SUA PESQUISA, 2015)

Desse modo, ressaltaremos agora a importância do ensino de técnicas de preservação ambiental e ecologia nas salas de aula.

Para tanto, se fez necessário criar meios que possam estar conscientizando a sociedade sobre a importância de estar preservando e cuidando do meio ambiente. Nesse sentido, a educação ambiental surgiu como parte da educação tanto formal quanto a não formal, pois a mesma busca despertar a população sobre a situação do nosso planeta. [...]. A educação hoje pode ser o principal passo para conduzir o rumo que o futuro habitante da terra terá. (REVISTA CIENTIFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE, 2012)

Retomemos agora a questão da tecnologia no nosso cotidiano. Atualmente, não há restrições à utilização da tecnologia, é absoluta, pois ela possui uma infinidade de aplicações. Presentes soluções de praticamente todo e quaisquer problemas que possam aparecer nos meios de atuação humano. Com uma gama enorme de funcionalidades, a tecnologia proporciona-nos conforto, agilidade e funcionalidade nos nossos cotidianos como comprovamos a seguir.

A tecnologia é uma necessidade absoluta, não podemos escapar. Ela tem um papel muito grande na maioria dos aspectos de nossas vidas. Em outras palavras, ela responde a maioria dos problemas da humanidade. A importância da tecnologia está apontando para maior conforto de utilização em qualquer forma. Ela sempre orienta para a facilidade na vida. (CARVALHO, 2010)

Hodiernamente, há demanda de tecnologia em todos os setores com crescente e vertentes que atingem várias áreas de atuação, como na agricultura, na indústria, nos sistemas de informação. Faremos aqui a utilização de um recurso capaz de atender as demandas do nosso sistema. Esse recurso é chamado de Arduino e está inserido nos princípios da Domótica, definida como:

O termo “Domótica” resulta da junção da palavra latina “Domus” (casa) com “Robótica” (controle automatizado de algo). É este último elemento que rentabiliza o sistema, simplificando a vida diária das pessoas, satisfazendo as suas necessidades de comunicação, de conforto e segurança. Quando a domótica surgiu (com os primeiros edifícios, nos anos 80) pretendia-se controlar a iluminação, climatização, a segurança e a interligação entre os 3 elementos. (SUA PESQUISA, 2015)

A inovação que a automação vem nos sugerindo visa atender e solucionar questões de necessidade humana, com o intuito de realizar o menor esforço físico possível nas tarefas cotidianas.

A domótica, além de levar um maior conforto e comodidade à vida dos seus usuários, busca novos conceitos, como a melhoria e a ampliação da comunicação, mais rigidez e eficiência no sistema de segurança e como um gerenciamento mais eficiente dos recursos gera economia. Tais afirmações podem ser confirmadas por:

A domótica utiliza e associa as vantagens dos meios electrónicos e informáticos, de forma a obter uma utilização e uma gestão integrada dos diversos equipamentos de um edifício, quer seja residencial ou comercial. Para o manuseamento do sistema, poderá fazê-lo de acordo com as suas próprias necessidades ou poderá optar por um manuseamento mais ou menos automático. (SISLITE, 2014)

Como elemento chave para a domótica temos a ferramenta tecnologia Arduino. Sua história iniciou-se em 2005, na Itália, e foi criado por Massimo Banzi (BOEIRA - 2015), um professor que desejava ensinar a seus alunos um pouco de eletrônica e programação de dispositivos na cidade de Ivrea situada na Itália.

Devido a fatores diversos, o professor Banzi juntamente com David Cuartielles criaram a própria placa programável, o projeto ainda com um aluno, David Mellis,

este responsável pela criação da linguagem de programação do Arduino. Surge assim uma das mais populares aplicações de eletrônica do mundo, e que se tem espalhado rapidamente em vários outros seguimentos em diversas áreas pelo planeta (BOEIRA - 2015).

Tentando uma abordagem mais simples o McRoberts (2011, p. 22) define o Arduino da seguinte forma: “O Arduino é o que chamamos de plataforma de computação física ou embarcada, ou seja, um sistema que pode interagir com seu ambiente por meio de hardware e software.”

Passemos agora à questão da automação residencial que é de suma importância para o nosso projeto. A automação residencial consiste em programar tarefas diárias que podem ser individuais ou em ambientes coletivos de uma maneira automática: o que lhe permite reduzir o tempo gasto em rotinas.

[...]corresponde a utilização das inovações tecnológicas para satisfazer as necessidades e, principalmente, o conforto dos integrantes de determinada habitação [...]. A área está em crescente evolução nas últimas décadas, auxiliada pelo avanço da tecnologia e aproximação da mesma com atividades ligadas ao cotidiano. Tem como principal origem a automação industrial, enriquecida com o surgimento dos CLPs (Controladores Lógicos Programáveis) durante a década de 60. Dessa maneira, a domótica permite ao usuário controlar dispositivos eletrônicos de sua residência através de interfaces de controle. (EUZÉBIO, M. V.M. & MELLO, E. R., 2013).

Esse trabalho consiste na elaboração e execução de um objeto de ensino o qual demonstra a importância das automações residenciais e a preservação ambiental que apresentaremos para os alunos do 6º ano do ensino fundamental das escolas de ensino público.

3 | DESENVOLVIMENTO

O conteúdo ministrado aos alunos combinará a proposta do projeto com as matérias das disciplinas de matemática e ciências do 6º ano do ensino fundamental, que engloba os princípios como equação de primeiro grau, geometria plana, cálculo de área, ecologia, preservação ambiental, ciclos da água e por fim os métodos para coleta e tratamento da água.

Se permitido for poderemos ainda iniciar os alunos nas noções básicas de lógica de programação, instruindo-os a implementar a programação do sistema através do uso da ferramenta Ardublock.

Ardublock é uma linguagem de programação que utiliza blocos de funções prontas. Do mesmo jeito que o Arduino ajuda entusiastas a entrar no meio da eletrônica e automação, o Ardublock ajuda quem não tem conhecimento em linguagens de programação a criar programas para o Arduino de forma simples, intuitiva e lúdica.

Buscamos implementar a automação do sistema de coleta de água da chuva a

baixo custo, optamos assim, por utilizar um método já existente na internet e que se encaixa nos requisitos necessários.

É importante salientar que esse procedimento está disponível na internet, com abertura para o domínio público e assim não infringimos às leis autorais de quaisquer um dos aqui envolvidos ou mencionados.

Basicamente, desenvolvemos um projeto de programação em uma placa prototipada ligada a um conjunto de válvulas eletrônicas e uma bomba de pressão. Utilizamos também uma maquete de uma casa residencial com as seguintes dimensões: 40 cm de frente, 50 cm de profundidade e 65 cm de altura, com telhado de 60 cm de base por 40 cm de altura.

Todos esses dados serão utilizados para a montagem do software em sala de aula, bem como a exposição de todos os processos que envolvem a construção do sistema com ênfase nas disciplinas interdisciplinares abrangidas.

O sistema, através de sensores, identifica o início da chuva e desencadeia uma sequência de ação, previamente definida. O hidrante inicia o registro do volume e intensidade do fluxo de água enviando os dados para o Arduino, que os utiliza para calcular o tempo necessário para os próximos passos.

Simultaneamente ao registrar a chuva o sistema abre a válvula de descarte da água para lavagem do telhado, descartando as possíveis sujeiras presentes, tais como: folhas em decomposição e fezes de animais.

A área do telhado juntamente com a intensidade da chuva servem como base para o cálculo da quantidade de chuva que será descartada para higienização.

O cálculo da área do telhado é bem simples e acreditamos que os alunos não encontraram dificuldades em entendê-lo, se pensarmos nele como um retângulo, mas devemos considerar que é uma superfície inclinada, logo a fórmula é diferente da convencional de cálculo de área de retângulos.

A área de superfícies inclinadas é:

$$\text{Áreas} = (\text{lado a} + \text{altura} / 2) * \text{lado b ou }) * b.$$

Podemos visualizar facilmente na imagem a seguir:

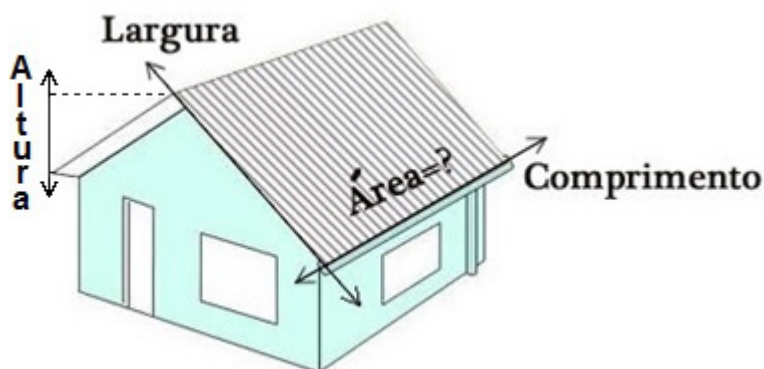


Imagem 01 Ilustração do cálculo da área de um telhado. Fonte: <http://www.megatelhas.eco.br/calculo.php>

Ao fim desse volume a válvula da cisterna abre-se e a de descarte fecha-se, jogando a água para o recipiente de coleta e armazenamento propriamente dito.

Os sensores identificam a chegada da água à cisterna de armazenamento e ativa o sistema de luzes ultravioletas e realiza a esterilização da água.

Há sensores que medem o volume de água presente na cisterna e calcula o tempo necessário de exposição à luz ultravioleta para a eliminação completa de todo e qualquer tipo de vida microbiana nela contida.

Com a água esterilizada o sistema liga as bombas que joga a água a um filtro para a simples remoção de impurezas que ainda possam existir na água e envia para a caixa d'água da casa pronta para o consumo.

Na imagem 02, que segue abaixo, apresentamos o esquema básico de um sistema tecnicamente correto para a coleta de água de chuva e aproveitamento de coberturas em áreas urbanas para fins não potáveis e sem a automação que estamos implementando.

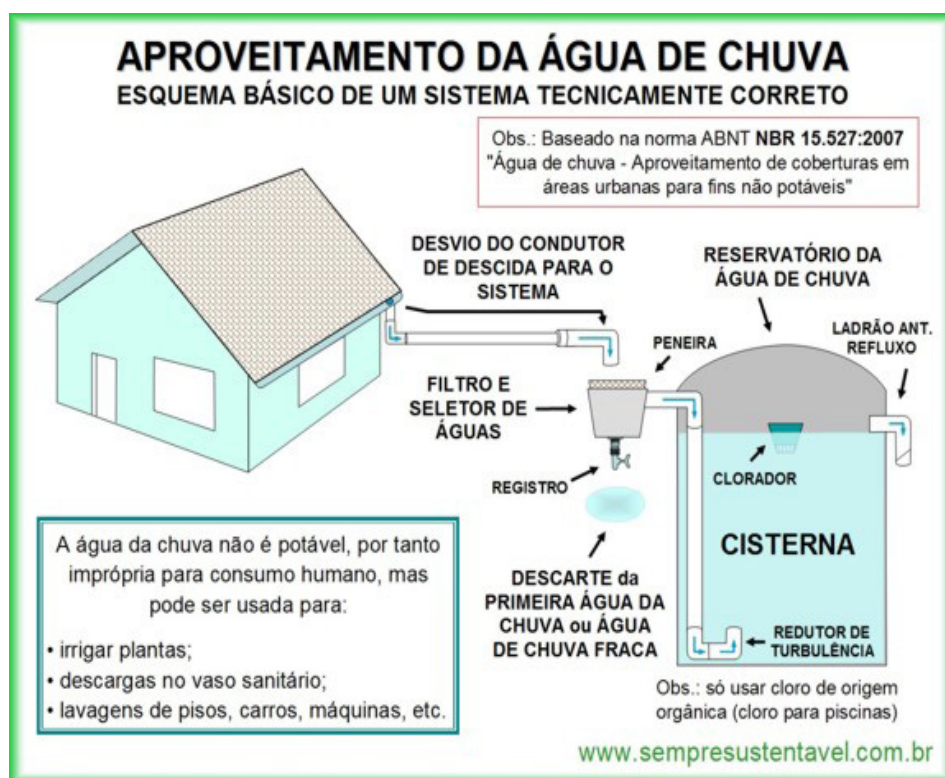


Imagem 02 Esquema básico de um sistema tecnicamente correto. Fonte: <http://www.sempresustentavel.com.br/hidrica/aguadechuva/agua-de-chuva.htm>

A partir desse esquema, ligamos o encanamento às calhas da casa e através de um condutor de descida, o sistema joga a água para o filtro seletor que aqui foi substituído por válvulas eletrônicas que executam as tarefas sozinhas.

Posteriormente, o sistema direciona as águas para a cisterna onde fica armazenada. Dentro dessa serão instalados dois dispositivos, o primeiro registrará o volume de água contido na cisterna e o segundo disparará um feixe de luz ultravioleta responsável pela esterilização das águas.

Finalmente, instalaremos um filtro básico na saída de águas da cisterna que irá

enviar a água para a caixa d'água da casa finalizando todo o processo. É importante ressaltar que os volumes de chuva são de suma importância em todos os momentos do processo e assim há necessidade da instalação de um hidrômetro eletrônico para a medição.

Abaixo segue o esboço do projeto a ser implementado na maquete que utilizaremos como objeto pedagógico de ensino-aprendizagem.

Automação da coleta de águas da chuva

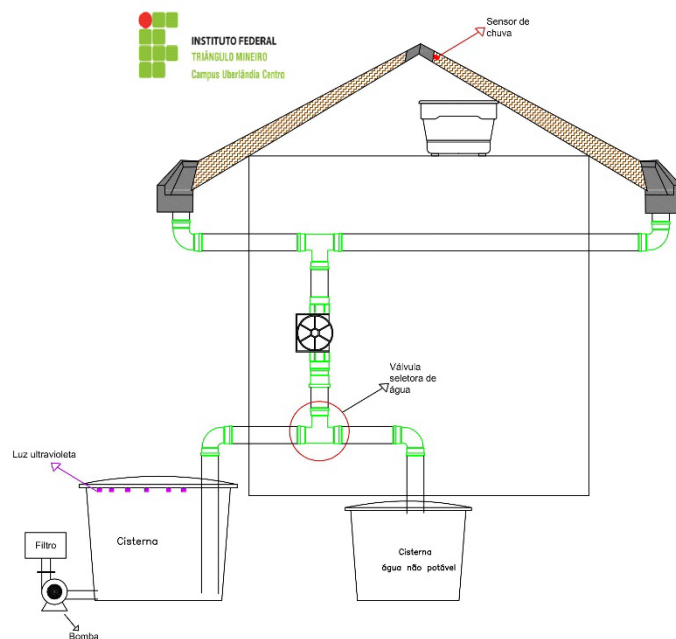


Figura 03: Esboço do projeto para a maquete.

Depois da construção do sistema e montagem da maquete levamo-la para o pátio central da escola e, conforme esperado, após despejarmos água na maquete – nesse caso usamos um regador de jardim para simular a chuva – o sistema respondeu de imediato, iniciando o processo de descarte das águas e logo após direcionou para o armazenamento na cisterna.

Com a chegada da água na cisterna os sensores começaram a enviar dados para o computador central que analisa os dados e aciona as luzes ultravioleta de esterilização das águas. Por ser uma quantidade mínima de água o sistema não demora e bombeia-a para a caixa d'água.

4 | CONCLUSÃO

O conceito principal de funcionalidade do sistema, de forma geral, é simples, coleta a água, esteriliza e filtra. Os mais complexo é demonstrar, ou melhor, despertar nos alunos o interesse pelos temas propostos.

Para isso acreditamos que a maquete sirva de trampolim, pois ao visualizarem

o trabalho do sistema de automação e purificação das águas em objeto “palpável” o despertar acontecerá naturalmente impulsionado pela curiosidade intrínseca das crianças e pré-adolescentes de 10 a 12 anos, faixa etária da série que apresentaremos o trabalho.

Aproveitaremos a empolgação dos alunos para aprofundarmos os conceitos, descrevendo e detalhando os métodos utilizados para realização da maquete e do software e como as partes elétricas e eletrônicas trabalhando em conjunto com o sistema de automação realizando os cálculos necessários, dinamicamente, descrevendo os ciclos da água e da importância de sua preservação e reutilização.

Com isso, consideramos que o modelo em miniatura se presta de referencial visto que, quando os alunos testemunham o sistema coletando, filtrando, esterilizando e disponibilizando a água para o consumo de maneira concreta, espontaneamente se interessam pelo projeto e conseqüentemente pelas disciplinas por ele abordadas e trabalhadas em sala de aula.

O experimento demonstrou-se viável e possível de ser implementado de maneira eficiente, rápida e segura em qualquer ambiente escolar. Além disso, devemos considerar que os resultados apresentados surpreenderam às expectativas.

Foi evidenciado que com o auxílio da tecnologia e do uso de bons hábitos podemos contribuir com o futuro dos nossos alunos e dessa forma zelar pelo planeta e de todas as espécies que nele habitam, assim comprovamos que a reutilização ou reciclagem das águas das chuvas de maneira automatizada é um objeto de ensino-aprendizagem viável e facilmente implementável.

REFERÊNCIAS

ATITUDES SUSTENTAVEIS. **Sustentabilidade – Reaproveitamento da água**. Disponível em: <<http://www.atitudessustentaveis.com.br/atitudes-sustentaveis/sustentabilidade-reaproveitamento-da-agua/>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

BEGHINI, Lucas Bragazza. **Automação Residencial de baixo custo por meio de dispositivos móveis com sistema operacional Android**. Monografia (Graduação em Engenharia Elétrica com ênfase em Eletrônica) - Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. 2013.

BOEIRA, Marcelo. **O que é Arduino?** Disponível em: <<http://blog.marceloboeira.com/arduino/o-que-e/>>. Acessado em: 06 de dez. 2015.

BRAIDO, Karen. **Conheça os rios mais poluídos do mundo**. Disponível em: <<https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/conheca-rios-poluidos-mundo/>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

BRASIL. Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de

junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CARVALHOS, Diana Isabel. **A Importância da Tecnologia em Nossa Vida**. Disponível em: <<http://looscarvalho.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 06 de dez. 2015.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar**: Possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Disponível em: <<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>>>. Acessado em: 20 de set. 2018.

CAVALCANTI, Luísa. **Pense no futuro! A importância da preservação e conservação da água**. Disponível em: <<http://www.isfoundation.com/pt-br>>. Acessado em: 04 de set. 2015.

CIRCUITAR. **Ardublock - Programação Gráfica para Arduino**. Disponível em <<https://www.circuitar.com.br/tutoriais/ardublock-programacao-grafica-para-arduino/index.html>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

DA LUZ, Luiz Augusto Rodrigues. **Reutilização da Água: Mais uma Chance para Nós**. Disponível em: <<http://www.amazonpetwater.com.br/artigo.php?id=62>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

EUZÉBIO, M. V.M. & MELLO, E. R. **Droidlar- Automação Residencial através do celular Android. Sistemas de Telecomunicações**. Instituto Federal de Santa Catarina. São José, SC, 2011.

LABORATÓRIO DE GARAGEM. **O que é Arduino?** Disponível em <<http://arduino.labdegaragem.com/>>. Acessado em: 06 de dez. 2015.

LAY-ANG, Giogia. **Preservação da água**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/preservacao-agua.htm>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acessado em: 19 de nov. 2015.

MORETTI, Isabella. **“Regras da ABNT para TCC: conheça as principais normas”**. 2017. Disponível em: <<https://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas>>. Acessado em: 20 de dez. 2017.

OLIVEIRA, Cristina Sabinelli de. A importância da educação ambiental e sua política nacional. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7357>. Acessado em: 23 de ago. 2015.

PROJETO BRASIL DAS ÁGUAS. **A importância da água**. Disponível em: <<http://brasildasaguas.com.br/educacional/a-importancia-da-agua>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

Reaproveitamento da água. Disponível em: <<http://www.atitudessustentaveis.com.br/atitudes-sustentaveis/sustentabilidade-reaproveitamento-da-agua>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE. **A Importância da Educação Ambiental na Escola e a Reciclagem do Lixo Orgânico**. Publicação Científica da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale de São Lourenço – Jaciara-MT, novembro de 2012.

RINALDES, Marcília. **O uso da tecnologia como ferramenta no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-uso-da-tecnologia-como-ferramenta-no-processo-ensino-aprendizagem/30114>>. Acessado em: 22 de set. 2018.

ROSENAU, et al, Nanderson Rafael, Rodrigo Thoaldo da Silva, Alex de Cassio Macedo, Sonia Chaves Haracemiv. **As tecnologias de comunicação digital como recurso pedagógico na escola.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24126_12788.pdf>. Acessado em: 21 de set. 2018.

SILVA, Luana Fabrícia Correia. **Tecnologias digitais e ensino: o uso pedagógico do blog para o ensino e aprendizagem de língua materna.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_181.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2018.

SISLITE - INTEGRAÇÃO DE SISTEMAS ©. **O que é Domótica**>. Disponível em: <<http://www.sislite.pt/domus.htm>>. Acessado em 23 de out. 2015.

SRL BLOG. **A importância da tecnologia em nossa vida.** Disponível em: <<http://srlequipamentos.com.br/index.php/a-importancia-da-tecnologia-em-nossa-vida/>>. Acessado em 03 de set. 2015.

SUA PESQUISA. **A Economia da Água.** Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/economia_agua.htm>. Acessado em: 06 de dez. 2015.

WEB AR CONDICIONADO. **Pesquisadores do Instituto Federal do Maranhão criaram esterilizador de ar condicionado inspirado no sol.** Disponível em: <<http://www.webarcondicionado.com.br/pesquisadores-do-instituto-federal-do-maranhao-criaram-esterilizador-de-ar-condicionado-inspirado-no-sol>>. Acessado em: 02 de out. 2015.

WIKIPEDIA. **Domótica.** Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Dom%C3%B3tica>>. Acessado em 06 de out. 2015.

EM DISCUSSÃO: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS DECORRÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ESTAMOS PREPARADOS PARA IMPLANTÁ-LO?

Rosângela da Silva Camargo Paglia

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– SP
São Paulo - SP

Agência Financiadora: Capes

RESUMO: O trabalho de pesquisa que apresentamos, é um recorte do nosso trabalho de pesquisa que analisa as consequências da Lei Federal nº. 11.114/05, que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a Lei Federal de nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos. As análises foram realizadas no ano de 2015, são apresentadas e baseadas em documentos e dados empíricos da pesquisa avaliando as políticas educacionais sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo. Para fomentar a análise dessa política educacional, o trabalho pautou-se em estudos referentes à legislação, concepção de infância, formação e a prática do professor. De caráter qualitativo, o trabalho envolveu diferentes segmentos: professores, coordenadores, direção da Unidade escolar e crianças de 6 anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Conclui-se que com esse trabalho de pesquisa a necessidade de rever a formação dos professores de forma a subsidia-los quanto às discussões sobre o

currículo possível para crianças de seis anos.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação, Formação Continuada, Ensino de Nove Anos.

ABSTRACT: The research that we present is a cut of our research that analyzes the consequences of Federal Law no. 11,144 / 05, which established compulsory primary education at age 6, and Federal Law No. 11.274 / 06, which extended the duration of primary education to nine years. The analyzes were carried out in the year 2015, are presented and based on documents and empirical data of the research evaluating the educational policies on the implementation of nine-year primary education in the State of São Paulo. To foster the analysis of this educational policy, the work was based on studies regarding legislation, conception of childhood, formation and the practice of the teacher. Of qualitative character, the work involved different segments: teachers, coordinators, direction of the school unit and children of 6 years enrolled in the first year of elementary school. It is concluded that with this research work the need to review the training of teachers in order to subsidize them regarding discussions about the possible curriculum for six-year-old children.

KEYWORDS: Legislation, Continuing Education, Nine-Year Teaching.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.9394/96 e, dessa forma, ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, e estabeleceu até o ano de 2010 para que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal que programassem a implementação da nova política obrigatória, nas suas instituições de ensino.

Estamos em 2015 e as controvérsias entre os que são favoráveis à matrícula e à inclusão, no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, das crianças de seis anos completos ou a completar durante o ano letivo em curso, e os que defendem o corte no mês de março, permanecem. Ou seja, como muito bem problematizado por SAVELI (2008), “as críticas revelam uma preocupação com a escolarização considerada precoce das crianças de seis anos incompletos, razão pela qual, a discussão mais contundente gira em torno do corte etário” (p.67). E conhecemos várias tentativas de reinventar a escola, os espaços. Os tempos escolares são contraditórios e tensos, podemos analisar ao longo da história da educação e estão em permanente disputa: a progressão continuada, os ciclos de formação também fazem parte deste contexto.

1ª momento da Pesquisa

Uma incursão na história da educação obrigatória no Brasil, na legislação que estabeleceu sua ampliação para nove anos, traz contribuições para se discutir o direito à escola, o direito a uma melhor educação. De um lado, será preciso considerar que a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a inserção de crianças de seis anos de idade, reforça o propósito de inclusão das camadas populares mais cedo na escola. Significa maiores possibilidades de conclusão da escolaridade obrigatória e de prosseguir os estudos, com sucesso, o que representa a possibilidade real de produzir mudança relevante na sua estrutura, rompendo com uma cultura de exclusão que tem marcado o afastamento dos setores populares da escola.

No entanto, permanece no contexto da comunidade escolar, entre professores e pais, uma perspectiva de problematizar os sentidos do projeto político que sustenta a proposta da escola de nove anos, com questões do tipo: Por que não investir numa política de fortalecimento da rede de educação infantil? Dando a educação infantil o suporte, as condições necessárias e a preparação que o professor da educação infantil necessita para trabalhar com a criança em desenvolvimento. A escola de nove anos não seria mais um projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista, e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva?

Na verdade, estudos sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos ainda oferecem poucas evidências sobre a qualidade do processo pedagógico nas classes do primeiro ano. As denúncias são muitas e pensar em possibilidades de

implantação da escola de nove anos significa assumir que mudanças em educação exigem tempo, não acontecem simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas implicam em comprometimento dos professores, das comunidades e considerando as especificidades históricas e políticas das redes de ensino municipais e/ou estaduais das diferentes regiões do país. Outro aspecto importante diz respeito à adequação do sistema de ensino brasileiro à tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade da população.

O interesse em aumentar o período de duração do ensino obrigatório é crescente no Brasil, intencionalidade que se expressa nas sucessivas leis da educação brasileira; a LDBEN nº 9.394 sinalizou para um ensino fundamental obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, indicativo que se tornou meta da educação nacional, e que com a Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, ao modificar a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDBEN nº 9394/96, tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. Os debates em torno desta lei intensificaram-se após sua promulgação, mas os dados da Secretaria da Educação Básica indicam que o ensino fundamental de nove anos já estaria parcialmente implantado em 22 Estados e no Distrito Federal.

É preciso ainda salientar, como já tem sido discutido em outros trabalhos, que o interesse em aumentar o período de duração do ensino obrigatório se expressava nas sucessivas leis da educação brasileira. E a LDBEN nº 9.394 sinalizou para um ensino fundamental obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, indicativo que se tornou meta da educação nacional, e que com a Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, ao modificar a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDBEN nº 9394/96, tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. Já a Lei nº 11.274, manteve a idade e ampliou a duração para nove anos.

Contudo, é preciso atentar para uma questão sinalizada no levantamento de Dissertações e Teses defendidas no Brasil, organizado por SAMWAYS (2012), considerando o período entre 2007 e 2011, num total de 30 trabalhos, de que há, ainda, “pouca compreensão dos professores sobre a forma de desenvolver o processo de alfabetização no primeiro ano, porque ainda se vê essa nova classe como a antiga primeira série” (p.46).

Na verdade, tal como consta da atual legislação, o financiamento da Educação é que se constitui em óbice à melhoria da qualidade e à ampliação do atendimento na educação infantil (creches e pré-escolas), no ensino médio, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no campo... Para alguns analistas, a antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria de sua qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração).

E é importante refletir sobre a matéria de que trata o parecer, considerando

as colocações feitas na apreciação, bem como dos estudos sobre a transformação do FUNDEF em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). O FUNDEB, em obediência ao § 4º do art. 60 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), tem o objetivo de buscar um ajuste progressivo, capaz de garantir um valor por aluno, correspondente ao padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente pelo PNE (Plano Nacional de Educação). Outro aspecto relevante refere-se aos estudos sobre o FUNDEB, divulgados e conhecidos, que propõem valores diferenciados por aluno, considerando as etapas da educação básica, o atendimento adequado a jovens e adultos e ao meio rural, bem como às características da educação especial.

Por outro lado, o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental é assunto polêmico, com posições divergentes. Os Relatores do “Reexame do Parecer” resumiram duas opiniões expressivas, sobre o tema, transcritas abaixo:

1. Colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar (professora Maria Carmen Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

2. Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender (professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao discutir sobre a idade mínima para ingresso das crianças no ensino obrigatório).

2ª momento da Pesquisa

O Ensino Fundamental em Nove Anos se constituiu numa questão essencial para a inclusão das crianças de seis anos, das classes populares, na educação obrigatória. A reorganização de sua estrutura, da gestão, de seus ambientes, de seus tempos e espaços, exigente da reorganização dos conteúdos escolares, de suas metodologias, dos objetivos, dos planejamentos, das avaliações. Afinal, quais os sentidos e significados da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental?

O documento “Proposta de estudos para o estabelecimento de Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” (2004) traz uma importante análise a respeito:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o

mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvam regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. (Brasil, 2004, p.17)

Tais considerações são importantes para evidenciar o compromisso expresso, como política pública afirmativa, em assegurar um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender, uma aprendizagem mais ampla, para todas as crianças, e não apenas para aquelas crianças de seis anos das classes favorecidas e que já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na 1ª série do ensino fundamental.

Contudo, tal inserção também não significa transferir para essas crianças os conteúdos e atividades da primeira série tradicional. Trata-se, sim, de uma nova concepção e de uma nova estrutura de organização dos conteúdos escolares que rompe com antigas representações de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que põe ênfase no brincar. É possível dizer que a antecipação do acesso ao ensino fundamental pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura da escola. Ou seja, a antecipação do acesso ao ensino fundamental obrigatório pode levar a uma escolarização mais construtiva, contribuindo com uma mudança na estrutura da escola, associada a uma maneira nova de gerir o ensino. Pensar a escola fundamental de nove anos já significa estabelecer uma ruptura com as formas tradicionais de organização da escola; já significa alterar a estrutura da escola, pois isto implica trazer à tona a dicotomia entre o ensino fundamental e a educação infantil.

As diferenças de concepção entre educação infantil e ensino fundamental, podem ser ilustradas pela seguinte afirmação, comum entre os usuários da escola: a escola infantil é o lugar do brincar; a escola fundamental é o lugar de trabalho, é coisa séria! Não é sem razão que tais ideias se expressam nas representações e no imaginário da população em geral e até mesmo na imaginação de muitos educadores. De um lado, tais representações mostram que, brincar não é considerado coisa séria, o que, de certa forma, tem reforçado a concepção de que ser professor de educação infantil é “atividade laboral de menor importância”. De outro lado, no imaginário dos pais e das próprias crianças que entram no ensino fundamental, estar na 1ª série significa compromisso com tarefas escolares, com horários controlados, com “cadernos cheios” (de lições), com tempos mais rígidos dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva de entendimento, o ensino fundamental de nove anos nos coloca diante de um quase paradoxo. Problematizando, seria possível afirmar que as crianças de seis anos estão “entre” a educação infantil e o ensino fundamental? E estar na educação infantil, com seis anos de idade, é diferente de estar na primeira série do ensino fundamental, com seis anos de idade? Estaremos pensando que o lugar ocupado – se educação infantil ou ensino fundamental – torna essa criança diferente? Ser professor de crianças de seis anos, na educação infantil ou no ensino fundamental

representa atuar com concepções diferentes do significado de “ser criança” de seis anos? Estar com seis, sete ou oito anos traz diferenças no gostar de brincar e de aprender? Adotando a educação infantil numa perspectiva da educação não formal e o ensino fundamental na perspectiva da educação formal não estará significando abandonar ou deixar de lado aspectos pedagógicos fundamentais para uma ou outra modalidade de ensino? Estaremos pensando em duas escolas: uma voltada para a educação mais formal e escolar e outra, mais próxima da educação não escolar e não formal? Como superar essas rupturas e dicotomias?

Retomo, aqui, o que considero como um dos princípios básicos para a organização do ensino fundamental de nove anos: o de transformar a estrutura e a cultura da escola – a mais importante agência de letramento –, recuperando sua tonicidade, sua vivência com prazer, em local agradável, permitindo o movimentar-se, o expandir-se, o improvisar. E, com essa tonicidade, garantir o processo de alfabetização formal das crianças das camadas mais pobres da população. A opção pela inclusão da faixa etária dos seis anos, no Ensino Fundamental de Nove Anos é uma opção tardia no Brasil, para o conjunto da população. Ou seja, o ensino fundamental de nove anos possibilita que a alfabetização aconteça na escola como prática social, na perspectiva de as crianças de seis anos entrarem em contato explícito e interajam com a leitura e a escrita.

Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa, os temas até aqui anunciados constituem o ponto de partida eleito para as discussões aqui realizadas. A apresentação deste texto foi organizada em várias partes, sendo as três primeiras referentes à revisão da literatura acadêmico-científica e aos documentos oficiais produzidos em âmbito nacional pertinentes ao tema em estudo.

No Capítulo I (A política de ampliação do ensino fundamental) compreende a revisão das questões pertinentes ao estabelecimento da política de ampliação da obrigatoriedade escolar e antecipação de matrícula das crianças no Ensino Fundamental. Inicialmente abordam-se as mudanças referentes à legislação educacional e aos antecedentes que culminaram na promulgação da Lei 11.274/06. Passa-se para as ações específicas do MEC e do CNE como órgãos máximos responsáveis pela execução e normatização da proposta advinda da Lei. E nesse momento será apresentada como parte com as primeiras pesquisas acadêmicas divulgadas em eventos científicos da área de Educação sobre o assunto, que vem sendo tão debatido.

No Capítulo II (Crianças entre 5 e 7 anos de idade (des)favorecidas pela nova política?) discute sobre as crianças e as práticas educativas que precisam ser consideradas no Ensino Fundamental em função da sua inserção mais precoce nessa etapa educacional. Para sua elaboração conta-se fundamentalmente com a contribuição de autores da Psicologia Histórico-cultural, permeada pelas discussões da Sociologia da Pequena Infância e de autores da Educação Infantil.

A parte que se segue (Professor: um dos agentes da política dos 9 anos) examina

aspectos atinentes ao professor. São trazidas para o debate as questões referentes a seu papel, suas condições de trabalho e sua função social diante da realidade brasileira atual.

Na próxima etapa (Itinerários da pesquisa de campo: encaminhamentos teórico-metodológicos) explicita-se todo o percurso de campo, assim como as tomadas de decisão prévias e posteriores envolvendo: caracterização do estudo; elaboração dos instrumentos; procedimentos no estudo piloto e na pesquisa em si; contextos e participantes pesquisados; construção, análise e interpretação dos dados. O pressuposto orientador de todo o processo da pesquisa também foi buscado na Teoria Histórico-cultural, especificamente na proposição dos Núcleos de Significação.

Para o Capítulo seguinte (Análise e discussão das falas das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos), são discutidas as análises e interpretações sobre os conteúdos trazidos pelas falas das entrevistadas diante de seus contextos de trabalho, reunidos em três núcleos de significação: infância na escola; obrigatoriedade da matrícula um ano antes; eu professora. Como finalização, são tecidas considerações acerca do percurso realizado, enfatizando-se as conclusões deste estudo diante de um quadro maior e bastante complexo de que se reveste a educação brasileira nesse momento, de implantação e implementação da política nacional, para estabelecer o Ensino Fundamental de 9 anos.

Este trabalho de pesquisa buscou realizar uma abordagem do ensino fundamental de nove anos, a qual tenta responder as seguintes questões: como é a relação professor/aluno? As crianças são alfabetizadas? A concepção de criança é considerada? Como é a relação das crianças entre si? Quais as dificuldades pedagógicas? Há orientações por parte da Secretaria de Educação? Formação continuada acontece? A equipe gestora e coordenador possibilitam suportes e subsídios para um melhor planejamento referente à prática pedagógica?

Conforme os dados analisados referentes à observação e entrevista realizados durante a pesquisa sobre a inserção da criança com seis anos no ensino fundamental que vem acontecendo desde 2009. Mesmo tendo se passado seis anos, observa-se que os espaços físicos, os materiais pedagógicos e os mobiliários, não foram adaptados para a chegada da criança de 6 anos, ainda necessitam ser readequados, assim como a carência de brinquedos.

A relação da professora com os alunos é pautada no respeito, pois suas aulas levam em conta a ludicidade, o que faz as crianças ter uma relação mais próxima entre si. Há os momentos de repressão para que também entendam que existem limites em certas ocasiões e por diversas vezes, a professora retoma os combinados. A desobediência faz com que a criança tenha reflexão de seus erros com punição de castigos, deixando-os de fora das atividades, como as brincadeiras, por exemplo. A concepção de criança é bem favorecida em algumas partes. Essas ações da professora trazem entre os indivíduos uma relação de proximidade, facilitando a amizade, a resolução de conflitos, e o companheirismo. Embora não seja um ambiente convidativo,

rico com diversos espaços e as diversas atividades de brincadeiras que estavam acostumados, configura-se um espaço conflituoso, que não pensa a criança como um todo, e se preocupa só com a aquisição de informações. Dessa forma, os espaços não são utilizados como deveriam. Deixando de promover um desenvolvimento integral do indivíduo e passa pela reconstrução do que a escola precisa desenvolver.

Nesse sentido, de que a escola ainda esta se adequando às crianças menores, acredito que a psicogenética não os amparam à precocidade da alfabetização ao seis anos. Por conta disso, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) traz considerações importantes sobre o fato de a criança não necessariamente precisar ser alfabetizada aos seis anos. A professora, participante dessa série/curso, deve levar essas considerações em conta. Sabendo-se que, desde a gestação, a criança desenvolve seus sentidos, a escola, como um ambiente socializador e de aprendizagem, deve ofertar desde o primeiro ano de vida o contato com a leitura e escrita. Quando esse contato ocorre desde cedo, é evidente que o prazer adquirido neste hábito culmine com o desejo e a necessidade de saber ler e escrever. Respeitando a psicogênese da criança, a cobrança da alfabetização deve ser aos oito anos, mas a atenção às dificuldades de aprendizagem deve ser dada desde o início.

Destacamos então que a professora não teve dificuldades pedagógicas por conta desse respeito ao tempo da alfabetização e visto que, para apresentar os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, utilizou-se de materiais concretos para que a criança pudesse sentir e conhecer o objeto, podendo entender do que se trata o assunto, o que torna mais fácil à compreensão pelas crianças. Mas houve e ainda acontecem dificuldades que a professora enfrenta através da adaptação dos espaços, do mobiliário e das condições do prédio. Falta de recursos materiais como: material de papelaria diversificado, argila, materiais para trabalhar sensoriais, assim como os brinquedos. Lembrando que, desde 2009, a implantação já havia acontecido nas escolas do Estado de São Paulo e, se passado seis anos, ainda estão em processo de implantação. Então concordo com a professora quando relata que, nesse aspecto, a educação infantil tem muito a nos ensinar para uma adaptação adequada de crianças tão pequenas.

Em relação à formação continuada, as professoras pesquisadas estão envolvidas com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), mas observei que nem todos os professores (as), interagem. Os aspectos são negativos nessa parte, pois sabemos o quanto é importante o professor (a) estar em constante formação, além da que já possui e da vivência que adquire dentro de uma sala de aula. O governo tem muito em que investir e incentivar os professores, na formação continuada, sendo muito pertinente refletir sobre as ações desenvolvidas, pensando assim em novos caminhos e objetivos a serem traçados. Referente a isso, quero trazer outro aspecto importante que em minha concepção deve ser realizado de outra forma: o planejamento das aulas. Este deveria ser realizado no coletivo, entre a equipe de gestão e coordenação, junto às orientações da Secretaria da Educação, garantindo, dessa forma, a troca de

experiências, sejam elas boas ou ruins, levando o professor (a) a refletir sobre sua prática.

Porém, o que foi visto nas escolas pesquisadas entra em contradição com o direcionamento das orientações do PNE (Programa Nacional de Educação). A professora realiza seu planejamento individual, seguindo as orientações da secretaria da educação no tocante às atribuições das aulas; então, ela faz a distribuição e a coordenadora pedagógica visualiza e diz se está de acordo ou não.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Educação (PNE), aprovado em Janeiro de 2001, sugere a implantação do ensino fundamental de nove anos obrigatório, com início aos seis anos de idade, adequando-se às normatizações estabelecidas e universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. Assim o PNE (2001) impõe como prioridades:

Elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino para todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p.4).

Contudo, a implantação do ensino fundamental de nove anos impõe transformações na estrutura da escola, com a reorganização dos tempos e espaços escolares, com a reorganização do currículo, considerando novas formas e orientações para se ensinar, aprender e avaliar.

[...] os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados. (BRASIL, 2004).

Dessa forma, observa-se que a gestão e coordenação das escolas pesquisadas não possibilitam suporte, atenção e subsídios necessários para que os professores possam realizar um planejamento coletivo, embasado por formações continuadas, até mesmo para dialogar com seus pares a prática e o trabalho que são realizados com os alunos (as). Isso não significa que a professora conseguirá atender completamente a necessidade dos alunos, mas haverá a possibilidade de replanejar coletivamente, a partir do que não deu certo, e assim sucessivamente.

Levando em conta todas as conjecturas aqui apresentadas, esclareço que algumas hipóteses se confirmam outras não, como será descrito a seguir.

Na educação infantil, a criança vive momentos de ludicidade. Essa afirmação foi realizada pela professora, pois a mesma diz que “a educação infantil tem muito a ensinar para a educação fundamental, já que deve ser considerada a concepção de

criança”.

Em relação à formação continuada, a Secretaria de Educação proporciona cursos, mas alguns professores (as) não se interessam, e por vezes não são incentivados a participar. Então devido a essa desmotivação do professor em busca de novos conhecimentos, a educação escolar ficará estagnada em conceitos e ideias ultrapassadas, o que poderia configurar o fracasso da escola em oportunizar a aprendizagem.

A renovação do currículo, como já citado, após seis anos da implantação do ensino fundamental de nove anos, encontra-se em processo de adequação nas escolas do Estado de São Paulo.

Vale ressaltar que as professoras pesquisadas não demonstram insegurança em sua postura docente de forma alguma, apresentando uma ampla visão do que poderia ser melhorado para essa implantação do ensino de nove anos.

Nesse sentido, os alunos têm o direito de aprender, assim como os professores tem o direito de aprender a ensinar melhor, sabendo-se que aprendizagem é para todos, mas depende do que foi oportunizado a cada um dos sujeitos.

Espera-se que a análise aqui apresentada venha de alguma forma ajudar aqueles que buscam compreender os efeitos dessa nova política educacional, auxiliando nas reflexões da mesma sobre o contexto da escola pública, a condição de trabalho do professor (a) e as necessidades e os direitos das crianças que necessitam de uma escola de qualidade.

Conclui-se que, para haver uma mudança significativa no quadro educacional, com vistas à qualidade dos processos ali desenvolvidos, é preciso que ocorram ações de acompanhamento e avaliação constantes, para tomar as medidas necessárias que já deveriam ter sido implantadas e até o momento não se percebe.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Leila e GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão democrática da escola: os obstáculos que as políticas neoliberais impõem à sua implantação**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE - Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, Paraná, 2004.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns de seus sentidos**. In: SILVA, Aída Monteiro et. al. (org.) **Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. ENDIPE, Recife, 2006, p. 337-349.

FERREIRO, Emília. **Ler e escrever num mundo em transformação**. In: **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SAMWAYS, Andréa Manosso. **Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas**. (Dissertação de Mestrado), 2012. (SAVELI, E. L., orientadora).

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n.71, p. 21-32, jan. 2000.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Municipal de Educação de Taboão da Serra. **Subsídios para a elaboração do plano diretor – documento preliminar, Taboão da Serra**, março de 2005.

BRASIL/ MEC, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/ MEC **Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001**.

BRASIL/ MEC, **Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**.

BRASIL/ MEC, **Parecer CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**.

BRASIL/ MEC, **Lei nº 11.114 - de 16 de maio de 2005 - DOU de 17/5/2005. Modifica redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDBEN n. 9394/96**.

BRASIL/ MEC, **Lei nº 11.274 - de 6 de fevereiro de 2006 - DOU de 7/2/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**.

ENSINO DA ROBÓTICA: O ARDUINO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Brenna Theodora Machado Matos

IFCE, Instituto Federal do Ceará – *campus*
Juazeiro do Norte – Ceará

Robério Oliveira Rodrigues

IFCE, Instituto Federal do Ceará – *campus*
Juazeiro do Norte – Ceará

Maria Bruna Machado Matos

UFCA, Universidade Federal do Cariri - *campus*
Juazeiro do Norte – Ceará

Paulo Sérgio Silvino do Nascimento

IFCE, Instituto Federal do Ceará – *campus*
Juazeiro do Norte – Ceará

RESUMO: A inserção de plataformas de software no ensino de disciplinas extracurriculares em escolas de ensino básico têm favorecido o uso da tecnologia em sala de aula. A exemplo disso, destaca-se a plataforma Arduino como uma ferramenta didática para o ensino da robótica. Neste trabalho de natureza básica e do ponto de vista do objetivo: exploratória, pretendeu-se verificar de que forma essa plataforma tem contribuído para o ensino da robótica em escolas de ensino básico no interior do Ceará. Para realizar o levantamento dos dados foram aplicados quarenta questionários com alunos que se voluntariaram. Onde, vinte destes foram aplicados em uma escola da rede pública e os outros vinte questionários em uma escola de

ensino privado. Os dados levantados receberam tratamento quantitativo. Os principais resultados encontrados demonstraram que: 1) As aulas de robótica foram essenciais para o conhecimento da plataforma Arduino; 2) Os alunos envolvidos perceberam a gama de atividades que podem ser realizadas com o uso dessa plataforma; 3) A interação entre series diferentes; 4) A motivação encontrada pelos alunos para seguir na área; 5) A percepção do poder de transformação que a tecnologia possui para aprendizagem de cada indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Arduino, Robótica, Tecnologia, Ensino Básico.

ABSTRACT: The inclusion of software platforms in the teaching of extracurricular subjects in elementary schools has favored the use of technology in the classroom. As an example, the Arduino platform stands out as a didactic tool for teaching robotics. In this work of a basic nature and from the point of view of the exploratory objective, it was intended to verify how this platform has contributed to the teaching of robotics in primary schools in the interior of Ceará. To conduct the data collection, forty questionnaires were applied to students who volunteered. Where, twenty of these were applied in one public school and the other twenty questionnaires in a private school. The data collected received quantitative treatment.

The main results showed that: 1) Robotics classes were essential to the knowledge of the Arduino platform; 2) The students involved realized the range of activities that can be accomplished with the use of this platform; 3) The interaction between different series; 4) The motivation found by the students to follow in the area; 5) The perception of the power of transformation that technology has for learning of each individual.

KEYWORDS: Arduino, Robotics, Technology, Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

O ambiente educacional vem percebendo a necessidade de integrar o uso de tecnologias como uma ferramenta de ensino em sala de aula. Essa nova integração tem despertado nos estudantes uma melhor percepção e aprendizado, como por exemplo, no ensino da robótica onde, os discentes aplicam os conceitos de programação, desenvolvem um raciocínio lógico e aprendem informática.

Desde a década de 80, educadores consideram que, inevitavelmente, a informática atingiria a educação e a escola, assim como ela atingiria a sociedade como um todo (MONTEIRO e REZENDE, 1993 apud REZENDE, 2002). O ensino tem se transformado em algo cada vez mais moderno, atualizando-se constantemente e vivendo um processo de mutação contínuo. A educação vive hoje uma realidade de inserção de novas tecnologias que trazem consigo novas maneiras de ensinar e avaliar o processo de aprendizagem.

Para estudantes de ensino fundamental e médio já existem alguns projetos no sentido de se relacionar tecnologia e disciplinas curriculares, porém geralmente através de um *software*, tornando-se uma aplicação mais virtual que prática. Tal sistema é motivador e de grande auxílio no aprendizado, porém foge a ideia de trazer o aluno para o mundo real e prático (PEREIRA, PEREIRA e CARRÃO, 2014).

Esse estudo voltado para a robótica pedagógica ou educativa elucida uma necessidade: incorporar dentro do processo didático ferramentas que auxiliem o conhecimento de disciplinas como física, matemática, dentre outras. Permitindo aos estudantes desenvolverem suas capacidades de percepção, investigação, elaborando soluções de problemas agindo não só como pacientes desse processo, mas passando a ser protagonistas deste.

A facilidade de utilização dessa plataforma, bem como, a acessibilidade quanto ao preço tem facilitado e instigado a criação de projetos em escolas de ensino básico. Os alunos dessas instituições não só tiveram e têm o seu processo pedagógico de aprendizagem transformado e facilitado como também, passaram a competir nacionalmente e internacionalmente. Percebe-se então, a necessidade de diagnosticar qual tem sido a relevância da utilização da plataforma Arduino como fator de participação na aprendizagem da disciplina de robótica e de que forma essa plataforma tem contribuído para a motivação e facilitação do processo de aprendizagem.

Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo, diagnosticar por meio de um

levantamento dos dados gerados através da aplicação de questionários em duas escolas, sendo a escola A de ensino privado e escola B de rede pública, analisar de que forma a plataforma Arruíno tem contribuído para o ensino e facilitação do processo de aprendizagem da disciplina de robótica em escolas de educação básica, bem como, a influência da plataforma Arruíno no desenvolvimento de projetos de pesquisa de cunho tecnológico.

Este trabalho de pesquisa encontra-se estruturado em três partes: metodologia, resultados e discussões e as considerações finais. A primeira parte, trata da metodologia utilizada para o levantamento de dados através da aplicação de questionários. A segunda parte refere-se aos resultados e discussões, onde será abordada a análise de gráficos gerados pelo *software R* e o comparativo entre a escola A e a Escola B. E, por fim, a terceira parte refere-se às considerações finais.

2 | METODOLOGIA

Neste tópico buscou-se apresentar a maneira como a metodologia foi delineada desde a natureza da pesquisa, a fonte de pesquisa, a tradução dos resultados e o desenvolvimento da aplicação de forma geral.

2.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa básica, exploratória e abordagem quantitativa, tratou da aplicação de vinte questionários para cada escola. Contendo dez perguntas cada, em que os entrevistados poderiam fornecer como resposta uma das alternativas sugeridas pela pergunta ou dissertar acerca de sua opinião.

2.2 Fonte de Pesquisa

A fonte de pesquisa utilizada é do tipo primária, uma vez que, as informações foram colhidas através de questionários. O público escolhido foram alunos da rede particular (Escola

A) e também da rede pública de ensino (Escola B) pertencentes à escolas do interior do estado do Ceará. A pesquisa na escola A foi realizada com alunos de séries do 8º ano “C” e o 3º ano “A”. Na escola B participaram o 1º ano e o 2º ano do curso técnico integrado em eletrotécnica.

2.3 Desenvolvimento da Aplicação

A pesquisa deu-se início com a escolha da problemática em questão. Dada à situação problema escolheu-se as escolas A e B, através de um mapeamento realizado a fim de encontrar quais escolas trabalham com a plataforma Arruíno como ferramenta didática para o ensino da robótica. Após o mapeamento a direção de cada

escola foi contatada especificando dia e horário para aplicação dos questionários.

Os questionários foram aplicados nas duas escolas de modo que, para a escola A escolheu-se o 8º ano “C” e o 3º ano “A”. Na escola B, o 1º ano e o 2º ano do curso integrado em eletrotécnica. Ao final da pesquisa, os questionários foram recolhidos e os resultados transformados em gráficos com o auxílio do *software R*, os quais serão discutidos no tópico a seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico tem como objetivo apresentar os dados obtidos com a aplicação dos questionários, realizando uma análise comparativa entre as escolas A e B e as respostas individualmente relacionadas a cada pergunta.

3.1 Nível de conhecimento das escolas A e B em relação a plataforma Arduino

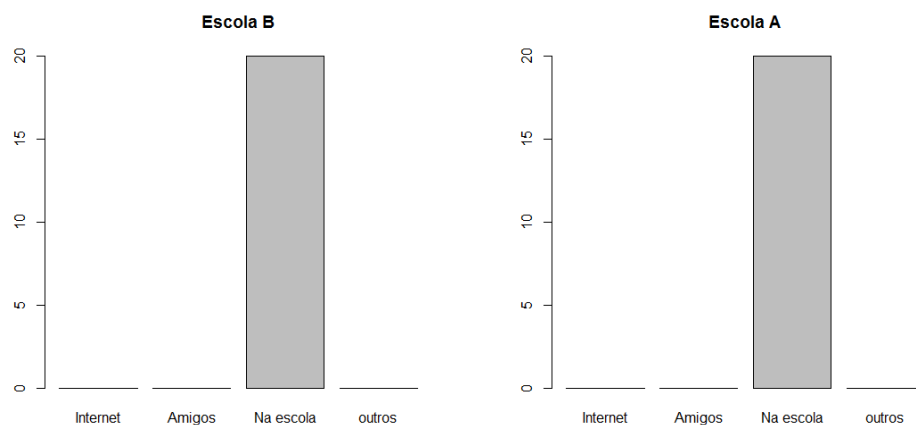


Gráfico 1 - Meio pelo qual os alunos conheceram a plataforma.

A análise dos dois gráficos permite inferir que sejam os estudantes da escola A ou escola B, tomaram o conhecimento da plataforma Arduino na própria escola. Relacionando o seu primeiro contato com esse tipo de ferramenta ao ambiente escolar, ressaltando a importância do ambiente educacional para outras experiências didáticas. As tecnologias no meio educacional, permitem que os estudantes vivenciem novas experiências, despertando nos mesmos a capacidade de desenvolver o próprio conhecimento. (AGUIAR, 2008).

3.2 Inserção de estudantes em projetos que incluem a utilização do Arduino

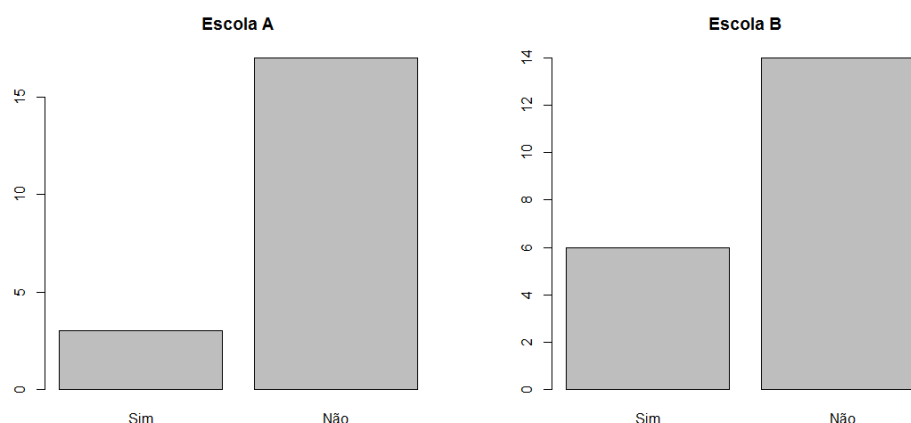


Gráfico 2 - Inserção de estudantes em projetos que incluem a utilização do Arduino.

Percebe-se diante do gráfico 2 que ambas as escolas possuem projetos envolvendo a utilização da plataforma Arduino. No entanto, a escola B advinda da rede pública de ensino apresenta um número maior de projetos, desenvolvendo mais projetos físicos. Em contra partida, os alunos da escola A, utilizam o Arduino como ferramenta de lógica de programação, atuando na área de desenvolvimento do raciocínio lógico dos indivíduos.

3.3 Influência do Arduino no aprendizado dos estudantes

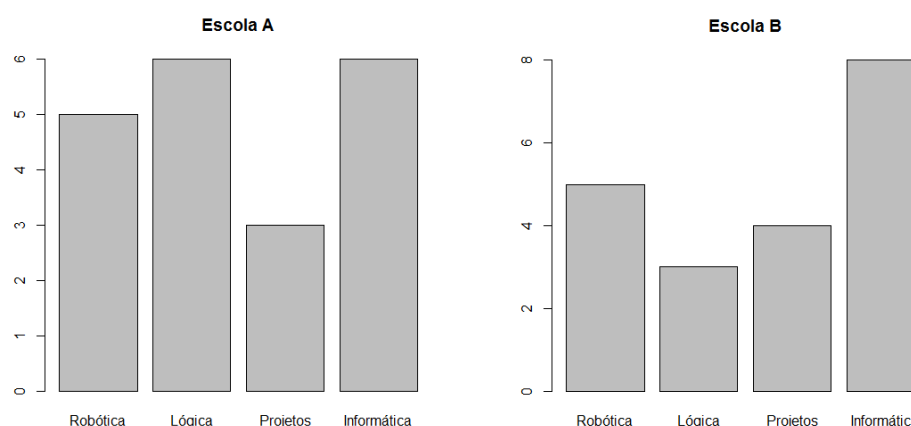


Gráfico 3 - Influência do Arduino no aprendizado dos estudantes

Fonte: Próprio Autor

Nessa fase do questionário os estudantes foram questionados quanto a influência do Arduino em seu aprendizado. Disciplinas como robótica, lógica, projetos e informática foram utilizadas para analisar a questão. Em relação a escola A, as disciplinas de informática e lógica foram apontadas como as de maior influência,

seguidas das disciplinas de robótica e projetos.

Em relação a escola B, destacaram-se as disciplinas de informática, seguidas de lógica, robótica e projetos. Havendo um contra ponto entre as duas escolas. Percebe-se então que, a ferramenta utilizada em sala de aula desperta no estudante aprofundar seus conhecimentos, uma vez que, tendo o aluno iniciado o processo de programação do Arduino se faz necessário possuir uma base de informática, como também, o auxílio necessário caso o mesmo possua alguma dificuldade com a disciplina.

O Arduino desperta também, a capacidade do aluno aprimorar seu raciocínio. Com essas novas experiências, as instituições de ensino estão se adequando a novos meios de inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação dentro do contexto da sala de aula, desenvolvendo nos estudantes novas maneiras de pensar, racionar, desenvolvendo assim novas habilidades cognitivas. (SOUSA, MOITA e CARVALHO, 2011).

3.4 Inserção da tecnologia como meio de transformação da educação

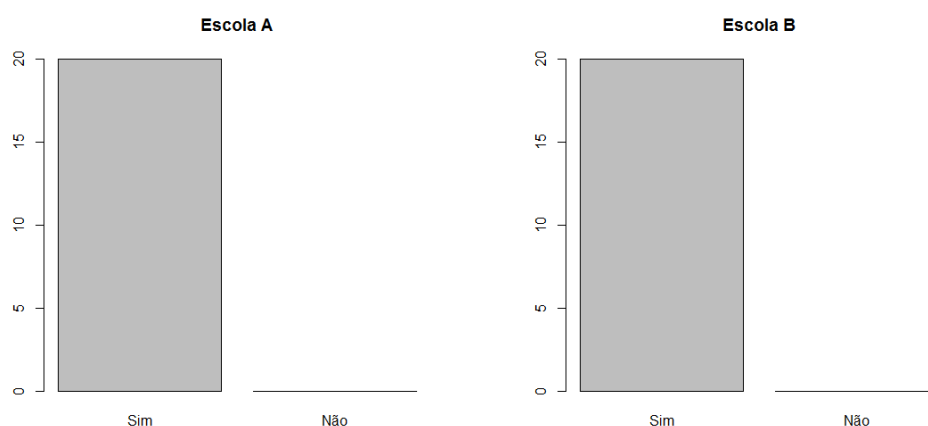


Gráfico 4 - Inserção da tecnologia como meio de transformação da educação

Fonte: Próprio Autor

A inserção da tecnologia em sala de aula, também precisava ser discutida. Nesse sentido, todos os estudantes entrevistados foram unânimes em acreditar que a tecnologia também pode transformar a educação. Pois, a tecnologia é hoje, uma das ferramentas necessárias para auxiliar o professor no repasse do conteúdo para os estudantes. Foram ressaltadas ainda, transformações relacionadas aos jovens, ao meio que estão inseridos, inclusive relacionados ao desenvolvimento do país, no tocante à necessidade de investimentos em pesquisa e tecnologia, favorecendo o aumento de vantagem competitiva e a melhor disseminação do conhecimento.

As tecnologias estão corroborando para que os alunos desenvolvam e melhorem sua forma de pensar, o seu aprendizado, ampliando seus conhecimentos e o acesso a informações. (OTTO, 2016).

3.5 Melhorias na utilização do Arduino nas escola

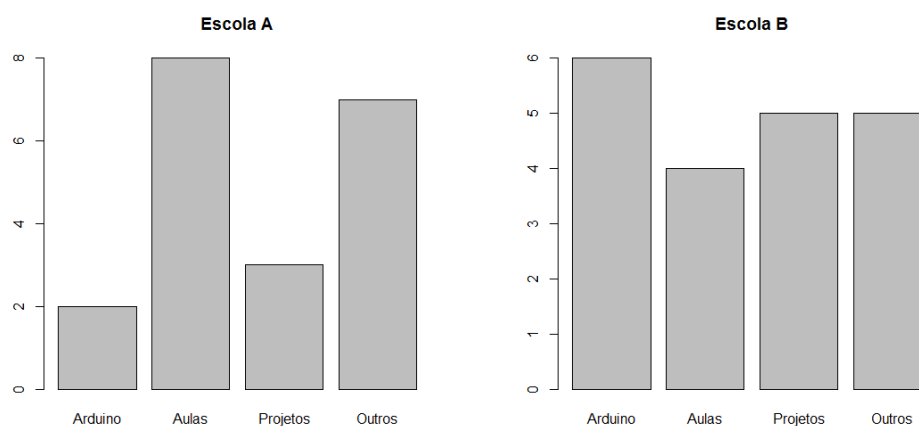


Gráfico 5 - Melhorias na utilização do arduino nas escolas.

Fonte: Próprio Autor

A escola A como podemos ver no gráfico, enfatiza a possibilidade de ocorrer mais aulas, relacionadas à assuntos de tecnologia, seguidos das necessidades de melhorias e investimento nos tipos de arduino ofertados pela escola.

A escola B por sua vez, enfatiza uma maior necessidade de todas as alternativas que foram colocadas em questão, se sobressaindo no investimento de novos tipos de Arduino. Os estudantes de ambas as escolas relatam ainda que, desejam conhecer outros tipos de Arduino e suas principais aplicações. Bem como, os possíveis projetos em que os tipos de Arduinos “desconhecidos” poderiam atuar.

3.6 Conteúdo das aulas do professor

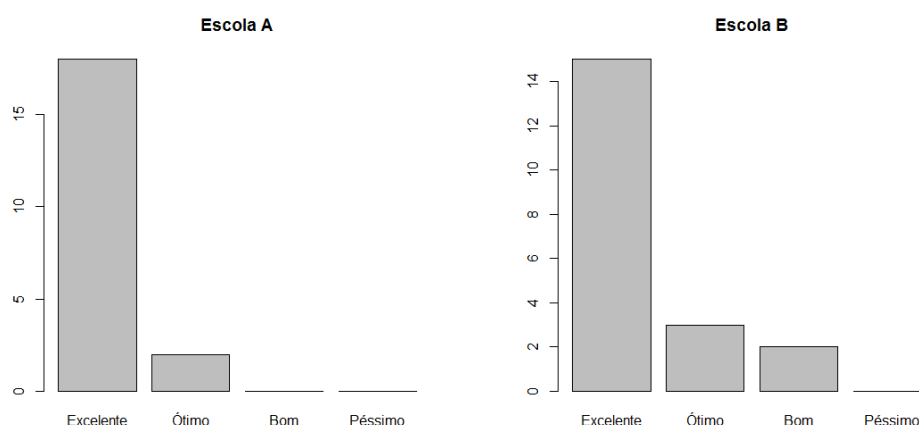


Gráfico 6 - Conteúdo das aulas do professor

Fonte: Próprio Autor

Em relação a escola A, a grande maioria dos estudantes atribuiu “excelente” para

as aulas do professor e uma pequena parcela para a opção “ótimo”. Isso significa dizer que o conteúdo programático da disciplina está sendo repassado para discentes de forma que os mesmos conseguem adquirir uma boa compreensão sobre o que está sendo repassado.

A escola B em contrapartida, atribuiu “excelente” para o professor seguido das opções “ótimo” e “bom”. Observando-se nesse caso que as aulas lecionadas pelo professor da escola B, do ponto vista dos estudantes, são bem aproveitadas.

3.7 Interação dos estudantes através da criação dos projetos

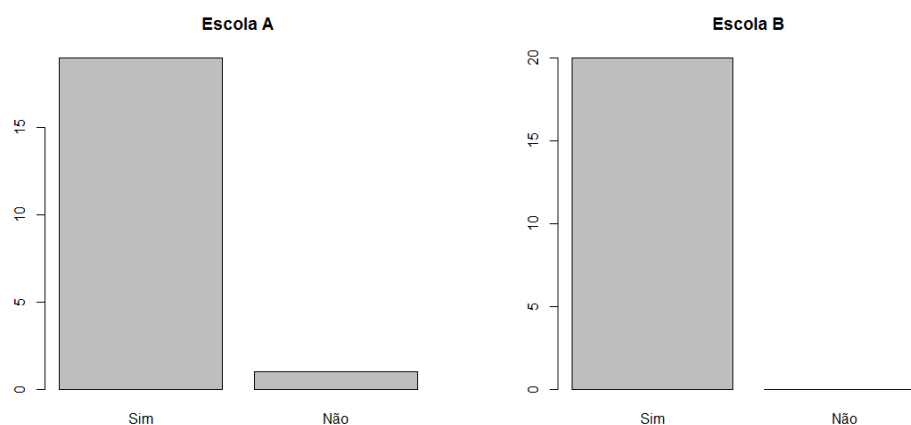
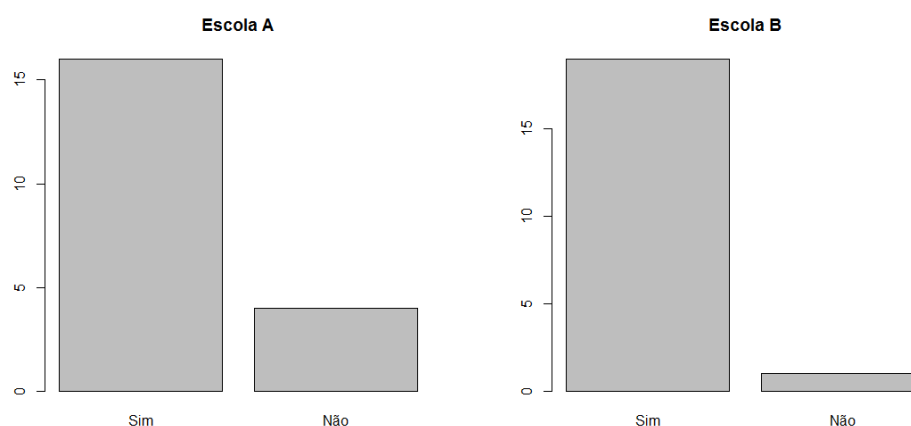


Gráfico 7 - Interação dos estudantes através da criação dos projetos

Fonte: Próprio Autor

Para a escola A, a criação de projetos tem facilitado em maior número a interação entre os alunos, havendo apenas, uma pequena parcela que diverge da grande maioria. No entanto para a escola B, não há nenhuma divergência, pois todos os alunos acreditam que a criação de projetos tem facilitado essa melhor relação entre as turmas.

3.8 Motivação para seguir na área tecnológica



Para os alunos da escola A, tem-se uma grande motivação para seguir na área da tecnologia, seguida de um percentual menor que acredita não ter afinidade com a área. Para escola B, também, uma grande maioria mostra-se motivada em seguir na área, seguida por um percentual mínimo que não possui o mesmo desejo. Observando-se portanto que, os alunos da escola B apresentam maior possibilidade de seguir na área.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do problema proposto neste trabalho visando analisar como a plataforma Arduino contribuiu no ensino e aprendizagem de robótica de duas escolas no interior do estado do Ceará. Foi possível perceber como a tecnologia tem conseguido resgatar o gosto pelo aprendizado dentro da sala de aula.

Realizando uma abordagem um pouco mais invasiva em relação a escola A (escola particular), aspectos como metodologia de ensino, importância do Arduino na educação e melhor interação entre os alunos apresentaram excelentes observações. No entanto, a existência de poucos recursos destinados a melhoria de disciplinas tecnológicas dificultam o desenvolvimento desse espaço de aprendizado.

Direcionando o olhar para a escola B (escola pública), e, levando em consideração que se trata de um curso técnico em uma área tecnológica. Percebe-se como é fundamental o auxílio dos recursos públicos para essas atividades.

Consideramos portanto, que a tecnologia se mostra de fato um grande aliado para a educação, afirmando com esse estudo que, investir na qualidade de ensino dos estudantes da região nordeste em um nível local e, no país de um modo geral, traria infinitas melhorias no resgate dos estudantes em sala de aula e contribuiria para o crescimento de estudos e pesquisas relacionadas ao uso e aplicação das metodologias tecnológicas para a educação. Ademais, consideramos também, que para uma nação obter êxito na área socioeconômica, é preciso destinar parte de seus investimentos em educação e tecnologia, algo que deve ser melhorado continuamente no país.

Por fim, percebeu-se ainda que, os estudantes envolvidos na pesquisa mostraram-se motivados no aprendizado em seus cursos. Adquirindo níveis de confiabilidade e interesse, antes não verificados pelas metodologias tradicionais de ensino. Muitos discursos como, autonomia em sala de aula e facilidade de aprendizado, permearam o recolhimento dos dados e corroboraram para o fortalecimento da necessidade de unir tecnologia e educação em prol do ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. V. B. A. **As novas Tecnologias e o ensino-aprendizagem**. VÉRTICES, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008. Disponível em: < http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/Aguiar_Rosane.pdf>. Acesso em: 26 abr.2018.
- OTTO, A.P. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental I**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr.2018.
- PEREIRA, R. C. B.; PEREIRA, R. O.; CARRÃO, E. V. M. A informática Educativa: **professor aluno e os problemas escolares no ensino - aprendizagem**. Disponível em:
<<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/INFOEDU.pdf>>. Acesso em: 25 abr.2018.
- REZENDE, F. As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica Sob a Perspectiva Construtivista. Ensaio: **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, mar. 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/eppec/v2n1/1983-2117-eppec-2-01-00070.pdf>>. Acesso em: 24 mar.2018.
- SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. da S.M.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>> Acesso em: 25.abr.2018.
- SOUZA, E. F. M.; PETERNELLI, L. A.; MELLO, M. P. **Software Livre R: aplicação estatística**. Disponível em:<<http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/137/Apostilas%20e%20Tutoriais%20-%20R%20Project/Apostila%20R%20-%20GenMelhor.pdf>>. Acesso em: 20abr. 2018.

ENSINO DE BOTÂNICA: METODOLOGIA PARA O ESTUDO DAS ANGIOSPERMAS NO FUNDAMENTAL II

Rivete Silva de Lima

Professor do Departamento de Sistemática e Ecologia da UFPB, Campus/.
João Pessoa – Paraíba

Pietra Rolim Alencar Marques Costa

Licenciada em Ciências Biológicas, UFPB, Campus/.
João Pessoa – Paraíba

Rafaela Sales Pereira Roxo

Licencianda em Ciências Biológicas, UFPB Campus/.
João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Os conhecimentos resultantes de construções pessoais fora do ambiente escolar sobre os diversos fenômenos emergem na sala de aula e podem se estender para inúmeros conteúdos, inclusive os biológicos, que estão intimamente presentes na rotina das pessoas. Dentre estes, a botânica tem sido alvo de desestima e reflete um comportamento habitual das pessoas de um modo geral. Sendo assim, o objetivo do presente trabalho foi avaliar a aprendizagem de botânica em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, por meio da investigação e relação com o cotidiano do aluno. Quanto aos métodos, pautou-se em uma combinação entre os métodos qualitativo e quantitativo. Para alcançar os objetivos, foi aplicado um pré-teste antes de ministrar as

sequências didáticas e um pós-teste 35 dias após a realização das mesmas. As sequências didáticas totalizaram em cinco ao todo, desenvolvidas no período de abril a maio de 2018. Pôde-se observar que as intervenções realizadas sob a concepção de um ensino mais prático com presença de elementos do cotidiano do aluno, além de exploração de espaços extra sala de aula, como o pátio da escola, são eficientes no estímulo e contribuições significativas à aprendizagem do mundo vegetal, evidenciado pelos resultados obtidos no pós-teste, que revelaram uma diferença bastante considerável positivamente das respostas em relação ao pré-teste. Além dos resultados indicados no pós-teste, as apreensões feitas durante a execução das sequências indicaram aumento da participação dos alunos nas aulas, sejam nas práticas ou nos conteúdos teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências; Botânica; Metodologia.

ABSTRACT: The knowledge resulting from personal constructions outside the school environment about the various phenomena emerge in the classroom and can extend to countless contents, including the biological ones, that are closely present in the routine of the people. Among these, botany has been discarded and reflects the usual behavior of people in general. Therefore, the objective of

the present work was to evaluate the learning of botany in a 7th grade elementary school class, through research and relationship with the daily life of the student. As for the methods, it was based on a combination of qualitative and quantitative methods. To reach the objectives, a pre-test was applied before teaching didactic sequences and a post-test 35 days after the same. The didactic sequences totaled five in all, developed from April to May 2018. It could be observed that the interventions carried out under the conception of a more practical teaching with presence of elements of the student's daily life, besides the exploration of extra spaces classroom, as the school yard, are efficient in stimulating and meaningful contributions to the learning of the plant world, evidenced by the results obtained in the post-test, which revealed a very considerable positive difference of the responses in relation to the pre-test. In addition to the results indicated in the post-test, the seizures made during the execution of the sequences indicated an increase in the participation of the students in the classes, either in the practices or in the theoretical contents.

KEYWORDS: Science teaching; Botany; Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências é alvo de vários estudos sobre: os métodos e suas consequências na aprendizagem dos alunos, acerca dos objetivos do ensino dessa disciplina e suas consequências na formação cidadã do discente, sobre a inserção de reflexões a respeito da história da ciência e do método científico nos conteúdos dessa disciplina, com relação à condução das aulas de forma a responder às demandas sociais, acerca da adequação do processo de ensino-aprendizagem à realidade escolar considerando o âmbito político e econômico, e outros, que retratam a complexa malha de considerações epistemológicas que o professor deve contemplar em sua prática educativa.

A busca por uma orientação para essas questões resulta em uma dicotomia do objetivo do ensino de ciências, geralmente representado por: ensinar ciências a partir de uma realidade vivida cotidianamente ou aquela que os cientistas já conceituaram? (FOUREZ, 2003).

Segundo Krasilchik (1992), essa dicotomia é sustentada devido à necessidade que emerge do subdesenvolvimento do nosso país, que, por um lado, demanda a formação de um cidadão autônomo capaz de tomar decisões coerentes em relação às plurais necessidades de uma sociedade democrática, e, por outro lado, requer a formação de profissionais que tenham uma sólida base de conhecimento, engenhosidade para encontrar soluções e compromisso com o desenvolvimento nacional.

A resposta para esta problemática deve levar em consideração a necessidade de inserir o aluno nas questões da finalidade das práticas científicas, que é construir encenações ou representações teorizadas que contribuam para tornar plausível uma leitura do mundo que vivemos. Caso contrário, como destaca Fourez (2003), se a

união da teorização com as finalidades para o ensino de ciências não é bem clara, o mundo se assemelha a um universo com caráter desumano e tendo um grande déficit de sentido.

Portanto, é necessário ultrapassar o território especialista, superando os vícios de um ensino não emancipatório, onde os objetivos da aprendizagem se detêm apenas nos resultados da Ciência. Para isso, os cursos de ciências não devem ser centrados apenas sobre os interesses de outros (comunidade científica ou o mundo industrial), mas sobre o interesse dos próprios discentes, permitindo-lhes compreender o “seu” mundo (FOUREZ, 2003).

Planejar o processo de ensino aprendizagem através da compreensão do “mundo do aluno” e na sociedade em que está inserido permite explorar a relação dos mesmos com o meio, reformulando conceitos e considerações errôneas sobre o mundo (CARVALHO, 2012). Essa realidade pode ser identificada na relação dos alunos com alguns conteúdos biológicos. Neste trabalho, iremos destacar o conteúdo botânico. Dificilmente estes parecem interessantes aos olhos da maioria dos aprendizes e até dos próprios professores, configurando a botânica como um assunto desnecessário, que trata de seres estáticos, sem muita importância ou relevância. Este cenário ultrapassa os muros da sala de aula e reflete um comportamento comum das pessoas de modo geral.

Por conseguinte, o objetivo do presente trabalho foi avaliar a aprendizagem de botânica em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, por meio da investigação e relação com o cotidiano do aluno.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Luiz Mendes de Pontes, localizada na cidade de João Pessoa/PB. O público alvo desta pesquisa foi uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia usada no percurso da pesquisa pautou-se em uma combinação entre os métodos qualitativo e quantitativo. Neves (1996) afirma que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, não são essencialmente opostos, mas complementam-se principalmente na fase de conclusão de uma pesquisa. Combinar as duas técnicas torna uma pesquisa mais forte, e, minimiza o problema de adotar exclusivamente um dos dois métodos.

Na primeira etapa deste trabalho, foi aplicado um questionário para os alunos, a fim de sondar seus conhecimentos sobre plantas, e, especificamente, angiospermas. A segunda etapa constou-se de cinco sequências didáticas relacionadas à morfologia das Angiospermas. As aulas foram ministradas durante o período de 26 de abril de 2018 a 04 de maio de 2018, totalizando cinco sequências didáticas planejadas de acordo

com os objetivos previstos. Na terceira etapa, após 35 dias, o mesmo questionário foi aplicado a fim de constatar se houve diferença nas respostas em decorrência das intervenções.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sequência didática

O ensino das plantas praticado nos dias atuais tem seguido uma tendência de limitar-se a listas de nomes científicos e de palavras particulares à biologia vegetal que, na grande maioria das vezes, não alcança a dimensão prática do cotidiano dos alunos. Em algumas ocasiões, os conteúdos dos livros didáticos utilizados nas aulas, também acentuam esse panorama (SILVA, 2008) ou, compromete as informações sobre as plantas apresentando erros conceituais, desatualizados e simplistas (CUNHA; REZENDE; SILVA, 2017). Na figura 1, pode-se observar a participação dos alunos nas sequências didáticas elaboradas para o ensino das Angiospermas.



Figura 1: Alunos participando das sequências didáticas referente às Angiospermas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Resultados pré-teste e pós-teste

Quando perguntados sobre o que era Botânica (Tabela 1), não obtivemos respostas satisfatórias nem no pré-teste ou nem no pós-teste. A maioria dos alunos, 58,3% no pré-teste, e 60% no pós-teste, afirmou não saber o que era.

	Indicadores	Exemplo	Frequência absoluta	Frequência relativa
	PRÉ-TESTE	Planta	<i>“Eu acho que é uma planta”</i>	1
Outros		<i>“Botânica é um negócio que fica os animais” e “É pessoa que cuida das plantas e eu acho que examina as plantas”</i>	2	17%
Não sei			7	58%
Não respondeu			2	17%
Total			12	100%
PÓS-TESTE	Planta	<i>“Eu acho que é um canto cheio de flores” e “Pra mim, botânica é o conjunto das plantas”</i>	3	20%
	Não sei		9	60%
	Não respondeu		3	20%
	Total		15	100%

Tabela 1: “Pra você, o que é Botânica?”

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Araújo e Silva (2015) em seu trabalho sobre percepções prévias sobre botânica em estudantes do ensino médio usaram da técnica de evocação de três palavras que viesse a cabeça dos alunos diante da frase “Estudar botânica”. Elas observaram que a palavra mais citada foi “Planta”, justificada pela associação conceitual muito presente nos livros didáticos da palavra “Botânica” à “Planta”, portanto, dita mecanicamente.

A fim de identificar a familiaridade dos alunos com as plantas, foi solicitado que citassem exemplos sobre o uso das mesmas no dia a dia (Tabela 2). Observa-se que a categoria “Cuidados/Jardim” e “Alimentação” aparecem no pré-teste e no pós-teste, sendo as respostas da primeira categoria associadas a um desenvolvimento de afeto com as plantas. No pós-teste, surge ainda a categoria “Chá”.

	Indicadores	Exemplo	Frequência absoluta	Frequência relativa
	PRÉ-TESTE	Cuidados/Jardim	<i>“Eu utilizo ela regando as plantas” e “Eu cuido das plantas dando água e carinho e deixa ela um pouco no sol”</i>	6
Alimentação		<i>“Na alimentação”</i>	1	8%
Serviços naturais		<i>“Para fazer sombra”</i>	1	8%
Não sei			1	8%
Não respondeu			3	25%
Total			12	100%
PÓS-TESTE	Cuidados/Jardim	<i>“Eu rego a planta, coloco no sol e cuido dela” e “Colocando água e deixar no sol”</i>	5	28%
	Alimentação	<i>“Na comida, no jardim” e “Na comida, no chá”</i>	3	17%
	Chá	<i>“Na comida, no chá”</i>	2	11%
	Não sei		7	39%
	Não utiliza	<i>“Não utilizo plantas”</i>	1	6%
	Total		18	100%

Tabela 2: “Cite exemplos de como você utiliza as plantas no seu dia a dia”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

A produção de alimentos sempre remeteu a um ambiente rural, contudo, observa-se um comedido, porém crescente, aumento no uso de quintais domésticos para produção agrícola (SIVIERO et al., 2011). As espécies cultivadas podem ser plantadas pelo proprietário do jardim devido às suas propriedades, seja para produção alimentícia, madeira, uso medicinal, religioso, ornamental e baseado em concepções próprias ou informações transmitidas por vizinhos ou parentes (KUMAR; NAIR, 2004).

Para investigar o conhecimento dos alunos referente às partes dos vegetais que são frequentemente consumidas na alimentação ou não, listou-se uma série de vegetais, e solicitou-se que os alunos marcassem com as iniciais R, C ou N (Raiz, Caule e Não sei, respectivamente) correspondentes (Gráfico 1).

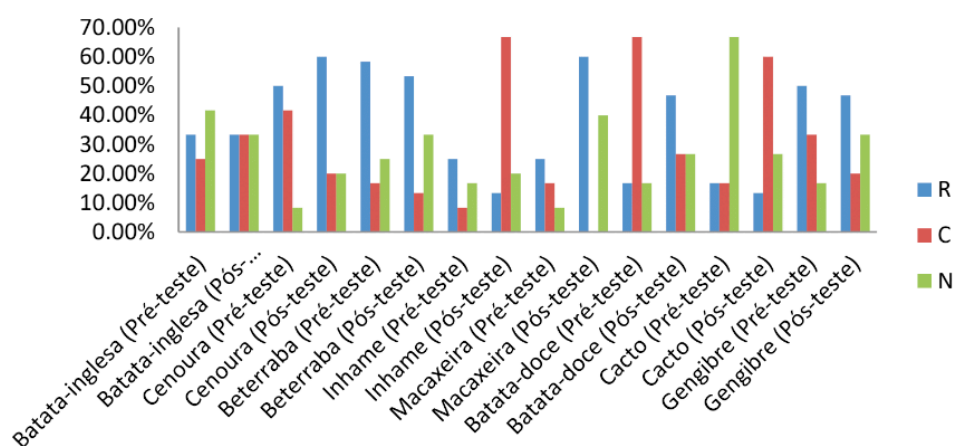


Gráfico 1: Frequência absoluta das indicações de Raiz (R), Caule (C) e Não sei (N) para a lista de vegetais.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Para esta pergunta, considerou-se como caule: batata-inglesa, inhame, gengibre e cacto; e como raiz: macaxeira, cenoura, beterraba e batata-doce. As respostas observadas no Gráfico 1 no pré-teste, indicam em sua maioria erros conceituais para batata-inglesa, inhame, batata-doce, cacto e gengibre. No pós-teste, a maioria dos erros referem-se à gengibre.

No trabalho de Pinto (2014), sobre partes consumíveis das Angiospermas, a autora levou para sala de aula diferentes partes comestíveis dos vegetais e solicitou que os alunos provassem a seu próprio gosto. Por fim, uma das coisas que os alunos deveriam indicar sobre o alimento ingerido é que parte da planta era. As respostas foram predominantemente corretas, indicando frutos. Como, a maioria das plantas disponibilizadas para consumo eram frutos, e, estas respostas podem estar associadas à familiaridade dos alunos com frutos ao invés de hortaliças e verduras.

Perguntou-se ainda se os alunos sabiam o que era uma Angiosperma, e, em caso positivo, a descrevesse. O nome “angiosperma” deriva da palavra grega *angeion*, que significa “vaso” ou “recipiente” *sperma*, que significa “semente” (JUDD et al, 2009). As Angiospermas são constituídas por raiz, caule e folha e seus caracteres exclusivos, sementes formadas no interior de um carpelo (fruto) e produção de flores (JUDD et

al, 2009). No pré-teste, do total de 12 respostas, 11 foram “não sei” e apenas uma referiu-se a algo. Contudo, a resposta apresentou-se bastante distante da resposta correta, sendo “Angiosperma eu acho que é uma parte sexual do corpo humano”. No pós-teste, não há diferença considerável nos resultados. Do total de 15 respostas, 12 foram “não sei”, dois não responderam, e apenas um aluno respondeu, mas não descreveu como seria uma planta de Angiosperma, apenas afirmou o significado da palavra como observado em: “Semente no recipiente”.

Em uma questão de múltipla escolha, os alunos foram perguntados sobre qual o papel das folhas para as plantas (Gráfico 2). No pré-teste, a resposta mais indicada foi “Fazer sombra”. Fica claro, portanto, a redução das plantas de uma forma geral a uma visão utilitarista dos serviços naturais fornecidos por estas. No pós-teste, essa situação se reverte, e a quantidade de acertos aumenta consideravelmente. A maioria das respostas referem-se à “Fazer fotossíntese”.

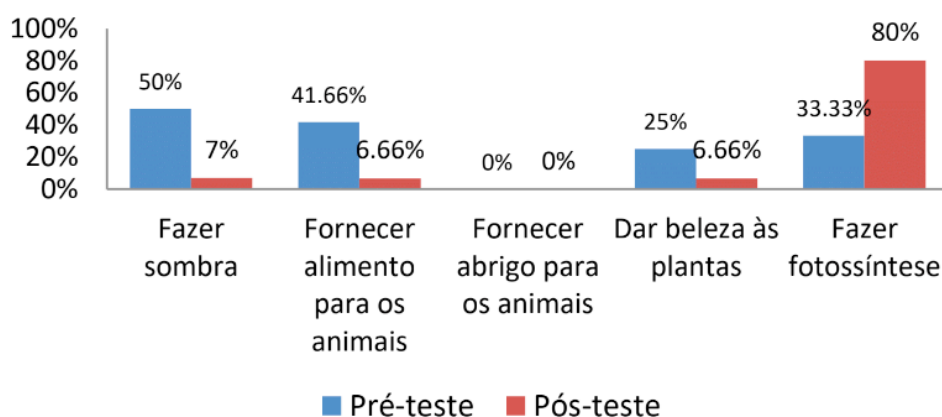


Gráfico 2: Papel das folhas para as plantas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Esse panorama reflete um aspecto antropocêntrico o qual condiciona todo o funcionamento e movimento da realidade para o homem. O trabalho de Barreto, Sedovim e Magalhães (2007) corrobora neste sentido, visto que, as respostas obtidas da questão sobre a função das plantas, os alunos indicaram serviços oferecidos de forma natural ou não pelas plantas para o homem como: purificação do ar; fabricação de remédios; sensações como beleza, cheiro e frescor; fornecimento de alimentos; e outros.

Quando perguntados qual o papel das flores para as plantas (Gráfico 3), em uma questão de múltipla escolha, as respostas mais indicadas no pré-teste (com mesmo número de frequência absoluta) foram “Dar beleza às plantas” e “Dar cor às plantas”. No pós-teste, a maioria das respostas referem-se a “Atrair polinizadores”.

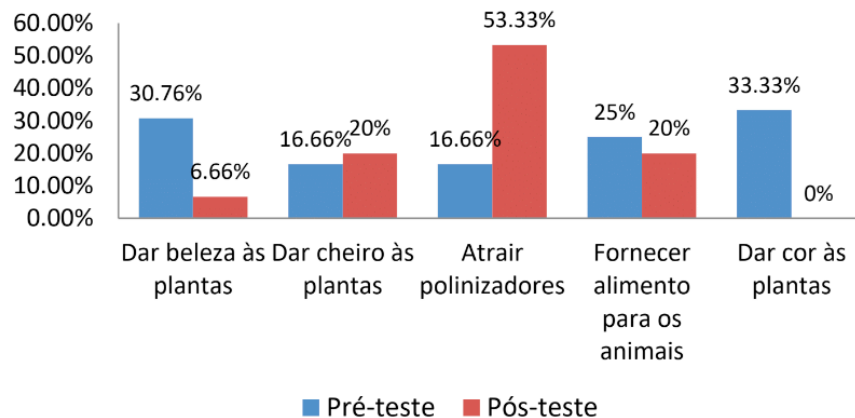


Gráfico 3: Papel das flores para as plantas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Essa associação também foi indicada no trabalho de Barreto, Sedovim e Magalhães (2007) ao questionar aos alunos quais plantas despertavam maior interesse para eles. As flores foram os elementos que mais se destacaram sob as justificativas: “é bonita”, “é cheirosa” e “é colorida”.

A flor evoluiu nas Angiospermas sob uma condição de otimização da reprodução. Quanto mais atraentes elas fossem, mais frequentemente seriam visitadas por agentes polinizadores resultando em vantagens reprodutivas (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2001). Portanto, a cor é um dos traços mais perceptíveis nas flores de Angiospermas, levando-as a serem facilmente reconhecidas. (RAVEN; EICHHORN; EVERT, 2014).

Em relação à pergunta sobre o papel do fruto para as plantas (Gráfico 4), a resposta mais indicada no pré-teste foi “Proteger as sementes”. Esta tendência se mantém também no pós-teste.

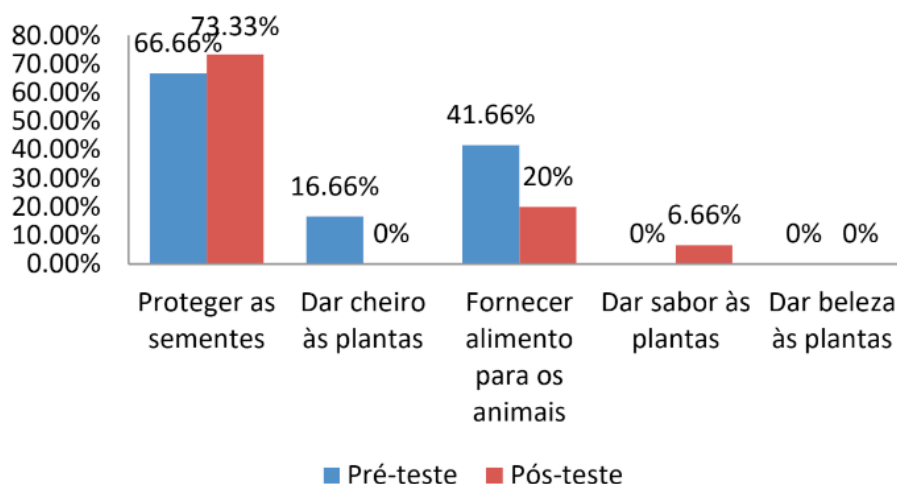


Gráfico 4: Papel dos frutos para as plantas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Uma das características diagnósticas da monofila das Angiospermas são as sementes formadas no interior de um carpelo. O carpelo contém os óvulos, os

quais se desenvolvem em sementes após a fecundação, enquanto o carpelo se desenvolve na parede do fruto (RAVEN et al., 2014). Portanto, os frutos originam-se do desenvolvimento ou amadurecimento do ovário da flor (APPEZZATO-DA-GLÓRIA; CARMELLO-GUERREIRO, 2006). A maioria das respostas observadas no Gráfico 4 evidenciam uma associação positiva do papel do fruto para as plantas, tendo esta função primígena de proteção das sementes em desenvolvimento.

Quando perguntados sobre a função da raiz para as plantas (Tabela 3), no pré-teste, as respostas mais frequentes designavam à raiz a responsabilidade pelo crescimento da planta. No pós-teste, a maioria das respostas (40%) referem-se à função de sustentação da planta.

	Indicadores	Exemplo	Frequência absoluta	Frequência relativa
PRÉ-TESTE	Crescimento	“A função da raiz é que ela faz crescer a planta”, “É importante no crescimento e ajuda a dar forças” e “Fazer as plantas crescerem com força e saudável e também precisa de água e carinho e etc”	6	50%
	Não sei		5	42%
	Não respondeu		1	8%
	Total			12
PÓS-TESTE	Crescimento	“A função da raiz é fazer com que a planta cresça”	4	27%
	Sustentação	“Sustentar a árvore”	6	40%
	Não sei		1	7%
	Não respondeu		4	27%
	Total			15

Tabela 3: “Pra você, qual a função da raiz para as plantas?”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

As raízes das plantas desempenham funções de fixação, absorção, reserva e condução (APPEZZATO-DA-GLÓRIA; CARMELLO-GUERREIRO, 2006). É provável que essa associação entre a função da raiz e o crescimento da planta observada na maioria (50%) das respostas faça referência aos processos metabólicos associados às funções das raízes. Resposta semelhante foi encontrada no trabalho de Castro e Bejarano (2012) onde os alunos indicam que “as plantas crescem através da água, da raiz e da semente” e “as raízes fazem as plantas crescerem”. Nota-se, portanto, a prevalência de conhecimentos espontâneos, e uma associação entre as ações interativas dos fatores que atuam no crescimento das plantas e a função das raízes (CASTRO; BEJARANO, 2012).

Com relação ao caule, os alunos foram indagados se havia diferenças entre eles, e, em caso positivo, quais seriam (Gráfico 5).

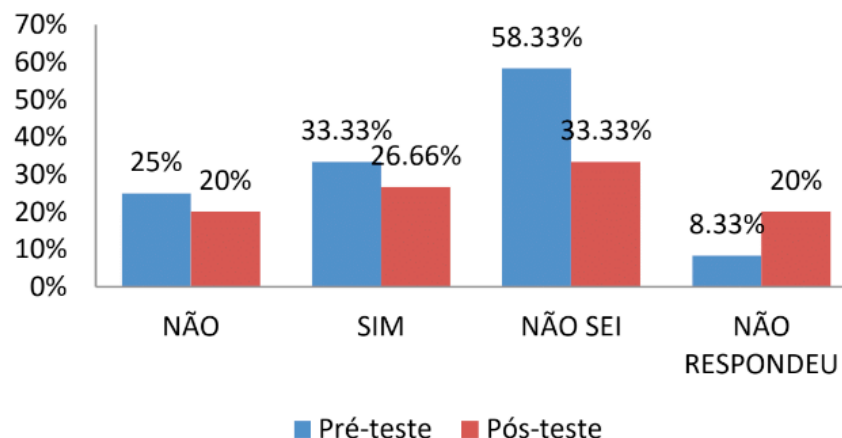


Gráfico 5: “Você acha que tem diferenças entre os caules das plantas? Se sim, quais?”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

No pré-teste, a maioria das respostas indicadas (58,33%) foram “Não sei”. Os que afirmaram haver diferença não justificaram. No pós-teste, a maioria das respostas indicadas (33,33%) também foram referentes à categoria “Não sei”, contudo, em menor percentual que o pré-teste. As respostas que afirmaram haver diferença entre os caules fizeram menção à diferença de tamanho dos caules e ausência de folhas. Este último é exemplificado por: “Sim. Porque as plantas têm folhas e o caule não tem”.

Com o intuito de investigar de que forma os alunos esperavam aprender sobre as plantas, foi perguntado se eles gostariam e de que forma deveria ser essa aprendizagem (Tabela 4). Essa pergunta foi respondida apenas no pré-teste.

Indicadores	Exemplo	Frequência absoluta	Frequência relativa
Conteúdos botânicos	“Como elas se reproduzem” e “Eu gostaria de saber como elas crescem porque ele cresce bem rápido”	5	42%
Forma da aula	“Com as plantas na sala para nós olhar” e “De forma educativa, prolongada e com calma”	3	25%
Não sei		3	25%
Não respondeu		1	8%
Total		12	100%

Tabela 4: “Você gostaria de aprender sobre plantas? De que forma?”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Assim como no trabalho de Silva e Sano (2011), os alunos indicaram duas categorias bem distintas em relação à forma de aprender botânica sendo, uma referente aos conteúdos e a outra, referente a abordagem dos temas na aula.

Em relação à primeira categoria, observa-se a necessidade de correspondência com a realidade, assim como visto no trabalho de Silva e Sano (2011). As atividades de ensino devem orientar-se na perspectiva de contribuir para que o aluno compreenda o “seu mundo”, com objetivos de seu próprio interesse (FOUREZ, 2003). Este aspecto

pode ser observado na resposta “Eu gostaria de saber como elas crescem porque ele cresce bem rápido” da categoria conteúdos botânicos. Fica clara a indicação do aluno em investigar um tema de seu interesse relacionado ao seu cotidiano, provavelmente, uma experiência resultante de um hábito que pode ser encontrado em casa, como o cultivo de plantas.

Relacionado à segunda categoria, as respostas indicadas na pesquisa de Silva e Sano (2011) também fazem referência a utilização de material vegetal em aulas práticas, este sendo encontrado também no trabalho de Melo et al. (2012) como sugestão para melhorar o ensino-aprendizagem de Botânica. Silva et al. (2015) destaca a importância da utilização de exemplares naturais vegetais para possibilitar a análise de estruturas com riqueza de detalhe em detrimento da observação de desenhos dos livros didáticos, por exemplo. Estas considerações vão de encontro às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental:

É papel do professor criar oportunidades de contato direto de seus alunos com fenômenos naturais e artefatos tecnológicos, em atividades de observação e experimentação, nas quais fatos e ideias interagem para resolver questões problematizadoras, estudando suas relações e suas transformações, impostas ou não pelo ser humano (BRASIL, 1998, p.58).

A indicação da resposta “Com as plantas na sala para nós olhar” evidencia a necessidade e possibilidade de trabalhar o conteúdo de botânica de forma a explorar as particularidades das plantas, permitindo ao aluno desenvolver um olhar minucioso a fim de distinguir a diversidade e forma vegetal, minimizando, portanto, a cegueira botânica.

4 | CONCLUSÕES

A botânica é constantemente vista com aversão devido a diversos fatores como nomenclatura excessiva, distanciamento do cotidiano do aluno, aulas pragmáticas e outros fatores. Esses fatores são resultado, na grande maioria das vezes, da formação dos professores recebida durante a graduação que reflete na forma como as aulas são conduzidas, gerando um círculo vicioso. Fica evidente, portanto, a necessidade de romper concepções engessadas de ensino que nada contribuem na formação do aluno, e planejar as atividades pedagógicas sob a perspectiva de uma contextualização na dimensão da ciência e sociedade.

Trabalhar o conteúdo vegetal nesta ótica permite a resignificação das noções espontâneas sobre botânica trazida pelos alunos à sala de aula, para o campo científico, possibilitando aos alunos reconhecerem o valor das plantas e seus serviços ecossistêmicos.

Por outro lado, é importante que o ensino ocorra sob a perspectiva do construtivismo humano, partindo do conhecimento prévio dos alunos,

e a argumentação teórico-prática dos professores para construção de novos conhecimentos.

Por fim, é importante repensar o ensino de Botânica na escola, não na quantidade, mas na qualidade do que se ensina, e na metodologia, que deve ser consistente, inovadora, estimulante e com aulas prática e não apenas com quadro e giz, como infelizmente ainda acontece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. M. P. **Observações priorizando o conteúdo ensinado**. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Os Estágios nos cursos de Licenciatura. São Paulo: Cengage Learning, 2012. cap. 4.

CASTRO, D. R.; BEJARANO, N. R. R. **O conhecimento dos estudantes do ensino fundamental I sobre funções vitais de animais e plantas**. Revista Ibero-americana de Educação. 59, v. 3, 2012.

CUNHA, N. C.; REZENDE, J. L. P.; SARAIVA, I. S. **Análise do conteúdo de Botânica nos livros didáticos do Ensino Fundamental**. Argumentos Pró-Educação, v. 2, n. 6, p. 493-513, 2017.

FOUREZ, G. **Crise no Ensino de Ciências?** Investigações em Ensino de Ciências, v. 2, n.8, p. 109-123, 2003.

JUDD, W. S.; CAMPBELL, C. S.; KELLOGG, E. A.; STEVENS, P. F.; DONOGHUE, M. J. **Sistemática Vegetal: um enfoque filogenético**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRASILCHIK, M. **Caminhos do ensino de Ciências no Brasil**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 55, jul./set. 1992.

KUMAR, B. M.; NAIR, P. K. R. **The enigma of tropical homegardens**. Agroforestry Systems, v.61, p.135–152, 2004.

MELO, E. A.; ABREU, F. F.; ANDRADE, A. B.; ARAÚJO, M. I. O. **A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios**. Scientia Plena, v. 8, n. 10, p.101-201, 2012.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. v. 1, n. 3, 1996.

PINTO, F. V. **A importância da experimentação no ensino de biologia: uma experiência proposta no conteúdo de morfologia e fisiologia de angiospermas**. 2014. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Pólo de Colombo Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

RAVEN, P. H; EICHHORN, S. E.; EVERT, R. F. **Biologia Vegetal**. 8 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014

SILVA, A. P. M.; SILVA, M. F. S.; ROCHA, F. M. R.; ANDRADE, I. M. **Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental**. Holos, v. 8, p. 68-79, 2015.

SILVA, J. R. S.; SANO, P. T. **O ensino de botânica na visão dos estudantes de Ciências Biológicas**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., 2011, Curitiba. Atas... Campinas, 2011.

SILVA, P. G. P. **O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos.** 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru, 2008.

SIVIERO, A.; DELUNARDO, T. A.; HAVERROTH, M.; OLIVEIRA, L. C.; MENDONÇA, A. M. S. **Cultivo de espécies alimentares em quintais urbanos de Rio Branco, Acre, Brasil.** Acta bot. bras.v. 25, n. 3, p.549-556, 2011.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. **Toward a Theory of Plant Blindness.** Plant Science Bulletin, v. 47, n. 1, 2001.

ENSINO DE BOTÂNICA: UM ESTUDO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO BRASIL (1982 A 2016)

Laís Goyos Pieroni

Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCLAr/
Programa de Pós-graduação em Educação
Escolar

Araraquara – São Paulo

Maria Cristina de Senzi Zancul

Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCLAr/
Departamento de Ciências da Educação

Araraquara – São Paulo

RESUMO: Em nossos dias, o ensino de botânica tem revelado diversos problemas, tanto nos processos de ensino/aprendizagem quanto pela falta de interesse por este tipo de conteúdo. É preciso reconhecer que ensinar os conteúdos botânicos é importante e essencial para a formação de nossos alunos. Este trabalho tem como objetivos identificar a produção acadêmica relativa ao ensino de botânica e conhecer as principais tendências da pesquisa na área. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte sobre teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 1982 a 2016. Verificou-se que a produção acadêmica na área ainda é deficiente, concentrando trabalhos voltados para o ensino médio e a educação superior, com abordagens temáticas sobre a elaboração de uma proposta ou estratégia didática, o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs), o ensino de botânica em espaços não

formais e o ensino – aprendizagem de botânica.

PALAVRAS-CHAVE: Botânica, Ensino da botânica, Ensino de ciências.

ABSTRACT: In our days, teaching botany has revealed several problems, both in teaching and learning processes and lack of interest in this type of content. We must recognize that teaching botanical content is important and essential for the training of our students. This work aims to identify the academic production related to the teaching of botany and to know the main tendencies of the research in the area. For this purpose, a bibliographic research was carried out on theses and dissertations defended in Brazil from 1982 to 2016. It was verified that the academic production in the area is still deficient, concentrating works aimed at high school and college education, with thematic approaches on the elaboration of a proposal or didactic strategy, the use of information and communication technologies (ICT), the teaching of botany in non-formal spaces and the teaching and learning of botany.

KEYWORDS: Botany, Science Education, Teaching of Botany.

1 | INTRODUÇÃO

“Mas de que te serve saber botânica?” É o

que tentam responder Salatino e Buckerigde (2016) em um artigo que leva, como título, a frase extraída de *Uma lição de botânica*, a última peça teatral de Machado de Assis, publicada em 1906. Na educação escolar, a botânica parece despertar pouco interesse por parte de estudantes e professores, sendo muitas vezes uma área desestimulante e excluída das aulas de Ciências Naturais e Biologia (FREITAS et al., 2012).

O ensino de botânica apresenta diversos problemas associados à forma de tratamento de seus conteúdos. A falta de contextualização, a escassez de aulas práticas e investigativas e o excesso de atividades ligadas à memorização de nomenclaturas e conceitos estruturais são alguns dos aspectos que contribuem para o desinteresse dos estudantes (SILVA; CAVASSAN, 2006; MINHOTO, 2014). Os problemas enfrentados por alunos e professores evidenciam a chamada “cegueira botânica”, ou seja, a falta de habilidade das pessoas em perceber a existência das plantas em seu próprio ambiente, conduzindo-as à incapacidade de reconhecer a importância dos vegetais para a biosfera e, conseqüentemente, para os seres humanos (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2001). Há um distanciamento na relação entre pessoas e plantas, por serem estes seres estáticos e silenciosos, o que não é observado na relação com os animais (FREITAS et al., 2012).

Outro ponto a ser destacado é o aspecto inter e multidisciplinar da área à qual pertence a botânica. Além de abranger temas e conteúdos que se relacionam com os de outras áreas das ciências biológicas, o ensino de botânica pode estar associado à geografia, à história, à sociologia, à climatologia, à agricultura, aos alimentos, à produção de medicamentos etc. (SANTOS; CECCANTINI, 2004; SALATINO; BUCKERIGDE, 2016). Os conhecimentos botânicos fornecem, ainda, subsídios para que os cidadãos enfrentem alguns dos grandes desafios da humanidade atual, como o aquecimento global e a produção de alimentos, e tenham consciência da importância da valorização da diversidade ecológica para uma melhor compreensão e interpretação da natureza (GÜLLICH, 2003; FREITAS et al, 2012; RAVEN et al., 2014).

Neste contexto, é preciso reconhecer que ensinar os conteúdos de botânica é importante e essencial para a formação de nossos alunos, sejam eles da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio ou do ensino superior. Mais do que isso, é necessário buscar contextualizar e problematizar os conteúdos de botânica com estratégias didático-pedagógicas diversificadas, que relacionem os conceitos centrais da área com características evolutivas e ecológicas de outros seres vivos e proporcione aos alunos situações concretas, atuais e cotidianas de aprendizagem (SILVA, 2008; FREITAS et al, 2012).

A partir de tais considerações, este trabalho tem como objetivos identificar a produção acadêmica relativa ao ensino de botânica e conhecer as principais tendências da pesquisa nesta área. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte sobre teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 1982 a 2016.

2 | DESENVOLVIMENTO

O trabalho caracteriza-se como um estudo do tipo ‘estado da arte’, uma pesquisa de caráter bibliográfico, com a intenção de discutir aspectos e dimensões do ensino de botânica presentes na produção acadêmica no Brasil. Uma pesquisa do tipo ‘estado da arte’ analisa produções (dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários) elaboradas em diferentes épocas e lugares e de que formas e em que condições estas têm sido produzidas, entre outros aspectos (FERREIRA, 2002; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2012).

Teixeira e Megid Neto (2012) apontam para a importância do uso e da análise de dissertações e teses (DTs) em pesquisas do tipo ‘estado da arte’, uma vez que a maior parte das pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior está vinculada aos cursos de mestrado e doutorado. Ainda segundo os autores:

Essa produção é considerada significativo indicador daquilo que as instituições realizam enquanto pesquisa, particularmente nas áreas de Educação e Ensino de Ciências. Além disso, as DTs são documentos considerados mais apropriados para as pesquisas de ‘estado da arte’, por se tratarem de documentos primários e relatórios completos dos estudos realizados, os quais, via-de-regra, são apresentados posteriormente de maneira sucinta em artigos ou eventos (congressos, simpósios etc.) (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2012, p. 275).

No Brasil, o ensino de botânica constituiu-se como pesquisa em 1982, com a criação de um Núcleo de Ensino dentro da Sociedade Botânica do Brasil (SBB) (GÜLLICH, 2003). Posteriormente, de 1995 até o momento, aparece em sessões técnicas específicas para a apresentação de trabalhos, tendo sido um dos temas mais contemplados em simpósios e mesas-redondas realizados durante os Congressos Nacionais de Botânica (CNBot) (BARRADAS; NOGUEIRA, 2013). O período investigado neste trabalho tem início no ano da criação da sessão técnica “Ensino de Botânica” pela SBB, 1982 e vai até o ano de 2016, observando a disponibilidade *on-line* das publicações.

As dissertações e teses analisadas foram coletadas em cinco bibliotecas digitais diferentes, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CEDOC (Centro de Documentação em Ensino de Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp), IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (Universidade de São Paulo) e Repositório Institucional da UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). As buscas foram realizadas a partir das palavras-chave “ensino de botânica”, “ensino da botânica”, “educação botânica” e “botânica – estudo e ensino”.

Os dados foram organizados a partir de descritores utilizados na produção dos catálogos do Centro de Documentação em Ensino de Ciências (MEGID NETO, 1998)

adaptados ao nosso objeto de estudo. Foi elaborada uma ficha de caracterização incluindo a referência bibliográfica de cada produção (ano de defesa, título, grau acadêmico, autor, orientador e instituição de ensino onde foi defendido o trabalho), o nível escolar a que se destina o estudo, a área de conteúdos da Botânica e os focos temáticos da pesquisa.

3 | RESULTADOS E ANÁLISE

Para avaliar as produções acadêmicas sobre ensino de Botânica no Brasil foram utilizados os seguintes descritores: **a) autor e orientador** do trabalho; **b) grau acadêmico** (mestrado ou doutorado); **c) instituição de ensino** onde o trabalho foi defendido; **d) ano de defesa** da tese ou dissertação; **e) nível escolar** de ensino a que se destina a pesquisa, dividido em educação infantil (EI), ensino fundamental (EF, EFI – 1º ao 4º ano e EFII – 6º ao 9º ano), ensino médio (EM), educação superior (ES), geral (trabalhos que abordem o ensino escolar de botânica de maneira genérica ou sem abordagem específica para um nível de ensino) e outros (trabalhos que tratam da educação botânica em processos não-escolarizados ou não-formais de ensino); **f) áreas de conteúdo** pertencentes aos domínios do Ensino de Botânica (RAVEN et al., 2014, p. 53), tais como anatomia vegetal (AV), fisiologia vegetal (FV), morfologia vegetal (MV), taxonomia e sistemática vegetal (TSV), ecologia (Eco), educação ambiental (EA), etnobotânica (EtB), geral (o trabalho não especificou a área de conteúdo, abordando o ensino de botânica de maneira genérica) e outras; **g) focos temáticos** (caracterização dos trabalhos de acordo com a temática abordada no estudo) entre eles, conteúdo e metodologia no ensino de botânica (1), livro didático (2), formação de conceitos botânicos (professores e alunos) (3), formação de professores (4), recursos didáticos (5), TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) (6), currículo e programas (7), pesquisa bibliográfica (História da Botânica) (8), proposta e/ou estratégia didática (9), ensino-aprendizagem de botânica (10), ensino de botânica em espaços não formais (11), abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) (12), cursos e oficinas (13), prática docente (14) e outras (15).

Alguns trabalhos foram classificados em mais de um foco temático considerando a abrangência ou a dispersão de assuntos tratados nas pesquisas acadêmicas, conforme sugere Megid Neto (1998).

Foram encontradas, no total, 39 publicações relacionadas ao ensino de botânica no Brasil, sendo 32 (82%) dissertações de Mestrado e 7 (18%) teses de Doutorado. Esse resultado pode ser explicado pela maior concentração de programas de pós-graduação em nível de mestrado do que em nível de doutorado no campo da pós-graduação em educação no Brasil (BRETONES; MEGID NETO, 2005). . No entanto, esse número ainda corresponde a uma ínfima parcela de dissertações e teses defendidas no campo do Ensino de Ciências, área que conta com aproximadamente

3000 estudos defendidos desde 1972 (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2012).

O quadro 01 apresenta a distribuição e a classificação das dissertações e teses sobre ensino de botânica no Brasil de acordo com os descritores utilizados.

Referência	Ano de defesa	Instituição	Grau de titulação acadêmica	Nível de ensino escolar	Área de conteúdo botânico	Foco temático
1	1982	UFPR	Dissertação	ES	Geral	7
2	1997	UNICAMP	Dissertação	ES	TSV	3
3	1998	UFMT	Dissertação	EFII	Geral	10
4	2002	PUC-RS	Dissertação	EF	Geral	4
5	2003	UNIJUÍ	Dissertação	Geral	Geral	8
6	2003	UFPR	Tese	ES	AV	3
7	2007	UNICAMP	Tese	EFII	TSV	11
8	2007	PUC-MG	Dissertação	EF, EM	EA, Eco	9
9	2008	UEA	Dissertação	EFII	MV	6
10	2008	ULBRA	Dissertação	ES	TSV, EA	11
11	2008	UNESP	Tese	EFII	Geral	1
12	2009	PUC-MG	Dissertação	ES	MV	12
13	2009	UFMS	Dissertação	EM	EtB	10
14	2010	UNESP	Dissertação	Geral	Eco	6
15	2010	USP	Dissertação	ES	AV, MV	3
16	2011	UFMS	Dissertação	EM	TSV, EA, Eco	6
17	2012	UFMT	Dissertação	EF	MV	5
18	2012	PUC-MG	Dissertação	ES	Geral	13
19	2013	UESB	Dissertação	EM	Geral	12
20	2013	UFPeI	Dissertação	EFII	AV, MV	5
21	2013	USP	Tese	ES	Geral	10, 14
22	2014	UFMT	Tese	EM	TSV, FV, MV	11
23	2014	IFES	Dissertação	EM	Geral	12
24	2014	UFMT	Tese	Geral	EtB	9
25	2014	UERR	Dissertação	EFII	Geral	5
26	2014	UESB	Dissertação	EM	Geral	9
27	2015	UNICSUL	Dissertação	EF, EM	Geral	10
28	2015	Unigranrio	Dissertação	EM	TSV, AV, MV	9
29	2015	UFMT	Dissertação	EFII	AV, MV	9
30	2015	IFAM	Dissertação	ES	EA	9, 11
31	2015	UFAL	Dissertação	EM	TSV, EA	9
32	2015	IFAM	Dissertação	ES	FV, EA, MV	11
33	2016	UERR	Dissertação	EFII	AV, MV	11
34	2016	UEPR	Dissertação	EM	Geral	6, 9
35	2016	UEM	Tese	EM	TSV	6
36	2016	UNESP	Dissertação	EM	TSV	4, 14
37	2016	UESB	Dissertação	EFII	Geral	9
38	2016	UEG	Dissertação	ES	Geral	9
39	2016	USP	Dissertação	EFII	Geral	2

Quadro 01. Distribuição e classificação das dissertações e teses sobre ensino de botânica no Brasil de acordo com os descritores utilizados.

Em relação ao ano de defesa das produções, nota-se que a grande maioria (92%) dos trabalhos foi defendida nas duas últimas décadas. Isso indica uma crescente e recente preocupação dos pesquisadores da área de Ensino de Ciências com a temática relacionada aos vegetais e a importância do conhecimento botânico para a manutenção da vida no planeta e solução para problemas enfrentados pela humanidade.

Quando observamos os dados sobre o local onde o trabalho foi defendido, há bastante diversidade em relação à região demográfica brasileira em que as instituições de ensino estão localizadas. A região Sudeste concentra grande parte dos trabalhos (36%), seguida das regiões Sul e Centro-oeste, com 20,5% das produções defendidas cada. A região Norte apresenta 13% das dissertações e teses sobre o ensino de botânica e, a região Nordeste, concentra o restante das pesquisas (10%). Nota-se que a produção acadêmica se concentra em instituições públicas de ensino, com 31 (79,5%) trabalhos defendidos, sendo 17 no âmbito estadual e 14 no âmbito federal. As instituições de caráter privado totalizam oito (20,5%) dissertações e teses defendidas. De acordo com Delizoicov e colaboradores (2013) o número de programas de pós-graduação em Educação em Ciências tem aumentado desde 2000, ano em que foi criada a Área de Ensino de Ciências e Matemática da CAPES. No entanto, há uma concentração e maior consolidação de programas de pós-graduação voltados para a Educação em Ciências no eixo Sul-Sudeste (DELIZOICOV et al., 2013), assim como observado em nossa análise, onde 56,5% das dissertações e teses foram defendidas em instituições localizadas nessas regiões.

Observamos a predominância de trabalhos direcionados ao ensino médio (33%), seguidos de pesquisas direcionadas à educação superior (28%) e ao ensino fundamental II, 6º ao 9º ano (25,5%). Uma pequena porcentagem (10%) abordou temáticas direcionadas ao ensino fundamental de maneira geral e, 7,7% dos trabalhos abordaram o ensino de botânica de forma genérica, sem uma abordagem para um nível de ensino específico. Estes dados indicam que o ensino de botânica está concentrado nos níveis de ensino mais altos, como ensino médio e educação superior, sendo quase ausente em pesquisas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Uma possível explicação para os resultados encontrados é a organização do ensino de Biologia, centrado no estudo de várias ciências da vida, como Citologia, Genética, Evolução, Ecologia, Zoologia, Fisiologia e Botânica, o que proporciona um maior enfoque nos conteúdos botânicos no ensino médio e nos cursos superiores da área das Ciências Biológicas. A tabela 01 apresenta a distribuição das dissertações e teses de acordo com o nível escolar abrangido na pesquisa.

Nível escolar	Nº de Dissertações e teses*	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental (EF)	4	10,0
Ensino Fundamental II (EFII)	10	25,5
Ensino Médio (EM)	13	33,0

Educação Superior (ES)	11	28,0
Geral	3	7,7

Tabela 01. Distribuição das dissertações e teses de acordo com o nível escolar abrangido na pesquisa.

*O número de classificações ultrapassou o número de documentos, pois alguns trabalhos abrangeram mais de um nível escolar. As porcentagens indicadas na tabela foram calculadas com base no número total de trabalhos (39) e não no número total de classificações (41).

Em relação às áreas de conteúdo pertencentes ao domínio do ensino de botânica, os resultados são apresentados na tabela 02. A maioria (41%) das dissertações e teses abordam os conceitos botânicos de uma maneira geral, trabalhando conteúdos de diferentes campos da pesquisa botânica e relacionando conhecimentos científicos sobre anatomia vegetal, morfologia vegetal, fisiologia vegetal e ecologia com a diversidade biológica das plantas e o cotidiano do aluno. Cabe ressaltar que alguns trabalhos abrangeram mais de uma área de conteúdo, nas quais os conceitos foram relacionados a diferentes campos da botânica.

Além da abordagem genérica, as áreas de morfologia vegetal e taxonomia e sistemática vegetal são as que concentram um maior número de trabalhos (25,6% e 23%, respectivamente). Essas pesquisas têm como foco temático a formação de conceitos e a elaboração de propostas ou estratégias didáticas que estimulem o interesse dos alunos pela botânica, uma alternativa ao ensino de botânica teórico, centrado na aprendizagem de nomenclaturas, definições e regras e, portanto, desestimulante para os alunos (KINOSHITA, 2006). A porcentagem de dissertações e teses que abordaram as áreas de anatomia vegetal e educação ambiental (15,4% cada) também é significativa, uma vez que a área de Educação Ambiental caracterize-se por ações voltadas para o ensino escolar e para o ensino não escolar e é, sobretudo, “uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão ambiental” (CARVALHO, 2008), integrando diferentes áreas do conhecimento (MANCINI; KAWASAKI, 2013). No entanto, embora a área da Educação Ambiental não esteja presente nas subdivisões da disciplina botânica proposta por Raven e colaboradores (2014), optamos por inseri-la nos descritores das áreas de conteúdo, pois vários documentos encontrados nos bancos de dissertações e teses citados na seção anterior contemplavam pesquisas nessa área. As demais áreas de conteúdo abrangidas foram ecologia (7,7%), fisiologia vegetal (5,1%) e etnobotânica (5,1%).

Áreas de conteúdo	Nº de Dissertações e teses*	Porcentagem (%)
Anatomia vegetal (AV)	6	15,4
Fisiologia vegetal (FV)	2	5,1
Morfologia vegetal (MV)	10	25,6
Taxonomia e Sistemática vegetal (TSV)	9	23,0
Ecologia (Eco)	3	7,7

Educação Ambiental (EA)	6	15,4
Etnobotânica (EtB)	2	5,1
Geral	16	41,0

Tabela 02. Distribuição das dissertações e teses de acordo com as áreas de conteúdo pertencentes ao domínio do ensino de botânica abrangidas na pesquisa.

*O número de classificações ultrapassou o número de documentos, pois alguns trabalhos abrangeram mais de uma área de conteúdo. As porcentagens indicadas na tabela foram calculadas com base no número total de trabalhos (39) e não no número total de classificações (54).

A tabela 03 apresenta a distribuição das dissertações e teses de acordo com os principais focos temáticos utilizados nos trabalhos analisados. Três trabalhos abordam duas temáticas, sem demonstrar qualquer privilégio a uma delas. Nesses casos, ambas foram consideradas como focos temáticos predominantes.

Foco temático	Nº de Dissertações e teses*	Porcentagem (%)
Conteúdo e metodologia (1)	2	5,1
Livro didático (2)	1	2,5
Formação de conceitos botânicos (3)	3	7,7
Formação de professores (4)	2	5,1
Recursos didáticos (5)	3	7,7
TICs (6)	6	15,4
Currículos e programas (7)	1	2,5
Pesquisa bibliográfica (8)	1	2,5
Proposta e/ou estratégia didáticas (9)	10	25,5
Ensino – aprendizagem (10)	4	10,2
Ensino de botânica em espaços não formais (11)	6	15,4
Abordagem CTS (12)	3	7,7
Cursos e oficinas (13)	1	2,5
Prática docente (14)	3	7,7

Tabela 03. Distribuição das dissertações e teses de acordo com focos temáticos abrangidos na pesquisa.

*O número de classificações ultrapassou o número de documentos, pois alguns trabalhos abrangeram mais de um foco temático. As porcentagens indicadas na tabela foram calculadas com base no número total de trabalhos (39) e não no número total de classificações (46).

A maioria (66,4%) das pesquisas apresenta temáticas voltadas para a elaboração de uma proposta ou estratégia didática (25,5%), para o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) (15,4%), para o ensino de botânica em espaços não formais (15,4%) e para o ensino – aprendizagem de botânica (10,2%). Em menores porcentagens aparecem as pesquisas com foco na formação de conceitos botânicos (7,7%), tanto por professores quanto por alunos; no uso de recursos didáticos variados (7,7%), como jogos, livros, entre outros materiais; na abordagem CTS (7,7%), utilizando

principalmente locais regionais no estudo, como praças, trilhas, reservas ecológicas etc.; na prática docente (7,7%), abordando principalmente as dificuldades e desafios encontrados pelo professor ao ensinar botânica; no conteúdo e metodologia (5,1%); na formação de professores (5,1%), especialmente em cursos de Ciências Biológicas; no uso de livros didáticos (2,5%); nos currículos e programas (2,5%), na pesquisa bibliográfica (2,5%) sobre a História do Ensino de Botânica no Brasil e no oferecimento de cursos e oficinas (2,5%) relacionadas aos conteúdos botânicos. Estes resultados sugerem que as pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de Botânica buscam fornecer subsídios para a prática docente em diferentes níveis de ensino, de maneira que professores e alunos superem a “cegueira botânica” (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2001) através da contextualização dos conceitos botânicos e das vivências práticas desses conhecimentos.

4 | CONCLUSÕES

Em nosso trabalho, identificou-se uma deficiência de pesquisas acadêmicas na área de ensino de Botânica no Brasil. Em um período correspondente a 34 anos (1982 a 2016), apenas 39 dissertações e teses sobre essa temática foram defendidas em instituições de ensino brasileiras. Observa-se que há um crescente aumento no número de trabalhos defendidos na área nas duas últimas décadas. No entanto, esses trabalhos ainda estão concentrados em abordagens para o ensino médio e a educação superior, sendo que o ensino de Ciências e, conseqüentemente, o ensino de Botânica, devem ser contemplados em todos os níveis de ensino, desde as séries iniciais, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998) e a atual proposta de reformulação do ensino fundamental e médio (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) (BRASIL, 2017).

Não se pode negar que as pesquisas que abrangem a educação superior e, principalmente, os cursos de licenciatura e a formação de professores têm um papel essencial na melhoria do ensino de botânica e, assim, podem contribuir para transformar as aulas em um ambiente de aprendizagem coletiva, para alunos e professores (FREITAS et al, 2012).

A predominância de pesquisas com focos temáticos voltados para a elaboração de uma proposta ou estratégia didática, para o uso de TICs, para o ensino de botânica em espaços não formais e para o ensino – aprendizagem de botânica sinaliza uma preocupação dos pesquisadores da área com as possibilidades de fazer com que os resultados das pesquisas cheguem à sala de aula, proporcionando um ensino de botânica contextualizado, problematizador e interdisciplinar.

Esperamos que as análises apresentadas neste trabalho possam contribuir para traçar um panorama sobre o ensino de botânica no Brasil e fomentar novas pesquisas na área. Além do que foi aqui apresentado, existem outras produções acadêmicas, como

publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários, que constituem um vasto campo para se discutir as tendências nessa importante área do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

REFERÊNCIAS

BARRADAS, M.M, NOGUEIRA, E. **Trajatória da Sociedade Botânica do Brasil em 50 anos:** resgate da memória dos seus congressos. Brasília: SBB, 2013. 168p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. 3ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017, 468 p.

BRETONES, P.S.; MEGID NETO, J. **Tendências de Teses e Dissertações sobre Educação em Astronomia no Brasil.** Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira. v. 24, n. 2, p. 35-43, 2005.

CARVALHO, I. C. M. A educação ambiental no Brasil. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DO GOVERNO FEDERAL. **A educação ambiental no Brasil.** Brasil: Março 2008, Ano XVIII, boletim 01, p.13-20.

DELIZOICOV, D.; SLOGO, I.I.P.; LORENZETTI, L. **Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 12, n. 3, p. 459-480, 2013.

FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, 2002.

FREITAS, D. et al. **Uma abordagem interdisciplinar da botânica no ensino médio.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012. 160p.

GÜLLICH, R.I.C. **A botânica e seu ensino:** história, concepções e currículo. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2003.

KINOSHITA, L.S.; TORRES, R.B.; TAMAHIRO, J.Y.; FORNI-MARTINS E.R. **A botânica no ensino básico:** relatos de uma experiência transformadora. São Carlos: Rima. 2006.

MANCINI, G.V.; KAWASAKI, C.S. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental: levantamento e análise de dissertações e teses que relacionam Educação Ambiental e Ecologia. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindoia. **Atas do IX ENPEC.** São Paulo: ABRAPEC, 2013, p. 1-8.

MEGID NETO, J. **O ensino de Ciências no Brasil:** catálogo analítico de teses e dissertações: 1972-1995. Campinas: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.

MINHOTO, M.J. A falta que os músculos fazem. In: IX CONGRESSO LATINOAMERICANO DE BOTÂNICA, 2014, Salvador. **Anais...**Bahia: Sociedade Botânica do Brasil, 2014, p. 254-258.

RAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; EICHHORNS, S. **Biologia vegetal**. 8 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. 876 p.

SALATINO, A.; BUCKERIGDE, M. **Mas de que te serve saber botânica?** Estudos avançados, v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

SANTOS, D. Y. A. C.; CECCANTINI, G. (Org.). **Propostas para o Ensino de Botânica**. Manual do Curso para atualização dos professores do Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: USP - Fundo de Cultura e Extensão, 2004.

SILVA, P. G. P. **O ensino da botânica no Nível Fundamental:** um enfoque nos procedimentos metodológicos. 2008. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2008.

SILVA, P. G. P.; CAVASSAN, O. **Avaliação das aulas práticas de botânica em ecossistemas naturais considerando-se os desenhos dos alunos e os aspectos morfológicos e cognitivos envolvidos**. Mimesis, v. 27, n. 2, p. 33-46, 2006.

TEIXEIRA, P.M.M., MEGID NETO, J. **O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012.

WANDERSEE, J. H; SCHUSSLER, E. E. **Towards a theory of plant blindness**. Plant Science Bulletin, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

ENSINO DE HISTÓRIA E A SEGUNDA GRANDE GUERRA A PARTIR DE POESIAS, FOTOGRAFIAS E SUAS REPRESENTAÇÕES

Daniele Alves Craveiro

Secretaria Estadual de Educação (SED-MS),
Escola Estadual Floriana Lopes
Dourados – MS

Fernanda Dalmazo Garcia

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD), Faculdade de Ciências Humanas (FCH)
Dourados – MS

Fernando Santos Maciel

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD), Faculdade de Ciências Humanas (FCH)
Dourados – MS

Leticia Vicentina Nunes Zandoná

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD), Faculdade de Ciências Humanas (FCH)
Dourados – MS

Luciana Berbel Rodrigues

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD), Faculdade de Ciências Humanas (FCH)
Dourados – MS

RESUMO: O trabalho Ensino de História e a Segunda Grande Guerra a partir de poesias, fotografias e suas representações, foi realizado com os alunos das turmas de nono ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Floriana Lopes, Dourados-MS, e desenvolvido pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História, da Universidade Federal da

Grande Dourados (UFGD). Através de aulas-oficina, trabalhamos com análise de vídeos, fotografias e poesias, permitindo a construção de uma nova visão sobre a Segunda Guerra Mundial, o trabalho foi realizado de forma interdisciplinar com as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa, este desenvolvido em duas etapas. O objetivo era demonstrar para os alunos que existem maneiras distintas de representar e compreender a História, possibilitando uma mudança na percepção dos alunos em conectar diferentes fontes no estudo da História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história, Aulas-oficina, Poesias, Fotografias, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The work Teaching of History and the Second World War from poetry, photographs and their representations, was realized with the students of the ninth grade classes of fundamental school II, from Floriana Lopes State School, Dourados-MS, and developed by the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID), of the History course, Federal University of Grande Dourados (UFGD). Through school-workshop classes, we worked with video analysis, photographs and poetry, allowing the construction of a new vision about World War II, the work was realized out in an interdisciplinary way with the disciplines of Art and Portuguese Language, this one developed

in two stages. The goal was to demonstrate to students that exists distinct ways of representing and understanding history, enabling a change in students' perceptions to connect different sources in the study of history.

KEYWORDS: History Teaching, School-Workshop, Poetry, Photos, Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

O diálogo entre passado e presente no Ensino de História é mais que reprodução, trata-se de um processo de construção, este está ligado ao ensino e aprendizado, para isso o professor deve “assumir-se como investigador social; aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos” (BARCA, 2004, p. 131), permitindo a descoberta e o uso de novas fontes para que o discente tenha um raciocínio crítico e autônomo em relação ao que está a sua volta.

Nesse sentido, o texto é resultado do trabalho realizado por bolsistas do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), junto à Escola Estadual Floriana Lopes, localizada em região de periferia na cidade de Dourados (MS), e tem por objetivo apresentar e analisar a experiência vivenciada pelo grupo ao realizar Aulas-Oficinas, que de acordo com Isabel Barca (2004) valoriza o conhecimento prévio e as experiências distintas dos alunos, possibilitando problematizações.

A finalidade das aulas-oficinas foi envolver alunos de três turmas de nono ano do Ensino Fundamental, com a temática relacionada ao conteúdo sobre a Segunda Guerra Mundial, com recorte específico sobre o uso da propaganda na Alemanha nazista, dando abertura para aprofundar os conhecimentos através das poesias e fotografias do período.

Para isso trabalhamos com a análise de diversas fontes, como imagens e vídeos, usando a interdisciplinaridade com as áreas de Língua Portuguesa e Arte, de modo a ampliar a esfera de compreensão do fato histórico, e demonstrar que existem diferentes formas de representá-lo.

Nessa perspectiva de atuação, partimos do pressuposto que “o aprender só tem valor efetivo quando o conhecimento adquirido se aplica à vida em seus diferentes aspectos e espaços” (COIMBRA, 2014, p.55), assim preparamos diferentes caminhos que evidenciaram a compreensão do conteúdo por meio de outras linguagens que não apenas àquelas derivadas da reprodução sintética do conteúdo.

2 | METODOLOGIA

Entendemos que o trabalho a partir do recurso metodológico de aulas-oficinas, possibilita fomentar discussões e dinamizar o espaço de aulas, sendo entendido assim

por autores portugueses e brasileiros. De acordo com Fermeiro (2012) estudos atestam que a aula-oficina além de permitir que o aluno construa o seu próprio conhecimento, contribui para que este desenvolva um maior interesse no estudo da história.

Corroborando, ainda, com essa percepção, o fato de que o acesso às leituras de mundo e aos bens culturais, por parte de alunos de escolas de periferia, como é do público que compõem a escola em evidência, torna-se mais dificultoso, sendo a escola, ao nosso ver, a instituição responsável por promover esse tipo de conhecimento, acesso, e porque não dizer inclusão.

O foco principal das Aulas-oficina foi aprimorar o olhar dos alunos, partindo de um tema recorrente na história mundial, assim como entender outras formas e suportes materiais e culturais para se “olhar” e compreender o processo histórico.

A organização do projeto consistiu-se inicialmente em apresentar aspectos da Segunda Grande Guerra, por meio de aulas, utilizando textos, apoio do livro didático e de bibliografia acadêmica pertinente ao tema além de imagens que evidenciavam aspectos mais notórios do nazismo.

A partir da retomada do conteúdo, foram apresentadas propagandas, onde o aluno poderia compreender como a ideologia nazista serviu de instrumento de manipulação das massas. Com a colaboração da disciplina de arte foi realizado um trabalho de releitura desse material possibilitando os estudantes a se questionarem como a propaganda pode mudar as percepções das pessoas.

A segunda fase do trabalho refere-se à interdisciplinaridade com o componente curricular de língua portuguesa, dialogando com as poesias de autores que compõem a obra “Segunda Guerra Mundial: Uma Antologia Poética” (REACHERS, 2014) e fotografias relativas ao período histórico ao qual os poemas se referem.

Juntamente com o trabalho de interpretação das poesias foi realizado uma retomada do contexto histórico, de forma que ao escolher as fotos de sites como o da História Ilustrada houvesse uma coerência entre poesias e fotografias que possibilitassem a compreensão do estudo proposto.

Os bolsistas participaram do processo de escolhas das fotografias, orientando os alunos e questionando-os sobre como e porque a foto escolhida era relacionada ao poema, demonstrando que a arte pode e deve ser estimulada como elemento significativo para a aprendizagem histórica.

Juntamente com os alunos das turmas envolvidas, e professores das áreas de Língua Portuguesa e Arte, reelaboraram o conhecimento escolar aprendido, de modo a ser apresentado para a comunidade escolar em forma de labirinto e linha do tempo, utilizando-se de poesias, analisadas literária e linguisticamente pela professora de português com ajuda de um roteiro escrito e produziram a releitura de fotos de referência e telas confeccionadas sob orientação da professora de Arte.

O resultado do projeto culminou na confecção de um labirinto apresentado na feira de conhecimentos realizada anualmente na escola. O labirinto foi feito em um ambiente escuro, e cada pessoa que o visitava deveria utilizar a lanterna disponível

para visualizar os trabalhos expostos. A intenção era criar uma ambientação condizente com a temática, ao fundo colocamos músicas e criamos um espaço onde as pessoas podiam assistir diversas fotografias de campos de concentração, o objetivo era impactar e promover uma reflexão sobre as atrocidades cometidas durante a Guerra.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, entendemos que a proposta contribuiu para ampliar o campo de reflexão sobre o papel dos professores de história, dentro e fora da sala de aula, suas responsabilidades e demandas de estudo e preparo teórico constante, face ao conjunto de questionamentos feitos pelos alunos e comparações com o atual cenário político e social brasileiro, reafirmando assim a importância do PIBID enquanto espaço de diálogo e formação de professores, efetivando, por outra via, a parceria Escola-Universidade Pública.

O projeto impactou positivamente os bolsistas, expandindo os conhecimentos do meio acadêmico para a prática, tornando perceptível que o processo de aprendizagem é uma troca. Através de experiências como essas, podemos identificar como o PIBID é fundamental para o processo de formação docente em todos os aspectos. Isso prepara os acadêmicos para a futura realidade, formando profissionais mais completos e com uma bagagem maior de conhecimentos e experiências.

REFERÊNCIAS

Sites, Filmes e Documentários:

MINHA luta. Direção: Erwin Leiser. País de origem: Alemanha/ Suécia. Ano: 1961. Gênero: Documentário, 117min. Título original: Mein Kampf.

A ARQUITETURA da destruição. Direção: Peter Cohen, País de origem: Suécia. Ano: 1989. Gênero: documentário, 119min. Título original: Undergångens arkitektur. Disponível em: <http://www.historiaillustrada.com.br>. Acesso em: 15 de março de 2016.

Bibliografia:

ANDRADE, Luisa Teixeira. **Leitura de Textos Históricos em Sala de Aula.** Revista História & Ensino. Laboratório de Ensino de história da UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/1078>

ANUNCIAÇÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amábile. **Aula-Oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula.** Revista História & Ensino. Londrina, v. 18, p. 131-156, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas>

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. **Considerações sobre a Interdisciplinaridade.** Universidade

Estadual de Campinas, 2014, p. 52 – 70.

FERMEIRO, Gabriel. **A aula oficina como estratégia de ensino e aprendizagem.** Disponível em <http://gabrielfermeiro.blogspot.com.br/2012/02/aula-oficina-como-estrategia-de-ensino.html> Blog MACUENJERE, publicado em 04 de setembro de 2012.

LOPES, Bruno Henrique Brito. **Entenda a verdade: 15 Fotos e 10 Fatos sobre o Holocausto.** Obtido via internet: <http://www.historiaillustrada.com.br/2014/05/entenda-verdade-holocausto.html>

MONTEIRO, Gustavo Feital. **Juventude hitlerista: propaganda ideológica e antissemitismo.** 2013. 43 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Vinícius Bivar Marra. **As origens de uma obsessão: um estudo sobre o antissemitismo de Adolf Hitler.** 2013. 40 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

REACHERS, Sammis et al (Org.). **SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: Uma Antologia Poética.** São Gonçalo: Publica, 2012.

REES, Laurence. **O carisma de Adolf Hitler.** Rio de Janeiro: Leya, 2013.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Silvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima. (Orgs.) **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Porto Alegre: Editora da Universidade. 2000. (p. 257-288).

SZKLARZ, Eduardo. **Nazismo: Como essa ideia surgiu? Como ela pode convencer tanta gente a tomar parte de um massacre? (e onde ela se esconde hoje).** São Paulo: Editora Abril, 2005.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva

Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Nazaré da Mata, Pernambuco

RESUMO: O presente artigo teve como foco a investigação de forma qualitativa a respeito dos Parâmetros Curriculares de Educação do Estado de Pernambuco no contexto de sala de aula de uma escola de aplicação locada na Zona da Mata Norte de Pernambuco. A pesquisa então se focou na ensino-aprendizado de língua inglesa e os desafios que as docentes e as/os discentes encontram no percurso de aprendizado. Além disso, há análise dos conteúdos propostos pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, acerca da composição curricular existente em cada ano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua inglesa; escola pública; parâmetros curriculares.

ABSTRACT: This paper aims to investigate in a qualitative way the Parâmetros Curriculares de Educação from Pernambuco state correlated with a real class in an application school in Zona da Mata Norte of Pernambuco. The research focused in the teaching-learning process with the English language. Therefore, there is also an analysis of the contents asked by the Secretaria

de Educação e Esportes from Pernambuco about the curricular compositions in each school year.

KEYWORDS: English language teaching; public school; curricular patterns.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira dentro das escolas regulares, tanto públicas como privadas, encontra-se escanteada pelas gestões escolares, e, ainda por cima, pelos próprios alunos. Poucas horas de aula, a pouca capacitação das/os profissionais, desinteresse dos discentes e poucas políticas públicas de incentivo ao ensino de língua estrangeira (LE).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aduz sobre os problemas apresentados em salas, como “as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas na escola” (BRASIL, 1998, p. 19). É também adicionado pelo mesmo documento que:

“Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.)

Assim, é notório que haja um grande problema a respeito do ensino de língua estrangeira, com ênfase da língua inglesa, que é o foco deste artigo. Foi analisado durante o período do PIBID¹ pelos pesquisadores que a carga horária que o Governo de Pernambuco solicita às escolas é de duas aulas semanais, tanto para Ensino Fundamental II – visto que a segunda língua (L2) só se torna obrigatória a partir do 6º ano de tal módulo –, quanto para Ensino Médio.

A unidade de ensino que foi analisada é descrita como escola de aplicação. Vale ressaltar também que no ano de 2013 foram publicados os Parâmetros para Educação Básica de Pernambuco, onde cada matéria existente no ambiente escolar possui uma linha de preceitos a serem seguidos. A supracitada instituição se encontra na cidade de Nazaré da Mata, localizada na Mata Norte do estado de Pernambuco.

O interesse deste estudo se deu através da leitura de Miccoli (2016) da qual aborda os problemas que as/os profissionais que ensinam a língua inglesa sofrem no decorrer do período letivo. Um ponto logo inicial a mesma aborda, com foco na escola pública foi “muitos professores [...], ao chegarem a uma escola pública, entram em sala previamente desesperançados.” (MICCOLE in CUNHA; MICCOLI, 2016, p. 15). Problemas como esse fazem com que a nova geração de professores se torne desestimuladas a ingressar ao sistema básico de ensino, acontecendo uma grande migração de pessoal para os Centros de Línguas e cursos livres, e os profissionais que se encontram presentes nas escolas, vivem o dilema de – para aqueles que possuem dupla licenciatura – ter de se dividir em duas línguas, perdendo a oportunidade de priorizar uma e transmitir melhor toda a vivência já experimentada por tal anterior ao da instrução.

Com alguns desses problemas, surgiu a indagação sobre se é possível, dentro do contexto social e administrativo das escolas públicas de Pernambuco, a aprendizagem de uma língua estrangeira seguindo os PCNs, os PCsPE junto à necessidade futura das/os alunas/os para o contexto acadêmico, comercial. Outra questão que estará sendo analisada aqui será a de como se dá a realização e a abordagem das/os docentes para o ensino da L2 e quais os principais problemas encontrados pelas/os alunas/os e professoras/es no percurso do ano. Ademais, será também analisado se os parâmetros que a União e o estado de Pernambuco solicitam são condizentes com a realidade de sala de aula.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa possui cunho qualitativo, pois foi realizada durante o período da Iniciação à Docência na Escola de Aplicação Professor Chaves, com o Ensino

1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Fundamental II e Médio, locada no bairro Centro, na cidade de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte de Pernambuco.

A pesquisa aconteceu durante o período de agosto de 2017 até março de 2018. Já no primeiro contato dos pesquisadores, houve percepções a respeito do ensino e da convivência das/os alunas/os para com as professoras – nessas escolas são mulheres que lecionam língua inglesa. Após o primeiro contato, foi discutido junto às professoras a respeito das dificuldades existentes no ensino da LE e das quais as mesmas possuem para repassar o conteúdo programático.

Além da conversa com as professoras, houve também um diálogo com os alunos sobre as questões que encontram na aprendizagem da língua e a respeito do que os mesmos pensam sobre a necessidade de aquisição de tal e quais são seus desejos a respeito do inglês.

Ao final de todo esse processo, foram conversadas, junto às professoras e alunas/os, soluções que possam fazer com que a língua inglesa torne-se mais simples e mais “útil” para os alunos e para as professoras, condizendo com que a Secretaria de Educação de Pernambuco solicite.

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs surgiram através da Lei de Diretrizes e Bases, homologada em 1996, e veio como uma forma de fazer valer o que está prescrito na lei (SOUZA; DIAS, 2010). Um de seus intuitos é de discutir refletir sobre o ensino, que no caso este trabalho está focado nisso, das línguas estrangeiras nas escolas regulares. Nesse documento, a LE é tratada como forma de ampliação do entendimento cultural pelas/os alunas/os e criticidade acerca da sociedade a qual estão inseridas/os.

O próprio documento trata o aprendizado de LE como:

“Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação.” (BRASIL, 1998, p. 40).

Visto essa ideia, os PCNs buscam aproximar o ensino da LE condizente às necessidades que as/os estudantes irão enfrentar no dia a dia quando saírem do ambiente escolar.

3.1.1 Parâmetros para Educação Básica de Pernambuco (PCsPE)

No ano de 2013, a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco publicou os PCsPE, que teve como base a LDB e os parâmetros nacionais. O documento traz divisões do ensino de língua inglesa para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como aduz Lima (et. al., 2015, p. 2):

“O caderno introdutório dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco [...] propõe discussões a respeito do currículo estudantil de cada disciplina, da Base Curricular Comum e dos Parâmetros Curriculares e traz uma reflexão a respeito das Expectativas de Aprendizagem.”

Cada série possui um quadro de metas que são propostas a serem seguidas, de acordo com as competências orais, de produção de enunciados e de textos orais, compreensão oral/escrita, leitura e escrita. Existe outro documento intitulado de Conteúdos de Inglês Por Bimestre Para o Ensino Fundamental e outro com o mesmo título, mas com ênfase no Ensino Médio.

3.1.1.1 Análise do Conteúdo Programático Inspirado pelos PCsPE em Língua Inglesa e Sua Contextualização

Durante a análise, pode-se perceber que os assuntos são bem elencados e possui uma usabilidade social e acadêmica. Entretanto, a exemplo do conteúdo programático do 7º ano do EF², no período do primeiro bimestre, é solicitado que sejam trabalhados gêneros orais, debate regrado, *simple present*, *present continuous*, *conjunctions*, *adverbs*, *adjectives* e *prepositions*, além de *modal verbs: should, can, may; punctuation, contractions, imperative forms, there to be, past simple, etc.*

Examinando o contexto desses assuntos, notou-se que 95% (noventa e cinco por cento) dos assuntos propostos para os dois primeiros meses de aulas, um bimestre, são novos e não foram vistos anteriormente – obtendo esse resultado através dos conteúdos programáticos – pelas/os estudantes, ocasionando um acúmulo de assuntos para serem vistos dentro do contexto social. Conversando com as professoras, foi-se observado que, nas duas aulas que cada possui com essa turma, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, não é possível seguir com tudo que fora proposto, visto que há perda de tempo para troca de sala, para organização da turma, organização do conteúdo no quadro branco – que por ora é o único instrumento que as professoras possuem, apesar de que a SEE³ oferece projetores, mas muitos se encontram quebrados, ou não há suficientes para todas/os docentes da escola –, explicação, aplicação de atividades, além de ajuda nas dúvidas que surgem ao decorrer das atividades.

Outra observação que fora tomada no exame dos PCsPE dentro de sala de aula

2 Ensino Fundamental

3 Secretaria Educação e Esportes

foi a de que há uma certa dificuldade com a LE por parte de algumas professoras, pois dentro do que é solicitado, há conteúdos de dificuldade média para ser repassados e também compreendidos. Com isso, alguns problemas foram enfrentados por parte das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1.2 A Visão das Professoras a Respeito do Conteúdo

Através da conversa com as professoras, podemos perceber que há uma certa dificuldade de repasse dos conteúdos, principalmente, no 8º ano para as/os discentes. Conteúdos que precisam ser vistos são tidos, pelas docentes, como complicados e não condizentes com o nível que as/os alunas/os possuem. Com isso, as mesmas se encontram num dilema de passar ou não o conteúdo estabelecido pela SEE, e encontrar as/os estudantes perdidos e sem base suficiente para fazerem as atividades e provas posteriormente. Assim, uma das medidas tomadas é a de constante revisão de conteúdos programáticos de outros anos para que as turmas não fiquem somente presas a um assunto somente durante o bimestre e que a base das/os educandos melhorem a ponto de conseguir se passado o que fora proposto pelos parâmetros.

CONCLUSÃO

Através das análises da LDB, PCNs e PCsPE, podemos observar que existe uma busca de aprimoramento das instituições públicas a respeito das línguas estrangeiras no geral. Entretanto, quando esses parâmetros são vistos dentro do contexto educacional e da prática, muitas das questões solicitadas se encontram difícil de serem feitas, por motivos de um déficit na base prévia das/os lecionandas/os, da base das professoras para o ensino dos conteúdos, da falta de equipamento para suporte nas aulas de língua inglesa, principalmente porque não há uma forma de imersão parcial do alunado com a comunidade nativa falante de língua inglesa, visto, por exemplo, na distância da cidade que a escola é locada com a capital.

Outra questão que podemos analisar é que dentro dos parâmetros feitos pelo estado de Pernambuco, há uma grande quantidade de assuntos a serem tratados por semestre, apesar da SEE saber que o máximo de aulas que se tem dentro da carga horária escolar são de duas aulas, totalizando assim 50 minutos cada aula. E, dentro desses 50 minutos, 15 minutos são gastos pelas docentes para mudar de sala, acomodar as/os aulistas, organizar a sala que se encontra bagunçada e começar a repassar os conteúdos que as mesmas organizaram para a aula.

Precisa-se ser conversado com as/os professoras/es a respeito do readequamento do PCsPE de língua estrangeira, para que os mesmos possam ser seguidos de forma mais homogênea possível e que as/os estudantes consigam usufruir da língua aprendida na escola de forma eficaz e eficiente no dia a dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** - Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

LIMA, Eduardo Carlos Almeida de et al. Uma Releitura dos Parâmetros Curriculares para Educação Básica Para o Estado de Pernambuco: Suas Contribuições às aulas de inglês e à formação dos professores de língua inglesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...**. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1, p. 1 - 9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA16_ID7786_08092015153917.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. **Revista X**, [s.l.], v. 1, n. 12011, p.33-47, 30 nov. 2011. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011>. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/almeidamattos.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018. Médio. 2013.

MICCOLI, Laura. Brazilian EFL Teachers' Experiences in Public and Private Schools: Different Contexts with similar challenges. In: KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria F. (Ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2008. Cap. 5. p. 64-79. Disponível em: <http://users.jyu.fi/~pkalaja/KALAJA_FM.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

_____. Valorizar a Disciplina de Inglês e Seu Trabalho de Professor. In: MICCOLI, Laura; CUNHA, Alex Garcia da (Org.). **Faça a Diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 1. p. 14-36.

OLIVEIRA, Valda Ozeanne Camara Cassiono de et al. Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a Relação com As Exigências do Mercado de Trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...**. Campina Grande: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID3885_14082016192448.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Concepções**. 2012.

_____. **Conteúdo de Inglês Para o Ensino Fundamental II**. 2014.

_____. **Conteúdo de Inglês Para o Ensino Médio**. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio**, 2013.

_____. **Parâmetros na Sala de Aula de Língua Inglesa**. 2014.

SOUSA, Antônio Escandiel de. & Dias, Clarissa Nicolodi. O Ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. In: **Linguagem**. São Carlos: 2010

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS: O FATOR INTERCULTURALIDADE PRESENTE EM MANUAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO BRASIL

Márcia Rejane de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
marciarejane.1@gmail.com

RESUMO: Ensinar tópicos culturais em aulas de línguas estrangeiras vai muito mais além daquelas atividades mostradas no final de cada capítulo de livros que tinham como único objetivo o de mostrar uma informação folclórica sobre determinado país ou região. O mundo globalizado e das informações rápidas fez com que a forma de ensinar e estudar a cultura fossem vistas de formas diferentes também nas nossas aulas de línguas estrangeiras. Pensando nisto, nosso objetivo neste artigo é mostrar como um conceituado manual de português para estrangeiros trabalha o fator cultural no decorrer de suas muitas páginas, distribuído em três manuais. Este trabalho tem como base teórica autores como Paiva Dias (2016) e Moita Lopes (2003). Para a realização desta pesquisa tive que selecionar livros didáticos produzidos no Brasil que fossem destinados ao ensino de português como língua estrangeira. Estes livros selecionados tinham que ser publicações recentes- que não fossem edições anteriores a 2015- e que fossem também coleções divididas em obras para níveis inicial, intermediário e avançado. Depois de uma exaustiva seleção

parti para a análise ao qual se propõe o trabalho, que é o de averiguar como são trabalhados os temas culturais nestas coleções de manuais didáticos. O que quero enfatizar neste breve artigo, é sobre tudo que nós professores somos uns dos maiores responsáveis de levar ao nossos estudantes assuntos que lhes sejam de interesse e que lhes façam ter um olhar mais crítico sobre o mundo em que vivem, não esperando unicamente do manual didático esta importante tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade, manuais didáticos, ensino de línguas estrangeiras.

INTRODUÇÃO

Neste breve artigo abordarei algo, que para nossa sorte, se vem discutindo bastante no ambiente acadêmico nestes últimos anos: sobre a relevância de se abordar a cultura de uma forma mais crítica e realista no ensino de línguas estrangeiras. Não faz muito tempo, a parte destinada à cultura no ensino de línguas em geral se tratava de um tópico mostrado ao final de cada capítulo do manual didático e com referência a um aspecto cultural de um determinado país de uma forma estereotipada e folclórica.

Segundo Sercu (apud Paiva Dias, 2016),

o ensino cultural pode ser colocado em prática através de um ensino baseado na planificação de experimentos educativos nas quais o tempo em sala de aula é usado na exploração deliberada de valores culturais implícitos em textos orais ou escritos e na consideração de como estes valores podem ser diferentes dos da cultura de origem. Ou seja, temas comumente abordados em aulas de línguas estrangeiras, como moradia, lazer, alimentação, hábitos e costumes gerais são abordados desde a perspectiva da cultura de origem e da cultura alvo, estabelecendo elos sobre as semelhanças e diferenças entre elas. Esta premissa da autora é a discutida atualmente no meio acadêmico e no ambiente escolar da nossa contemporaneidade, quando nós professores e pesquisadores discutimos sobre que metodologias devemos usar na hora de trazer temas culturais às nossas aulas de línguas estrangeiras em geral.

Este trabalho, se limitará portanto a analisar como o tema cultura é abordado no manual didático *Novo Avenida Brasil*¹ destinado a estrangeiros que pretendem estudar e aprender a língua portuguesa. Abordaremos nossa análise desde a perspectiva *Socioconstrucionista* de MOITA LOPES, “*que surge em meio de uma concepção da linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que considera como centro o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interativo específico*” (apud PARAQUETT, 2017).

Na verdade este artigo faz parte de um projeto de pesquisa ao qual analiso vários manuais didáticos de Língua Portuguesa para Estrangeiros. Por questões de espaço aqui exigidos, não poderia mostrar sequer a análise de dois manuais dos vários analisados na minha pesquisa, portanto me restringirei a apenas um deles, que é o *Novo Avenida Brasil*.

É importante ressaltar que não é nossa intenção neste trabalho a de realizar aqui uma crítica demolidora ao mencionado manual didático, tendo em vista que não há manual didático perfeito- ainda na atualidade. E acredito que jamais haverá. Porém, se comparados aos manuais didáticos de décadas passadas, muitos dos manuais didáticos em línguas estrangeiras atuais ao menos tem a intenção positiva de abordar contextos interculturais em suas páginas, embora de maneira tímida e nem sempre muito satisfatória para muitos de nós professores e críticos destes tipos de materiais. É assim como mostra o manual a sua intenção de não deixar de lado os estudos interculturais, quando descreve no prefácio dos seus três volumes: “*O Novo Avenida Brasil não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural*” (Os autores, 2017)

Mostraremos então algumas temáticas abordadas pelo livro mencionado, mas sempre sugerindo como o professor (principal mediador do fator interculturalidade em sala de aula) poderia trabalhar tais assuntos- sem a intenção de responsabilizar

1 O Novo Avenida Brasil, da editora E.P.U, traz em seu conjunto três manuais didáticos, destinados a um público adolescente e adulto estrangeiro interessados em aprender a língua portuguesa, e onde cada livro corresponde a um nível específico da língua, ou seja, iniciante, intermediário e avançado. A coleção analisada se trata de uma edição publicada no ano de 2017.

totalmente o manual pela brevidade ou ainda pela não satisfatória abordagem de uma temática cultural específica.

Para a realização desta pesquisa, tive que selecionar livros didáticos produzidos no Brasil que fossem destinados ao ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros. Estes livros selecionados tinham que ser publicações recentes (que não fossem edições anteriores ao ano de 2015) e que fossem também coleções divididas em obras para estudantes de níveis inicial, intermediário e avançado. Depois de uma exaustiva seleção parti para a análise ao qual se propõe o trabalho, que é o de averiguar como são trabalhados os temas culturais nestas coleções de manuais didáticos.

Análise dos livros

Infelizmente, por questão de espaço, não poderia também comentar aqui sobre todos os capítulos que achei relevante desde o meu ponto de vista, porém destacarei alguns capítulos de cada um dos manuais da coleção *Novo Avenida Brasil* aos que considero mais destacáveis. Escolherei um capítulo de cada manual.

No manual 1, destinado aos aprendizes iniciantes da língua portuguesa, encontramos na Lição 5 um capítulo denominado **Moradia**. Nas primeiras páginas do capítulo, destinadas como na maioria do livro ao vocabulário e atividades de áudio, não encontramos nenhuma atividade que podia se considerar de interesse para uma discussão intercultural, porém nas seguintes páginas encontramos atividades destinadas à aprendizagem de regras gramaticais onde o assunto é a conjugação de verbos no pretérito perfeito do indicativo. Mais adiante, já na penúltima página do capítulo, encontramos uma atividade ao qual poderíamos considerar de interesse ao que estamos aqui analisando, onde se pergunta ao aprendiz sobre a situação habitacional do Brasil, pedindo-lhe que use alguns dos adjetivos mostrados durante o capítulo, e mais adiante se mostram quadros com informações respeito à evolução da urbanização no Brasil, exclusão elétrica por região e sobre itens considerados essenciais para o conforto nos lares brasileiros. No penúltimo quadro se mostra um comparativo entre as 5 regiões brasileiras do país, onde se exhibe uma região nordeste maiormente afetada (54%) pela não instalação de eletricidade, contra um 22% da região norte, 12% da região sudeste, 5% da região sul e 7% da região centro-oeste.

Caberia ao professor levantar como ponto de discussão entre os alunos o porquê da diferença mostrada neste gráfico, questionando-lhes se nos seus países de origem ocorre uma situação similar ou se difere e muito da mostrada no Brasil.

A atividade que segue a esta relatada, também na mesma página da atividade anterior, se trata de uma atividade em que se pede ao aprendiz para comparar duas fotos, questionando dois tipos diferentes de moradias – onde uma aparenta conforto e está localizada na cidade, enquanto que a outra se trata de uma moradia bem mais humilde e aparentemente localizada na zona rural. Sabemos que aqui no Brasil as diferenças entre classes sociais é abismal e uma discussão sobre este assunto,

sempre levantando em questão a realidade dos países dos aprendizes, é de suma relevância. Em uma atividade como esta, onde se trata o tema da moradia, se pode ainda levantar em questão as diferenças entre moradias das diversas classes sociais no país, da dificuldade dos mais jovens de comprar um imóvel nos dias atuais - devido os altos preços ofertados no mercado imobiliário, um comparativo entre viver na zona urbana e viver na zona rural do país, discussão sobre questões de saneamento, etc.

Acredito que o livro poderia enfatizar através de outras atividades esta discussão relacionada ao tema moradia, mas como já comentei em outro momento, não podemos sempre responsabilizar o livro por escassez ou pouca menção sobre um assunto ao qual consideramos relevante, e cabe a nós professores e mediadores destas informações culturais abriremos o debate e saber mediar a discussão levantada em nossa sala de aula.

Já no Manual 2 da coleção Novo Avenida Brasil, encontrei um maior número de temas e de atividades de interesse para debates interculturais. Escolhi o capítulo 4, denominado **Vida em família**, para seguir com nossa pequena análise neste artigo.

Como o próprio título indica, a temática família é a maiormente discutida neste capítulo, onde também se abre uma leve discussão sobre o tema da imigração. Na primeira página, já se mostra parte do vocabulário que será aprendido e na seção *O que vamos Aprender?* se mostra que o estudante irá aprender neste capítulo em questão é *'Falar sobre, definir parentescos, desejar felicidade, sorte.'* Pois bem, o que nos interessa aqui como ponto de discussão é o que começa a se mostrar na página seguinte, onde há uma atividade onde os aprendentes irão discutir sobre 4 fotos mostradas, onde aparecem fotos de famílias diferentes, onde uma delas se trata de uma foto antiga – a julgar pelas roupas dos fotografados, outra em que aparece um casal de idosos, outra em que aparentemente mostra dois avós com o neto e uma última em que aparece um pai e uma mãe com o seu filho recém-nascido.

Embora a atividade em questão seja para utilizar o vocabulário estudado, relacionado com os graus de parentesco de uma família, aqui o professor pode levantar em questão já as diferenças culturais entre famílias no passado e no presente ou ainda a discussão de crianças que são criadas e educadas por outros parentes que não sejam os seus pais, seja pelos vários motivos que frequentemente fazem que isto ocorra na nossa sociedade.

Na seguinte página é onde encontramos as atividades mais interessantes desde o ponto de vista intercultural. Em duas atividades de áudio, encontramos dois breves textos que fazem a apresentação de duas famílias. No primeiro texto, ocorre uma descrição de um cidadão chamado Pedro Becker sobre sua família. Pedro menciona que o seu avô paterno era imigrante e veio ao Brasil em um navio lá pelo ano de 1930, passando a morar no interior de São Paulo. Lá o seu avô teve o seu pai, quem teve que migrar este último para a capital para estudar e onde acabou conhecendo a sua mãe. Seus pais se casariam no ano de 1955.

Neste primeiro texto se pode levantar em discussão o tema de famílias

compostas por imigrantes que vem ao Brasil em busca de oportunidades, trazendo à tona a comparação de situações similares em outros países onde ocorrem imigração de muitos cidadãos oriundos de diferentes nações. O tema da imigração volta a ser mostrado ainda neste capítulo na sua última página, onde através de textos (um claramente autêntico, por se tratar de um texto jornalístico) menciona sobre a imigração japonesa no Brasil. Não há dúvidas de que a temática da imigração seja um interessante tema a se levar para uma sala de aula onde o público é em sua totalidade composta por imigrantes. Comparar a situação imigratória com os países de onde os estudantes são oriundos é um debate sem sombra de dúvidas enriquecedor para todos os participantes da aula.

Outra discussão levantada seria a de mostrar a diferença entre a imigração de finais de século XIX e início do século XX no Brasil com a imigração ocorrida entre os venezuelanos que abandonam a sua pátria, fugindo da crise e da fome ali vivenciadas na atualidade. Desde um ponto de vista que vai além das fronteiras nacionais, o debate estaria entre imigrações históricas em outras épocas passadas comparadas com a que vive Europa como um todo nos dias atuais, por exemplo.

No segundo texto da atividade auditiva, narrado por uma arquiteta chamada Leda Pereira, vemos o tema da família considerada tradicional sendo posto em xeque. Leda conta no início do texto que sua casa estava sempre cheia de parentes, onde além de morar seus pais também moravam seus avós maternos. Nas férias, vinham ainda à sua casa primos e tios que moravam no interior. Aqui se pode levantar em questão a realidade de muitas famílias no Brasil e no mundo, onde por vários motivos, em uma só casa, moram várias pessoas de parentesco diverso, como tios, avós, primos, etc.

No final do texto, Leda ainda conta que sua família sempre foi muito tradicional. O que seria o significado de tradicional aqui mostrado por Leda? Este é outro ponto de questão que pode ser discutido entre os alunos. Ela finaliza o texto ainda com outra discussão relevante, quando conta que quando acabou de estudar na faculdade o seu pai não a permitiu sair de casa como ela pretendia, por não permitir que uma filha sua saísse do seu lar sem estar casada. Aqui a discussão é clara: acontece isto ainda nos dias de hoje no Brasil? As mulheres vivem uma situação similar a que viveu Leda também em outros países ou estas são livres para traçar e procurar os seus objetivos sem que haja uma figura masculina como a do caso narrado?

Na sequência, aparece outras duas atividades em que segue a temática discursiva sobre a realidade familiar nos dias de hoje. Em uma destas questões, se pergunta ao aluno sobre quem faz parte da sua família e oferece um certo vocabulário para ajudar na resposta: *divorciado, solteiro, separado, casado, desquitado, viuvo, etc.* Aqui a discussão que poderia ser realizada seria sobre o estado civil dos cidadãos que compõem as famílias na atualidade, sendo que o divórcio é um assunto relativamente novo se falamos de sua aceitação na sociedade brasileira. O tema do divórcio até pouco tempo era muito mal visto na nossa sociedade e recaía na mulher a parte pior das críticas e maus olhares. Uma mulher chegar a fase adulta sem ter um marido não

era também algo bem visto na nossa sociedade, sendo que isto infelizmente ocorre em várias sociedades de países de mundo afora.

Na seguinte questão se levanta o tema da comparação do antes e do agora como já vinhamos fazendo nesta análise. As perguntas *Como era a família no seu país antigamente? Como é hoje? Se mudou, por quê?* é acompanhada de vocabulário que incentiva a que se levantem outros debates: *trabalhar fora, custo de vida, vida moderna, liberdade sexual, independência econômica, morar juntos*. Seguem se imagens, ao total seis, que remetem a fotos de famílias antigas e fotos de famílias da nossa sociedade contemporânea.

Aqui a nossa crítica vai para a não menção de outros tipos de famílias, por citar como exemplo, a de famílias compostas por pais homossexuais, tão crescente na nossa sociedade contemporânea. Embora timidamente se mencione a expressão ‘liberdade sexual’ na questão anterior, não se mostra imagens nem se comenta com maior amplitude sobre o caso de famílias que fogem do estilo tradicional composto por pai, mãe, filhos. A julgar pelas fotos que falamos agora pouco, apenas uma delas mostra um casal composto por um homem e uma mulher- as demais fotos mostram sempre o modelo de família composto por pai, mãe e filhos.

Além de sentir falta sobre a discussão ou menção sobre a questão homossexual, também sentimos falta de uma imagem ou menção que lembrasse o caso de famílias monoparentais, cada vez mais crescentes e comuns na nossa sociedade atual, onde recai na mulher – na maioria dos casos, cuidar sozinha de um ou mais filhos. Caberia então ao professor se sensibilizar com estas questões pendentes no livro e questionar com seus alunos sobre estas realidades excluídas no manual mas que são tão presentes no nosso mundo contemporâneo.

Respeito ao volume 3 da coleção *Novo Avenida Brasil*, escolhemos a Lição 1 para analisar sobre os temas interculturais que podem ser encontrados neste livro. Nesta lição escolhida a temática gira em torno da formação profissional e carreiras, sendo o título *Escola, universidade e carreiras*.

A primeira atividade a ser avaliada é a que segue à página de apresentação da lição, onde encontramos pequenos textos destinados a serem atividades auditivas onde o professor já pode começar a discutir sobre a importância do jovem escolher uma carreira ao qual se identifique, enfatizando o importante fator de que a remuneração não deve ser o critério mais importante na hora de escolher qual caminho profissional seguir. Aqui a discussão pode ser feita com base em comparação aos países de origem dos estudantes, perguntando-lhes como é a realidade do jovem na hora de procurar trabalho ou escolher uma carreira, se é comum a interferência dos pais em alguma decisão, como é o acesso à universidade – se através de notas no ensino médio ou se através de uma prova como o ENEM, etc.

Uma questão que pode ajudar a discussão levantada sobre carreiras é uma que está na mesma página da atividade anterior, onde se pede ao estudante que escreva em algumas linhas qual profissão que o mesmo acredite “certa” para ele e qual ele

acredite que “nunca exerceria”, levando em questão as vantagens e desvantagens de cada uma. O livro oferece ainda ao estudante uma lista de termos que o ajudam a desenvolver melhor o seu texto, além de mostrar pontos bastante relevantes para uma reflexão sobre o assunto. Termos como ‘*conseguir prestígio social*’, ‘*poder criar*’, ‘*não ter chefe*’, ‘*ter segurança*’, ‘*ter contato com as pessoas*’, ‘*trabalhar pouco*’, ‘*viajar*’, etc.

Na seguinte página a temática segue, só que desde o ponto de vista do sistema escolar, da educação que começa desde o ensino infantil até o ensino médio no Brasil. O livro mostra uma tabela onde são mostradas as idades em que costumam as crianças e adolescentes começarem cada etapa do sistema educativo, sendo que dos 0 a 3 anos estão na creche, de 4 a 5 na educação infantil, de 6 a 9 anos no fundamental 1, de 10 a 14 no fundamental 2 e de 15 a 17 anos no ensino médio.

O livro não leva em questão o grande número de crianças e adolescentes que por questão de reprovação, começo tardio ou abandono escolar em algum momento do seu sistema educativo, não seguem esta linha mostrada na tabela. Seria interessante frisar também a problemática de vários estudantes das classes mais pobres no Brasil que nunca vão à escola e também daquelas que vão à escola apenas pela questão da merenda escolar.

Mais adiante, o livro pede ao estudante de língua portuguesa que faça uma comparação tomando como base o sistema escolar mostrado na tabela com o sistema escolar do seu país de origem. Oferece, assim como em outras questões, uma pequena lista de termos que ajuda na aquisição de vocabulário, além de fazer com o aluno desenvolva a sua discussão oral e reflexiva com melhor arguição.

Duas páginas após esta última, encontramos outra atividade que servirá como ponto último de reflexão sobre o assunto - caso o professor não encontre outra atividade que não esteja no livro ou que prefira ele mesmo seguir utilizando apenas as atividades mostradas neste manual. A atividade a qual nos referimos é a mostrada na página 7, onde traz a música ‘*Pequeno burguês*’ de Martinho da Vila. Na música em questão, se descreve um ex-estudante universitário de uma instituição particular. Ele fala das enormes dificuldades financeiras para concluir sua faculdade, como a falta de dinheiro para livros, falta de dinheiro também para as altas taxas e mensalidades, além da falta de dinheiro para a celebração de formatura, anel, etc. O mais interessante é quando ao final ele descreve que é considerado burguês por parte da sociedade apenas pelo fato de possuir um diploma universitário. Aqui se pode abrir uma discussão sobre como é a realidade de muitos jovens que trabalham durante o dia para pagar os seus cursos universitários, frequentados na maioria das vezes durante o período noturno. Esta é uma realidade que não só ocorre no Brasil mas também em outros países do mundo.

Também se pode abordar a desigualdade do sistema universitário no Brasil, já que a uma enorme quantidade de jovens brasileiros de classes mais humildes ainda não lhes é permitida o acesso ao ensino superior. Este assunto, o do sistema universitário no país, na verdade traz muitas questões que podem ser discutidas, como o sistema de

cotas implantado no Brasil a alguns anos - que favorece a alunos de escolas públicas o acesso à universidade, a gratuidade da universidade pública, etc. Tudo isto, claro, discutindo de forma comparativa o sistema universitário no país com o dos países aos quais são oriundos os estudantes presentes em sala de aula.

CONCLUSÕES

Resta concluir neste breve artigo, que sim, é um fato que o *Novo Avenida Brasil* mostra uma significativa preocupação por trazer em suas páginas temáticas culturais que servem como boas discussões na sala de aula, desde um ponto de vista reflexivo intercultural. Não mostrei aqui, mas é certo também que o livro traz algumas atividades que demonstram um pouco de contradição por parte dos autores, em que dão mostras claras de estereótipos. Aqui não quero entrar em discussão, mas sim ressaltar o grande avanço não só deste manual mas de muitos outros mais que analiso na minha pesquisa no quesito temáticas culturais.

E queria enfatizar também, assim como deixo claro no princípio do texto, que não é uma tarefa única e exclusiva do material didático, neste caso aqui os manuais, o de levar com sabedoria à nossa sala de aula e aos nossos alunos atividades e tarefas de reflexão intercultural. Penso inclusive que o professor é ainda mais responsável do que o manual didático de saber realizar com maestria esta tarefa, já que tem nos dias de hoje todo um arsenal de opções de materiais que podem ser encontrados até mesmo na internet e que podem ser usados como materiais de suporte ao livro didático. Além do mais, não podemos nos esquecer da tarefa de mediador cultural que o professor tem também nas aulas de línguas na atualidade, que exigem dele um olhar conhecedor e crítico do mundo como jamais lhe foi exigido anteriormente.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 5.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005

EBERLAIN, Emma, ISHIHARA, Tokiko, BERGWEILER, Cristián. *Novo Avenida Brasil. Curso básico de Português para estrangeiros. Volumes 1,2 e 3*. São Paulo: Editora E.P.U, 2017.

LACERDA DE SÁ, Rubens (org). *PFOL Português para falantes de outras línguas. Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Campinas, Pontes Editores, 2016.

LACERDA DE SÁ, Rubens & RIBEIRO GUEDES, Sônia (org). *PFOL Português para falantes de outras línguas. Materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática*. São Paulo: Editora E.P.U, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. *Da leveza. Rumo a uma civilização sem peso*. Barueri: Editora Manole, 2016.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais*. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38

PARAQUETT, Márcia. “En defensa del abordaje multicultural em el aprendizaje de espanol lengua extranjera (ELE)” *In Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, 2006, pags. 13-25.

PARAQUETT, Márcia. “Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de Espanhol.” In: BARBOSA, M.; MORAIS, C.F.; VIDAL, M.E.B.. (Org.). *Teorias de linguagens: Pesquisa e ensino*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 151-167.

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 978-85-7247-307-1

