

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

**Contradições e Desafios na Educação
Brasileira**
4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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
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
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-376-7 DOI 10.22533/at.ed.767190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 4º e último Volume, agrupamos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, sendo, na 1ª parte, 17 artigos e na 2ª, 11 artigos, fechando a coleção.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados nas “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e trazemos a “Educação especial, família, práticas e identidade”.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCACAO NA BAHIA: CERCEAMENTO POLÍTICO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO LIBERAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E NAVARRO DE BRITTO	
<i>Daniela Moura Rocha de Souza</i> <i>João Carlos da Silva</i> <i>Maria Cristina Nunes Cabral</i> <i>Livia Diana Rocha Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901061	
CAPÍTULO 2	16
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE-PB: PRIMEIRAS ASPIRAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (1958-1960)	
<i>Pâmella Tamires Avelino de Sousa</i> <i>Niédja Maria Ferreira de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901062	
CAPÍTULO 3	28
A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO NACIONAL/TO	
<i>Márcia Dall’Agnol</i> <i>Denise Regina da Costa Aguiar</i> <i>Michel Santos Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901063	
CAPÍTULO 4	40
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI-PA	
<i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Sara Concepción Chena Centurión</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901064	
CAPÍTULO 5	51
ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA: GREVE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ANO DE 2015	
<i>George Brendom Pereira dos Santos</i> <i>Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira</i> <i>Sebastião Monteiro Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901065	
CAPÍTULO 6	66
AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Amelioene Franco Rezende de Souza</i> <i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901066	

CAPÍTULO 7	78
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA	
<i>Zuleyka da Silva Duarte</i> <i>Belkis Souza Bandeira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901067	
CAPÍTULO 8	94
DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL	
<i>Thiago Batista Assis</i> <i>Flomar Ambrosina Oliveira Chagas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901068	
CAPÍTULO 9	110
HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Ivete Souza da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901069	
CAPÍTULO 10	127
INCOMPATIBILIDADE ENTRE E O CURRÍCULO PROPOSTO PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FINALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
<i>Marcelo Velloso Heeren</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010610	
CAPÍTULO 11	137
INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	
<i>Mariano Luiz Sousa dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010611	
CAPÍTULO 12	143
LEI 10.639/2003: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM BRAGANÇA-PA	
<i>Morgana da Silva Pereira</i> <i>Raquel Amorim dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010612	
CAPÍTULO 13	148
LENDAS, PARLENDAS E CONTOS: ENSINANDO COM A CULTURA POPULAR	
<i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Samara de Souza Machado</i> <i>Jânio Guedes dos Santos Lobato</i> <i>Jones da Silva Gomes</i> <i>Raiane Ribeiro Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010613	

CAPÍTULO 14	160
ORIGEM DO SERVIÇO DE PARQUES INFANTIS NO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Pérsida da Silva Ribeiro Miki</i>	
<i>Kelly Rocha de Matos Vasconcelos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010614	
CAPÍTULO 15	170
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÚSICA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Daniela Rezende de Souza</i>	
<i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010615	
CAPÍTULO 16	181
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015	
<i>Silvia Sofia Scheid da Silva</i>	
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010616	
CAPÍTULO 17	196
SEJAM BEM VINDOS! OS SENTIDOS DA PASSAGEM DE UM MUSEU DE CIÊNCIAS ITINERANTE NO DISCURSO DO PÚBLICO PARTICIPANTE	
<i>Ana Carolina de Souza Gonzalez</i>	
<i>Wedencley Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010617	
CAPÍTULO 18	207
A NOTÍCIA COMO SITUAÇÃO EMERGENTE DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Débora Perdoná</i>	
<i>Jonas Daniel do Amaral Pinto</i>	
<i>Leticia Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010618	
CAPÍTULO 19	210
A PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	
<i>Andressa Christiny do Carmo Batista</i>	
<i>Valeska Ribeiro Alvim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010619	
CAPÍTULO 20	222
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO	
<i>Joelson Juk</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010620	

CAPÍTULO 21	239
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO A EXPERIÊNCIA EM CURSO NO CEFET-MG	
<i>Cynthia A. Bello</i>	
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
<i>Gleison Paulino Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010621	
CAPÍTULO 22	253
ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE FILMES DE ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA	
<i>Pâmela Beatriz do Rosário Estevam dos Santos</i>	
<i>Vivian Cristina Costa Castilho Hyodo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010622	
CAPÍTULO 23	267
APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ATIVIDADES DO MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1	
<i>Roberta Emile Lopes de Oliveira</i>	
<i>Camila Amorim Moura dos Santos</i>	
<i>Edmar Egídio Purcino de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010623	
CAPÍTULO 24	278
ATIVIDADES LÚDICAS E ROTINA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Dione Martins Magalhães</i>	
<i>Dayane Fernandes Ferreira</i>	
<i>Eraldo Carlos Batista</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010624	
CAPÍTULO 25	292
DIAGNÓSTICO DE SINALIZAÇÃO EM TRILHAS TURÍSTICAS: PARQUE MUNICIPAL DO MINDU - MANAUS/AM	
<i>Heleno Almeida Lima</i>	
<i>Claudio Nahum Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010625	
CAPÍTULO 26	308
RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	
<i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
<i>Lucas Antunes Tenório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010626	
CAPÍTULO 27	317
SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE	
<i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i>	
<i>Alisson Lima Damião</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010627	

CAPÍTULO 28 328

UM ESTUDO SOBRE A POTENCIALIDADE DO MAPA CONCEITUAL PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira

DOI 10.22533/at.ed.76719010628

SOBRE O ORGANIZADOR..... 340

A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCAÇÃO NA BAHIA: CERCEAMENTO POLÍTICO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO LIBERAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E NAVARRO DE BRITTO

Daniela Moura Rocha de Souza

Pós-doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Doutora em Educação pela UNICAMP.

Bolsista Capes. Membro do Grupo de estudos e pesquisa em História e Memória das políticas educacionais e trajetórias sócio-geracionais do Museu Pedagógico da UESB e do Grupo de pesquisa HISTEDBR. profadanymoura@gmail.com

João Carlos da Silva

Pós-doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Joao.silva@unioeste.br

Maria Cristina Nunes Cabral

Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Membro do Grupo de estudos e pesquisa em História e Memória das políticas educacionais e trajetórias sócio-geracionais do Museu Pedagógico da UESB. cabracris19@yahoo.com.br.

Lívia Diana Rocha Magalhães

Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutora em educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ e estágio na Universidad Complutense de Madri. Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB. Irochamagalhaes@gmail.com

apresentar as propostas apresentadas e desenvolvidas por esses dois intelectuais, considerando as nuances presentes em cada contexto, trazendo para o debate o fato de que foram eles os sistematizadores da política educacional baiana do século XX entre continuidades e repressões, chegando à atualidade como intelectuais que ainda influenciam a educação do Estado. As incursões na pesquisa, com fontes documentais em acervos públicos e privados, que realizamos sobre a história e política educacional na Bahia, nos indicaram que a partir da primeira metade século XX, dois intelectuais – sendo eles: Anísio Teixeira e Luís Navarro de Britto compuseram o cenário estadual conduzindo, elaborando e sistematizando políticas educacionais que reestruturaram a educação em dois contextos aparentemente paradoxais. Atualmente, o resultado apresentado pela Comissão Nacional da Verdade apontou para o fato de que Anísio foi assassinado pelo grupo civil-militar que comandava a nação na década de 1970, Navarro de Britto também foi afastado da Bahia considerado subversivo enquanto era Secretário de Educação do Estado, passando a atuar fora do país. Interessante verificar que mesmo após o afastamento de ambos os expoentes da política educacional baiana do século XX, do cenário político, social, cultural, suas ideias não foram alteradas por quem

RESUMO: Esse texto tem como objetivo

assumiu suas posições, pelo contrário, foram retomadas e ampliadas, chegando até os dias de hoje adaptadas ao nosso contexto sem sofrer rompimento.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectuais, Política Educacional, Desenvolvimentismo, Ditadura. Bahia.

**THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP AND THE EDUCATION IN BAHIA:
POLITICAL CERTIFICATION AND CONTINUITY OF LIBERAL THOUGHT OF
TEIXEIRA ANÍSIO
AND NAVARRO DE BRITTO**

ABSTRACT: This text aims to present the proposals presented and developed by these two intellectuals, considering the nuances present in each context, bringing to the debate the fact that they were the systematizers of Bahian educational policy of the twentieth century between continuities and repressions, reaching the intellectuals that still influence the education of the State. The research inquiries, with documentary sources in public and private collections, that we conducted on educational history and politics in Bahia, indicated that from the first half of the twentieth century, two intellectuals - Anísio Teixeira and Luis Navarro de Britto composed the state scenario leading, elaborating and systematizing educational policies that restructured education in two apparently paradoxical contexts. Currently, the result presented by the National Commission of Truth pointed to the fact that Anísio was assassinated by the civil-military group that commanded the nation in the 1970s, Navarro de Britto was also removed from Bahia considered subversive while he was Secretary of State Education, starting to operate outside the country. It is interesting to note that even after the removal of both exponents of the Bahian educational policy of the twentieth century, from the political, social and cultural scene, their ideas were not altered by those who assumed their positions, but instead were resumed and extended until the days adapted to our context without suffering a break.

KEYWORDS: Intellectuals, Educational Policy, Developmentalism, Dictatorship. Bahia.

Á GUIA DE INTRODUÇÃO

Os estudos historiográficos acerca da República entre 1930-1960, caracterizam este período como sendo marcado pela instabilidade econômica, política e social, por uma sociedade controlada, a partir de um sistema de dominação do latifúndio, exercida pelos “donos do poder”. É nítido ainda o processo de organização da vida urbano-industrial, conforme Basbaun (1957), Carone (1970), Faoro (1975), Fausto (1982), Holanda (1982). Por outro lado, evidenciou-se como instante de debate e disputa em torno de um projeto educacional para o Brasil, a partir da constituição das classes sociais modernas: burguesia, classe média e classe operária, de acordo com Xavier (1990), Ribeiro (1995).

A chamada Era Vargas (1930-1945) inicia esta longa trajetória, sinalizado pela

intervenção do Estado na economia, pela prática do populismo e pela organização da sociedade, sublinhado por um crescente autoritarismo e centralização do poder político, avançando no pós-64. Nas palavras de Florestan Fernandes (1982), as ditaduras foram instrumentos na tentativa de bloqueio às mudanças sociais, em contraposição às demandas da classe operária.

Neste cenário, assumindo posições filiadas aos princípios da Escola Nova, Anísio Teixeira é marcado por contradições, do ponto de vista das ideias pedagógicas, como sendo eclético e heterogêneo (SAVIANI, 2007, p. 251). Neste embate, apresentam alternativas teóricas e práticas para a solução aos problemas nacionais, entre eles o analfabetismo, defesa da escola pública e a necessidade da expansão e melhoria da educação escolar.

O espírito nacionalista-desenvolvimentista tomava conta do pensamento da intelectualidade brasileira, que confiava na instauração da democracia republicana como princípio norteador da modernização. Os agentes sociais da época viam a industrialização, sobretudo, contra o passado imperial que deixara como herança um grande contingente de analfabetos, considerado entraves para o progresso, produzindo um sentimento de euforia, expectativa e otimismo pela educação. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, tendo Anísio Teixeira como seu principal idealizador, é fruto deste momento. A questão da escolarização foi retomada como bandeira de salvação da República, e norteadora da modernização, desenvolvimento e progresso da nação, contudo, é importante ressaltar que categorias sociais menos privilegiadas também passaram ao longo das décadas do século XX a reivindicar uma educação escolar que estivesse acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade.

A modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no longo processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira, de rural-agrícola exportadora para urbano-comercial dependente. Significou a necessária adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integravam o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial (SILVA, 2009).

Esse texto tem como objetivo apresentar as propostas apresentadas e desenvolvidas por esses intelectuais, considerando *nuances* presentes em cada contexto, trazendo para o debate o fato de que foram eles os sistematizadores da política educacional da Bahia do século XX entre continuidades e repressões, chegando à atualidade como intelectuais que ainda influenciam a educação nestes estados.

REPÚBLICA E AUTORITARISMO

Consideramos que o Estado Capitalista, está comprometido com a reprodução das bases materiais para o consenso, a contradição entre a desigualdade na materialidade das relações de produção, e com a igualdade político-jurídica do Estado que gera instabilidade democrática em todo o continente. Ainda que sejam em nome

da liberdade e democracia apelando para regimes autoritários e ditatoriais, visa perpetuar com a sociedade voltada para a produção de mercadoria, mercantilização das relações sociais e apropriação privada do resultado do trabalho coletivo com a mais-valia. A forma como o Estado se manifesta sendo de exceção ou não, ditatorial ou “democrático” depende da relação de força entre as diferentes classes (ALVES, 2009).

Há pelo menos duas décadas que antecederam ao golpe de 1964, na medida em que o Estado começava a interferir mais profundamente no processo de industrialização, o quadro educacional contava com a organização das Escolas Técnicas Federais. O ensino de uma forma geral passou a ser definido didaticamente da seguinte forma: as camadas médias e altas procuravam os ensinos secundário e superior como meios de adquirir ou aumentar o *status*, em contraponto às camadas populares que passaram a procurar com mais assiduidade escolas primárias e profissionais, legitimando dessa forma, o caráter dualista do ensino, acentuado pela legislação.

A partir da Constituição de 1946 (documento de inspiração ideológica e liberal-democrática) o governo vigente, visou agregar direitos e liberdades individuais à todos, porém intervencionados pelo Estado. Tomando por base tais princípios, o Ministro da Educação Clemente Mariani, do governo Eurico Gaspar Dutra, começou a formular um projeto de reforma geral da educação nacional, por meio de uma comissão de educadores presidida por Lourenço Filho que propôs um anteprojeto de Leis e Diretrizes para a Educação, encaminhado à Câmara Federal tramitou por anos até desembocar em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional n. 4.024/61 (ROMANELLI, 2010).

Nesse quadro, a educação foi registrando várias transformações, sobretudo, no que tange a defesa pela progressiva extensão das oportunidades de acesso a escola, pelo processo denominado de “democratização do sistema escolar para todos os níveis”, que Beisiegel (1986) apresenta como sendo o elemento central nas mudanças que vinham ocorrendo, gerando o crescimento de matrícula, inclusive na modalidade voltada para jovens e adultos beneficiados pelas Campanhas de alcance nacional ou regional durante as décadas de 1950 e 1960, mas distante de ter um desenvolvimento homogêneo, continuando marcado pela profunda desigualdade no atendimento às diversas áreas (urbanas e rurais), estados e regiões do País.

No contexto da década de 1950, emergiram estudos de comunidade, sendo uma preocupação ligada ao desenvolvimento, progresso e modernização da nação, fruto da denominada “Era de ouro”, onde o poder público, cada vez mais, ‘convidado’ a atuar de forma combinada ao capital privado nacional e estrangeiro em prol de uma modernização, na concepção de Ianni (2004, p.119), “[...] bastante influenciada pela capacidade gerencial, tecnologia, ou *know-how*, provenientes de matrizes e sucursais de empresas multinacionais”.

A problemática do desenvolvimento nacional trazia novas exigências para a educação e dava uma nova conotação política para o conceito de nacionalismo.

Enquanto isso, os debates que giravam em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), salientou uma disputa entre os defensores da escola pública e os da escola privada, sobre como deveria ser a organização do ensino. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) despontava como órgão hegemônico irradiador da ideologia do nacional-desenvolvimentismo, penetrando inclusive na educação.

A emergência da industrialização foi o elemento central de alteração como um aspecto econômico, político, social e cultural, o período marcado pelo nacional-desenvolvimentismo (1946-1964) modificou os dinamismos econômicos, socioculturais e políticos das regiões metropolitanas das grandes cidades, acarretando na intensificação da concentração de recursos naturais, humanos e técnicos, cedendo lugar a um capitalismo dependente. A educação estava inserida nesse processo como uma das prioridades (FERNANDES, 1976, p.348).

A partir de 1964, o populismo vai dando lugar ao autoritarismo, no qual o “Estado capitalista, burguês e militar, auxiliado pela aliança imperialista, traçaria os objetivos da educação que ofereceria às novas gerações” (SANFELICE, 2007, p.555). Contudo, havia interesses antagônicos forjados pelos movimentos sociais (operários, camponeses, setores das camadas médias, etc.), como também por grupos de intelectuais que estiveram traçando movimentos de resistência durante e depois do Golpe Civil-Militar.

As décadas de 1960 e 1970 marcaram, não apenas no Brasil, a nova proposta de reorganização do capital por meio dos ideais neoliberais, que se tornou consenso entre os grupos dominantes, proporcionando um conjunto de ataques contra as conquistas da classe trabalhadora em períodos anteriores e contra o modelo desenvolvimentista que já não atendia a essa nova realidade, somando-se ao fato de que o grupo dominante não conseguia mais manter a coesão entre as frações aliadas e também não conseguia estabelecer o consenso entre a classe dominada, o elemento de coerção passou então a ser o caminho mais evidente na luta por uma nova hegemonia.

A reforma de todo o ensino e dos demais setores sociais, que na Bahia teve como mentor Luís Augusto Fraga Navarro de Britto, somada ao Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, inspirado em concepções neoliberais, a repressão violenta com torturas, prisões, sequestros, execuções, censura e desaparecimentos, a maciça intervenção estadunidense, como também na contramão, a explosão de focos de resistência, organizações de luta armada, e oposição aos regimes instalados, todos esses traços estiveram presentes em praticamente toda a América Latina.

Reportando-nos ao Brasil e a organização das *estufas ideológicas* que organizaram e legitimaram a ditadura neste país, com o slogan da Doutrina Nacional e Desenvolvimento, enquanto na década de 1950 o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), produzia uma ideologia de cunho nacionalista e desenvolvimentista, a Escola Superior de Guerra (ESG), já elaborava uma ideologia de interdependência com o bloco capitalista, sobretudo com os EUA, defendendo uma maior produtividade e abertura para as empresas multinacionais e associadas. A ideologia da ESG, na

década seguinte, tornou-se ideia hegemônica em associação com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a elite dirigente do país.

Armand Dreifuss (1981), demonstrou a atuação direta do complexo IPES/IBAD em ligação com a ESG na consolidação e autonomia da elite orgânica integrante do bloco multinacional e associado, que terminou ganhando hegemonia no Brasil a partir do golpe instaurado em 1964. Essa liderança econômica era incompatível com o domínio político da burguesia tradicional e setores oligárquicos. Tal assimetria promoveu um transformismo molecular, que abarcou desde a criação da ESG em 1948, até à renúncia de Jânio Quadros em 1961, período que envolveu a preparação histórica para a organização do poder, marcado por várias tentativas mal sucedidas por parte do bloco *modernizante- conservador*, na qual foram criados anéis burocrático-empresariais, escritórios, centros militares e burocráticos de doutrinação e difusão ideológica, formando os incipientes intelectuais orgânicos do bloco multinacional e associado, no mesmo instante em que o bloco populista oligárquico e industrial dava sinais de declínio.

A reformulação ideológica e o papel político dos militares, contaram primeiro com a legitimação do seu intervencionismo no sistema político, fundamentada pela doutrina de Segurança Nacional e elaborada pela Escola Superior de Guerra (ESG), legalizada em 1949, aos moldes da *National War College* dos EUA, fundada em 1948, e que recebeu a visita do general brasileiro Salvador César Obino (SAVIANI, 2008). Suas origens coincidem com o Estado Novo de Vargas (atualizando o lema *Ordem e Progresso para Segurança e Desenvolvimento*), sendo alimentado pelas correntes contrárias ao regime populista, notadamente a União Democrática Nacional (UDN), que reconhecia nas Forças Armadas o famoso poder moderador que subordinava o Estado aos limites da lei (DREIFUSS; DULCI, 1983). É importante destacar que as Forças Armadas se constituíram como um dos braços do Estado e não como uma classe, conforme alguns autores consideravam.

Diante deste breve panorama com foco na passagem do nacional desenvolvimentismo para a ditadura civil-militar, vamos encontrar a educação mantendo o status de salvadora da nação e propulsora do progresso e desenvolvimento que assumiu nos diferentes contextos que ressaltamos um discurso de legitimação da ordem vigente, tal como as reformas que a sucederam ao longo das décadas enfatizadas.

Tomando a Bahia como recorte espacial de análise, os representantes das políticas educacionais desses dois períodos foram Anísio Teixeira e Navarro de Britto, o primeiro considerado um dos principais intelectuais da educação do país que durante o regime de 1964 sofreu perseguições, e o segundo dando continuidade as ideias educacionais de Teixeira, implantou uma série de reformas, leis e decretos para todos os níveis da educação, que após também ter sido afastado do posto de Secretário da Educação por conta de desentendimentos com grupos políticos locais, não teve o

pensamento interceptado, os demais que ocuparam a sua vaga deram continuidade as propostas por ele iniciadas. É neste cenário de contraditórias permanências que situamos Anísio Teixeira e Navarro de Britto entre cerceamento e continuidade.

ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO NACIONAL

Quais motivos poderiam ter suscitado a ira daqueles que estavam à frente da presidência da República brasileira nos períodos autoritários? Como um sujeito de posicionamento liberal pôde ser perseguido em dois momentos da história nacional, a saber o Estado Novo e a Ditadura Civil Militar de 1964, a ponto de ser assassinado? Uma figura emblemática, sem dúvida, já dizia Afrânio Coutinho na década de 90 do século passado:

[...] Nunca lhe deixaram o caminho livre. Civis, militares e religiosos identificaram-se na tarefa inglória de impedir a sua ação inovadora. Pregaram-lhe nas costas etiquetas as mais mentirosas [...] COMUNISTA, SUBVERSIVO, TEÓRICO, AMERICANÓFILO, ESTRANGEIRADO¹. Com isso impediram qualquer tentativa de sua clarividência e capacidade de visualizar o problema educacional brasileiro. E com isso desperdiçaram uma extraordinária oportunidade de resolvê-lo, melhorá-lo, [...] para o bem público, para uma educação para todos integrada, sem discriminação, globalizante. (COUTINHO, 1994, p. 14).

Anísio Teixeira, em sua filosofia educacional, foi um sonhador, um visionário, que apresentava ideias à frente do seu tempo. Ele conseguia observar o avanço social e, baseando-se nas transformações que já estavam ocorrendo em países mais desenvolvidos, propor transformações significativas na educação. Dizia:

[...] podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletirmos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. [...] sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um *líder*. Pelo menos a si ele tem que guiar, e o tem que fazer com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos *líderes* autoritários de outros tempos. [...] (TEIXEIRA, 1930, p. 9).

Pelo exposto, podemos perceber que urgia a formação de um novo homem adaptado ao mundo moderno, um sujeito livre, independente e tolerante, com uma nova mentalidade que o conduziria à ação, a fazer o progresso acontecer. Em suas palavras: “[...] essa mudança e esse “progresso”, o homem moderno o sente: é ele que o faz. (TEIXEIRA, 1930, p. 5).

Na concepção de Anísio Teixeira caberia à escola a função de transpor os limites do patriarcalismo uma vez que a mesma é a responsável pela formação das novas gerações. Para tanto, urgia que fosse ampliado o acesso à mesma a ponto de atingir a todos os cidadãos, de forma comum e única. Anísio Teixeira apresenta a democracia norte-americana como modelo para a sociedade brasileira e tomando como base os

1 Destaques do autor.

seus principais fundamentos, reforça o poder da educação na construção democrática de uma sociedade. Para o mesmo,

[...] a democracia americana pressupõe três factos fundamentais: a) que todos os homens têm completo direito a uma perfeita participação nas formas mais altas de vida social, o que envolve direito, a igual oportunidade econômica e igual oportunidade educativa; b) que a vida neste planeta está sujeita às leis ordinárias de evolução, sendo a progressiva libertação do homem, dentro das suas condições naturais de vida, uma questão de esforço, de experiência e de ascensional ajustamento; c) que o homem, pela largueza do seu coeficiente de educabilidade e pelo seu poder de controle sobre as causas naturais que lhe dá o conhecimento, vai-se tornando, cada vez mais, senhor e juiz do seu destino na terra (TEIXEIRA, 1930, p. 18).

O que então se propunha era a transformação do caráter e da forma de conviver na sociedade. A escola não poderia se manter formando sujeitos dóceis, incapazes de compreender a conjuntura política, social e econômica em que estava inserido. Em suas palavras:

Que enormes, pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares (TEIXEIRA, 1930, p. 10).

Certamente, ao podar a manifestação do pensamento de Teixeira, desejava-se cortar pela raiz a propagação dos ideais que atrapalharia a implantação das políticas autoritárias, políticas essas, que se autodenominavam “Revolução Democrática”.

Anísio Teixeira reitera que somente com uma população educada seria possível a realização plena da democracia. Para o mesmo,

Há 4 tipos de Governo, dizia-nos o professor Russel, da Universidade de Columbia: há o Governo dos ignorantes pelos ignorantes, que é tirania; há o Governo dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o Governo dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o Governo dos que sabem pelos que sabem que é Democracia. Que tivemos até hoje? Quando muito, despotismo benevolente, o Governo dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por quê? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado (TEIXEIRA, 1947, p. 90).

Além disso, afirma que o Brasil nunca se esforçou para que se efetivasse o ideal da democracia. Por isso reforça:

Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia, *mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos*², educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos (TEIXEIRA, 1947, p. 90).

2 Destaques do autor.

No Brasil, a ditadura Vargas (1930-1945), a ditadura civil-militar (1964-1985) e em nível internacional a Guerra Fria (1945-1989), foram momentos que os Estados Unidos marcaram suas influências, interesses territoriais e hegemônicos nos países em desenvolvimento.

Segundo Germano estes fatos marcaram a história brasileira:

Com efeito, em todo o período 1937-1964, as Forças Armadas clamariam por um Estado forte e ditatorial. Em nome do anticomunismo, combateram o 'subversivismo esporádico das massas populares' (Gramsci) e, após a Segunda Guerra Mundial, aliaram-se 'á mais poderosa nação americana', convertida em defensora da civilização ocidental e cristã. Em 1948, portanto, no contexto da chamada Guerra Fria, foi criada a Escola Superior de Guerra, (ESG), que daria cunho definitivo à Ideologia da Segurança Nacional, cujas bases conceptuais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado (GERMANO, 1994, p.47).

Neste embate político-educacional, a partir de uma ideologia que buscava crescer economicamente, a formação educacional era prioridade. O enfraquecimento da frequência escolar aos que estavam em idade de ensino e elevados números de evasão escolar e repetência, eram apontados pelo projeto como problemas centrais. Dessa forma foram feitos acordos com os Estados Unidos, com o objetivo na formação educacional para reforçar a demanda de mão de obra nas indústrias.

Conforme Romanelli (1983), até meados dos anos 1970, houve o crescimento da urbanização, um aumento demográfico e o acréscimo da renda per capita que geraram a redução da taxa de analfabetismo no país.

Entre 1900 e 1970, porém, as diferenças são bem sensíveis: a população cresceu quatro vezes, a densidade demográfica aumentou quase cinco vezes, a população urbana cresceu mais de cinco vezes e o índice de analfabetismo dobrou. Se se leva em conta que a população da faixa etária de 15 anos e mais triplicou ao mesmo tempo que dobrou seu índice de alfabetização, pode-se concluir que houve um esforço da sociedade brasileira para diminuir o número de seus analfabetos (ROMANELLI, 1983, p.62-63).

Em suma, podemos considerar que o processo de urbanização é um elemento que levou o aumento populacional, na concentração da área urbana acarretando a maior demanda pela escolarização. Grosso modo, a educação era uma das ferramentas que acompanhava estas mudanças e marca historicamente a nova formação da atuação do capital.

NAVARRO DE BRITTO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NA BAHIA

Luiz Augusto Fraga Navarro de Britto³, durante o mandato de Secretário de

3 Junot Silveira, jornalista do periódico *A Tarde*, de Salvador, entrevistando o professor Navarro de Britto, no dia 30 de agosto de 1981, apresentou o curriculum vitae do referido professor na qual consideramos pertinente citar: "*Doutor pela Universidade de Paris (1961); estagiário no San Diego State College-USA (1969); professor dos mestrados de Ciências Sociais e de Educação da Universidade Federal da Bahia; membro do Conselho Federal de Educação; ex-professor da Universidade de Brasília (1964-1965) e do Institut d'Etude du Developpement Économique et Social da Universidade de Paris*

Educação da Bahia (1967-1970), criou e aplicou a Lei Orgânica de Ensino; a Lei da Reforma da Administração da Secretaria de Educação e Cultura; a Lei que criou o primeiro Estatuto do Magistério Público da Bahia; o Plano de emergência educacional e o Plano Integral de Educação e Cultura da Bahia (PIEC), que abarca todos os níveis e modalidades de ensino, assim como, a criação dos Centros Integrados de Educação em todo o Estado.

O movimento educacional proposto por Navarro de Britto (1935-1986) materializou o lema *Educação é Desenvolvimento* como matiz norteadora da Política Educacional baiana, considerando que ele foi o sistematizador das reformas educacionais para todas as modalidades de ensino implementadas durante a Ditadura civil-militar.

Entre maio de 1966 e março de 1967, no governo de Castelo Branco, Luís Viana Filho então ministro Chefe da Casa Civil da Presidência da República, ao assumir o governo do Estado da Bahia, convida Navarro de Brito a substituí-lo; em seguida, a convite do então governador Luís Viana Filho, assume a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, permanecendo até 1970, quando foi “convidado a sair” pelo grupo da “linha dura” que lhe fazia oposição.

A atuação de Britto, enquanto intelectual orgânico do regime civil-militar, portador do discurso liberal de inovação na educação, e continuidade com o pensamento de Anísio Teixeira ocasionou conflitos por parte de um grupo da elite tradicional baiana no período, capitaneada por Antônio Carlos Magalhães (ACM) que era o líder da ARENA na Bahia, que devido a divergências ideológicas e políticas, influenciou para a sua exoneração do cargo de secretário de educação, durante o governo de Luís Viana Filho e tentou boicotar a implementação das propostas educacionais por ele elaboradas. Em decorrência das pressões e perseguições e das acusações de subversão, Navarro de Britto partiu para o exílio na França, tornou-se professor do *Institut d'Études du Développement Économique et Social* da Sorbonne, quando foi convidado a se tornar especialista da UNESCO, e realizar alguns projetos educacionais para a América Latina.

Quando retornou ao Brasil, sob algumas restrições políticas, tornou-se diretor do Centro de Recursos Humanos da UFBA em 1974, assessor para assuntos de graduação e pró-reitor de planejamento, enquanto exercia o cargo de Conselheiro Federal de Educação em 1980. Em 1984, foi eleito pelos professores, funcionários e alunos à reitoria da UFBA, porém, foi preterido nesta indicação pelos órgãos de segurança do governo federal, o que ocasionou sua partida novamente para o exterior, assumiu a diretoria do Departamento de Assuntos Educativos da OEA. Esteve na Bahia pela última vez, em 1986, para participar de um seminário, no qual defendeu

(1970-71 e 1971-72); ex-técnico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1971a1973); ex-membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília (1966 a 1970); ex-membro do Conselho de Coordenação da CAPES; ex-presidente do Conselho de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1967); ex-secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1967 a 1970); ex-chefe da casa civil da presidência da república (1966 a 1967)” (BRITTO, 1991a, p.35-36).

sua última proposta educacional: o quinquênio de alfabetização das Américas; com o objetivo de que todos os governantes dos países membros da OEA atingissem a meta do analfabetismo zero no ano 2000. Mas, no ínterim desse projeto, devido a problemas cardíacos veio a óbito.

Esses dados biográficos podem ser encontrados no primeiro dos três volumes da Coletânea Navarro de Britto (1991a)⁴ composta por vários artigos elaborados pelo mesmo ao longo de sua trajetória, constituindo-se assim em um importante documento que apresenta as suas propostas e realizações educacionais, o seu trabalho intelectual na área do conhecimento, bem como a contextualização política e ideológica dos seus conceitos.

Em um artigo publicado na revista *Porto de Todos os Santos*, de Salvador em 1968, Navarro de Britto (1991a) defende que a primeira redefinição de política nacional deveria abarcar a substituição da diretriz “educação para o desenvolvimento” pela programática de que “educação é desenvolvimento”, considerando que essas expressões, para além de meros jogos de palavra, produzem consequências bem distintas, e resultam em atitudes e comportamentos diferentes. No primeiro caso, a educação aparece como sendo uma atividade paralela ao desenvolvimento, de acordo com o autor, deseja-se orientá-la, estimulá-la como um simples bem de consumo. Já no segundo caso, ao contrário, a educação aparece como um elemento constitutivo, avaliada como um investimento produtivo. A crítica maior feita por Britto é que a vida nacional tem-se aliado à primeira concepção, buscando executar uma política da educação para o desenvolvimento não lhe poupando “as degolas orçamentárias, as retenções de fundo, a economia no consumo” (BRITTO, 1991a, p.2), a poupança simplória de recursos, que de acordo com o autor, descaracteriza a educação como o agente de desenvolvimento, uma vez que a política nacional desdenha a sua função de controle e a sua natureza promotora de mudanças e mais:

[...] Na medida em que desempenha uma função de controle social, a educação reage a contrário *sensu*, como fator de mudanças. A expansão do ensino entre as massas trabalhadoras torna a produção uma atividade consciente e provoca não só o crescimento econômico como a vontade militante de participação mais elástica na renda nacional. De outra parte enquanto criadora de hábitos de consumo, a educação contribui, de modo permanente e progressivo, para a dilatação de um mercado potencial de bens e serviços (BRITTO, 1991a, p.2).

A partir daí, verificamos que Navarro de Britto (1991a) assume seu discurso

4 A referida coletânea é fruto de um projeto desenvolvido pelo INEP, no sentido de estimular trabalhos dentro da temática da história da educação brasileira e até 1989 tinha publicado na série: *Memórias da Educação Brasileira*, as seguintes obras: *Memórias de um educador de Paschoal Lemme* (a primeira obra da série); *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)* de José Ricardo Pires de Almeida; os *Cadernos sobre a Faculdade Nacional de Filosofia* (em quatro tomos) coordenador por Maria de Lourdes Fávero e em 1991 a *Coletânea Navarro de Britto* composto por artigos e conferências realizadas por ele entre as décadas de 1960 e 1980, dividida em três volumes a seguir respectivamente: *Educação na Bahia: propostas, realizações e reflexões* (1991a), *Educação no Brasil e na América Latina: questões relevantes e polêmicas* (1991b) e *Educação: reflexões que transcendem tempos e espaços* (1991c).

liberal, com base em Anísio Teixeira, defendendo a democratização do ensino e aprendizado para todos, e que o ensino elementar deveria ser absorvido pouco a pouco pelo governo e pelas entidades locais, para facilitar à integração da escola na comunidade e tornar mais eficaz a administração deste ramo de ensino, repartindo com o Estado e com a União, o custo de todo o sistema educacional.

Quando analisamos artigos publicados em diversas revistas, e conferências de Britto no Instituto francês e na OEA, verificamos que o mesmo utiliza da análise crítica que, por vezes, se aproxima dos discursos socialistas para a educação, quando cita Gramsci, Paulo Freire, Marx e Lukács, na defesa de um ensino público e gratuito de qualidade para todos, criticando a meritocracia e privatização do ensino em todos os níveis e a marginalização que impõe a dualidade: ensino de qualidade para ricos e classe média e de pouca qualidade para os pobres. Daí, ser acusado de subversivo por um grupo político conservador hegemônico na Bahia.

Contudo, sua postura liberal, contraria as concepções socialistas, quando defende um ensino que deveria obedecer aos moldes norte-americanos com padrões de qualidade franceses a fim de alavancar o desenvolvimento e progresso na Bahia, Brasil e América Latina. Como representante da UNESCO e da OEA, as pesquisas levantadas por ele apresentaram que o subdesenvolvimento desses países estaria diretamente ligado à baixa qualidade da educação, o que contribuiria para ao emperramento da economia desses países que deveriam se espelhar no modelo dos EUA para seguir em frente. O sistema capitalista não é, em momento algum, questionado por Navarro de Britto, ao contrário, a crítica feita pelo autor se destinava aos grupos políticos tradicionais que, por interesses diversos, não estavam priorizando a educação de qualidade, conforme verificado em países como EUA, Inglaterra, França, Alemanha, países em que o capitalismo em seu pleno desenvolvimento havia dado certo, era esse o rumo que Britto queria proporcionar ao Brasil.

Porém, o foco de Navarro de Britto (1991c) é com a educação. Ele faz todo um apanhado histórico, desde a Antiguidade Grega, até o século XX, tanto do desenvolvimento quando da educação, a fim de mostrar que ambas estão conectadas e que a educação não tem valor reconhecido por parte do governo brasileiro como deveria ter. No âmbito educacional, aponta a contribuição de Rousseau, no século XVIII, com o *Emílio, ou da educação* e, também, com o *Contrato Social*. Depois, discute o associacionismo de Johann Herbart e a contribuição de Maria Montessori para o estudo da aprendizagem, que segundo ele deu um passo importante para “os mental e socialmente atrasados” (p.10), daí considerar que a educação no século XX destacou a análise sociológica de Émile Durkheim (salientando as relações entre as funções cognitivas e os fatos sociais), com a teoria da reprodução social, que orientou grande parte dos professores e pesquisadores do ensino superior na Bahia e, também, de John Dewey, no que tange ao estímulo para que o discente pensasse e resolvesse os seus problemas sem depender tanto do professor.

O referido intelectual era um defensor do ensino público para qualquer modalidade

de ensino, assim, ele propôs, em 1974, que, para novamente inverter essa realidade em prol do ensino público superior, este deveria começar a cobrar mensalidades para os alunos, uma vez que, segundo ele, na época, denunciava-se sempre como injustiça o fato dos ricos frequentarem em maior número as universidades públicas e os pobres os estabelecimentos pagos. Para o autor, a exigência de pagamento corrigiria essa injustiça e a receita arrecadada pelos alunos abastados, financiaria o acesso e manutenção de maior número de estudantes carentes por meio de bolsas de estudo. Ainda com essa defesa, Britto (1991b) argumenta que, na realidade, não existe ensino gratuito, sempre alguém paga, e o Estado o faz com os impostos da coletividade e, desde as primeiras séries escolares até o ensino superior há sempre despesas indiretas que o alunado e suas famílias custeiam, como transporte, livros, fardamento etc. Assim, a chamada gratuidade do ensino superior, limita-se apenas ao não pagamento de anuidades ou mensalidades.

Então, de acordo com sua análise e seus argumentos, se os estudantes universitários tinham condições para pagar os seus cursos, essa verba (que seria suplementar) seria utilizada para a universidade ampliar sua oferta de vagas e acabaria com a dualidade dos dois sistemas: público (e gratuito) e privado (e pago). Na concepção dele, extingiria a desigualdade e serviria para corrigir as distorções no qual estudantes das instituições estatais (e gratuitas) são em sua grande maioria de condições econômicas altas, além do que economizaria do governo que poderia assim investir mais nos ensinos de primeiro e segundo graus.

A partir dessa postura de Navarro de Britto questionamos até que ponto ele era contra a privatização do ensino, nas contradições de seus argumentos, pois, esse tipo de medida estava de acordo os empresários e técnicos da USAID, lembrando que Atcon (1974), um defensor da privatização do ensino, já havia previsto essa alternativa para o ensino superior público do Brasil e da América Latina, desde que foi consultado para indicar os pressupostos da reforma universitária de 1968.

Em suma, as incursões pelo discurso de Navarro em relação a sua concepção de educação e sua atuação enquanto intelectual e político, só reiteram nossa argumentação de que a sua matriz ideológica era burguesa em consonância com as reformas nacionais e internacionais já inspiradas pelo modelo neoliberal ascendente, apesar de defender um ensino público de qualidade para todos, sem distinções de classe, postura essa, aliás, muito próxima da adotada por Anísio Teixeira em sua trajetória. E as acusações de subversão na qual foi acometido durante o seu mandato de secretário de educação, na Bahia, que culminou em sua saída, não se deveu ao fato de representar ameaça ao regime ditatorial imposto no Brasil, pelo contrário, foi mais uma disputa política interna entre as linhas “castelista” e “dura”, como duas faces da mesma moeda. E podemos verificar isso com o fato de que mesmo afastado, todas as reformas e leis por ele elaboradas foram implementadas na Bahia pelos que o substituíram, mesmo quando ACM, seu inimigo político, ocupou o governo do Estado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ENTRE A CONTINUIDADE E A CONTINUIDADE

Após a chamada Revolução de 1930, o Brasil passou a enfrentar os problemas típicos de uma sociedade burguesa moderna, entre eles a instrução pública popular. Neste período é criado o Ministério da Educação e Saúde, onde a escola pública começa a ser reconhecida como questão Nacional. Em face deste contexto um conjunto de medidas de alcance nacional referentes à educação emergem. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação. Compreender o panorama dos debates e das reformas no contexto republicano e seu projeto educacional, torna-se imprescindível para compreender a emergência da escola pública brasileira. Entre 1930 a 1985 o Brasil experimentou fases marcadas fortemente pelo populismo, pela democracia restrita e ditaduras, ambas distantes dos anseios das massas. A ideia de desenvolvimento esteve muito associada à democratização da educação, centrado no pensamento conservador de educação como privilégio de classe.

A sociedade capitalista, tal como se organizava no final do século XVIII, início do século XIX, estabelecia uma nova concepção de educação em correspondência com as transformações econômicas, a partir da afirmação da sociedade liberal, fundamentava-se em um sistema de competição social e econômica. A doutrina liberal atribuiu à educação escolar papel preponderante na construção da sociedade.

Apreende-se que a escola pública perpassou por diversos períodos históricos, sendo foco de diversas interpretações, cuja hegemonia estava centrada em uma visão de modernização-conservadora da sociedade de classes, conforme ideias de Anísio Teixeira. Percebe-se que a escola pública foi pensada e conduzida, na perspectiva dos interesses de classe, mantendo a ordem estabelecida, favorecendo a classe dominante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Douglas Santos. **Neoliberalismo, democracia e crise na América Latina**: a gênese do Argentinazo (1976-2001). 157f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**: problemas perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas). Volume XVI, p. 59-81.

BASTOS, Tavares. **A província**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (Org.). **O Brasil republicano**. TOMO III. Economia e Cultura (1930-1964). 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1986. 4.vol.

BRITTO, Luiz Navarro. **Educação na Bahia**: propostas, realizações e reflexões. São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991a. Volume I. (Coleção Navarro de Britto).

_____. **Educação no Brasil e na América Latina:** questões relevantes e polêmicas. São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991b. Volume II. (Coleção Navarro de Brito).

_____. **Educação:** reflexões que transcendem tempos e espaços. São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991c. Volume III. (Coleção Navarro de Brito).

DREIFUSS, René Armand. **1964:** A conquista do Estado - Ação política, poder e golpe de classe. 5. Ed. Petrópolis, Vozes, 1981.

_____.; DULCI, Otávio Soares. As forças armadas e a política. In: SORJ, Bernard.; ALMEIDA, Maria Hermínia T. de (Org.). **Sociedade e política no Brasil pós-64.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FAUSTO, Boris. **História Geral da civilização brasileira.** O Brasil Republicano: Tomo III. 3. ed. São Paulo: Difel, 1982.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

_____. **A ditadura em questão.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Thompson Learning, 2003.

IANNI, Octávio. **Pensamento Social no Brasil.** Bauru-SP: EDUSC, 2004.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **História da escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 1-29.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. [1978]. **História da Educação no Brasil.** 36. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade.** Campinas, 2007, vol. 28, n. 99, p. 542-557. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, João Carlos da. História da educação: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. Anais VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil": "História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas". 30 de junho a 03 de julho de 2009. UNICAMP

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

XAVIER, Nacif Libânea. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE-PB: PRIMEIRAS ASPIRAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (1958-1960)

Pâmella Tamires Avelino de Sousa

Programa de Pós-Graduação em Educação -
PPGEEd

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG

Campina Grande - Paraíba

Niédja Maria Ferreira de Lima

Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGEEd

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG

Campina Grande - Paraíba

A formação docente caracteriza-se como um tema relevante nas pesquisas, por serem os professores os principais responsáveis pela formação das futuras gerações. As Escolas Normais, primeiras instituições caracterizadas como espaço para formação de professores, se constituíram como locais privilegiados de investigações, seja de conhecimento do currículo, das práticas educativas, arquitetura entre outras temáticas. Apesar de seguirem um padrão no que concerne ao ensino, cada escola, apresenta os anseios da sociedade a qual pertence. Este estudo busca apresentar algumas considerações sobre a formação docente na cidade de Campina Grande-PB e os anseios sociais acerca da inserção das jovens no magistério, no ano de 1960, na Escola

Normal Estadual “Padre Emídio Viana Correia”. Os dados aqui apresentados compreendem a análise de documentos disponíveis no acervo da Biblioteca de Obras Raras Átila de Almeida pertencente à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) além de documentos da instituição, bem como outras fontes e estudo bibliográfico. Através da consulta ao Jornal Diário da Borborema nos anos de 1958 e 1959 foi possível constatar notícias que destacaram a criação da escola, o público alvo para formação, além de críticas advindas da precariedade do ensino nas escolas primárias. Foi possível identificar no estudo um descompasso no que concerne à criação da instituição de formação de professores em caráter público no município, pois até então vigoravam instituições particulares equiparadas a Escola Normal da capital paraibana. Compreendemos a despreocupação do poder público com a educação e manutenção das instituições, em particular, as de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Instituições Escolares; Escola Normal; Jornal Diário da Borborema; Campina Grande-PB.

TEACHERS FORMATION IN CAMPINA GRANDE-PB: FIRST ASPIRATIONS ABOUT THE CREATION OF THE NORMAL SCHOOL (1958-1960)

ABSTRACT: Teachers formation behaves as a relevant theme in researches, as those professionals are the main protagonist on education of future generations. The Normal Schools, first institutions characterized as a space dedicated for teachers formation, were constituted as privileged places of investigation, either of knowledge and curriculum, educational practices, architecture, among other themes. Although they follow a pattern regarding to teaching, each school presents the yearnings of the society to which it belongs. This study aims to present some considerations about teacher education in the city of Campina Grande-PB and the social agitation about the insertion of young women in teaching as from 1960 at the State Normal School "Padre Emídio Viana Correia". The data presented here includes the analysis of documents available in Obras Raras Átila de Almeida Library which belongs to the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) in addition to documents of the institution, as well as other sources and bibliographic study. Through the consultation with the Diário da Borborema newspaper in the years 1958 and 1959 it was possible to verify news that highlighted the creation of the school, the target audience for formation, besides critics about the precarious state of teaching in primary schools. It was possible to identify in the study a mismatch regarding the creation of a public teacher training institution in the municipality, since until then there were only private institutions similar to the Normal School located on the capital of Paraíba state. We understand a lack of care from public power to the education and maintenance of institutions, in particular, teachers formation.

KEYWORDS: Teacher Formation; School Institutions; Normal School; Diário da Borborema Newspaper; Campina Grande-PB.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolarização e as maneiras de proporcioná-la são temas recorrentes aos estudos na área da educação. Ao lado da preocupação em fomentar as práticas educativas, está presente o trabalho do professor que proporciona em sala de aula os conhecimentos adquiridos em sua experiência e formação. Desta forma, a formação de professores exerce um papel significativo na história educativa e possuir clareza acerca desse processo de formação se mostra como de grande relevância.

Para tanto, estudiosos na área da formação docente vão coincidir no argumento das Escolas Normais serem constituídas enquanto espaço dedicado e privilegiado para formação da prática docente. Em conformidade com Saviani (2012), a formação de um pessoal especializado a desenvolver alguma espécie de educação antecede à criação das Escolas Normais “Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades” (SAVIANI, 2012, p.7). Nesse momento, predominava-se a cultura do “aprender fazendo”, de modo que a arte de ensinar consistia em um ato meramente mecânico.

Apenas, após a revolução francesa e expansão do modelo das Escolas Normais por Napoleão, relacionados também com o advento da escola e o problema da instrução

pública primária surge à necessidade de formação do profissional especializado para atuação do ensino. Assim, surgem as Escolas Normais (SAVIANI, 2012). De início, essas instituições aspiravam atender a necessidade dos “anseios de renovação educacional concomitantes aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social” (KULESZA, 1998, p. 63).

No Brasil, as Escolas Normais desempenharam um papel de grande importância na formação de professores em nível médio. Tal significação se evidencia desde a criação da primeira Escola Normal brasileira que data do período imperial. Assim, até a promulgação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971), essa instituição apresentou grande relevância no cenário nacional.

A criação de Escolas Normais determina interesses sociais mais amplos e que necessitam uma compreensão crítica e detalhada (TANURI, 2000). Nesse sentido, e diante de tamanha relevância no que concerne aos estudos acerca das Escolas Normais, o presente estudo, compôs parte da pesquisa em do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFCEG) “Em Benefício da Formação da Juventude Feminina” - A Escola Normal Estadual de Campina Grande (1955-1960), apresenta os primeiros achados que referenciam as perspectivas de formação docente vigente no município de Campina Grande – PB e da instituição em estudo no período de 1958 e 1959, tendo como fonte os dados coletados no Diário da Borborema e o arquivo da instituição.

O município apresentado em estudo é representado por vários historiadores como auspicioso nos ares desenvolvimentistas e desde sua elevação ao status cidade apresentou índices de crescimento que favoreciam a visibilidade e enriquecimento da cidade. No entanto, o que observamos acerca da educação enquanto uma preocupação do poder público, essa se mostrava relegada aos interesses privados.

Respaladas nessa perspectiva, buscamos apresentar nesse estudo algumas considerações evidenciadas na pesquisa, tais como: os caminhos traçados na busca de informações; o estudo teórico acerca da inserção da mulher no magistério e sua relação com a criação das Escolas Normais no contexto brasileiro; e os dados consultados no arquivo da instituição e no Jornal Diário da Borborema, periódico de grande notoriedade no cenário social campinense. Conforme Fernandes (2011) o Diário da Borborema foi o primeiro jornal diário instalado em Campina Grande no ano de 1957. No jornal eram publicadas notícias locais, regionais, nacionais e até internacionais. Ainda em conformidade com a autora, desde sua instauração, o jornal noticiou fatos importantes da história de Campina Grande.

Com o intuito de manter um diálogo ávido para a proposta, utilizaremos como referenciais teóricos: Almeida (2004); Saviani (2008, 2009), Kulesza (1998, 2008) entre outros autores que contribuem para as investigações acerca dos temas de formação de professores, feminização do magistério e criação de instituições escolares/Escolas Normais.

DOS CAMINHOS TRAÇADOS NA BUSCA DE INFORMAÇÕES: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de alcançar o objetivo aqui proposto acerca de nossa investigação sobre a primeira Escola Normal Pública de Campina Grande, levamos em conta o contexto de sua criação, bem como os aspectos da sociedade campinense no referido recorte histórico, buscando estabelecer relações com o cenário educacional do município.

Em relação ao período de estudo, nesse momento, delimitamos o recorte de 1958 e 1959, por serem anos que antecedem a criação da escola e por se tratarem de anos em que circundaram várias notícias no periódico Diário da Borborema com ênfase educacional para o ensino primário, bem como para implantação do Instituto de Educação. Cabe ressaltar que no jornal a Escola Normal para moças aparece como um dos componentes a serem instaurados na cidade, por meio do Instituto de Educação.

Antes de nos deter ao tratamento das fontes, acreditamos ser indispensável destacar que consideramos como documentos ou vestígios materiais as fontes elaboradas no passado, sejam esses longínquos ou mais ligados ao tempo presente, que não estão direcionados ao pesquisador, mas para atender as necessidades específicas do momento no qual foram produzidos. Nesse sentido, compartilhamos da compreensão de que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu [ou o formulou]” (BACELLAR, 2015, p.63).

Para tanto, trabalhamos como fontes os dados históricos da Escola e o acervo da Biblioteca de obras raras Átila de Almeida, pertencente à Universidade Estadual da Paraíba, onde se encontra disponível os exemplares do Diário da Borborema. Ambas as fontes foram fotografadas e/ou registrados depois feita uma leitura dos dados contidos.

Assim, em conformidade com Godoy (1995), a pesquisa configura-se predominantemente, como de cunho bibliográfico e documental. Ainda conforme a autora, a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propicia para o estudo de longos períodos de tempo (GODOY, 1995, p.3, parênteses no original).

DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS NORMAIS À FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O processo de inserção da mulher na vida profissional ocorreu por meio do magistério (ALMEIDA, 2004). Anterior as aspirações do ideário republicano a mulher

não possuía significação enquanto sujeito social, seu papel era destinado somente aos ofícios domésticos e religiosos. Esse pensamento vigorava nos ensinamentos doutrinários de ênfase religiosa, isto porque a mulher era apresentada como um ser predisposto ao pecado e que, portanto deveria ser domesticado e vigiado pelo homem. Assim, estava restrito às mulheres o destino do casamento ou da vida religiosa.

Sendo a mulher conhecida no meio social como um ser necessitado de cuidados, no que se concerne à educação, está também era restrita. Quando as famílias mais abastadas permitiam às meninas o direito de aprender, essas ficavam reduzidas às prendas domésticas no ambiente da casa. Caracterizando assim a educação feminina como privada e classista.

No momento em que a menina passa a usar do espaço escolar junto com os meninos, esse ainda permanece rodeado de restrições. A educação masculina atingia auge que as mulheres não necessitavam alcançar, assim a educação escolar se dava em classes separadas e com currículos distintos.

Arraigado a esse pensamento de privação da mulher e equilíbrio da sua natureza com as prendas e o cuidado do lar o magistério será concebido como a ação eficaz para desempenho da ação feminina, isto porque atuar com a educação primária seria de maior valor para o sexo feminino por ter maiores habilidades além de auxiliar a desenvolver o instinto materno e não requerer grandes gratificações. O trabalho seria feito por amor sem vistas às recompensas (ALMEIDA, 2004). Aliado a esse pensamento o desprestígio da formação, e os ideários renovadores republicanos auxiliaram a alteração desse cenário (TANURI, 2000).

O cenário de acesso predominante aos espaços escolares somente por homens começa então a sofrer mudanças. As instituições, dentre elas as de formação docente antes destinada também ao sexo masculino passa a ser ocupada por moças da alta sociedade. Conforme Almeida (2004), essa mudança proporcionou às jovens outra forma de definir sua existência, uma vez que seu destino já não estava mais reduzido somente ao casamento e a vida religiosa.

No Brasil, a criação das Escolas Normais data do período imperial. De início, muitas províncias, dentre elas a paraibana, antes de criarem a Escola Normal, adicionaram aos liceus uma cadeira de Pedagogia (KULESZA, 1998). No entanto, conforme Saviani (2009, p.143), “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Apesar disso, segundo o autor, a consolidação das Escolas Normais sempre relacionado aos interesses mais amplos governamentais sofre mudanças conjunturais, sendo assim abertas, fechadas e reabertas em um processo intermitente.

Após a promulgação da república e com o cenário de apaziguamento das classes em favor de uma educação igualitária para todos que a Escola Normal retoma o cenário (KULESZA, 2008). Para Saviani (2008, p.8), “a consolidação das escolas normais no Brasil resultou de um longo, difícil e oscilante processo que só veio a atingir ponto de

maturação nos anos 50 e 60 do século XX”.

Respectivo ao período estudado, apenas o curso normal de Brasília equiparase ao momento histórico da escola normal de Campina Grande-PB. Reconhece que esse período aspirava-se um grande fervor nacionalista-desenvolvimentista e que os moldes educativos destacados nesse período eram sobrecarregados de características inovadoras, para tanto, a nova capital do país necessitava de um plano arrojado “buscou-se um educador de grande porte intelectual, Anísio Teixeira, para incumbir-se do empreendimento” (PEREIRA, 2008, p. 355).

Conforme Kulesza (2008, p.263) a primeira Escola Normal paraibana fora instaurada a partir da lei 761, “promulgada em 7 de dezembro de 1883 e regulamentada em 30 de junho de 1884, [que] havia extinguido o Liceu Paraibano, implantando uma Escola Normal de dois graus”. Para o autor a preocupação de instauração das Escolas Normais expressava mais que o interesse na instrução pública de qualidade: “ela era uma escola do sexo feminino destinada às elites, [...] servindo muito mais para preparar a mãe e a esposa, necessárias para uma sociedade em mudança, do que para formar uma futura professora” (KULESZA, 2008, p.270). Apenas com a urbanização das cidades, correlacionada à diversificação de classes sociais, a Escola Normal passou a ser referenciada como local de profissionalização para a mulher de classe média.

Em 1946, estruturando uma nova organização para os cursos normais, dividindo-os em dois ciclos, passar a existir o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino (BRASIL, 1946), que vigorará até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reforma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961) e institui o Ensino de 1º e 2º Grau, em decorrência da qual o curso Normal transforma-se na habilitação profissional Magistério, do ensino de 2º grau.

As Escolas Normais, constituem-se como instituições que sofrem interferência do contexto social determinante, no Brasil estas atravessaram o Império e a República marcada por afirmações e reformulações. Ademais, o momento de desvalorização da profissão fica evidente, uma vez que a transformação da Escola Normal em uma habilitação no período ditatorial fez com que o curso perdesse suas características específicas e identidade. A presença de normalistas das classes mais abastadas se distancia cada vez mais, permitindo a inserção de moças de classes mais populares que procuravam uma profissão a fim de contribuir com o rendimento familiar. Outro marco desse período foi à inserção das cadeiras noturnas do curso.

Com a promulgação da Constituição de 1988, surge a proposta de uma nova elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Criada no ano de 1996, a Lei 9.394 de dezembro de 1996 considera novos percursos para a educação nacional. No que concerne a formação de professores nas Escolas Normais fica disposto no artigo 62 à necessidade da educação docente em nível superior. “A formação profissional será efetivada nos institutos superiores de educação através do curso normal superior” (ALMEIDA, 2004, p.94).

Atualmente, o curso normal vem sofrendo outras alterações, a desvalorização profissional se acentua cada vez mais fortemente atingindo até os profissionais dos institutos superiores públicos. Fazer um curso em nível médio já não é mais uma aspiração profissional, uma vez que atrelada as universidades públicas têm as concorrentes privadas, caracterizando a formação de professores hoje em dia como uma fábrica de fornecimento de diplomas. Ademais, aliado ao desprestígio profissional, as exigências impostas ao professor tem fomentado desde a sua formação inicial requisitos amplos que descaracterizam o ensino normal, assim, conforme Takano e Arrais (2013), o curso na modalidade normal sofre ainda muitas interferências que findam desmotivando o seu principal público alvo, o aluno.

SOLUCIONANDO “A DECADÊNCIA DO ENSINO PRIMÁRIO”: O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE ALICERÇADO À CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Campina Grande, desde o início de sua povoação, apresentou-se como cidade pólo comercial de maneira bastante significativa o que lhe garante, nos anos 1960, o lugar de uma das cidades interioranas mais importantes da Região Nordeste, chegando a arrecadar mais impostos do que a capital do Estado, João Pessoa.

Diante de tamanha relevância o sentimento de prosperidade é algo presente nos discursos interioranos. Em concomitância com esse sentir, a expansão do ensino primário também repercutia para maior visibilidade quanto à instauração de instituições de ensino secundário (SILVA, 2014). Conforme a autora, a primeira instituição em nível secundário do município campinense e a segunda no âmbito estadual de iniciativa pública é o Colégio Estadual de Campina Grande. Ademais, ao se tratar do ensino secundário “[...] Campina Grande, durante a primeira metade do século XX, [possuía] três instituições escolares [que] protagonizaram a educação de grau médio até a implantação do Gigantão da Prata, a saber: Instituto Pedagógico Campinense (1919); Colégio Imaculada Conceição (1931) e Colégio Pio XI (1931). (SILVA, 2014, p. 59).

Ainda em conformidade com Silva (2014), o processo de criação das instituições em nível secundário demandavam interesses políticos, reivindicação da elite local e suprimento visto a expansão do ensino primário. Dessa forma, a Escola Normal Estadual de Campina Grande, criada em 1960 oito anos após a criação do Colégio Estadual de Campina Grande, caracteriza-se como segunda instituição pública em nível secundário criada no município de Campina Grande, agora para atender a formação de professoras.

Anterior a primeira notícia que cogitava a criação da Escola Normal, o jornal Diário da Borborema, noticiou as características do ensino municipal. Inicialmente em nível secundário, técnico, superior e posteriormente em nível primário. Conforme o jornal em suas primeiras edições no ano de 1957 Campina era evidenciada em avanço frente às novas características educacionais presentes no contexto da década de

1950. De acordo com as notícias, para os dirigentes do município, o desenvolvimento era um traço característico da cidade e poucos eram os elementos que restavam para concluir esse auspicioso caminho. O espírito desenvolvimentista apresentava-se em todos os ambientes da cidade (AGRA DO Ó, 2006).

Em uma enquete “O que o povo deseja” realizada pelo jornal é enfatizado os problemas educacionais “A educação do povo, por exemplo, também considerada por muitos dos entrevistados da nossa reportagem, esta na base da solução, não imediata, porém de longo prazo, de muitas das más direções que temos tomado no processo de evolução do país” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, nº 74, p.2). O jornal enfatiza que diante de uma série de obras inacabadas a educação possui papel preponderante para o desenvolvimento.

Aliado a esses discursos, o jornal informava diariamente acerca dos cursos superiores e técnicos que estavam se instalando na cidade. Visto de forma muito positiva, essas notícias reforçavam o cenário promissor da cidade.

No que concerne ainda ao ensino secundário, esse era visto como de grande importância a se valer o ensino primário na cidade de Campina Grande com deficiências e dificuldades na organização, administração, avaliação e no exercício do magistério como nos mostra o noticiário de 14 de janeiro de 1958:

[...] O ensino secundário está popularizando-se cada vez mais acentuadamente. Constitui já uma aspiração comum, quase do mesmo porte que, em outros tempos se prestava à necessidade da simples alfabetização.

[...] Mas é justo que o Estado cuide com maior empenho do ensino primário, preparatório para os estágios sucessivos do currículo, aumentando o número de unidade de ensino básico, aparelhando-as devidamente de material didático, provendo-as de professoras competentes e dedicadas, dando-lhes orientação e fiscalização assíduas e, enfim, remunerando condignamente o professorado, a fim de poder dêle exigir o conveniente em matéria de eficiência (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, nº 81, p.2).

No dia seguinte a esta publicação, a notícia intitulada “Pela melhoria do ensino” destaca a participação do professorado primário na semana de estudos pedagógicos “[...] Nada mais oportuno do que esta iniciativa, que vem justamente num momento em que todos sentimos a flagrante ineficiência do ensino que se ministra as nossas crianças” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, p.2). A notícia segue apontando os traços dessa ineficiência e conduz que a instrução do ensino primário é suporte básico para eficiência do ensino secundário.

Esta faltando organização, administração escolar, inspeção do ensino, melhor condição de remuneração para o professor, melhor preparação do mestre para as suas tarefas.

Na análise de profunda inadequação de nosso ensino primário, não poderemos deixar de encarar como problemas básicos a má organização dos estudos normais e a deficiência de salários dos professores primários. Ainda seria o caso de considerar-se também a influência negativa das nomeações de professoras por motivos partidários (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, nº 84, p.2).

Ratifica-se que o jornal evidencia grandes problemas na organização e instrução do ensino primário. São destacados problemas como a inadequação do ensino a má organização na formação “organização dos estudos normais”, acreditamos que o jornal faça alusão as instituições equiparadas à Escola Normal de João Pessoa, o Colégio Imaculada Conceição e o Instituto Pedagógico, atual Colégio Alfredo Dantas (CAD), estabelecimentos particulares, cuja equiparação ocorrera no ano de 1929. Ainda é relatado acerca da precariedade do salário e as nomeações das professoras, demonstrando assim falhas desde a incompatibilidade na formação, desde o provimento das regentes de ensino. Ademais, conforme Agra do Ó (2006, p.14) “Percebe-se que a educação, naqueles anos, estava sendo constituída como um espaço privilegiado para a consecução de desejos”.

Após essas notícias que demonstravam o descontentamento do ensino primário e a cobrança para com o Estado em favor da melhoria da educação é que no dia 18 de janeiro de 1958 que o jornal anuncia pela primeira vez o Instituto de Educação:

Instituto de Educação para Campina Grande

Também dois novos Grupos Escolares – Promete a administração do Governador Pedro Gondim voltar as suas vistas para o interior do Estado.

A reportagem deste jornal acaba de ser informada que um dos primeiros frutos da escola do Deputado Antônio Cabral para a Secretaria de Cultura e do escritor Lopes de Andrade para o deputado de Educação do estado será a breve construção em nossa cidade de um moderno edifício que servirá de séde ao futuro Instituto de Educação de campina Grande, bem assim de mais dois Grupos Escolares, em cooperação com *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas* Educacionais.

Entendimentos

O Deputado Severino Cabral, presidente do Diretório Municipal do PSD de Campina Grande, em entendimento com o Governador Pedro Moreno Gondim, manifestou o desejo de ver esta cidade equiparada à Capital do Estado em edifícios escolares, salientando o esquecimento a que as sucessivas administrações estaduais têm relegado Campina Grande.

O Chefe do executivo escolheu favoravelmente a reivindicação do deputado campinense, autorizando o estudo e o encaminhamento das providências necessárias para a concretização daquele empreendimento no prolongamento da Avenida Marechal Floriano.

O edifício do futuro Instituto de Educação será localizado no prolongamento da Avenida Marechal Floriano Peixoto em seguida á catedral em direção ao bairro do Santo Antônio.

Os novos grupos Escolares ainda não tem localização escolhida. No presente ano letivo funcionará o Grupo escolar Solon de Lucena, construído em 1937 e ainda fechado, por falta de autorização para abertura de matrículas (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, nº 87, p.8).

Fica notório que as matérias que circulavam nesse meio, pronunciavam uma opinião por vezes divergente ao governo estadual e desejavam o pronunciamento do Estado na solução do problema educacional. Sendo assim, entre o desejo de equiparação em prédios escolares campinenses em relação à capital do Estado se mostrava muito mais uma manobra política do que uma intervenção propicia a formação de professoras. Cabe destacar também o apelo ao edifício escolar, que é

caracterizado como moderno e já aponta localização para sua construção.

Ademais no dia 28 de janeiro é ratificada as notícias acerca da criação dessa instituição

Instituto de Educação

A criação do Instituto de Educação de Campina Grande, mantido pelo Estado em benefício da formação da juventude feminina de nossa cidade com vistas a futuras lides das mais capazes no magistério primário, bastaria para merecer a presença de dois representantes desta terra na atual equipe que dirige os destinos da Paraíba.

[...] essa será uma iniciativa para a qual se podem prever os mais lisongeiros frutos. Um Instituto de Educação exige para ser digno dêsse nome um professorado capaz, possuidor dos requisitos que se torna indispensáveis para formadores de mestres da infância.

[...]

A decadência do ensino primário, que se revela a cada passo e aumenta de ano para ano, começa pelas Escolas destinos de Campina Grande e da região que tem por centro de atração a nossa cidade, pelas oportunidades que ela oferece e poderá melhor oferecer, em matéria de ensino secundário, normal e superior.

A criação do Instituto em Campina Grande será decorrência da exigência de um bom Colégio, se afana uma equipe de professores amantes de sua profissão e desejosos de melhorar os índices de preparação secundária de nossa mocidade, condição essencial do desenvolvimento da cidade.

A população recebeu com alegria a notícia da fundação do Instituto. Pequenos apertos que poderiam retardar essa iniciativa, seriam talvez resolvidos com o aproveitamento do prédio do próprio Colégio Estadual, em caráter provisório, para o funcionamento das classes do Instituto. Vamos esperar pela ação dos representantes de Campina Grande da atual equipe administrativa do Estado (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, nº89, p.2).

Esse recorte deixa transparecer o alvo de formação que era as moças campinenses, bem como a possibilidade de melhoria do ensino visto a dedicação e amor devotado a essa profissão. Observa-se também a primeira manifestação da população que conforme o jornal recebeu de forma entusiasmada a criação dessa instituição.

Apesar de o jornal apontar de maneira, por vezes sutis, possíveis divergências entre o governo Estadual e municipal a escola foi criada “por iniciativa do Governo do estado na gestão do Dr. José Fernandes de Lima, pela lei Estadual nº 2.229, publicada no Diário Oficial, edição de 08 de abril de 1960 com a denominação de ‘Escola Normal Estadual’” (ESCOLA NORMAL ESTADUAL PADRE EMÍDIO VIANA CORREIA, 2008, p.1). e, embora funcionasse de maneira precária em “instalações por empréstimo, se resumiam a duas salas, sendo uma para sala de aula, com apenas 25 alunos e outra para a direção, secretaria e arquivo”. (ESCOLA NORMAL ESTADUAL PADRE EMÍDIO VIANA CORREIA, 2008, p.1). A instituição permaneceu em funcionamento em situação de comodatos até a ocupação do prédio com instalações próprias “Em 10 de maio de 1970, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio construído para esse fim”. (ESCOLA NORMAL ESTADUAL PADRE EMÍDIO VIANA CORREIA, 2008, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderado os aspectos apresentados nesse estudo, podemos considerar, de maneira provisória, que a criação da Escola Normal Estadual de Campina Grande – PB incide aspectos de relevância a serem analisados. Conforme o jornal Diário da Borborema já existia um aspecto educacional urbano construído, mas que com o passar dos anos sofreu mudanças devido à solicitação de alfabetização da população. Ressaltava, assim, uma efervescência da sociedade em proporcionar a cidade como um espaço de desenvolvimento do qual alicerçaria seu alicerce com a educação.

Os dados apresentados, neste momento da investigação, aclaram alguns aspectos referentes à criação da escola, destacando que havia um entrave maior que o social no esclarecimento deste processo, uma vez que o jornal aponta o esquecimento do Estado com a educação no município. No que concerne a criação da escola observa-se também um descompasso na sua criação em relação com a Escola Normal de João Pessoa, uma vez que a cidade fora considerada como um local de desenvolvimento chegando em 1960 a arrecadar mais tributos que a própria capital paraibana, onde já existia uma Escola Normal desde 1883 (KULESZA, 2008).

Por fim, os dados nos levam a proceder a investigação para compreendermos melhor como se configurou a Escola Normal (espaço físico, perfil das normalistas, docentes, currículo, práticas escolares, solenidades e demais aspectos do cotidiano escolar) no período de 1958 a 1959, enfim, como se desenvolveu o processo de implementação da referida Escola.

REFERÊNCIAS

AGRA DO Ó, Alarcon. **Da cidade de pedra à cidade de papel: Projetos de educação, projetos de cidades Campina Grande (1959)**. Campina Grande: EDUFCEG, 2006. 151p. (Coleção Outras Histórias, n.5).

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. DERMEVAL, Saviani [et. al.]. **O Legado Educacional do século XX**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção Educação Contemporânea).

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: usos e abusos. In: PINISKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas**. 3.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

DIÁRIO DA BORBOREMA. Campina Grande – PB. (1958/1959).

ESCOLA NORMAL ESTADUAL PADRE EMÍDIO VIANA CORREIA. **Histórico Escolar**. 2008.

FERNANDES, Silvana Torquato. **Uma outra representação da modernização em Campina Grande: a cidade nas páginas do Diário da Borborema (1960/1980)**. 2011. 145f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Programa de Pós Graduação em História – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2014.

KULESZA, WojciechAndrej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

_____. Formação Histórica da Escola Normal da Paraíba. In.: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil: do império à republica**. Campinas: Alínea, 2008. p. 263-278.

PEREIRA, Eva Waisros. **Formando o professor primário para a escola moderna: A experiência inovadora de Brasília**. n: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju, SE. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed. 2012.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n.40 p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Prefácio. In.: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil: do império à republica**. Campinas: Alínea, 2008. 7-9.

SILVA, Vívica de Melo. **Por uma formação da juventude campinense: o Colégio Gigantão da Prata (1948-1962)** - João Pessoa, 2014. Tese (Doutorado) - UFPB/CE

TAKANO, Andressa Mary. ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. **Modalidade Normal: Uma Reflexão Sobre o Curso de Formação de Professores de Nível Médio**. Anais Eletrônico/VIII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar UNICESUMAR – Centro Universitário Cesumar Editora CESUMAR Maringá – Paraná – Brasil. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit_mostra/Andressa_Mary_Takano.pdf> Acesso em: 02/04/2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n.º 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), 2000, p. 61-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 12/08/2016.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO NACIONAL/TO

Márcia Dall’Agnol

Universidade Brasil

São Paulo- SP

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins

Porto Nacional - TO

Denise Regina da Costa Aguiar

Universidade Brasil

São Paulo- SP

Michel Santos Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins

Porto Nacional - TO

RESUMO: Trazer a realidade socioambiental do município para as discussões do âmbito escolar é fundamental para o processo de transformação, porém a inserção de uma educação ambiental crítica, participativa e transformadora ainda demanda estudos de forma a trazer uma reflexão acerca de práxis pedagógicas voltadas para a realidade. O objetivo da pesquisa foi investigar as práxis pedagógicas, numa perspectiva crítico-emancipatória, com a temática da Educação Ambiental, no 5º Ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública municipal da zona urbana de Porto Nacional/TO. Como percurso metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho exploratório, pela qual se

utilizou como instrumento para a coleta de dados a observação participante da práxis pedagógica com o ensino da educação ambiental crítica, no desenvolvimento de uma ação ambiental com o tema gerador lixo. Foram realizadas análises de conteúdo que demonstraram o desenvolvimento de uma ação ambiental com o ensino da educação ambiental crítica, tendo o lixo como tema gerador, proporcionando a percepção ambiental local e fortalecendo o sentimento de pertencimento, além de auxiliar no crescimento intelectual por meio de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Crítica. Práxis Pedagógica. Conhecimento.

ABSTRACT: Discuss the socio-environmental reality of the county in the school is fundamental to the transformation process, but the insertion of a critical, participatory and transformative environmental education still demands studies in order to bring a reflection about pedagogical praxis focused on reality. The objective of the research was to investigate pedagogical praxis, in a critical-emancipatory perspective, with the theme of environmental education, in the 5th Year of Elementary School in a public school in the urban area of Porto Nacional/TO. As a methodological course, we opted for the qualitative research of an exploratory nature, through which we used as an instrument for the

data collection the participant observation of the pedagogical praxis with the teaching of critical environmental education, in the development of an environmental action with the garbage generator theme. Content analyzes were carried out to demonstrate the development of an environmental action with the teaching of critical environmental education, with garbage being a generative theme, providing local environmental perception and strengthening the sense of belonging, as well as assisting in intellectual growth through practices pedagogical contexts.

KEYWORDS: Critical environmental education. Pedagogical praxis. Knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Trazer a realidade socioambiental do município nas discussões do âmbito escolar é fundamental para o processo de transformação, pois conforme é apresentado no Plano de Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos (PGIRS 2014-1018), o município de Porto Nacional possui abundância em recursos hídricos, grande área de terras planas, existência de áreas preservadas, potencial para o turismo urbano, mas que, devido ao crescimento populacional, já é possível observar alguns problemas socioambientais urbanos, como desconforto climático pelas altas temperaturas, redução da fauna e da flora, desaparecimento dos corpos hídricos, resíduos sólidos sendo depositados em locais impróprios, falta de segurança e conseqüentemente a redução da qualidade de vida. Assim, o problema de investigação parte da hipótese de que as práticas pedagógicas com o ensino de educação ambiental na rede municipal de ensino acontecem; porém, ainda de forma pontual, com ações em datas comemorativas, como no dia do meio ambiente, dia da árvore, dia da água, etc. abordando conteúdos descontextualizados da realidade. Isso levanta o seguinte questionamento: como a educação ambiental está sendo trabalhada na práxis pedagógica do professor de 5º Ano do Ensino Fundamental I na rede pública municipal de ensino na zona urbana de Porto Nacional/TO?

Acredita-se que a inserção de uma educação ambiental crítica, participativa e transformadora ainda demanda estudos de forma a trazer uma reflexão acerca de práxis pedagógicas voltadas para a realidade, pois segundo Freire (1996), o papel do educador não é depositar conhecimentos nos educandos, mas garantir a construção de conhecimentos significativos e valores que os possibilitem desenvolver uma consciência crítica sobre as relações sociais e destas com o meio natural em suas problemáticas e alternativas de ações.

A partir desse pressuposto, a presente pesquisa se propôs a observar a práxis de uma ação ambiental através de um tema gerador, de um problema ambiental recorrente da realidade de uma escola, pois acredita-se que além de investigar o trabalho do professor, é preciso auxiliá-lo para a mudança da práxis, para que esta possa promover reflexões e ações acerca dos problemas ambientais que a sociedade portuense enfrenta atualmente. Dessa forma, objetivou investigar as práxis pedagógicas, numa

perspectiva crítico-emancipatória, com a temática da Educação Ambiental, no 5º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal da zona urbana de Porto Nacional/TO.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação é considerada como uma atividade complexa que necessita de estratégias muito bem planejadas para se obter a qualidade desejada. A Educação deve reconhecer os aspectos históricos, sociais e culturais de um povo para desenvolver da melhor maneira seu papel.

Educar é uma tarefa difícil, pois como afirma Freire (1996):

[...] educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real (FREIRE, 1996, p. 28-33).

Para Freire, a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e solidária está também na possibilidade de construção de uma educação crítico-emancipatória, pois, em seus dizeres: "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". (2000, p.67). Esse pensamento se complementava, quando afirmava que "mudar é difícil, mas é possível e urgente" (2000, p.55).

Por isso, ter consciência do espaço que cada sujeito ocupa e modifica, formar valores e atitudes, participar ativamente da sociedade da qual se faz parte, são fundamentos essenciais para se construir uma comunidade sustentável, na qual a Educação Ambiental se apresenta como uma possibilidade para a formação dessa sociedade, por isso Reigota (2014) afirma que:

[...] a educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma "nova aliança" (entre seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade. [...] a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido que ela reivindica e prepara os cidadãos e cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. (REIGOTA, 2014, p. 14)

Assim, cabe à escola ensinar crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, pois Coelho (2012) apresenta a escola como [...] "instituição de ensino e formação" [...] a qual deve exigir no processo de ensino e aprendizagem [...] "o cultivo da interrogação, do saber e da crítica". (COELHO, 2012, p. 66)

Por isso, a educação ambiental no ensino formal não pode ser definida como uma

área específica de conhecimento, pois seu principal objetivo é que seja desenvolvida em todo o currículo, sendo assim é relevante destacar que o item II do Art. 14, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental estabeleceu uma abordagem curricular integradora para o trabalho com a temática da Educação Ambiental no ensino formal: “Abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas.” (BRASIL, 2012, p. 4).

Para isso, faz-se necessário que educadores que atuam na escola se envolvam com as questões ambientais, inserindo em seus conteúdos muito mais que conceitos, e sim temáticas que promovam reflexões e ações transformadoras na realidade em que vivem. Coelho (2012), afirma que o sentido da docência não é formar para a continuidade dos estudos e socializar o saber, mas para que os estudantes [...] “entendam o mundo, a sociedade, a ciência, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; enfim, a cultura, a educação, a vida coletiva, ampliando, enriquecendo e aprofundando seus horizontes de existência humana no ver, sentir, pensar e agir.” (COELHO, 2012, p. 88).

A Educação Ambiental (EA) atualmente busca novos rumos, por isso precisa ser desvelada por meio da mediação pedagógica, pois conforme afirma Guimarães (2013): a “EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltado para a participação dos seus atores, educando e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio.” (p. 14).

Paulo Freire (1987; 2011; 2014), referência fundadora do pensamento crítico da educação brasileira, sempre defendeu que o papel da educação é formar sujeitos sociais emancipados. Sendo assim, a EA crítica recusa a crença individualista que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais, mas numa formação sobre as relações indivíduo- sociedade, ou seja, a relação de si com o mundo em que vivem com os outros e pelo que são responsáveis juntamente com os outros.

Nessa tarefa de educar em uma perspectiva de humanização, é preciso que o docente repense sua práxis de forma que a construção do conhecimento não se dê pela reprodução, como afirma Freire (2011):

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 2011, p.37)

Segundo Souza (2009), a educação como fenômeno social de formação humana deve possibilitar ao sujeito uma reflexão crítica de suas possibilidades e limites, assim como das exigências a serem enfrentadas, devendo o professor compreender sua prática como *práxis* pedagógica, ou seja, “[...] a prática educativa planejada e

intencionalmente realizada pelos sujeitos” (SOUZA, 2009, p. 34).

2.1 O Professor e Sua Práxis na Formação no Sujeito Crítico

A abordagem da educação ambiental de tendência crítica e transformadora é de fundamental importância, pois a educação sempre provoca mudanças, por isso é preciso que o educador crie condições para que o conhecimento seja contextualizado com a vida do educando, problematizando e possibilitando reflexões críticas sobre determinado assunto.

Se os indivíduos não estabelecem uma relação afetiva e empática com o ambiente em que vivem e com o povo do qual fazem parte, não poderão cultivar sentimentos de pertencimento, por exemplo, e muito menos poderão engajar-se para defender esse ambiente e esse povo, uma vez que estes lhe são basicamente indiferentes. (SILVEIRA, 2015, p. 46)

Uma educação ambiental de perspectiva crítico-transformadora exige um desempenho responsável e coerente por parte do educador, pois essa perspectiva educacional requer um enfoque mais voltado para a interdisciplinaridade, a qual propõe uma profunda revisão de pensamento, no sentido da intensificação do diálogo, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber e por isso necessitam de docentes das várias áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Paulo Freire insiste em toda sua obra, na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história e pode ser citado como o educador brasileiro que enfrentou o desafio de transformar a educação conservadora em uma educação libertadora e progressista, por meio do diálogo, o qual apresenta este não como uma técnica para fazer dos educandos amigos dos educadores, mas como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos e propõe em sua obra *Medo e Ousadia* o diálogo como “[...] momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. E continua afirmando que: “Por outro lado, nós, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”. (FREIRE, 1986, p. 64)

Por isso, na concepção de Freire (1987), é na construção do processo de codificação- descodificação que deve ser estabelecida uma prática educativa crítico-transformadora e isso implica uma atitude investigativa, curiosa, aberta e, sobretudo atenta às necessidades do cotidiano, trazendo para o debate temas importantes, entendidos pelo autor como *temas geradores*, os quais devem emergir da realidade do educando, que ao serem problematizados, trarão a superação de uma visão de mundo ingênuo para uma consciência crítica, permitindo que o sujeito se assuma como responsável diante da realidade sócio histórica, comum a todos. No Ensino Fundamental, as ações críticas se tornam promissoras, pois nesta fase os educandos

estão em processo de descoberta, de busca, e de transformação. Desta forma, educadores podem introduzir a questão ambiental de maneira a possibilitar uma conscientização, motivando-os a tomar uma postura de cuidado e respeito pela vida e pelo meio em que vivem.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do trabalho definiu-se por uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa: “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.11). Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. O propósito foi explorar o subjetivo e pessoal da professora e dos educandos do 5º ano, na sua experiência, por isso a pesquisa exploratória, pois esta, geralmente, tem a vantagem de provocar sugestões para futuros estudos.

Para analisar os dados coletados, utilizou-se da análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (2011) “[...] é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

3.1 Localização do Estudo e Caracterização da Escola

A pesquisa foi realizada no município de Porto Nacional, localizado no Estado do Tocantins. A escola em que a ação ambiental foi observada está situada no setor São Vicente, e que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a comunidade residente no setor em sua maior parte é de origem carente, com renda de mais ou menos um salário mínimo, outras que se sustentam com bolsa família e também algumas famílias com renda média.

A escola oferta a modalidade de Ensino Fundamental I, com turmas de 1º ao 5º e tem como princípio desenvolver na instituição ações vinculada com a comunidade escolar e local, contribuindo na formação de sujeitos participativos, e sua visão é de promover com qualidade a educação integral, fortalecendo vínculos entre escola e comunidade na efetivação do processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2017, p. 14).

3.2 Organização e Análise dos Dados Coletados

A coleta dos dados foi realizada por meio da observação participante e aconteceu no 2º semestre do ano letivo de 2017, na Escola Municipal Delza da Paixão Pereira, em quatro momentos, os quais foram realizados às sextas-feiras, nos horários de 7:00 às 11:00, no 5º ano Único, nas aulas da professora regente da turma.

A observação participante teve por objetivo o desenvolvimento de uma ação ambiental (Fig. 1), a qual foi planejada pela pesquisadora e a professora por meio de

uma problemática que percebia ser constante no ambiente escolar, o tema gerador “lixo”. Segundo a professora, este é um tema que discute constantemente com seus educandos, pois percebe que em seu ambiente escolar a limpeza das salas e do pátio ainda demanda cuidados, por parte dos educandos e também da comunidade escolar.

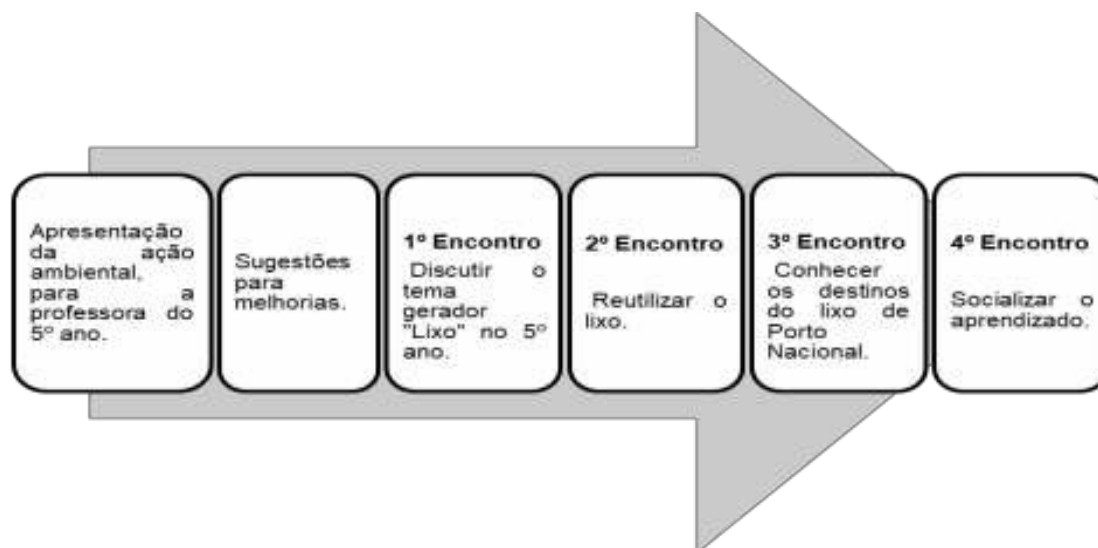


Figura 1: proposta simplificada da ação ambiental

Fonte: elaborada pela pesquisadora e professora, 2017.

A ação ambiental foi realizada às sextas-feiras, durante os meses de outubro e novembro do ano de 2017, os registros dos dados foram feitos em caderno de campo, sendo descritas de forma cursiva, as situações, as falas significativas, as reações da professora e dos educandos, as atividades desenvolvidas e sua relação da teoria com a prática, através do tema gerador “lixo”.

A análise da coleta de dados da observação participante levou em consideração a análise de conteúdo dos resultados textuais (falas, relato das observações) em que envolveu uma parte descritiva, registrando detalhadamente o que ocorreu em cada aula observada e uma parte mais reflexiva, em que incluiu observações pessoais da pesquisadora.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises das evidências colhidas demonstraram a possibilidade de construir um trabalho educativo crítico, por meio de uma ação ambiental com os educandos do 5º Ano, trabalhando com o tema gerador “lixo”.

4.1 Discutindo Sobre o Lixo

No primeiro encontro buscou-se discutir sobre um dos problemas ambientais mais preocupantes, a nível mundial. Assim, os educandos foram convidados a organizarem suas carteiras em círculo, e uma pequena contextualização sobre o tema foi explanado

pela professora e também pela pesquisadora, apontando assuntos como a coleta do lixo na cidade, a produção excessiva de lixo pela população de Porto Nacional, assim como de todo o mundo, as causas do lixo não ter destino correto, as doenças que o lixo pode trazer e a forma de reutilizar o lixo. Neste momento os alunos escutaram atentos, mas não se posicionaram, conforme a figura 2.



Figura 2: Contextualização do tema

Fonte: foto da pesquisadora

Após a abordagem do tema, alguns materiais (lixos) foram colocados no centro do círculo, como: 4 garrafas pet, 4 frascos de vidro, 4 folhas de jornal amassados e 4 caixas tetrapark, de leite. Os educandos foram convidados a cada um pegar um material e formar grupos, com aqueles que tinham o mesmo material. O objetivo era que em grupo discutissem e respondessem as questões referendo ao material que tinham escolhido, como: qual o tempo de decomposição? Qual o impacto causado pela produção da embalagem? Qual seria a opção para a reutilização?

Após os grupos terem terminado a atividade, foram convidados a dar um passeio no pátio da escola, para que pudessem observar como estava a preservação do ambiente. Neste momento, muitos outros assuntos iam sendo discutidos, como as queimadas, as árvores, o solo, mas o foco maior era o lixo que era encontrado durante o percurso, em que alguns educandos observaram que folhas de caderno estavam sendo jogadas pela janela de algumas salas de aula, assim como outros lixos foram encontrados e juntados.

Neste primeiro encontro, além das discussões em grupo e da observação do pátio da escola, os educandos também assistiram dois vídeos: Lixo e Desperdício e O brincar e o Planeta, os quais tiveram o objetivo de mostrar aonde é feito o local de descarte do lixo produzido por uma cidade e a possibilidade da reutilização de resíduos sólidos, sendo que este último fez as crianças perceberem que a questão respondida no grupo sobre o tempo de decomposição estava errada, pois não imaginavam que os anos que um determinado resíduo leva para se decompor no ambiente, eram muitos.

O encontro foi encerrado com a apresentação das discussões nos pequenos grupos, em um grande grupo, em que foi possível fazer as correções quanto a decomposição dos resíduos que cada grupo havia pegado e também uma análise dos vídeos assistidos, em que alguns educandos se posicionaram dizendo que haviam gostado da aula, pois não imaginavam como era feito o descarte do lixo de uma cidade e também que alguns materiais levava tanto tempo para se decompor no ambiente.

4.2 Reutilizando

No segundo encontro, abordou-se a reutilização de matérias, por meio de uma oficina com a confecção de um fantoche com a caixa de leite. Porém, para que os educandos comesçassem a confecção foi solicitado que em grupos criassem uma história com a temática lixo.

Observou-se um grande envolvimento no momento da confecção dos fantoches, indo de encontro ao que Reigota (2014) afirma: “Os recursos didáticos mais artísticos e criativos são os mais adequados à perspectiva inovadora que a educação ambiental traz à educação escolar de forma geral”. (REIGOTA, 2014, p. 81)

4.3 Conhecendo Para Onde Vai o Lixo de Porto Nacional

O terceiro encontro foi planejado com o objetivo de levar os alunos do 5º ano a conhecer o local em que é descartado todo o lixo produzido na zona urbana do município de Porto Nacional e a única cooperativa de reciclagem. Essas saídas de campo são fundamentais para o contato com o meio ambiente e também para desenvolver a percepção ambiental.

A visita ao aterro sanitário e a cooperativa de reciclagem possibilitou o contato com a realidade local. Os alunos, assim como a professora disseram nunca terem indo ao local, assim como também não sabiam da existência da cooperativa.

Durante a apresentação do trabalho realizado pela cooperativa, tendo a fala o próprio presidente, alguns educandos e também a professora solicitaram o contato para assim poderem ir guardando o lixo que esta recolhe. Atitude que demonstra o reconhecimento pelo trabalho realizado e a importância de reciclar, como forma de ajudar o planeta.

A Figura 3 ilustra o momento das visitas.



Figura 3: Visita ao aterro sanitário e cooperativa de reciclagem de Porto Nacional/TO.

Fonte: foto da pesquisadora

Em relação às atividades propostas pela ação ambiental, durante os 03 primeiros encontros, pode-se observar que os educandos tiveram um envolvimento muito grande, em que foi possibilitado demonstrarem habilidades em artes, comunicação, atitudes e comportamentos com o tema gerador lixo. Quanto à práxis, a professora a cada encontro reconhece a importância de aulas mais dinâmicas e também a possibilidade de estar relacionando com vários conteúdos, que muitas vezes são dados sem a devida contextualização, e isso foi observado por meio de conversas com a pesquisadora e também em sua fala com os educandos.

4.4 Socializando o Aprendizado

Na fase final, ou seja, no último encontro, os educandos tiveram a oportunidade de socializar os conhecimentos construídos com a ação ambiental, para isso foi lembrado, por meio de algumas fotografias as atividades realizadas nos três encontros, assim como a apreciação de um recorte do documentário Lixo Extraordinário, gravado no maior aterro sanitário do mundo, localizado no Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, sendo que a proposta inicial do artista era produzir retratos dos catadores que trabalhavam no aterro. O filme mostra a questão do lixo na sociedade contemporânea, o trabalho realizado pelos catadores e a possibilidade de transformação que a mudança da percepção artística pode proporcionar. A apreciação do documentário deixou educandos e professora emocionados com as histórias dos catadores, retratadas pelo artista plástico Vick Muniz.

Após serem apresentados alguns comentários sobre o documentário, os educandos foram convidados a apresentarem suas histórias criadas no segundo encontro com os fantoches construídos com a reutilização da caixa de leite (Fig. 4). Os temas apresentados nas histórias remeteu a coleta seletiva, a reciclagem e o despertar para o cuidado de não jogar lixo no chão. A princípio os educandos estavam um pouco tímidos, pois não tinham conhecimento sobre a metodologia. Mas, assim que o primeiro grupo se apresentou os demais se empolgaram e prontamente apresentaram suas histórias, as quais iam sendo discutidas, com o objetivo de ouvir os educandos sobre a compreensão das temáticas.



Figura 4: apresentação das histórias com os fantoches

Fonte: foto da pesquisadora

Para concluir a ação ambiental, foi realizada uma avaliação com os educandos e recolhido depoimentos em forma de uma carta, em que os mesmos foram convidados a escrever esta para uma criança de mesma idade, em que deveriam contar o que aprenderam e também solicitar que ajudasse a cuidar do ambiente ao qual faz parte. Destas cartas destacam-se alguns trechos:

[...] eu quero te falar pra você não jogar o lixo no chão do pátio da sua escola, não deixar restos de comida ser jogado fora, não jogar plástico no chão, nas ruas e nas calçadas e eu quero te falar também que precisamos cuidar do nosso planeta muito bem, ok. (Educanda)

[...] eu vi um menino que estava jogando lixo no chão da escola, e eu falei para ele que não pode jogar o lixo no chão da escola. Eu falei, vamos parara de jogar o lixo no chão. Agora eu vou falar para todos os meus amigos, agora eu aprendi. (Educanda).

É pela educação que será possível mudar a condição do homem, sendo esta um processo de humanização, a qual poderá ser possibilitada pela convivência e pelo diálogo com o outro. Para Freire (2011) o ensinar significa permitir que o outro aprenda a contar a sua história e que o educador tenha respeito aos saberes de quem está em processo de construção do saber.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado possibilitou o conhecimento e o desenvolvimento da práxis com o ensino da educação ambiental crítica, com um tema gerador conforme a realidade local, por meio de uma ação ambiental, também proporcionou aos educandos da Escola Municipal Delza da Paixão Pereira estímulos a percepção ambiental local, fortalecendo o sentimento de pertencimento, para que possam participar mais ativamente para o cuidado do espaço ao qual convivem. Auxiliou também no crescimento individual, estimulando a criatividade, habilidades e mostrando o quanto são importantes tanto individualmente, quanto coletivamente, para a melhoria da qualidade de vida. Assim como, a possibilidade de práticas pedagógicas que não precisem trabalhar de forma pontual o tema meio ambiente, mas que é possível no dia a dia, trazer para os conteúdos temas geradores conforme a realidade local, possibilitando assim um aprendizado que leve a conscientização.

Por meio do exposto, acredita-se que a pesquisa foi de grande importância, porém existe a necessidade de um trabalho mais aprofundado com o ensino da educação ambiental crítica. É preciso entender que o ensino da educação ambiental não leva em consideração apenas a representação do ambiente enquanto ecológico, mas sim um ambiente cultural, econômico, social e político, por isso é preciso pensar e planejar formações contínuas dos servidores da educação, para que as necessidades locais sejam transformadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012

COELHO, Ildeu Moreira. **Escrito sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo e SHOR. **Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1996.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PORTO NACIONAL. **Plano de Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos**. Secretaria Municipal de Habitação e Meio Ambiente: 2014-2018.

PORTO NACIONAL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Delza da Paixão Pereira: 2017.

REIGOTA. Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2014. Coleção primeiros passos.

SILVEIRA. Wagner Terra. **O Fundamento estético na Educação Ambiental Transformadora**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIIDAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI-PA

Edineuza Pantoja Moraes

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
Abaetetuba-Pará

Benedito de Brito Almeida

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
Abaetetuba-Pará

Sara Concepción Chena Centurión

Universidade Federal do Pará- PARFOR
Belém-Pará

RESUMO: Esse trabalho, apresentar o processo de alfabetização e letramento na classe multisseriada da escola “Vamos com Deus” da comunidade do rio Mamangal grande no município de Igarapé-Miri/PA. Para obtenção dos resultados realizou-se pesquisa bibliográfica, de campo e entrevista com a professora da escola e com a monitora do programa “Mais Educação”. A presente pesquisa fez-se necessário pelo fato de que se observaram as dificuldades e necessidades ao se trabalhar a alfabetização e o letramento em uma classe multisseriada, onde os alunos apresentam níveis de conhecimentos diferentes e uma disparidade com relação à idade, deste modo levando em consideração essas especificidades, compreende-se ser necessário buscar fundamentos metodológicos para que se possa alcançar um resultado satisfatório com relação ao ensino aprendizagem do

alfabetizando, pois a partir do pensamento de Emília Ferreiro, Magda Soares e Paulo Freire, compreendeu-se a importância desses processos educacionais para o desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, alfabetização, classes multisseriadas

ABSTRACT: This paper presents the process of literacy and literacy in the multi-series class of the "Come with God" school in the community of the large Mamangal river in the municipality of Igarapé-Miri / PA. To obtain the results, a bibliographical, field research and interview with the school teacher and with the monitor of the "More Education" program was carried out. The present research was made necessary by the fact that the difficulties and needs were observed when working literacy and literacy in a multi-serialized class, where the students present different levels of knowledge and a disparity with respect to age, thus taking in Considering these specificities, it is necessary to seek methodological foundations in order to achieve a satisfactory result in relation to the teaching of literacy teaching, since from the thought of Emília Ferreiro, Magda Soares and Paulo Freire, the importance of these processes was understood for student development.

KEYWORDS: literacy, literacy, year classes

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o início do processo de alfabetização na comunidade ribeirinha Mamangal Grande no município de Igarapé-Miri/ PA, no ano de 1983, apresenta ainda como esse processo vem se desenvolvendo atualmente, analisando como a escola onde a pesquisa foi realizada desenvolve o processo de alfabetização e se tem trabalhado o processo de letramento.

Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, através da qual pode-se entender melhor os conceitos de alfabetização e de letramento, abordando também a temática multissérie, que é o modelo de ensino presente na escola onde a pesquisa foi realizada. Foi realizada, ainda, uma entrevista semiestruturada com a professora A P, para se obter dados de como tem se desenvolvido o processo de ensino aprendizagem.

Segundo SOARES (2004), alfabetização é o ato de aprender/ensinar a ler e escrever e letramento é o estado ou condição de torna-se letrado, a partir do momento em que o indivíduo faz uso da escrita e da leitura nas suas práticas sociais.

Assim sendo, compreende-se que a alfabetização e o letramento, necessitam caminhar sempre juntos para que se obtenha um ensino aprendizagem de qualidade, e para que isso ocorra de forma legítima é de extrema importância que a escola tome essa responsabilidade para si, pois segundo Ferreira (2001) é necessário que se abra a escola e não feche-a, pois a criança vê letras tanto dentro quanto fora da escola, porém é necessário que se dê liberdade para que ela produza e não só reproduza, assim poderá fazer uso da escrita e da leitura como práticas sociais não mais de forma mecânica.

Buscando autenticar esses processos na escola “vamos com Deus”, onde percebeu-se que a alfabetização ainda é trabalhada de maneira que o aluno não consegue ter um bom desenvolvimento devido a vários fatores como dificuldades encontradas não só pelo aluno mas também pelo professor, quando esses estão inseridos em um contexto onde o modelo de ensino é a multissérie, como vão afirma SANTOS, 2014; e HAGE, 2006 no decorrer deste trabalho.

Este trabalho vem retratar um pouco sobre os sujeitos que exercem o papel de educador, qual a formação desse educador, de que maneira ele vem desenvolvendo sua função, quais suas dificuldades e qual suas metodologias de ensino.

2 | ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO: CONCEITOS ANTAGÔNICOS?

É necessário que se entenda, que embora alfabetização e letramento sejam conceitos antagônicos, eles não podem e nem devem ser dissociados, uma vez que esses conceitos se difundem.

O ato de alfabetizar não quer dizer necessariamente que o aluno está passando pelo processo de letramento, embora sejam conceitos indissociáveis, trata-se de diferentes processos, uma vez que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e

escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno” SOARES, (2003, p. 3).

Seguindo, ainda, o raciocínio de SOARES (2003) existem diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado, uma vez que o ato de alfabetizar implica em saber ler e escrever e ser letrado atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literacy* em inglês, ser letrado é saber ler e escrever e fazer uso dessas práticas sociais e culturais, pois é isto que diferencia o indivíduo daquele que sabe ler e escrever, porém não faz uso dessas práticas é alfabetizado, mas não é letrado, não vive no estado ou condição do letramento, sendo que não há uma prática constante da leitura e da escrita.

O uso da leitura e da escrita nada mais é do que se apropriar dessas práticas dando sentido ao ato de se aprender a ler e a escrever, fazendo com que o processo de alfabetização que muitas vezes ocorre de forma mecânica, seja a porta de entrada para o processo do letramento, que requer uma atenção maior, pois é este que muda o estado ou condição do indivíduo, é este que possibilita uma leitura do mundo de forma abrangente, ou seja, vai além da leitura da palavra ou do código linguístico.

Desta forma, é necessário que se analise e se compreenda a importância de se trabalhar de forma simultânea em sala de aula não só o processo de alfabetização, o ensinar a ler e a escrever, mas também instigar o aluno a fazer uso dessas práticas, para que este possa viver em condição ou estado de um indivíduo letrado, diferente de quem apenas sabe ler e escrever, pois é necessário que se vá bem além do saber ler e escrever.

Soares (2004, p. 38), afirma que “(...) fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo linguístico, entre outros”. Compreende-se aqui que é de suma importância que a ação de se alfabetizar as crianças nas séries iniciais e indo mais além, nas classes multisseriadas sejam adequadas, eficientes e que contemplem o processo do letramento.

Para podermos entender mais sobre estes conceitos de Alfabetização e Letramento vejamos a definição deles. Assim, segundo SOARES (2004, p. 15) no seu livro *Letramento: Um tema em três gêneros* foi por volta dos anos 80 que surgiu no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas o termo letramento, a partir de então alguns teóricos passaram a discutir sobre o tema, como: Mary Kato, 1986 Leda Verdiani Tfouni, de 1988, Angela Kleiman, de 1995, entre outros.

Mas de onde surgiu a palavra letramento? Letramento é a tradução da palavra *literacy* em inglês, etimologicamente ela vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, etc. Este é o sentido da palavra letramento, uma vez que é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, o indivíduo adquire esse estado ou condição a partir do momento em que se apropria da escrita e da leitura.

Portanto, letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido “de torna-se letrado”. SOARES (2004)

Alfabetização: há muito tempo atrás as pessoas que não soubessem escrever o próprio nome eram consideradas analfabetas, já nos últimos tempos o que define se a pessoa é alfabetizada ou não é a habilidade de saber ler e escrever um bilhete simples. Mas, para que um indivíduo seja considerado alfabetizado ou analfabeto, é necessário que se busque primeiro a definição de alfabetização, que segundo o dicionário Aurélio “é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”, ou seja, é uma ação ou consequência do ato de alfabetizar que nada mais é que tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.” SOARES (2004).

Para ROJO (2009), é este processo que leva o indivíduo a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita e a leitura, tornando-o alfabetizado.

Mediante a estes conceitos, aqui definidos é possível observar como, mesmo sendo conceitos distintos um complementa o outro, pois um é fundamental para a existência do outro.

Outro conceito que se acredita ser necessário abordar nesta pesquisa é o conceito de multisseriada para que se possa entender a realidade da escola, e contexto em que a escola onde foi realizada a pesquisa está inserida. De acordo com SANTOS:

Classe Multisseriada é uma organização de ensino nas escolas rurais para agregar educando de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um (a) professor (a), historicamente as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo SANTOS (2014, p.03).

Essa é a realidade das escolas do campo, é neste modelo de ensino que vem se tentando desenvolver o processo de alfabetização e letramento, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos educadores que ainda enfrentam essa realidade que é muito comum no município onde a pesquisa foi desenvolvida.

Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2006, p.?)

Desta maneira, evidenciam-se os desafios que são impostos aos alunos e professores da zona rural, pois a educação em nível nacional é algo que precisa-se melhorar em muitos aspectos, mas quando se trata da educação no meio rural esses aspectos se elevam pelas especificidades que o campo e seu sujeito apresentam. Ferreiro (2001, p.?), afirma que:

as crianças rurais estão em desvantagem em relação às urbanas, por que no meio rural tradicional, onde os camponeses trabalham com rudimentares instrumentos de lavouras, terras empobrecidas, a escrita não é tão presente como no meio urbano. É precisamente no meio rural onde o ensino pré-escolar é mais importante: uma pré-escola que deixe entrar à escrita, não que a proíba.

Desta forma entende-se que é preciso que se olhe com cuidado a escola seu sujeito, devido essas especificidades que se tornam tão evidentes quando se busca pesquisar a fundo as raízes do outro.

3 | BREVE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA COMUNIDADE DO RIO MAMANGAL GRANDE.

Segundo a professora A. P. o processo de alfabetização iniciou-se na comunidade ribeirinha do rio Mamangal grande no ano de 1983, a turma era formada por 60 alunos que iniciaram na antiga 1ª série, a escola funcionava na casa do senhor Euclides Pinheiro Pantoja (falecido) e sua filha Arlete Pinheiro a qual nos concedeu as referidas informações atuava como alfabetizadora, esta relatou que não possuía formação alguma na época, apenas o ensino fundamental, ainda segundo ela não haviam professores qualificados disponíveis para atuarem nas escolas do campo, e como era apenas para alfabetizar os alunos qualquer pessoa poderia fazer isso, e a alfabetização se dava apenas com as “cartilhas” que vinham da secretaria de educação.

“eu alfabetizava só com as cartilhas que vinham da secretaria, era o único recurso que a gente tinha e para completa o conteúdo era muito distante da nossa realidade não tinha professor formado e como eu já sabia um pouco pensei em ensinar o que sabia.” (professora A. P.).

Por muito tempo, o processo de alfabetização ocorreu dessa forma e o letramento, bom, era algo desconhecido como já vimos anteriormente só se começou a falar sobre letramento no Brasil em meados dos anos 80, (SOARES, 2004) quando o processo de alfabetização ainda estava a passos lentos na referida comunidade, até mesmo porque o que se fazia necessário era a capacidade de se aprender a escrever o próprio nome. Ainda não se visava uma alfabetização de qualidade e autêntica que levasse o aluno a ser um ser pensante e crítico, muito menos formar um cidadão para viver de forma a contribuir com a sociedade, a criança deveria apenas aprender a escrever o seu nome para não ser considerado analfabeto.

Ainda assim, segundo a professora A. P., era possível alfabetizar, com muito esforço, os alunos conseguiam aprender o suficiente para não serem considerados analfabetos, pois era algo que dava dignidade para as crianças que estavam tendo a oportunidade de aprender e para os pais que se orgulhavam com o fato de os filhos não serem analfabetos como eles.

“eu ensinava como eu sabia, não era muita coisa, mas às vezes a gente acabava

ensinando errado eu acho, porque hoje eu vejo que não era assim, mas aprender escrever o nome já era suficiente pra eles, porque o que eles não queriam era serem chamados de analfabeto, quando eles já davam conta de assinar o nome os pais se orgulhavam porque os filhos não iam ser analfabetos como eles, eles iam assinar na carteira de identidade o próprio nome, antes era tudo mais difícil, hoje em dia não já mudou muita coisa e ainda tem que mudar porque muita coisa falta melhorar.” (professora A. P.).

E dessa forma deu-se início ao processo de alfabetização na comunidade de Mamangal Grande, no município de Igarapé-Miri.

3.1 Como se dá o processo de alfabetização e letramento na escola municipal de ensino fundamental “Vamos com Deus” da comunidade do rio Mamangal grande.

Para que haja uma compreensão de como se dá o processo de alfabetização e letramento na escola “Vamos Com Deus” da comunidade do rio Mamangal Grande município de Igarapé-Miri, realizou-se além da pesquisa bibliográfica nas obras dos autores apresentados no trabalho, uma pesquisa de campo na referida escola, onde se observou o aspecto físico e pedagógico da escola com o objetivo de se compreender as peculiaridades do espaço. Realizou-se ainda uma entrevista com a professora A. P. e com a monitora Marili Quaresma, na entrevista foram feitas perguntas simples pré-elaboradas com finalidade de obter informações precisas com relação ao processo de alfabetização e letramento na escola “Vamos Com Deus”.

A professora leciona em uma turma que atende alunos do 1º, 2º e 3º ano do fundamental de 9 anos e a monitora M. Q. trabalha com a atividade de alfabetização e letramento do programa “Mais Educação”, a professora A. P. formou-se em pedagogia e a monitora M. Q. é graduanda do curso de pedagogia. A professora A. P. possui uma história muito forte como educadora dentro da referida comunidade, ela iniciou o processo de alfabetização e atua nessa área há 32 anos como já foi mencionado anteriormente.

No dia 30 de setembro de 1998, foi inaugurada a escola municipal de ensino infantil e fundamental “Vamos com Deus”, na comunidade do rio Mamangal Grande, na gestão do prefeito, doutor Mario Leão da Costa, a escola foi construída toda em madeira e possui três salas de aula, uma cozinha, uma secretaria que também serve de depósito e um banheiro, a escola atende a alunos da pré-escola ao 5º ano, contemplando 101 discentes, atualmente a unidade de ensino faz parte do programa “Mais Educação”, no qual é trabalhado entre outras atividades a alfabetização e o letramento.

Diante de observações e entrevistas com a professora A. P., analisou-se que após 32 anos, ocorreram algumas mudanças com relação à estrutura física, já citados anteriormente com relação ao aspecto pedagógico, a referida instituição possui um

vasto material como, jogos de palavras, dominó dos números, jogos silábicos, jogos de cartas para ditado, tangran, ábaco, dominó das frações, jogo da amarelinha de letras e números, jogo de sequência lógica, entre outros. Oferecendo inúmeras opções para o professor, nas diversas áreas do conhecimento, dependendo da formação do professor esse material pode ser um instrumento em sala de aula, mas também, sem a formação adequada não fará diferença alguma na sua prática docente.

Segundo a coordenadora, os professores participam de todas as formações possíveis, pois estas contribuem para uma melhor metodologia de ensino, capacitando os professores para fazer uso dos materiais citados anteriormente. Temos como exemplos: O pacto nacional, semana pedagógica, escola açaí, escola ativa, entre outros.

Embora a professora A. P., afirme que houve uma evolução com relação ao processo de alfabetização e letramento, não ficou evidente nas observações na escola, um dos fatos que evidenciam essa afirmação é que, ainda com toda a formação e materiais pedagógicos que a professora possui não são utilizados em sala de aula, notou-se que o discente ainda é alfabetizado apenas nos livros didáticos fornecidos pelo poder público e como há 32 anos não são adaptados à realidade do aluno do campo.

Decorrendo um pouco sobre a atividade de alfabetização e letramento do programa “Mais Educação”, pode-se dizer que, não foram notados resultados relevantes com relação ao desenvolvimento do aluno, segundo a monitora M. Q. é muito difícil de trabalhar com muitos alunos em uma única sala, de idades e níveis de conhecimento diferentes, outra questão abordada pela entrevistada foi que, há os recursos, porém não há formação para o monitor do programa.

Ainda segundo a monitora M. Q., o método que ela utiliza são os jogos didáticos disponibilizados, buscando trabalhar de forma dinâmica para chamar a atenção do aluno, porém ela reconhece que isso não é o suficiente para trabalhar o letramento.

Outra questão que evidencia essa ideia é a faixa etária em que os alunos eram alfabetizados em 1983 comparando com a faixa etária dos alfabetizando dos anos atuais, vejamos: em 1983 a faixa etária dos alunos que iniciaram a 1ª série era de 05 a 12 anos e no ano de 2015 a faixa etária dos alunos do 2ª ano que equivale a 1ª série é de 6 a 12 anos, segundo a professora A P. Observando-se que não houve uma crescente com relação à idade em que os alunos deveriam ser alfabetizados, não esquecendo que por não haver reprovação nesses anos, segundo a coordenadora E. F., muitos alunos chegam no 4º e 5º ano sem mesmo conhecer todas as letras do alfabeto.

O processo de alfabetização e letramento se dá de forma ainda muito tímida, ao ser perguntada sobre o seu entendimento com relação ao processo de alfabetização e letramento a professora foi bastante conceitual.

“alfabetização é o processo em que o aluno aprende a ler e a escrever e letramento vai além da alfabetização, além do aluno saber ler e escrever as palavras ele também

relaciona com a leitura de mundo” (professora A. P.)

Com relação ao método de ensino da professora, o que a mesma acreditar ser eficaz e eficiente, foi citado da seguinte forma.

“eu utilizo vários métodos para alfabetizar, textos, ditado, jogos educativos e bingo de palavras. Eu acho que isso é suficiente para o aluno aprender a ler e escrever, porque isso chama a atenção dele.”

A professora explicou ainda que apesar das dificuldades é possível alfabetizar e letrar os alunos das classes multisseriadas.

“sim é possível alfabetizar, mas com muitas dificuldades, a primeira é que tem várias séries na mesma turma, além disso, há alunos em níveis diferentes.” (professora A. P.).

Para as professoras entrevistadas é de grande importância que a escola assuma seu papel e tome para si como parte integral também o letramento e não só a alfabetização.

“o processo da alfabetização e letramento deve ser da escola.” (professora A. P.).

4 | REFLEXÕES POSSÍVEIS PARA UMA EFETIVA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Buscando repensar esses processos, observa-se as dificuldades e desafios que são necessários encarar para que se possa obter uma alfabetização de qualidade atrelada ao letramento de forma contínua, trabalhando a postura, o senso crítico e a capacidade intelectual do aluno, mostrando a ele os caminhos necessários para que se possa construir e expandir seus conhecimentos.

Para que isso ocorra de forma legítima é de fundamental importância que se valorize o cotidiano, a realidade e o meio social em que vive esse aluno, para que a partir disso possa se construir um paradigma alternativo que possibilite uma alfabetização e um letramento legitimamente eficaz nas escolas. Como ressalta RAISKY (2013, p. 09)

Na perspectiva da alfabetização percebida como um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Na qual, para aprender a ler e a escrever, o educando necessita vivenciar situações desafiadoras, que o levem a refletir sobre o uso da língua através dos textos vinculados no cotidiano. Dessa forma estes podem aprender muito sobre a escrita. E para isso, é preciso oportunizar e estimular que a criança escreva mesmo quando ainda não se sabe, pois permite que a mesma confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve.

Para a autora é fundamental que se incentive a criança a escrever mesmo que esta ainda não conheça os códigos linguísticos e não saiba ler nem escrever, pois isso é uma forma de se valorizar e incentivar os conhecimentos que a criança possui. Reforçando essa ideia VYGOTSKY (1991, p.95) diz que: “aprendizado e

desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, ou seja, a criança já possui um conhecimento que será aprimorado na sua vida escolar.

Para FREIRE (2009, p.19), o sujeito deve ser o objeto do processo de alfabetização, ainda que ele necessite da ajuda do professor, para que haja uma relação pedagógica, essa ajuda não deve anular ou restringir o seu conhecimento, a sua criatividade e a sua capacidade de ser responsável pela sua linguagem e pela leitura dessa linguagem, reforçando o pensamento de FREIRE (2009), FERREIRO (2001), também enfatiza o papel fundamental da escola para que esses processos ocorram de fato.

(...) muitas vezes tem se enfatizado a necessidade de abrir a escola para a comunidade circundante. Curiosamente, no caso onde é mais fácil abri-la é onde a fechamos. A criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal. (FERREIRO 2001, p.38)

O educador, juntamente com a escola precisa dar essa liberdade para o aluno se sentir livre para buscar e expandir seus conhecimentos, para que ele possa fazer a sua leitura de mundo, do seu mundo em particular e do mundo a sua volta, o educador por sua vez deve ter o olhar de que o aluno possui um conhecimento que não pode ser descartado e sim aprimorado para que este não venha ser apenas alfabetizado, mas que venha a ser letrado também.

São evidentes as dificuldades encontradas pelo educador quando se trata do processo de alfabetização e letramento, até mesmo porque este requer e necessita de uma compreensão mais ampla e aprofundada destes conceitos, para que assim este esteja disposto a adquirir novas metodologias de ensino buscando sempre valorizar os conhecimentos que antigamente eram considerados como erros quando o resultado não era aquele esperado pelo professor. Hoje o docente precisa ter a sensibilidade para compreender que os “erros” são construtivos e podem ser usados como incentivo para o aluno fazer o “correto” e desta forma criar várias hipóteses para que este possa chegar a um resultado satisfatório, o que leva este aluno a um estado de letramento.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, repetição, associação, cópia, hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os “erros” são considerados construtivos, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses. SOARES (1991, p. 61)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante dos fatos observados e analisados, compreende-se que o processo de alfabetização e letramento na escola “Vamos com Deus” na comunidade do rio

Mamangal Grande no município de Igarapé-Miri, tem se desenvolvido a passos lentos, poucas coisas mudaram em relação as metodologias de ensino, embora tenha se evidenciado no presente trabalho que nos anos atuais a referida escola conta com bastante recursos em se tratando de materiais didáticos e formações contínuas para professores, isso ainda não tem sido suficiente para se obter uma educação de qualidade.

Ainda assim alfabetização é trabalhada de forma tradicional, com ditados, cópias e mais cópias do quadro, memorização da leitura, e o material usado nessas atividades é somente o livro didático. A habilidade do letramento não é trabalhada de forma autêntica, levando em consideração a realidade e o contexto em que o aluno está inserido.

Mediante a essa pesquisa, levando em consideração todas as especificidades e dificuldades encontradas pelo educador e pelo educando, compreende-se que há uma necessidade muito grande de se buscar mecanismos para mudar essa realidade, seria interessante se o professor se disponibilizasse a trabalhar o cotidiano do aluno com os materiais didáticos que a escola possui, buscando adequar esses materiais a realidade do aluno com os objetos concretos que este possui para a partir daí mostrar novos elementos, dando-lhe possibilidades e liberdade de criação, para que este possa formular e reformular suas opiniões com relação a qualquer assunto, incentivando este a pensar e fazer a relação do seu cotidiano através de uma leitura de mundo abrangente.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**/ Emilia Ferreiro: tradução Horacio Gonzales (et. al) 24. Ed. Atualizada- São Paulo: Cortez, 2001.- (coleção questões da nossa época; v 14).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire.- 50.ed.- São Paulo, cortez, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros\ Magda Soares. 2ª ed, 9ª reimpr- Belo Horizonte: Autentica 2004. Pg 36.

_____. **O que é letramento**. Diário da escola Santo André. Santo André. [S. n.] 2013.

_____. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. In: Edwiges Zaccur (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, v. , p. 49-73.

SANTOS. Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. [S. l]. [S. n]. 2014

HAGE. Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o *Paradigma Seriado* nas Escolas do Campo. [S. l]. [S. n]. 2006? p. 13

RAISKY. Lorena Evangelista A produção de texto de um educando, do terceiro ano, do ensino fundamental do ciclo I, da rede municipal de Goiânia. Comunicação oral; GT Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. [S. n]. Goiânia. 2013

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA: GREVE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ANO DE 2015

George Brendom Pereira dos Santos

Colégio Agnus Dei

Boa Vista – Roraima

Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira

Universidade Federal de Roraima

Boa Vista – Roraima

Sebastião Monteiro Oliveira

Universidade Federal de Roraima

Boa Vista – Roraima

RESUMO: O presente trabalho busca através do método marxista de análise histórica (metodologia que possibilita a compreensão direta e material de um dado momento social, como por exemplo as manifestações populares que envolvam classes, são analisadas de forma bastante positivas por tal visão), fazer uma análise sobre a maior greve ocorrida na educação no Estado de Roraima, avaliando a estrutura educacional do estado de Roraima desde o advento da redemocratização e da formação do Estado Democrático de Direito no ano de 1988, bem como a composição da classe dos professores. Estão expostas algumas irregularidades que levaram, tanto professores da capital como do interior, bem como das áreas indígenas a se mobilizarem, realizando dessa maneira uma paralisação que foi concretizada no mês de março de 2015, na qual duraram onze dias, sendo o ponto de início

para a realização da greve que se estendeu até o dia 22 de outubro de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Greve; Roraima; Professores.

ABSTRACT : The present work searches through the Marxist method of historical analysis (methodology that allows the direct and material understanding of a given social moment, as for example the popular manifestations that involve classes, are analyzed in a very positive way by such a vision), do an analysis of the The biggest strike in education in the State of Roraima, evaluating the educational structure of the state of Roraima since the advent of redemocratization and the formation of the Democratic State of Law in 1988, as well as the composition of the teachers' category. There are some irregularities that have led both teachers from the capital and the countryside, as well as from the indigenous areas to mobilize, making a stoppage that took place in March 2015, in which lasted eleven days, being the starting point for the strike that lasted until October 22, 2015.

KEYWORDS: Education; Strike; Roraima; Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

A presença coletiva e organizada dos professores pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e em defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e da função pública dos serviços educacionais, assim como da gestão democrática da escola de qualidade para todos, marcou a década de 1980, dando novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de pessoal para o magistério.

A partir da Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980 em Goiânia, teve início uma mobilização dos profissionais da educação no país, com a qual foram estabelecidas duas vertentes para o debate em torno da questão: a primeira, encaminhada pelo MEC, e a segunda, encaminhada pela sociedade civil, buscando interferir nas decisões e garantir a autonomia da universidade na perspectiva de fixar currículo e propor a formação do educador em consonância com os anseios da sociedade.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica, que tem como função zelar pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394 do ano de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com isso, pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, se faz necessário entender a formação do professor e a qualidade nas estruturas das escolas para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, com especial consideração às necessidades *lócus* de trabalho do professor. Nesse sentido, várias são as discussões sobre como melhorar a qualidade da educação no Brasil e mais variada ainda são as formas que cada Estado tem adotado para executar as Políticas Públicas Educacionais.

Dessa maneira, com o advento da redemocratização e da formação do Estado Democrático de Direito no ano de 1988, foi inaugurado junto com a nova constituição o Estado de Roraima, estado esse que recebeu vultuosas quantias para sua estruturação por meio do Governo Federal, garantindo dessa forma a construção de toda sua estrutura administrativa, educacional, saúde, segurança entre outros.

Com isso, tradicionalmente o ensino de qualidade concentrava-se na cidade de Boa Vista que é a capital do Estado, que dispunha de colégios com grande estrutura para atender as elites locais, porém, após grandes investimentos do Governo do

Estado a estrutura física foi homogeneizada em “escolas padrão”, construída em todo o estado para atender igualmente, pelo menos no fator estrutural, os alunos, tanto do ensino fundamental II como ensino Médio.

Mesmo com esse investimento, não se pode considerar uma educação de qualidade sem se ater ao meio social do aluno, que é a junção das condições econômicas do aluno com um meio favorável para o seu desenvolvimento. As populações empurradas e amarrotadas nos bairros periféricos historicamente alijadas do cuidado estatal frequentam as mesmas escolas que as elites locais, salvo o pequeno público que frequenta escolas privadas. Todavia, o rendimento mostra-se inegavelmente inferior com a baixa taxa de aprovação no vestibular e evasão no ano letivo.

É somente no ano de 2007 que a Secretaria Estadual de Educação se posicionou efetivamente à luz do que pontuava a legislação, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, consolidando-se com o Plano de Metas “*Compromisso todos pela educação*”, no qual, dentre as várias medidas adotadas para atendimento das 28 diretrizes propostas pelo governo federal, propôs-se a criação de um Centro Estadual de Formação que atendesse à necessidade de estruturar a política estadual de formação dos professores da rede estadual de ensino, e a melhoria do ensino na rede estadual de educação possibilitando uma igualdade de ensino para todos.

Entretanto, esse Plano de Metas não foi efetivado de fato, continuando o descaso em relação à realidade social dos discentes, bem como com a classe dos professores do Estado de Roraima, que continuaram sendo negligenciados pelo Governo, sofrendo com baixos salários e sem uma estrutura adequada para ensino de qualidade.

Tais fatos levaram os profissionais em educação deflagrarem um movimento estruturado em reivindicações por melhorias na estrutura educacional, bem como na melhoria da qualidade salarial dos trabalhadores ligados diretamente ao sistema educacional.

2 | CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO EM RORAIMA: ESCOLAS, ORGANIZAÇÃO E PECULIARIDADES

No ano de 2015, o Estado contava com um grande número de escolas (391 escolas). No entanto, é preciso registrar que dessas, 203 escolas são indígenas, ou seja, mais da metade. Das 188 escolas não-indígenas, 113 estão localizadas na zona urbana e 75 na zona rural. (SECD-RR, 2015).

Diante desse quadro geral, merecem destaque as populações indígenas aldeadas, que gozam de reconhecimento de sua organização social e tem uma escola diferenciada, sendo que as populações indígenas que vivem na cidade não recebem o mesmo tratamento. Estas são vítimas de preconceito e discriminação no meio urbano, sobretudo no espaço educacional.

Esse contexto é consequência do final da década de 1980, que após os avanços políticos oriundos das conquistas de liberdade com o movimento das “Diretas Já” e a abertura política a educação viu surgir perspectivas de melhorias. Contudo, em termos de legislação, demoraria quase uma década para efetivar uma nova lei geral, em termos de ações, desde 1985. Mas isso não significava que estavam estagnados os processos de avanços, na verdade, muitas coisas havia acontecendo, inclusive no campo das políticas de formação inicial e continuada.

Em Roraima, por exemplo, data deste período a criação da Fundação de Educação Ciência e Cultura-FECEC para manter o Centro de Ensino Superior de Roraima-CESUR (PENA, 2008, p. 23), sendo que foi por meio desta instituição que a administração estadual realizou sua primeira oferta de habilitação em nível superior, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas. Este era o embrião da Universidade Federal de Roraima, que viria a se consolidar com a lei 7.364 de setembro de 1985, tendo somente suas atividades acadêmicas em 1989, pelo decreto nº 98.127.

Dentro desse panorama, tradicionalmente o ensino de qualidade concentrava-se na cidade de Boa Vista, capital do Estado, que dispunha de colégios com grandes estruturas, denominados “Colégios Padrões”, sendo modelo arquitetônico idealizado e implantado na gestão do governador Neudo Ribeiro Campos no período de 1995 a 2002. O modelo inovador dessa estrutura foi denominado de “Modelo Padrão”, sendo o arquétipo de todas as escolas do Estado construídas naquele período. Tal “Modelo Padrão” de estrutura física estendeu-se até as escolas do interior do Estado, com o objetivo de atender igualmente todos os alunos da rede pública Estadual.

Porém, não se pode deixar de considerar o fato de que os colégios padrões inseridos no início dos anos 2000 foram um marco na educação do Estado, pelo fato da disponibilização para os discentes de boas estruturas físicas dos prédios das escolas, entretanto outro fator que não podemos deixar de analisar é a situação dos alunos que não possuem condições econômicas favoráveis ao seu desenvolvimento, e em busca de uma melhor educação os pais desses alunos os matriculam nas escolas do centro da cidade, tornando-as superlotadas de jovens oriundos da periferia da cidade.

Outro fator a ser destacado é o rendimento dos alunos de escolas públicas, que inegavelmente mostra-se inferior as escolas privadas, culminando em baixos números de aprovações no vestibular dos alunos oriundos da rede pública de ensino, além é claro, da evasão escolar durante o ano letivo que prejudica substancialmente o desenvolvimento do discente.

3 | DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM RORAIMA

Um índice importante que tem sido utilizado para aferir a qualidade da educação é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), neste, conforme a tabela 1 demonstra que no ensino fundamental, houve um crescimento, a princípio satisfatório,

no entanto, encontra-se distante das projeções a serem alcançadas. Quanto ao ensino médio, o índice é sempre estável, sem demonstrar crescimento significativo.

8ª SÉRIE-9º ANO													
IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS								
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
3.2	3.5	3.7	3.6	3.5	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	

3ª SÉRIE- ENSINO MÉDIO													
IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS								
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
3.2	3.1	3.5	3.5	3.2	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	

Tabela 1: Resultados do IDEB no Estado de Roraima 2005-2013

Fonte: INEP/MEC.

O contexto educacional em Roraima, como revelam os indicadores sociais apresentados através do IDEB, desenvolveu-se em meio a um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas, o que gerou um elevado número de jovens e adultos que não conseguiram concluir o ensino básico. Esse trágico fato afeta, sobretudo os estudantes pertencentes aos grupos econômicos, sociais e étnicos raciais menos favorecidos da população.

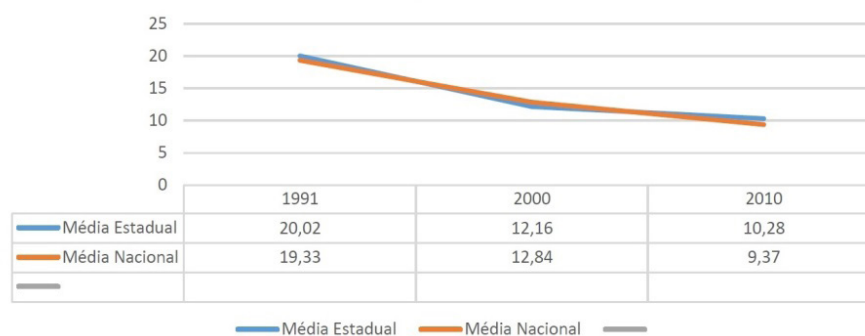


Gráfico 1: Evolução da taxa de analfabetismo em Roraima, linha do tempo da população acima de 15 anos

Fonte: Ministério da Saúde/DATASUS.

Considerando os dados do gráfico 1, o mesmo apresenta a negação do direito de acesso dos roraimenses à escolarização básica e que vem se perpetuando.

A negação desse direito compromete o desenvolvimento econômico e social do Estado, o exercício pleno da cidadania, a qualidade de vida do cidadão, o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela sociedade, a qualificação para a inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, o baixo índice escolar precisa ser combatido com ações articuladas e investimentos adequados e proporcionais à dimensão da desigualdade educacional no Estado.

4 | ANÁLISE DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB EM FACE DO ORÇAMENTO DO ESTADO DE RORAIMA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2015

O governo do Estado de Roraima, frequentemente alega não dispor de recursos financeiros para prover à adequada manutenção da rede estadual de ensino e conseqüentemente a valorização dos profissionais da educação que nela atuam. Todavia, a análise apenas superficial do orçamento do primeiro semestre do ano de 2015 em comparação ao mesmo semestre de 2014, revela que houve um expressivo acréscimo de receita, sobretudo, proveniente dos repasses do FPE¹. Além disso, há enorme obscuridade na aplicação dos recursos do FUNDEB² e nas transferências legais das receitas do Estado.

Janeiro	189.502.572,24
Fevereiro	202.361.030,09
Março	120.039.564,02
Abril	137.004.951,63
Maio	182.575.943,30
Junho	136.920.172,56
TOTAL	968.404.433,84

Tabela 2: REPASSES DO FPE NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2014

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (2015).

O volume dos recursos provenientes do FPE de 2014 relativos aos meses de janeiro a julho soma R\$968.404.232,60, sem as deduções constitucionais do FUNDEB que estão fixadas em um percentual de 20% do montante. Entretanto, de janeiro a julho de 2015 esse valor alcança a quantia de R\$1.035.080.449,66, resultando em um aumento no primeiro semestre de 2015 na ordem de R\$ 66.676.217,06.

Janeiro	184.577.001,82
Fevereiro	196.775.427,48
Março	143.321.996,02
Abril	154.682.411,89
Maio	190.216.218,48
Junho	165.507.393,97
TOTAL	1.035.080.449,66

Tabela 3: REPASSES DO FPE NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2015

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (2015)

1 Fundo de Participação dos Estados.

2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

5 | ANÁLISE DA LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL DO ESTADO DE RORAIMA

Análise da LOA³ de 2015, em comparação a LOA de 2014, referente à receita dos tributos resultantes do Art. 212 Constituição Federal, revelam que há enorme distorção entre a previsão e a execução orçamentária anual no que concernem os recursos destinados à educação.

A LOA (2014 e 2015) fixou a receita da educação e do FUNDEB nos seguintes valores:

ANO DE 2014	
Transferência Constitucional para Educação	R\$ 135.525.491,00
Transferência do FUNDEB	R\$ 362.706.211,00
TOTAL	R\$ 498. 231.702,00
ANO DE 2015	
Transferência Constitucional para Educação	R\$144.331.397,00
Transferência do FUNDEB	R\$362.706.211,00
TOTAL	R\$ 507.037.608,00

Tabela 4: LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL – 2014 e 2015

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (2015)

Primeiramente, vale ressaltar que a receita da transferência do FUNDEB informada na LOA de 2015 não trouxe nenhuma evolução em relação ao ano de 2014, ou seja, valores idênticos. A exposição dos dados numéricos relativos ao Orçamento Estadual, mesmo em caráter superficial, aponta para indícios de fortes irregularidades na elaboração, constituição e execução do Orçamento Público destinado a educação básica do Estado de Roraima mediante a comparação de dados.

6 | GREVE NA EDUCAÇÃO

Essas irregularidades levaram tanto professores da capital, como do interior e áreas indígenas a mobilizarem e realizarem uma paralisação que foi concretizada no mês de março de 2015 que durou onze dias, sendo assim instaurada a primeira greve.

Os profissionais da educação estadual pararam as atividades pela segunda vez no dia 10 de agosto de 2015, sendo por tempo indeterminado. Os professores entraram novamente em greve, alegando que o Governo do Estado havia descumprido o acordo firmado com o SINTERR⁴. Entre algumas exigências, estavam: a incorporação da GID aos salários dos professores; o pagamento das progressões horizontais e verticais; a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações (PCCR) dos técnicos e profissionais de nível fundamental em Educação.

3 Lei Orçamentária Anual.

4 Sindicato dos Trabalhadores em Educação.

À época, Ornildo de Souza disse que durante as negociações foi acordado com o governo de que no prazo de 90 dias as questões seriam discutidas em uma comissão mista e uma lei sobre a GID seria apresentada à Assembleia Legislativa de Roraima, mas o prazo não foi cumprido.

Professores de todo o estado aderiram à greve, mas os do interior e indígenas negociaram com o governo e retornaram às aulas em setembro, após várias reuniões com o Executivo. (G1/RR, 2015)

Um dos principais pontos que os professores cobravam com as manifestações era a criação do PEE⁵. O plano tem vigência de dez anos, e ainda estabeleceria as diretrizes estadual na educação no Estado em consonância com o Plano Nacional de Educação, respeitando as peculiaridades locais, como a educação indígena, não indígena, os professores do campo e de jovens e adultos.

Dessa maneira, o PEE estabelece sobre com as seguintes diretrizes: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação de desigualdades educacionais, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e para a cidadania, além da promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, como também a promoção humanística, aplicação de recursos, valorização dos profissionais de educação e respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Com bases nesses pontos, a greve estendeu-se até o dia 22 de outubro de 2015, sendo que várias propostas não tinha sido aceitas pelo Sindicato dos professores. Após uma reunião entre o sindicato e o governo ficou acordado que ali encerraria se a greve dos professores da rede estadual de ensino de Roraima. De acordo com a assessoria jurídica do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Roraima (SINTER), a maioria dos 39 pontos da pauta de reivindicações havia sido atendida e as conquistas foram bem proveitosas.

7 | ANÁLISE REFERENTE À GREVE

7.1 O Governo

Se contrapõe ao que pleiteou em sua campanha: um governo que propôs uma palavra-de-ordem: “governo do povo”, mas que se tornou um governo nepotista, pois como promessa propôs a educação como um ponto forte, porém tornou-se um rival a própria educação com a continuidade da política educacional da época do aparelhamento do Estado de Roraima, em contra ponto ao incentivo a docência por meio de salários atraentes, bibliotecas e merenda escolar de qualidade, atividades de extensão que acompanhem o desenvolvimento estrutural, e negligenciando o cumprimento previsto na lei 892/2013.

Procurou implantar a discórdia e a divisão do movimento sindical dos professores, atraindo pessoas que fazem parte do sindicato dos professores para firmar negociações

5 Plano Estadual de Educação.

sem o conhecimento da base dos educadores, se dedicando também a compra de professores que faziam parte da liderança do movimento grevista, ao invés das negociações; espalhou mentiras acerca de verbas para a educação, informando que não existia capital financeiro suficiente para aceitar as propostas dos educadores. Sua maior alegação para isso foi: “o governo anterior deixou o Estado no vermelho”, se utilizou da mídia para desfazer o movimento grevista, afirmando antes das reuniões prevista para acordar os pedidos, que a greve havia encerrado, ele procurava apenas negociar com pessoas que faziam parte da diretoria do SINTERR, as negociações por parte do governo foram feitas a partir da saída da então secretária Selma Mulinari, que era irreductível nas negociações, apresentando sempre as propostas do governo, e não abria diálogo para a classe dos trabalhadores na educação.

7.2 O Sindicato

Formado por professores da rede pública estadual de ensino, composto por educadores das áreas rurais, indígenas e urbanas a greve que durou mais de 75 (setenta e cinco) dias houve uma divisão da categoria: de um lado a Diretoria do SINTERR e do outro o MOTE⁶ tido por muitos como radicais.

A Diretoria do SINTERR formada por membros que estão a mais de dez anos no poder; deixaram de lutar por melhorias da classe, propondo um diálogo mais fechado com o governo, onde apenas seus interesses particulares eram vigorosos, teve seu momento de abandono à classe dos professores no período da greve, pois não queria que a greve fosse deflagrada.

Dessa maneira, buscou o diálogo com o governo através de acordos que antes tinham sido negados, tais acordos se fizeram no mês de março do ano de 2015, na primeira paralização dos educadores, foram espalhadas mentiras acerca da mesma, onde informavam que já estavam vendidos para o governo. Debaixo de pressão vindas por parte da base dos educadores e do governo, a diretoria acabou sendo ausente, restando apenas o então presidente como figura permanente na greve, o presidente permaneceu durante o movimento grevista para mostrar que não havia abandonado a classe e que não havia se aliado ao atual governo.

O MONTE era composto pelos militantes da classe dos trabalhadores da educação que são opositores a atual Diretoria, muitos participantes ou simpatizantes dos partidos PSOL⁷ e o extinto PCO⁸. Além de serem independentes, buscavam o cumprimento integral da pauta de reivindicações da classe, considerado por membros da diretoria como a ala mais extremista do sindicato, por não ceder ao diálogo com o governo, mas no decorrer da greve, sua forma de militância foi mais flexível, ocorrendo um amadurecimento político no meio da greve, pressionou a todo o momento a atual diretoria do sindicato, como forma de garantir que o movimento permanecesse,

6 Movimento de Oposição dos Trabalhadores em Educação.

7 Partido Socialismo e Liberdade.

8 Partido da Causa Operária.

durante esse processo convocaram duas assembleias para propor a retirada dos então representantes do SINTERR.

Não obstante disto, os professores indígenas também reivindicavam as melhorias estruturais para as escolas das áreas indígenas. Procuravam negociar separadamente com o governo, pois existia uma divisão entre indígenas e não-indígenas.

O grupo possuía pauta própria e encabeçavam reuniões com representantes do Estado, vindo a abandonar por duas vezes o movimento sindical geral e voltando logo em seguida pelo não cumprimento dos acordos por parte do governo. Eram representados em dois grupos, a OPIRR (Organização dos Professores Indígena de Roraima) e a liderança das comunidades (Tuxauas), onde não existia um diálogo entre as mesma, causando assim divisões que vigoravam e enfraqueciam as negociações. Por duas vezes os indígenas abandonaram a greve, acreditando no governo e deixando de lado as causas dos professores da rede urbana, os representantes indígenas se posicionavam como a voz dos educadores de sua região, assim formou a união dos Tuxauas de cerca aproximadamente 40 comunidades indígenas de Roraima, para delegar reivindicações rente ao presente governo, mas o governo se apoderou de poder de compra e procurou manipular os representantes. O CIR (*Conselho Indígena de Roraima*) por sua vez, participou da greve tentando enfraquecer o movimento grevista.

7.3 A Comunidade

A comunidade tem um papel fundamental na educação, cabe à escola promover a integração em conjunto com a comunidade, porém a gestão escolar precisa estar disposta a trabalhar com o intuito de garantir essa inter-relação. Logo, a gestão escolar fará isso de maneira mais coerente se adotar os moldes de uma administração escolar democrática. A presença da comunidade no âmbito escolar é essencial, para compreender as falhas que o sistema educacional apresenta, além de presenciarem o ambiente em que seus filhos frequentam, buscando melhorias juntamente com os professores para uma educação básica de qualidade.

Boa parte estava dos alunos estavam junto com os professores na greve. Seu apoio aos professores se deu pela convivência escolar, levando a perceber a realidade vivida pelos docentes. Dois grupos estavam na greve: a ASSOER (Associação dos Estudantes de Roraima) e a URES (União Representante dos Estudantes do Brasil). A ASSOER entrou na greve por ser a favor da causa dos alunos e professores, tendo seu foco nos estudantes, a URES se agrupou ao conjunto de professores na greve, pelo simples fato de ser oposição ao presente governo.

Já a participação dos pais, responsáveis e da comunidade de modo geral foi pouca na greve, pois sua preocupação estava voltada para o calendário escolar, chegando ao ponto de acreditar nas mentiras implantadas pelo governo, onde era salientado que os professores eram irredutíveis e não queriam abrir negociações.

7.4 Estrutura Escolar

Estão a cada dia esquecidas; escola que comportam um excessivo número de alunos; estruturas sem suporte técnico necessário para o desenvolvimento das aulas, as reformas de elevados custos realizadas pelo governo são muitos superficiais, se dedicando apenas a pinturas de paredes e troca de lâmpas, e reaproveitamentos de matérias já utilizados.

Além de que os gestores são indicados, como também à manipulação de recursos destinados às escolas (merenda e materiais didáticos), falta de compromisso dos gestores no desenvolvimento profissional dos docentes e a negligência aos que fazem parte da atividade-meio (Terceirizados).

8 | POLÍTICA - OPOSIÇÃO

8.1 O Governo

A proposta de um governo mais aberto e democrático rente ao interesse voltado para cada classe. Referente à greve, a escolha do secretário tem que ser dividida em duas etapas, a análise curricular como sendo a primeira e posteriormente a eleição feita em assembleia.

As eleições realizadas em assembleia teriam a participação de todos os professores, tanto do interior quanto os da capital. Não deixando de também entrar como participantes do corpo eleitoral, os representantes de bairros e os representantes de alunos (líderes de grêmios estudantis). O papel do estado e fundamental nesse processo de políticas públicas na educação é tarefa de todos que acreditam no direito à educação exigir que o Estado efetive políticas públicas para a educação de qualidade, concebendo-a não como simples acesso às escolas e sim à garantia ao conhecimento historicamente construído, pois a educação é por direito elemento básico para a construção da cidadania.

A busca para poder influenciar o interesse da comunidade nesse quesito seria a procura dos professores, em estimular os alunos na formação dos grêmios estudantis e a participação mais efetivas dos mesmos nas atividades escolares. Essa estimulação se daria com a aproximação dos alunos da escola, através de semanas de cultura, seminários educativos, gincanas entre escolas, dinâmicas educacionais e políticas.

8.2 O Sindicato

Devido às desconfianças existentes pela base, tanto o da diretoria quanto do MOTE, torna-se necessário que se forme uma nova composição de membros que traga novamente a confiança da classe. Após a greve, os professores se politizaram mais, e saíram com uma participação mais ativa nos interesses de sua categoria, demonstrando que o grupo está acordando.

Rente a esse conjunto de fatores, o surgimento de um grupo que venha suscitar

essa confiança novamente, e propor uma união entre os dois lados, e tendo como principal objetivo a melhoria da base, e um distanciamento dos interesses particulares, e que venha se formar uma união entre educadores. Um sindicato mais democrático, com a participação de todos os professores, sem interesses pessoais, fortaleceria a educação no estado. Novas eleições, de forma democrática, com a participação de chapas que apresentassem propostas em prol do sindicato. Eleições a cada 4 anos com chapas diferentes para haver uma democratização justa perante esse sindicato e não venha se repetir o fato de um grupo se apossar da diretoria, causando discórdia por sua estadia na frente do sindicato.

8.3 A Comunidade

Promover a integração da escola com a comunidade não é algo impossível de se acontecer na prática, porém a gestão escolar precisa estar disposta a trabalhar com o intuito de garantir essa inter-relação de colaboração e ajuda mútua e ela fará isso de maneira mais coerente se adotar os moldes de uma administração escolar democrática. O grande problema em relação à comunidade está de forma geral no incentivo e na participação na vida escolar, não me refiro apenas nos pais com filhos matriculados, mas com estadia da comunidade com o interesse de desenvolvimento da própria comunidade.

8.3.1 alunos

Uma maneira de estabelecer esse processo de integração seria a realização de eleição para as entidades que estão lidando com os alunos na rede pública (ASSOERR e URES), com a participação de todos os alunos, mas para isso é preciso o interesse de desenvolver os grêmios estudantis nas escolas. Esse desenvolvimento se daria por uma conjuntura de eleições feitas por assembleia, não fugindo a participação dos professores que estarão juntos no desenvolvimento político e social dos alunos. Caberia aos grêmios uma eleição democrática e direta, tendo em vista que os líderes sairiam como representantes de cada escola.

8.3.2 pais, responsáveis e comunidade em geral

A reestruturação das lideranças de bairro torna-se essenciais para uma maior participação dos pais na vida escolar dos alunos. Essa essência torna-se uma ferramenta para um desenvolvimento da comunidade escolar e da própria escola.

Para reativar a liderança de bairros, é de suma importância, o interesse dos próprios professores, em seu bairro, buscar unir seus vizinhos e colegas para a melhoria. Fazendo isso através de divulgações e convocações de reuniões. E demonstrando aos filhos que estudam em escola pública, que os pais são importantes para o desenvolvimento da educação.

Seminários gratuitos voltados para o desenvolvimento estrutural de seus bairros,

visando sempre à melhoria das escolas. E sempre dialogando na comunidade geral uma proposta que melhore as condições físicas e estruturais das escolas dos bairros em geral.

8.4 A Terceirização

As causas do aumento da terceirização vêm em relação com a diminuição dos custos com funcionários. Afinal, para as empresas, sai mais barato que parte de sua mão de obra seja contratada por terceiros, em vez de mantê-los sob a sua tutela, o que eleva os gastos com direitos trabalhistas e eventuais problemas de segurança do trabalho, como indenizações e outras questões. Além da precarização das condições de trabalho, existe também outra questão que gera muitas críticas em relação ao aumento da terceirização: uma possível elevação do trabalho “escravo”.

Afim, de combater a precarização das condições de trabalho é necessário que se forme uma diretoria que venha lutar pela melhoria da classe. Essa diretoria sairia com o apoio dos professores que vivem com os mesmos na luta diária por uma melhoria das estruturas de trabalho, sendo acompanhadas dos alunos e da comunidade.

8.5 Estruturas Escolas

Diante do cenário atual das estruturas da escola, tanto na parte pedagógica quanto física, a interferência desse ambiente escolar quanto a qualidade do ensino e do aprendizado, cria uma estrutura deficiente e torna as atividades de alunos e professores mais complicadas e pode contribuir, inclusive, com a evasão de estudantes.

A desestruturação, tanto física como pedagógica, se dá pelo fato de gestores fazerem uma espécie de danças da cadeira, onde quem toca a música são os governantes que estão ligados intimamente à indicação da Secretaria de Educação.

Junto com a proposta apresentada no governo, faz-se assim uma proposta semelhante, pois a gestão das escolas formaria através da participação de toda comunidade escolar uma eleição com participação da comunidade e da Associação de Pais e Mestres da escola, onde a eleição se daria na mesma forma que a escolha do secretário de educação, composta por duas etapas (a primeira de análise curricular e a segunda por eleições em assembleia), fazendo assim uma participação de todos os que estão ligados à escola.

E a responsabilidade da estruturação física seria mais acentuada para o gestor, que teria uma maior responsabilidade com o prédio, com o corpo docente e com a equipe de apoio.

Sem dúvida que isso passa também pelo combate à corrupção, pelo aumento do percentual do PIB destinado à Educação, de 5% para 10%; pela distribuição justa dos recursos nos três níveis de ensino (a maior parte do dinheiro hoje vai para o nível superior) e pelo equilíbrio de investimentos entre os três níveis de governo (o governo federal é o que mais arrecada e o que menos investe). É preciso, acima de

tudo, vontade política.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que tenhamos gestores Escolares competentes, é preciso primeiramente, que se mude o atual modelo de gestão. Urge cumprir a Lei 9.394/96, que prevê uma gestão democrática, implantando eleição direta com critérios predefinidos que impeçam manipulações político-partidárias e a eleição de pessoas sem a menor qualificação profissional.

É preciso, por conseguinte, que o professor receba valorização profissional, com alívio da carga horária, salário igual ou superior, por exemplo, ao dos profissionais de carreira do Judiciário, financiamento de sua formação continuada e condições dignas de trabalho.

Para que os funcionários de apoio atuem como educadores, é necessário que sejam valorizados com boa formação acadêmica e com planos de carreira promissores.

É inadmissível que os serviços de apoio técnico nas Escolas sejam terceirizados ou que os profissionais concursados recebam um salário mínimo ou pouco mais que isso, como vem ocorrendo em todos os níveis de governo.

Para que a avaliação seja completa e ampla, é necessário que o professor tenha boa formação. Mas é preciso também que se defina um padrão mínimo de qualidade para cada série e um sistema eficaz de acompanhamento dos alunos que apresentem deficiência de aprendizagem, a fim de promover o nivelamento das turmas. É inaceitável um aluno que conclua a quarta série do ensino fundamental sem conhecer as quatro operações e sem saber ler e escrever um simples texto.

Sem dúvida que isso passa também pelo combate à corrupção, pelo aumento do percentual do PIB destinado à Educação, de 5% para 10%; pela distribuição justa dos recursos nos três níveis de ensino (a maior parte do dinheiro hoje vai para o nível superior) e pelo equilíbrio de investimentos entre os três níveis de governo (o governo federal é o que mais arrecada e o que menos investe). É preciso, acima de tudo, vontade política.

REFERÊNCIAS

CORRÊA FILHO, Carlos Sérgio de Souza. **Formação continuada para professores de história da rede estadual de educação de Roraima no período de 2008 a 2011: dificuldades e avanços.** Carlos Sérgio de Souza Corrêa Filho. Orientador: Professor Msc Carlos Augusto Valle Evangelista. Boa Vista-RR: UFRR – Universidade Federal de Roraima, 2014.

NASCIMENTO, Raimundo nonato Ferreira do. **Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola de Boa Vista-RR.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Antropologia, 2009.

PENA, Maria Odete Calheiros. **A formação continuada e prática pedagógica na percepção dos**

professores nas escolas estaduais de ensino médio do município de Boa Vista – Roraima. Tese de doutorado. Universidad Autónoma De Asunción. Paraguai, 2008.

VIEIRA, Vanessa. G1. **Plano Estadual de Educação é aprovado incluindo texto sobre Educação Indígena.** 2015. Disponível em: < <http://www.folhabv.com.br/noticia/Plano-Estadual-de-Educacao-e-aprovado-incluindo-texto-sobre-Educacao-Indigena/9596>>. Acessado em: 20/01/2016.

DEEPASK. Confira a evolução da taxa de analfabetismo no seu estado – Roraima. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=roraima-Confira-a-evolucao-da-taxa-de-analfabetismo-no-seu-estado>>. Acessado em: 20/10/2016.

DEEPASK. Confira dados da taxa de analfabetismo no seu estado – Roraima. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=roraima-Confira-dados-da-taxa-de-analfabetismo-no-seu-estado>>. Acessado em: 20/10/2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Educação – Amostra.** Disponível em: < https://ww2.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=censodemog2010_educ>. Acessado em: 20/10/2016.

Erivelton R. Almeida. **A receita para melhorar a educação - como implantar os itens de excelência?** 2011. Disponível em: <<http://escolapraque.blogspot.com.br/2011/05/receita-para-melhorar-educacao-como.html>>. Acessado em: 20/01/2016.

INEP. **Resultados do IDEB no Estado de Roraima 2005-2013.** Disponível em< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso em 20/01/2016.

MARQUES, Érico Veríssimo; MARQUES, Marcelo. G1. **Após mais de 70 dias, professores da rede estadual encerram greve em RR.** 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2015/10/apos-mais-de-70-dias-professores-da-rede-estadual-encerram-greve-em-rr.html>>. Acesso em 20/01/2016.

Ministério da Saúde/DATASUS. **Escolaridade da população de 15 anos ou mais – Roraima.** Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/escaRR.def>>. Acessado em: 20/10/2016.

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (2015). Relatório das inconsistências do orçamento do estado de Roraima comparativo referente aos recursos do FUNDEB e FPE nos anos 2014 e 2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Amelioene Franco Rezende de Souza

UFJ-Jataí-Goiás

Laís Leni Oliveira Lima

UFJ-Jataí-Goiás

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar. Objetivou-se ainda discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação, o papel da escola e do professor e o dualismo educacional que se estabelece. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos fundamentar teoricamente a temática por meio de estudo exploratório de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa por meio de materiais já publicados. Considerando a relevância do tema, buscamos referenciá-lo em autores como Saviani (2012, 2013 e 2015), Libâneo (2012), Marsiglia (2011), dentre outros, que corroboraram no sentido de compreendermos que a educação dual que está posta e configurada atualmente demonstra as contradições da sociedade na qual os saberes sistematizados são destinados de forma desigual, ocasionando assim, o crescimento do número de marginalizados e excluídos do processo educativo. Tais análises incidem na demonstração da importância da Pedagogia

Histórico-crítica para a promoção de uma educação que contribua para a transformação da realidade e que esteja articulada aos interesses das camadas populares.

PALAVRAS-CHAVE: Dualismo educacional. Educação escolar. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT: This work is part of a research that aimed to analyze the contributions of Historical-Critical Pedagogy for school education. The objective was to discuss the challenges of education in class society, addressing aspects related to the nature of education, the role of the school and teacher and the educational dualism that is established. For the development of the research, we seek to theoretically base the theme through an exploratory bibliographical study, with a qualitative approach through already published materials. Considering the relevance of the theme, we sought to refer it to authors such as Saviani (2012, 2013 and 2015), Libâneo (2012), Marsiglia (2011), among others, who corroborated in the sense of understanding that dual education is set and configured nowadays demonstrates the contradictions of the society in which systematized knowledges are destined in an unequal way, causing, in this way, the growth of the number of marginalized and excluded from the educational process. Such analyzes focus on demonstrating the importance of Historical-Critical Pedagogy for

the promotion of an education that contributes to the transformation of reality and that is articulated to the interests of the popular strata.

KEYWORDS: Educational dualism. Schooling. Historical-Critical Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a educação escolar e discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação, o papel da escola e do professor e o dualismo educacional que se estabelece. O interesse em estudar a temática originou-se nas várias discussões e leituras que abordavam a problemática do dualismo educacional existente no Brasil e de como a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser entendida como a corrente pedagógica capaz de viabilizar a configuração de um novo sistema educacional e de uma nova realidade do ponto de vista da educação escolar.

Para a realização dessa pesquisa, partimos do entendimento da necessidade de compreendermos a natureza humana e a natureza da educação, buscando entender a especificidade da educação escolar e a importância da educação escolar para a socialização do conhecimento elaborado, saber que tem sido tomado como um bem da classe dominante (SAVIANI, 2013).

Cientes da importância e relevância do tema, nossa tentativa foi no intuito de responder a uma possível indagação: como a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui como uma tendência crítica da educação brasileira, que propõe uma educação escolar que expresse o saber historicamente acumulado pelo homem, saber esse que, ao ser convertido em saber escolar, possa ser assimilado pelos alunos no espaço escolar, resultando em meios necessários para a apreensão do processo de sua produção, bem como de sua transformação? Para encaminhar resposta a essa questão, ainda que na forma de uma primeira aproximação, e para o desenvolvimento da presente pesquisa, fizemos um estudo exploratório de cunho bibliográfico (referenciais teóricos e conceituais específicos ao tema) com uma abordagem qualitativa, por meio de materiais já publicados, buscando elucidar as bases sobre as quais se assenta a Pedagogia Histórico-Crítica para viabilizar uma nova configuração para a educação escolar brasileira.

2 | EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Entendemos a educação como um direito de todos. É por meio dela que o homem perpetua ideias, conhecimentos, valores, habilidades e se distingue dos outros seres

vivos. A educação é, portanto, algo que pertence exclusivamente ao ser humano.

Para compreendermos a natureza da educação, é necessário primeiramente conhecermos a natureza humana. O ser humano produz sua própria existência, adaptando a natureza e transformando-a, ao mesmo tempo transformando-se a si mesmo. Essas transformações se dão por meio do trabalho que é uma ação intencional antecipada mentalmente. A educação por sua vez, é um trabalho em que “o produto não se separa do ato de produção”, é, portanto um “trabalho não-material” referente a elementos (conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades) que são exteriores aos homens e que ao serem assimilados compõem a “segunda natureza” humana. Dessa forma, entende-se que a natureza humana é produzida e o trabalho educativo é responsável por produzir essa “humanidade” (SAVIANI, 2015).

Com efeito, podemos afirmar que a educação coincide com formação humana, sendo “uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Embora cientes que a educação não se restringe à escola, e que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece” (BRANDÃO, 2013, p. 11), faremos menção nesse trabalho, à educação escolar, à educação institucionalizada, até porque concordamos com a afirmação de que é necessário “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2013, p. 84).

É por essa razão que ao fazer a crítica sobre a perda da especificidade da escola, Saviani (2015, p. 288) assim a apresenta:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Destarte, entendemos a importância da educação escolar para socialização do conhecimento elaborado, do saber sistematizado, que propicia o desenvolvimento da segunda natureza humana, da formação e da totalidade dos indivíduos.

A escola possui funções educativas e pedagógicas específicas que estão diretamente relacionadas ao conhecimento e cabe dizer que não é qualquer tipo de conhecimento, mas é o saber sistematizado, a partir do qual se define a função da educação escolar. A tentativa de desvalorização da escola demonstra a contradição da sociedade e a oposição de classes, que acaba por incidir na educação fazendo com que os interesses antagônicos sejam evidenciados, já que oportunizar os saberes e a instrução a todas as classes seria o melhor mecanismo de transformação da sociedade

capitalista. Nessas condições, podemos perceber os interesses em desvalorizar a escola e reduzir seu efeito em ofertar o saber que tem sido tomado como um bem da classe dominante (SAVIANI, 2013).

É certo que, atualmente, ainda estamos em déficit na questão educacional, e embora visualizemos uma democratização no percentual de vagas, o processo de democratização da qualidade de ensino ainda é uma aspiração da classe trabalhadora de nosso país. Essa realidade não se explica de modo breve, não seria possível esgotarmos tal assunto nesse trabalho, já que se seria necessário apreender os inúmeros aspectos que advêm sobre tamanha complexidade. Todavia, não se pode negar que a educação e seus desdobramentos, estão intimamente ligados às mudanças do mundo do trabalho, já que “nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Essa realidade intervém no campo educacional, pois, na sociedade capitalista, a apropriação dos bens oriundos do próprio trabalho não é incorporada pelo trabalhador e a educação de qualidade que está intimamente ligada ao processo de humanização e de desenvolvimento do indivíduo passa a ser privilégio de poucos.

Ao tratar sobre a relação existente entre os processos sociais e a educação, Mézàros (2005, p. 25) afirma que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

De fato, não seria possível considerar o aspecto educacional sem levar em consideração os processos sociais mais abrangentes que o circundam. Da mesma maneira, as mudanças nesses processos sociais, não seriam possíveis se não pela via da educação, entendida aqui como parte da constituição do ser humano, como agente da capacidade de consciência para atuar e transformar a realidade. Todavia, a ordem capitalista se ocupa em transformar a educação em ação que condiciona os sujeitos, que serve para perpetuar a ordem que se estabelece e que, nesses moldes, a educação se torna um meio de adaptação e conformidade, ao invés de se constituir como instrumento de atuação e transformação.

Já assinalamos anteriormente que a educação de qualidade ainda é uma aspiração, uma reivindicação da classe trabalhadora. E podemos dizer que esse desafio é complexo. Por isso, é necessário fazer a diferenciação entre quantidade e qualidade no âmbito educacional.

A educação de qualidade sempre esteve pautada em princípios antidemocráticos e excludentes, e o direito ao saber elaborado sempre foi negado aos setores populares. A democratização de vagas que se evidencia em nossos dias não pode ser interpretada

como sinônimo de um processo de democratização do ensino e de oferta a saberes que sempre foram privilégio de poucos. Embora o termo qualidade seja empregado no campo educacional para traduzir inúmeras práticas, intencionalidades e interesses diferentes, o que entendemos como educação de qualidade está relacionado com o que Enguita (2001, p. 107) considera:

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

Todavia, na sociedade dual na qual vivemos e “na terminologia do moderno mercado mundial, Desse modo, o termo qualidade no mundo do ensino parece ser uma meta de todos, algo mencionado nos mais diversos discursos, nos documentos, leis e nas declarações dos organismos internacionais “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito”” (GENTILI, 2001, p. 174).

As observações acima ilustram o dualismo educacional que se estabelece em nossa sociedade. Ao tratar sobre as propostas antagônicas que distinguem o papel da escola, ora defendendo o ensino tradicional, ora voltando-se mais para um ensino assistencialista, Libâneo (2012, p. 16) esclarece:

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Nesse sentido, a proposta de uma escola voltada para o acolhimento social está presente nos vários documentos oficiais organizados pelo Banco Mundial, que, com o discurso de que o ensino tradicional estaria “defasado” e incapaz de atender ao público de hoje, por ter seu funcionamento comprometido e por estar baseado em velhas técnicas e no autoritarismo. O que se propõe nesses documentos é um novo modelo de escola, com características de flexibilidade e de inclusão, em que atender as necessidades mínimas de aprendizagem e instituir um espaço de acolhimento social torna-se o ideal a ser atingido, e a aprendizagem de conteúdos torna-se um objetivo secundário, fazendo com que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Assim, é estabelecido o modelo de escola para a classe trabalhadora, um ambiente de “inclusão” que acolhe e assiste as necessidades diversas, mesmo que a principal função da escola seja inteiramente distorcida.

Nessas condições, podemos considerar que as propostas voltadas a desconstruir

o modelo tradicional de educação agravaram o problema da marginalidade, pois, com o afrouxamento do ensino e com propostas voltadas ao assistencialismo, a escola toma outros rumos e perde sua especificidade.

Os índices de analfabetismo e evasão escolar denunciam a implicação dessas mudanças. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), realizada em 2015, consta que 92,0% da população com mais de 15 anos se autoconsidera alfabetizada, o que equivale a 146 milhões de pessoas que declararam saber ler e escrever, no entanto, o número de analfabetos ainda se aproxima a 13 milhões. Segundo dados da mesma pesquisa, o número de analfabetos em regiões como o Nordeste e Norte não alcançaram sequer a meta intermediária estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à alfabetização da população com 15 anos ou mais. Os dados revelados deixa implícito que a escola que temos em nossos dias ainda não conseguiu oportunizar sequer o mínimo necessário para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento sistematizado, pois, para alcançar esse conhecimento, é necessário que se saiba ao menos ler e escrever. Nessa direção, Saviani (2015, p. 288) esclarece que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever.

Assim, o que se fica evidente é que, em nome de um ensino democratizante, de acolhimento social e de socialização, a educação e os conteúdos clássicos foram sendo deixados de lado, ocasionando o crescimento do número dos marginalizados e de excluídos, mantendo assim o processo de dualização social.

Tendo como ponto de partida o problema da marginalidade, o livro “Escola e Democracia”, aborda e explicita as teorias da Educação, e o autor Saviani (2012, p. 3) divide tais teorias em dois grandes grupos, sendo que o fator distintivo entre eles é o fato de que:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

No primeiro grupo, estão as teorias classificadas pelo próprio autor como teorias não críticas, composto pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Tais teorias “desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a adequação do indivíduo à sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p. 11).

O segundo grupo, classificado como crítico-reprodutivistas se subdivide entre a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e Teoria da escola dualista. Tais teorias entendem a educação levando em consideração sua relação com a sociedade na qual está inserida.

Na mesma obra, o autor apresenta a Teoria Crítica da Educação, seguida pela referência à Teoria da curvatura da vara, e em seguida, o autor apresenta a proposta de uma educação “Para além da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2012).

Ao descrever sobre as teorias críticas, Marsiglia (2011, p. 20) assim as define:

Designam teorias que fazem uma análise crítica da sociedade e, conseqüentemente, da educação, sendo que o posicionamento delas é de que a educação, como fenômeno social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos. Podem-se localizar dois grandes grupos nas teorias críticas. No primeiro grupo, as propostas inspiradas nas concepções libertadora e libertária e no segundo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Dentre as teorias apresentadas anteriormente, propusemos abordar, ainda que de forma preliminar, a Pedagogia Histórico-Crítica, com a intenção de explicitar sua proposta, sua importância e contribuições para a educação escolar, e por acreditarmos que se trata da teoria pedagógica que poderá melhor auxiliar os professores em sua prática educativa, levando em consideração as condições da sociedade brasileira atual.

3 | PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir das premissas antes estabelecidas, proponho-me nesta parte, a desenvolver a reflexão sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, tomando *como ponto de partida os passos metodológicos* propostos a partir dessa teoria. Importa, pois, compreender como se deu a gênese dessa concepção, organizada por Dermeval Saviani, no início dos anos 1980, se constituindo como uma proposta de superação tanto das teorias não-críticas, como das teorias crítico-reprodutivistas. Com efeito, surge da necessidade de se pensar em uma teoria crítica, mas que ao mesmo tempo não fosse reprodutivista, que pudesse auxiliar os professores em sua prática, e que fosse articulada com os condicionantes sociais, para tornar-se, então, um instrumento de mudança da estrutura social.

Ao expor sobre as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013, p. 119) assim a contextualiza:

[...] é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que

procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Nesta perspectiva, podemos perceber a relação dialética entre a escola e a sociedade, sendo que a escola é condicionada pelo que perpassa na sociedade, mas ao mesmo tempo a escola pode influenciar na transformação da sociedade, desde que cumpra sua especificidade e função social.

A Pedagogia Histórico-crítica é alicerçada na Psicologia Histórico-cultural, que entende o homem a partir de sua constituição social e histórica, para a qual “o natural é transformado pela cultura, em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares” (MARSIGLIA, 2011, p. 38). Desse modo, o ponto de partida sempre deve ser as funções psíquicas elementares já efetivadas, de modo a alcançar o ponto desejado do processo educativo; as funções psicológicas superiores.

Ao definir a pedagogia proposta, Saviani (2012, p. 69) faz uma comparação e diferenciação com os demais métodos (tradicional: Herbart e Pedagogia nova: Dewey), afirmando que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Evidentemente, percebe-se que não se trata de somar os métodos tradicionais e novos, mas parte do interesse em superá-los, fazendo uma constante relação entre a educação e a sociedade, em um movimento dialético, que passa da síntese à síntese, por meio do momento analítico, em que o pensamento parte de uma visão caótica para uma visão mais clara, mais concreta, que se constitui como a “unidade da diversidade” (SAVIANI, 2013, p. 124).

Ao seguir a lógica do método dialético, Saviani desenvolve e organiza sua proposta metodológica em forma de passos ou momentos, os quais serão apresentados a seguir. Obviamente, não seria possível delinear com riqueza de detalhes os passos da proposta metodológica aqui em questão, contudo, a reflexão aqui desenvolvida pode ser considerada como uma tentativa de explicitar e aduzir a importância da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, somando-se aos inúmeros debates que afirmam a necessidade de compreender que “a educação

tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar” (MARSIGLIA, 2011, p. 21).

Saviani estabelece o primeiro passo do ensino, que se constitui como o ponto de partida que seria a *prática social*. É nessa etapa que o professor deve se atentar para levar em conta a realidade de seu aluno. É interessante notar que nessa primeira etapa, o professor compreende de forma sintética e precária essa prática, e o aluno por sua vez também possui uma compreensão sincrética sobre a mesma. Segundo Saviani (2012, p. 70 e 71):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

É nesse sentido que podemos afirmar que o professor, por não estar a par do nível de conhecimento e da realidade social de seus alunos, possui um conhecimento limitado ou fragmentado de sua prática educativa, sendo assim, ao analisar as “demandas da prática social”, ele necessitará fazer uma seleção dos “conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

O segundo passo é o da *problematização*. Trata-se do momento em que o professor conduzirá uma discussão em torno dos principais problemas emergidos da prática social. Nesse sentido, o professor não apenas apresenta um novo conteúdo, mas também detecta quais conteúdos precisarão ser dominados pelos alunos a fim de resolver os impasses da prática social de social de dos mesmos. É nesse momento que o professor precisa ter claro os objetivos do ensino e de como poderá usar o saber elaborado que atenderá as demandas da prática social de seus alunos, e transformá-lo em saber escolar (SAVIANI, 2012).

Percebe-se assim a importância dada ao professor na Pedagogia Histórico-Crítica, pois, além de detectar os problemas da realidade social de seus alunos, precisa estar ciente dos objetivos a atingir, o que implica no conhecimento do saberes sistematizado, mas que precisa estar acessível aos seus alunos, em forma de saber escolar.

Segue-se, então, o terceiro passo, a *instrumentalização*. O próprio nome sugere do que se trata. É nesse momento que o professor instrumentaliza os alunos oferecendo-lhes condições e o conhecimento necessário para resolver os problemas encontrados

no momento anterior, para que, de posse desses instrumentos, os educandos possam compreender os fenômenos de forma mais complexa e possam elaborar respostas aos dilemas antes levantados (MARSIGLIA, 2011).

Não se pode negar que nesse terceiro passo o papel do professor é fundamental para a aprendizagem, cabendo a ele planejar suas ações e decidir quais procedimentos serão mais adequados com vistas à aprendizagem e construção do conhecimento científico por parte dos alunos. Saviani (2012, p. 71) indica que:

Trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

Assim sendo, mesmo de forma indireta, ou seja, indicando os meios pelos quais os alunos poderão se instrumentalizar ou ter acesso ao saber tido naquele momento como necessário, o professor é o agente principal de transmissão e até mesmo de elaboração do conhecimento, possibilitando “o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção” (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

O quarto passo é a *catarse*. Podemos considerar que no processo de ensino-aprendizagem é o ponto culminante. É nesse momento que aluno se apropria dos instrumentos e torna-se qualitativamente diferente, já que consegue fazer a síntese e conhecer os fenômenos e suas complexidades. É o momento pelo qual o aluno modifica sua relação com o conhecimento adquirido, “saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento” (MARSIGLIA, 2011, p. 26).

Em termos mais específicos, pode-se dizer que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Trata-se de uma transformação do indivíduo, que passa a ter outra compreensão da realidade social e passa a estabelecer conexões antes não possíveis de serem feitas, o que incide em habilidade para transformar a realidade da prática social problematizada anteriormente.

Assim, pode-se chegar ao quinto passo que é a *prática social* ou a *prática social modificada*. É interessante notar que, essa prática social, embora com o mesmo “nome”, daquela que foi o “ponto de partida” na proposta metodológica, ela caracteriza-se por ser uma prática social alterada qualitativamente, em que o aluno consegue alcançar, por meio do processo educativo, a passagem da síncrese à síntese, a capacidade de compreensão de sua prática social, de modo que, os saberes tornam-se elaborados tanto quanto aos do professor (SAVIANI, 2012, p. 72).

Nessa direção, percebe-se a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica que, por ser comprometida com a educação de qualidade,

pode contribuir com transformação social. Ao ressaltar a importância da escola, o papel imprescindível do professor e a necessidade de oportunizar os conhecimentos historicamente construídos aos alunos de todas as classes sociais tal teoria se propõe a atuar como instrumento para contribuir para a superação da dualidade educacional que perdura em nossa realidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a esse artigo buscou analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a educação escolar e discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação, o papel da escola e do professor e o dualismo educacional que se estabelece.

Percebeu-se, durante todo o processo da pesquisa que, embora a escola seja o lugar apropriado para se organizar e oportunizar os saberes sistematizados e instrumentar os alunos, ela tem perdido sua especificidade, deixado de exercer sua função basilar, o que contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais que se estabelecem na sociedade de classes com interesses opostos. Com efeito, a desvalorização da escola condiz com os interesses antidemocráticos, fazendo com que se anule a possibilidade de transformação da realidade que vivenciamos, na qual a marginalidade é crescente e os interesses das camadas populares não são atendidos.

A partir desse quadro, surge a Pedagogia Histórico-Crítica, que por ser articulada com os interesses das camadas populares, ressalta a especificidade da escola, a importância do professor e a necessidade de métodos que sejam eficazes para transformar os conhecimentos científicos em saberes escolares, levando em consideração a cultura, a experiência e a realidade do aluno, sem perder de vista os objetivos e a importância da educação, que é capaz de transformar a prática social precária dos alunos em uma prática social modificada, resultado de um processo educativo que pode se tornar em instrumento de modificação da realidade.

Nesse sentido, vê-se pois a necessidade de continuar pesquisando e estudando sobre a temática, no sentido de procurar explorar os desdobramentos da Pedagogia Histórico-crítica na prática escolar dos professores, de modo que se tornem agentes ativos no processo de transformação da realidade educacional dualista que se estabelece.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 57^a Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de indicadores 2015**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>

visualizacao/livros/liv98887.pdf.Acesso em dezembro de 2017.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.Pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MÉSZÁROS, Istévan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores Associados, 2012.

____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA

Zuleyka da Silva Duarte

Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul –
SEDUC/RS

Belkis Souza Bandeira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO: Este estudo tem como motivação principal a complexa tarefa de pensar a educação hoje tendo como eixo de análise o conceito de Formação Humana. Em linhas gerais pode-se dizer que a formação humana refere-se ao processo amplo de constituição do ser humano, levado em conta a partir do momento em que o sujeito é inserido no contexto cultural e nele age de forma dinâmica. Desse modo o pensamento de Karl Marx e a Filosofia Social Marxiana, como fundamentos para pensar acerca de uma proposta de educação, que seja articulada com um outro projeto de sociedade e que busque desenvolver o homem em todas as suas dimensões, de modo a constituir o sujeito numa perspectiva omnilateral, ao invés de consolidar a unilateralidade, que fundamenta a escola na sociedade capitalista. Compreende-se que o momento histórico que passamos - difícil de ser analisado de forma mais congruente, até porque a história está em movimento - sinaliza com uma crise de ordem estrutural, que atinge a escola na sua dupla condição teórico/prática. No entanto, dado o conceito de omnilateralidade presente

na obra de Marx e o conteúdo da educação socialista, para desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, a saber educação intelectual, educação politécnica e educação física (ginástica), entende-se, que a referida abordagem apresenta alguns elementos produtivos para pensar-se na educação hoje.

ABSTRACT: This study has as main motivation the complex task of thinking education today, having as axis of analysis the concept of Human Formation. In general terms it can be said that human formation refers to the broad process of constitution of the human being, taken into account from the moment the subject is inserted in the cultural context and acts in a dynamic way. In this way the Karl Marx thought and Marxian Social Philosophy, as grounds for thinking about a proposal of education, that is articulated with another project of society and that seeks to develop man in all its dimensions, in order to constitute the subject in an omnilateral perspective, instead of consolidating the one-sidedness that underlies school in capitalist society. It is understood that the historical moment that we are going through - difficult to analyze in a more congruent way, even because the story is in motion - signals with a crisis of a structural order that reaches the school in its dual theoretical / practical condition. However, given the concept of omnilaterality present in

Marx's work and the content of socialist education, in order to develop subjects in their multiple dimensions, namely intellectual education, polytechnic education and physical education (gymnastics), it is understood that approach presents some productive elements for thinking about education today.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem como motivação principal a complexa tarefa de pensar a educação hoje tendo como eixo de análise o conceito de Formação Humana. Em linhas gerais pode-se dizer que a formação humana refere-se ao processo amplo de constituição do ser humano, levado em conta a partir do momento em que o sujeito é inserido no contexto cultural e nele age de forma dinâmica.

Na história da educação, a partir da modernidade, os modelos educacionais que pensavam a questão da formação humana foram influenciados por um processo de formação unilateral, consequência do modelo de produção capitalista e seus desdobramentos na organização social, política e econômica das sociedades, cujo foco estava centrado numa concepção de saber fragmentado e na transmissão cultural, privilegiando a dimensão intelectual do ser humano.

No entanto, sob certas perspectivas teóricas, apresenta-se a necessidade de compreender o ser humano em diversas faces da sua existência, como algo mais complexo e que preocupa-se em considerar não só o seu aspecto intelectual, mas o conjunto das suas qualidades físicas, morais, espirituais, éticas e estéticas em um processo formativo.

Dentre estas perspectivas, pautamos neste trabalho o pensamento de Karl Marx e a Filosofia Social Marxiana, como fundamentos para pensar acerca de uma proposta de educação, que seja articulada com um outro projeto de sociedade e que busque desenvolver o homem em todas as suas dimensões, de modo a constituir o sujeito numa perspectiva omnilateral, ao invés de consolidar a unilateralidade, que fundamenta a escola na sociedade capitalista. Propõe-se, então, a analisar e compreender o que é e como se constitui a proposta de Formação Omnilateral, a partir do que pode-se extrair da obra de Marx.

O filósofo alemão, em um trabalho de trinta anos, constrói uma doutrina consistente, cuja perspectiva aponta para a emancipação humana e da sociedade. Essa doutrina apresenta, no bojo de sua filosofia social, a omnilateralidade como princípio de formação humana, apontando justamente a emancipação humana como o caminho a ser perseguido. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217), afirmam:

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe, frente a frente, de um lado, o estatuto humano sob a lógica do capital e da propriedade privada, e, do outro, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com superação de tal modelo de sociabilidade.

Compreender, então, a densidade do pensamento de Marx, enquanto uma proposta que tem como fundamento a identidade do “homem real, individual” com o “cidadão abstrato” (MARX, 2008), passa pelo entendimento de que a consolidação da ordem burguesa, na primeira metade do século XIX, foi responsável por um processo de divisão técnica e social do trabalho, cujas consequências interferem de modo fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Esta divisão acarreta a cisão da sociedade a partir de duas esferas: a estrutura econômica, derivada do processo de trabalho e que vai gerar as mercadorias a serem consumidas, e a superestrutura ideológica, à que pertencem os processos de educação, cultura, letras, artes, produtos da base econômica.

Assim, a sociedade divide-se em duas classes antagônicas: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho. A relação concreta entre ambos manifesta-se em diversos tipos e formas de trabalho e, de uma forma inversa, na qual de posse do monopólio da ciência, da cultura, da educação e das artes a classe dominante faz parecer que tudo nasce a partir dos *seus valores*, do *espírito*, e não do modo de produção.

Roger Dangeville, no prefácio da obra *Crítica da Educação e do Ensino*, de Marx e Friedrich Engels (1978, p. 15), destaca que o capital opera em uma dupla frustração das massas:

Em primeiro lugar, o corpo especializado de pensadores, de artistas e de professores - esses últimos que transmitem o saber de geração em geração, para ‘reproduzir’, conservando-o e perpetuando-o – tira o que há de melhor no saber e na sensibilidade que emana das massas, enquanto elas próprias permanecem incultas. Em seguida, por intermédio do mercado – que não é como desejava Estaline, troca neutra, mas troca com lucro, roubo, pilhagem e espoliação – as massas ficam desprovidas dos frutos de seus esforços.

O autor ainda complementa que o processo de exploração é fácil, uma vez que é uma “força social concentrada, universalmente reconhecida e que comanda o trabalho de outrem” (idem, p. 15), o que permite que a classe dominante possa apropriar-se e representar a sociedade nas suas superestruturas intelectuais, artísticas, filosóficas, monopolizando a cultura, seja do passado ou do presente, mostrando-se “civilizados, sacrossantos, justificados, até mesmo indispensáveis – hoje como ontem” (p. 15).

Para Marx (2013), o trabalho, na sua relação com o capital, é deturpado de sua definição original: meio de interação entre o homem, a natureza e o mundo. Assim, o modo de produção capitalista baseia-se na relação entre o trabalhador assalariado e o capital. Partindo da análise das mercadorias, o filósofo sustenta a ideia de que elas apresentam *um valor de uso* e um *valor de troca*. O *valor de uso* é determinado pela utilidade que ela possa ter para satisfazer as necessidades humanas, refere-se, em um primeiro momento, às propriedades físicas do objeto. Nesse sentido, a utilidade do objeto não está relacionada com o trabalho humano nele empregado, nem com o modo de produção, mas de acordo com a propriedade elementar da mercadoria – o

valor – forma a base para o *valor de troca*:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como o ferro, o trigo, diamante, etc. é um valor de uso ou um bem (...). O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma da sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais do valor da troca (MARX, 2013, p. 114).

O *valor de troca*, diferentemente, aparece em um primeiro momento como uma relação quantitativa, variável, pois, confrontada com outra mercadoria, não lhe cabe um valor específico, já que nada tem a ver com suas propriedades naturais. Assim, o valor de uma mercadoria está relacionado aos valores de troca possíveis, em que, segundo Marx (2013, p. 115), “em primeiro lugar, que os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Em segundo lugar, porém, que o valor de troca, não pode ser mais do que expressão, a ‘forma de manifestação’ [*Erscheinungsform*] de um conteúdo que dele pode ser distinguido”.

Esses conceitos são importantes no desenvolvimento do trabalho para a compreensão da relação direta dos sistemas de ensino com o modo de produção capitalista, suas articulações e artimanhas e o que, na obra de Marx, pode conduzir-nos a uma crítica destes processos tendo em vista a sua transformação.

Desse modo, ao desconsiderar o valor de uso de uma mercadoria, “resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho” (idem, p. 116). Segundo Marx (2013), quando abstraímos o valor de uso de uma mercadoria, abstraímos também as suas propriedades físicas que lhe atribuem e fazem dela um valor de uso. Quando desaparece o caráter útil do trabalho, as diferentes formas concretas desse trabalho também desaparecem.

Na sequência, Marx (2013) esclarece que o que vale é a força de trabalho conjunta da sociedade que se apresenta no mundo das mercadorias, de modo que o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de uma mercadoria é o que vai regular o valor de troca dela.

Nesse processo, o proprietário dos meios de produção compra a força de trabalho do trabalhador, a fim de que a mercadoria seja produzida. Essa força de trabalho apresenta-se também como uma mercadoria, pois agrega valor ao produto final vendido pelo capitalista.

O mais valor absoluto consiste na base geral do sistema capitalista e está relacionado com a jornada de trabalho, ritmo e empenho na produção, sem nenhuma compensação, de modo que o excedente dar-se-á em forma de lucro.

O mais valor relativo refere-se ao processo em que o capitalista deseja aumentar a produção da força de trabalho, encurtando a jornada necessária para a produção desse valor. É a lógica de “produzir mais em menor tempo”. Para tanto, conforme

Marx (2013), é necessário que haja uma revolução nas condições técnicas e sociais no modo de produção. Essa revolução está intimamente ligada ao avanço científico, ao progresso tecnológico, sem, todavia, oferecer qualquer bonificação ao trabalhador. É nesse contexto que ocorre uma transformação fundamental na educação escolar.

Os processos de educação, até o advento da industrialização, caracterizavam-se por serem eminentemente familiares e religiosos. No entanto, as mudanças ocorridas no modo de produção, bem como a concepção liberal de estender a educação e o conhecimento em condições de igualdade entre todos os cidadãos, promoveram a institucionalização e aprofundamento no âmbito da escolarização.

Essa ideia inicial não se consolidou de forma hegemônica, pois, em alguns países, a educação pública só se efetivou por pressão do movimento operário. Além disso, desde o início, o ensino foi identificado como um dos instrumentos de dominação ideológica e, como isso o estado de classe estava vinculado ao ensino de classe. O acentuado desenvolvimento tecnológico exigia uma qualificação das massas cujas condições culturais não davam conta de atender as demandas do novo modelo de produção que se iniciava.

O sistema de ensino estava, pois, absolutamente vinculado aos processos de trabalho. Os *indivíduos vivos* e sua *organização corporal*, segundo Marx e Engels (1978), que refletem o modo como produzem a vida, mostram o que os indivíduos são. É o aumento da população que pressupõe um intercâmbio entre os indivíduos. “A forma desse intercâmbio é, novamente, condicionada pela produção” (MARX & ENGELS, 1978, p. 87).

Nesse sentido, as relações, tanto entre os indivíduos, quanto entre as nações, depende do ponto em que cada uma delas tenha desenvolvido suas forças produtivas. “A que ponto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas é mostrado de modo mais claro pelo grau de desenvolvimento da divisão do trabalho” (Idem, p. 89).

Se o desenvolvimento de uma nação está intimamente relacionado com o desenvolvimento de suas forças produtivas, compreendemos o que Marx referia-se quando tratava da *mais valia relativa*. É justamente a divisão social do trabalho e a divisão técnica a serviço do capital que determina a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Os filósofos ainda defendem que a divisão do trabalho só será de fato efetivada quando houver a divisão do trabalho entre espiritual e material. É um momento, segundo os autores, em que as diferentes manifestações da consciência podem emancipar-se do mundo, entretanto: “(...) mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc., entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes.” (Idem, p. 36).

A consequência dessa divisão entre trabalho material e intelectual é que a própria possibilidade de fruição espiritual do produto do trabalho dar-se-á de forma diferente a indivíduos diferentes e a condição de que esses movimentos não entrem

em contradição é só com a supressão da divisão de classes:

(...) esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade e até a realidade de que as atividades espirituais e materiais – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo, caibam à indivíduos diferentes, e a possibilidade de que estes momentos não entrem em contradição rende somente que a divisão do trabalho seja novamente supressa (Idem, p. 36).

Os princípios pelos quais Marx e Engels analisam a sociedade de maneira oposta à classe dominante são três, segundo Dangeville, no prefácio da referida obra (1978 p. 23-24): em primeiro lugar, que não os pensamentos ou os desejos do homem que fazem a vida e as condições materiais; são justamente as condições econômicas que formam a base da sociedade. “Se há educação, são, portanto, as condições materiais que é preciso ‘educar’, ou melhor, revolucionar e não as pobres cabeças”. Em segundo lugar, cada modo de produção e de sociedades sucessivas tem seu modo de produção e saber próprios; e terceiro, que os pensamentos da classe dominante são, em sua época, as ideias dominantes. (DANGEVILLE, 1978, p. 24).

Disso conclui-se que o Estado apropria-se da ciência e do saber e utiliza-o, para manipular e explorar, “tornando-se para as massas um meio de opressão, de mistificação e de justificação das classes dominantes” (Idem, p. 25).

Assim, a inteligência, a produção criativa são materializadas dentro do capitalismo, que aluga ou vende os serviços de artistas, intelectuais, de modo que o produto do trabalho de ambos degradem-se, tornem-se também mercadorias a serem comercializadas.

Na tese 3 sobre Feuerbach, Marx e Engels (2007), deixam clara a necessidade da superação da sociedade de classes para a introdução de um mundo organizado sob outra lógica, na medida em que o Estado não tem condições de promover mudanças significativas, e que a educação por si, com o mesmo modo de produção, também não é capaz:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são produtos de outras circunstâncias e de outra e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, primeira das quais está colocada acima da sociedade (por, ex em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida racionalmente, entendida como *prática revolucionária* (grifo dos autores) (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-538).

Essa *prática revolucionária*, à que Marx se refere, encontra lugar no princípio da omnilateralidade, o qual busca, em sua determinação eminentemente humana, o desenvolvimento total das potencialidades dos homens. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217-218), referem-se à omnilateralidade da seguinte forma:

A omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda a criação humana, de tudo o que é humano, enfim, a formação do ser social, pela aproximação de todas (omni) as formas de exteriorização do humano é ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem.

O sistema de ensino observado na sociedade capitalista tem como referência o racionalismo iluminista burguês, cujo princípio do esclarecimento busca, a priori, a emancipação das consciências. No entanto, conforme consta no prefácio de Dangeville (1978, p. 35), “toda a sociedade dividida em duas classes é idealista: a elite esclarecida dita as normas e a massa bruta deve segui-las sem discussão”.

A escola, na sociedade capitalista, representa uma arma poderosa de mistificação e conservação do pensamento dominante, atingindo de modo particular os filhos dos trabalhadores. Por isso, Marx defendeu uma formação específica à classe operária, a partir da ligação entre **produção, exercício intelectual e físico**.

Assim, compreender o ensino como meio de promoção social só será válido aos pequeno-burgueses que flutuam entre as classes dos explorados e dos exploradores. Para a maioria pertencente à classe dominada, a escola apenas reproduz o que interessa ao desenvolvimento do capital.

São justamente a separação entre a escola e as condições materiais de produção que fazem com que, tanto o ensino, quanto a ciência sejam apropriados pelo capital, para servir aos seus fins de produção e exploração.

Marx não ficava satisfeito com isso e - a exemplo de outros socialistas que o precederam, como Robert Owen, por exemplo, o qual entendia a necessidade de combinar o trabalho produtivo com o estudo - em *O Capital*, cita John Bellers, a quem classificava como “um verdadeiro fenômeno da história da economia política” (2013, p. 1355), que compreendeu, no final do sec. XVII, “a necessidade de superar a educação e a divisão do trabalho atuais, que produzem hipertrofia e atrofia dos dois extremos da sociedade, ainda que em direções opostas” (p. 1355). Bellers, citado por Marx (2013, p. 1355):

Aprender ociosamente é pouco melhor do que aprender a ociosidade (...). O trabalho corporal foi originalmente instituído pelo próprio Deus (...). O trabalho é tão necessário para a saúde do corpo quanto comer é para a sua vida, pois as dores que se poupam com o ócio são adquiridas por doença (...). O trabalho é o óleo da lamparina da vida, mas quem acende é o pensamento. Uma ocupação infantilmente estúpida é o espírito das crianças.

Essa relação entre educação, formação e trabalho, que permeia a obra de Marx, está o tempo todo apontando para o fato anteriormente citado, que é a partir da realidade material que o homem pode compreender alguma verdade objetiva, pois, segundo o filósofo, “a disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica” (MARX & ENGELS,

2007, p. 533).

O filósofo demonstra, então, a relação existente entre o desenvolvimento material da sociedade e as ideias, pensamentos e concepções dela oriundas, que ao fim das contas é o que constitui a sociedade. Toda a questão da educação reduz-se, segundo Marx, à relação entre trabalho necessário e o tempo de trabalho livre, ou seja, a produção do tempo livre pela burguesia ou o proletariado.

Quando faz a crítica sobre a situação do operário na Inglaterra, Engels argumenta sobre a importância das “associações”, que hoje viemos a conhecer como “sindicatos”, para a tomada de consciência do operário em relação a sua condição de classe. Diante da convulsão social que vivia a Inglaterra em meados de 1837 e a frequência com que havia greves e paralisações do trabalho, foi necessário que os trabalhadores organizassem-se em tais associações, que lhes assegura uma formação prática, além de escolas por elas fundadas, onde são oferecidas às crianças “uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas (...)” (ENGELS, 2007, p. 271). Segundo o filósofo, tais instituições representam uma ameaça para a burguesia, pois conseguem manter o proletariado fora dos centros de difusão dos conhecimentos úteis ao capital.

Existe, por conseguinte, a certeza de que o ensino burguês evolui de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento da própria mão de obra, incorporando, inclusive, a mão de obra feminina e das crianças, para o aumento do processo produtivo e da manipulação das máquinas.

Em um artigo escrito para o *New York Tribune*,¹ Marx afirma que a educação iluminista, conhecida pela burguesia, não passa de uma série de receitas “morais”, para ensinar o proletariado a viver sem os meios materiais.

A proposta de ensino burguês que pretende conformar o proletariado com a sua condição de segurar os ímpetos do povo - manifestados durante as greves -, utiliza-se de meios morais, através, principalmente, da religião, para segurar as massas.

Oliveira & Oliveira (2014) argumentam sobre o que Marx propõe como projeto formativo vai na contramão do que o sistema do capital oferece no interior da sociedade burguesa. “Marx enfatiza que o ser humano encontra-se submetido a projetos formativos unilaterais, ou seja, a lógica da sociedade liberal faz acontecer procedimentos que privilegiam apenas um aspecto da formação” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 218).

É preciso ressaltar, então, que a formação omnilateral, assim como argumentam os autores supracitados, constitui-se a partir do entendimento do homem como totalidade complexa, “cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo” (Idem, p. 218).

Diante do exposto, o que se propõe é buscar no pensamento de Marx elementos que contribuam a esse processo de rediscussão e redefinição das estruturas educativas da sociedade. Ainda que a temática pedagógica seja tratada de forma ocasional, em

1 MARX, K. A educação e o trabalho das crianças na Inglaterra. In: *New York Tribune*, 28 de novembro de 1853.

seus aspectos específicos, conforme afirma Manacorda (2010), mas que está, acima de tudo – e é o que nos interessa – “colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais” (p. 33).

Se não é possível falar sobre uma pedagogia marxiana, pode-se falar, ao menos, de uma dimensão pedagógica do marxismo. E é isso que aponta Manacorda (2010, p.33) quando indica a existência de textos “explicitamente pedagógicos”, presentes da redação de três programas políticos:

a) Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b) para a I Associação Internacional dos Trabalhadores em 1866; c) Para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha, em 1875.

Apesar do intervalo de quase trinta anos e três momentos políticos, constituíram-se textos absolutamente consistentes e relevantes, de modo a buscar em outros pedagogicamente não tão evidentes, mas que, em seu conjunto, apresentam uma doutrina que aponta a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade.

a) Princípios do Comunismo e o Manifesto (1847-1848): em novembro de 1847, meses antes da divulgação do *Manifesto*, Engels produziu um texto com apontamentos de cunho didático, para explicar os *Princípios Básicos do Comunismo*, a partir da relação comunismo/proletariado. Assim, ao responder a questão de nº XVIII sobre como se daria o desenvolvimento da revolução comunista, afirma que seria, em um primeiro momento, consolidando meios, para ampliar as medidas que atentassem diretamente contra a propriedade privada e que assegurassem a existência do proletariado. Dentre as medidas, consta o seguinte: “Educación de todos los niños em establecimientos estatales y a cargo Del Estado, desde El omento em que puedan prescindir Del cuidados de La madre. Conjugar educación com El trabajo fabril” (p. 10-11).

Nessa proposição, constam dois momentos do trabalho educativo: logo que a criança pode prescindir dos cuidados da mãe, e, mais adiante, o que está relacionado com o trabalho. Há, então, uma reivindicação, conforme Manacorda (2010), de caráter tradicional e *iluminista-jacobino*, relativa à universalidade e gratuidade do ensino, mas também tipicamente comunista, que é a união de ensino e trabalho, destinados a todas as crianças, o que torna a educação com validade universal, porque faz uma alusão não só à emancipação de todo o proletariado, mas também à emancipação da humanidade.

Logo adiante, na questão nº XX, quando responde sobre as consequências da propriedade privada, o filósofo responde, entre outras coisas, que, livre das consequências destrutivas da propriedade privada, a sociedade terá um enorme desenvolvimento, de modo a satisfazer a necessidade de todos.

Os *Princípios de Engels*, de acordo com Manacorda (2010), datam de novembro de 1847 e antecedem a redação do *Manifesto*, que ocorreu entre dezembro de 1847

e janeiro de 1948.

Entre o período de tempo em que Engels elaborou os *Princípios* e a redação do *Manifesto* por Marx, esse último filósofo fez uma série de conferências, na *União dos Operários Alemães*, em Bruxelas. O resultado dessas conferências está em um texto publicado postumamente (apenas em 1925), em que o filósofo desenvolve uma tese que, conforme apontou Manacorda (2010, p. 43), contrasta com a desenvolvida por Engels:

Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial o ensino industrial [industrielle] universal... O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantropos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos do trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças de divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro (MARX, apud MANACORDA, 2010, p. 43).

Há, nesse texto, uma nítida contraposição ao pensamento de Engels. Se, por um lado, Marx compreende um caráter socialista no ensino universal, capaz de superar a sociedade de classes e a unilateralidade do homem, por outro, ele destaca o caráter utópico e reformista da concepção de educação proposta por Engels.

Não é possível supor o que ocorreu, na medida em que, enfrentando as mesmas situações, no mesmo tempo histórico, os dois filósofos amigos tinham conhecimento do mesmo tema e com posicionamentos diferentes. O fato é que, ao redigir o *Manifesto*, não consta a tomada de posição de Engels, expressa no parágrafo XX dos *Princípios*, mas considerou alguns breves enunciados referentes ao parágrafo XVIII (MANACORDA, 2010).

Dessa forma, consta no parágrafo referente aos Proletários e Comunistas, a proposta sobre educação elaborada por Marx no *Manifesto*, expressa no item 10, como medida fundamental para a elevação do proletariado à classe dominante: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX, 2008, P. 67).

A convergência entre Marx e Engels está na ideia da união entre ensino público, gratuito e unido ao trabalho, como condição a superar a propriedade privada dos meios de produção, a unilateralidade do homem e potencializar o pleno desenvolvimento de suas forças produtivas.

Outro documento de fundamental importância diz respeito às Instruções. Neste documento, Marx e Engels referem-se mais especificamente ao conteúdo da educação comunista e à atenção que deve ser dada à criança desde os nove anos, quando inicia sua inserção no mundo do trabalho. O documento *As Instruções aos Delegados* foi entregue aos delegados do Comitê do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de Genebra e propõe – a partir da organização de três grupos por faixa etária – a união de educação e trabalho para crianças e adolescentes:

1º grupo: dos 9 aos 12 anos: nesta fase, o emprego das crianças/jovens, tanto

na fábrica como em domicílio, não pode passar de duas horas diárias;

2º grupo: dos 13 aos 15 anos: nesta etapa, o tempo de trabalho aumenta para quatro horas diárias;

3º grupo: 16-17 anos: deve haver ao menos uma hora de interrupção para alimentação e descanso.

Dessa forma, a argumentação do filósofo aponta o conteúdo indispensável ao ensino socialista:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira ensino intelectual. Segunda: *Educação Física dada nas escolas através de exercícios militares* (grifo meu); Terceira: adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todo o processo de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos nove aos dezessete anos em três classes, deveria estar vinculado um programa de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, *exercício físico* (grifo meu) e adestramento politécnico elevarão a classe operária acima das classes superiores e mediais (MARX & ENGELS, 1962, apud, MANACORDA, 2010, p. 48).

Já no *Capital*, obra que constitui o marco referencial para a compreensão do nosso sistema de produção, em relação às referências de Marx para a educação, cabe destacar cinco frentes, de acordo com CARVALHO (2014): 1) a primeira, que associa diretamente as condições materiais da classe não proprietária e o modo de sua subjetividade específica; 2) associação entre subjetividade e objetividade nos seus processos reversivo e transitivo; 3) **a análise da combinação entre trabalho produtivo, ensino, ginástica e educação politécnica**; 4) educação popular e condições de ensino; 5) educação e comunismo.

Nesse contexto, Marx (2013) analisa que a divisão técnica e social do trabalho transforma o operário em auxiliar de uma máquina, cuja tarefa é reproduzir, desde a infância, situações de trabalho que nada lhe acrescentam na sua condição de ser genérico. Consolida-se, pois, o antagonismo de classes: os que possuem e os que não possuem os modos de produção da existência.

Reproduz-se, dessa forma, um sistema que resulta em um processo de não identificação do trabalhador com o produto do seu trabalho, na medida em que, ao vender a sua força de trabalho (quantidade versus dinheiro/ mercadoria universal), o trabalhador, além de não produzir para si, já não lhe interessa o que e quanto produz especificamente. O fruto do seu trabalho é um objeto que lhe é estranho e o salário, resultante da atividade que executa e que é vendida em quantidade de horas, não lhe dá condições satisfatórias de manter a existência, isso porque, o que lhe é possível é garantir minimamente as suas condições de existência e da sua prole.

Esse processo de “coisificação” do trabalhador acentuou-se, na medida em que suas “potências intelectuais de produção” (Idem, p. 435) desaparecem diante da lógica

do trabalho, que concede como propriedade alheia sua capacidade produtiva. Segundo Marx (2013), esse processo de cisão começa na cooperação simples, desenvolve-se na manufatura – que faz dele um trabalhador parcial - e consuma-se na grande indústria, “que separa do trabalho a ciência como potência autônoma da produção e a obriga a servir o capital” (p. 435).

Nesse quadro, a divisão social do trabalho atingia o trabalhador em sua condição mais frágil, a sua saúde:

Certo atrofiamiento espiritual e corporal é inseparável mesmo da divisão social do trabalho em geral na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe essa cisão social dos ramos do trabalho e, por outro lado, somente por meio dessa divisão peculiar consegue alcançar o indivíduo em suas raízes vitais, ele é o primeiro a fornecer o material de impulso para a patologia industrial (MARX, 2013, P. 437).

É através da atividade manufatureira que se criam, por assim dizer, novas forças produtivas, que visa, em última análise, a aumentar a mais valia relativa e a valorização do capital. Assim, um dos produtos da manufatura tendo atingido certo grau de desenvolvimento e considerando sua base técnica estreita, foi “a oficina da produção dos próprios instrumentos de trabalho” (Idem, p. 442).

Está alavancado o desenvolvimento da grande indústria. Na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força do trabalho; na grande indústria, como meio de trabalho. Em sua argumentação, Marx (2013) demonstra que as forças produtivas decorrentes dos processos de cooperação e divisão do trabalho não custam nada ao capital, tanto as forças sociais, quanto as forças naturais. Ora, o que está evidente é que, apesar do desenvolvimento da maquinaria, a força humana ainda está submetida ao capital.

Assim, o que buscamos, ao contextualizar o modo operativo do capitalismo na natureza do trabalho humano, é expor o processo de unilateralidade a que os trabalhadores estão sujeitos, e o papel da educação neste cenário. Analisar o que Marx apresenta como um modelo de educação necessita que se compreenda a precarização do ser humano diante da manutenção do sistema. À vista disso, é importante ressaltar as consequências do desenvolvimento da indústria para a condição de vida do trabalhador:

a) *Trabalho feminino e infantil*: sendo a força muscular dispensável, o manuseio das máquinas começou a ser realizado por mulheres e crianças: “À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar os trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade” (Idem, p. 468).

Os efeitos disso, além da desvalorização do trabalho, com a partilha do valor da força de trabalho com todo o núcleo familiar, estão na apropriação do tempo livre de mulheres e crianças: “O trabalho forçado para o capitalista usurpou não só o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro

de limites decentes para a própria família” (p. 468). Além disso, o filósofo menciona a deteriorização física de crianças, adolescentes, bem como das trabalhadoras adultas, submetidas à exploração do capital: “primeiro diretamente, nas fábricas que se erguem sobre seu fundamento, e, em seguida indiretamente, em todos os outros ramos industriais” (p. 471).

Marx (2013) lembra que a “corrupção moral” decorrente da exploração capitalista de mulheres e crianças foi exposta de modo exaustivo por Engels, quando esse último analisou a situação dos operários na Inglaterra. E, justamente essa “devastação intelectual”, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em máquinas, obrigou o parlamento inglês “a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças menores de 14 anos em todas as industriais sujeitas à Lei fabril” (p. 473).

Pelos relatos de Marx, o que se observa é que, antes da promulgação da Lei Fabril de 1844, não era raro encontrar adulterações nos certificados de frequência escolar, preenchidos por “professores analfabetos”. Nesse período, os inspetores de fábrica denunciaram a situação degradante do que era tido como “escola” e passou-se a exigir que os professores fossem alfabetizados e preenchessem os certificados com o próprio nome.

b) *Prolongamento da jornada de trabalho*: o processo de industrialização converte-se no meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho “para além do limite natural” (idem, p. 476). O emprego da maquinaria cria diferentes motivos para a ampliação da jornada de trabalho, de modo a conseguir recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes eram inalcançáveis e, assim criando, como sugere Marx, uma excessiva população operária: “Daí este notável fenômeno da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho” (p. 480).

c) *Intensificação do trabalho*: o prolongamento da jornada de trabalho provocou uma reação da sociedade, “ameaçada em suas raízes vitais” (p. 481) e, com isso, a necessidade de que fosse fixada legalmente uma jornada “normal” de trabalho. Ocorre que, essa decisão gerou outro fenômeno identificado por Marx em sua análise sobre a mais valia absoluta: a intensificação do trabalho. “É evidente que com o progresso do sistema de maquinaria e a experiência acumulada de uma classe própria de operadores de máquinas, aumenta natural e espontaneamente a velocidade, e, com ela, a intensidade do trabalho (p. 482). No entanto, conforme o próprio filósofo, o trabalho constituído de uma uniformidade regular alcança um ponto tal que não é possível manter longas jornadas de trabalho intenso. Daí que elas se excluem reciprocamente “de modo que o prolongamento da jornada de trabalho só seja compatível com um grau menor da intensidade do trabalho...” (p. 483).

Assim, a revolta da classe trabalhadora obrigou o Estado a diminuir a jornada de trabalho, ao mesmo tempo em que, acelerando o processo de produção, através da maquinaria, o trabalhador fosse capaz de acelerar o processo produtivo em menor

tempo.

Ora a consequência disso está na exposição apresentada por Lord Ashley, na Inglaterra de 1844, na Câmara dos Comuns, baseada em documentos e transcrita por Marx (2013, p. 485):

O trabalho realizado pelos ocupados nos processos fabris agora é três vezes maior do que quando da introdução dessas operações. Sem dúvida, a maquinaria tem realizado uma tarefa que substitui os tendões e os músculos de milhões de seres humanos, mas também tem aumentado, prodigiosamente, (...) o trabalho daqueles submetidos a seu terrível movimento.

Na continuação de suas análises, Marx demonstra como o capital opera no regime de exploração do trabalho e como este - ainda que organizado a partir de um sistema fabril, cuja utilização de maquinarias amplia e dinamiza a produção - acaba por desgastar ainda mais o trabalhador, na medida em que, ao contrário da manufatura e do artesanato, onde o trabalhador serve-se dos instrumentos de trabalho, na fábrica, ele é quem tem de acompanhar o movimento. Em última análise, o trabalhador é quem serve de instrumento ao funcionamento das máquinas. “Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e, ao qual, tão incorporado como apêndices vivos” (p. 494).

No sistema fabril, o trabalhador experimenta a unilateralidade, materializada na ruptura entre as suas potencialidades intelectuais e o trabalho manual. A habilidade de manejar as máquinas reduz-se diante da ciência e da posse do conhecimento de todo o processo produtivo.

Para Marx (2013), é do sistema fabril então que, buscando os detalhes na obra de Robert Owen, se constitui o que o filósofo chama de educação do futuro:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhes na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos com suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p. 554).

Assim, o filósofo alemão compara a base técnica da grande indústria, do artesanato e da manufatura, considerando que a primeira constitui uma base “revolucionária”, levando em conta os aspectos ciência e tecnologia.

Ocorre, todavia, uma contínua variação nos processos de produção que obriga o operário a deslocar-se a diferentes locais de trabalho. Disso ocorre a exigência da versatilidade do operário e, como completa Manacorda (2010, p. 50): “a necessidade de substituir uma população operária (unilateral) mantida em reserva para fazer frente às variações do trabalho, pela absoluta disponibilidade do homem onilateral”.

Há uma concordância na redação dos textos referentes às *Instruções aos Delegados* e *O Capital*. As questões relativas ao ensino na obra de Marx podem

concluir-se em outro importante documento *Notas à margem ao programa do partido operário alemão* ou mais conhecido como *Crítica ao Programa de Gotha* de 1875.

Após quase trinta anos desde a redação do Manifesto, Marx examina as propostas pelo programa de unificação dos dois partidos operários alemães, no que diz respeito à educação:

“O Partido Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) educação popular universal e obrigatória. Instrução gratuita”. Marx comenta:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (...) ‘Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita’. (...) O parágrafo sobre escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com a escola pública.(...) ‘Proibição do trabalho infantil’. Aqui era absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil (...). A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho seguindo diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, combinação de trabalho produtivo e instrução, desde tenra idade, são um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 45-48).

Está exposto, então, a exemplo do que foi defendido na obra *O Capital*, a união de ensino e trabalho produtivo, como aspectos fundamentais da pedagogia marxiana. Em relação ao conteúdo, levando em conta o texto das *Instruções* de 1866, que se articulava em ensino intelectual, tecnológico e físico. No excerto supracitada, o filósofo refere-se apenas aos dois primeiros, de modo que o ensino do corpo não é mencionado. Mas, como o próprio Marx aponta, ainda nas notas marginais ao Programa de Gotha, a perspectiva geral da pedagogia marxiana, traduz-se na emancipação humana e a superação da sociedade de classes.

Encaminhando para as considerações finais, ao longo deste texto analisamos aquilo que podemos compreender como pedagogia marxiana. No contexto de suas reflexões sobre as consequências do trabalho na sociedade capitalista na vida do trabalhador, muitos são os textos e passagens que apontam a omnilateralidade como chegada histórica do homem ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

O estudo da concepção de omnilateralidade exposta na análise da Filosofia Social Marxiana, busca contribuir com os esforços teóricos de fundamentação de um modelo de Formação Humana, como contraponto aos modelos educacionais hodiernos que privilegiam os aspectos intelectuais em detrimento dos aspectos éticos, estéticos e corporais, favorecendo uma formação fragmentária e voltada unicamente para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

Compreende-se que o momento histórico que passamos - difícil de ser analisado de forma mais congruente, até porque a história está em movimento - sinaliza com

uma crise de ordem estrutural, que atinge a escola na sua dupla condição teórico/prática. No entanto, dado o conceito de omnilateralidade presente na obra de Marx e o conteúdo da educação socialista, para desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, a saber educação intelectual, educação politécnica e educação física (ginástica), entende-se, que a referida abordagem apresenta alguns elementos produtivos para pensar-se na educação hoje. Nessa perspectiva, pode a educação ser entendida enquanto processo formativo, a desenvolver no homem os sentidos e os significados que o orientam em suas ações no mundo, nas relações com o outro, com a sociedade e com a natureza. Encarada sob esse horizonte mais amplo, a educação será processo de produção de cultura, formação humana e social, que não se submete às relações existentes, já dadas de antemão, mas desafia para a construção de um outro mundo possível, no qual se efetive o que há muito vem sendo prometido e não realizado, uma sociedade mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Org. Roger Dagenville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª ed. São Paulo: Martins Claret, 2008.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O Capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, N. Modelos de Formação Humana: Paideia, Bildung, Formação Omnilateral. In: **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-George Flickinger**. BOMASSARO, L.C; DALBOSCO, C.; HERMANN, N. (Orgs). Passo Fundo: Ed. UPF; Porto Alegre: Ed. PUCRS; Caxias do Sul: Ed. UCS, 2014. p. 208-222.

DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL

Thiago Batista Assis

IFG, Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática
Jataí-Goiás

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

IFG, Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática
Jataí-Goiás

RESUMO: O documentário *Professores de Matemática: entrelaçar de vidas entre o pessoal e o profissional* foi apresentado como produto educacional no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí como proposta de recurso pedagógico para formação de professores. Por meio da metodologia história oral de vida, foram coletadas narrativas de cinco professores de Matemática, do quadro efetivo de escolas públicas estaduais de Jataí, que lecionam no Ensino Médio. No documentário eles relatam suas experiências e trajetórias, que foram trabalhadas para que o espectador reflita sobre os sentidos e os sentimentos da carreira docente. A imagem é um testemunho visual, no qual se pode detectar uma série de dados que dificilmente poderia ser mencionada pela linguagem escrita. Esse trabalho analisou e expôs valores, perspectivas subjetivas e

interpretações sobre a vida dos professores. Um documentário não estimula apenas a percepção estética no espectador; ela ativa a consciência social, seja de forma direta ou indireta. Dessa forma, por meio de entrevistas, de diálogos e de provocações, esse documentário expôs memórias, emoções e angústias dos professores participantes.

PALAVRAS-CHAVE: História de Vidas. Formação de Professores. Professores de Matemática.

ABSTRACT: The documentary *Mathematics Teachers: intertwining of lives between the staff and the professional* was presented as an educational product within the scope of the Professional Master's Program in Education for Science and Mathematics of the Federal Institute of Goiás, Câmpus Jataí as a proposal of pedagogical resource for teacher training. Through the oral history of life methodology, narratives were collected from five Mathematics teachers, from the actual state public schools in Jataí, who teach in High School. In the documentary they report their experiences and trajectories, which were worked out so that the viewer reflects on the senses and feelings of the teaching career. The image is a visual testimony, in which one can detect a series of data that could hardly be mentioned by the written language. This work analyzed and

exposed values, subjective perspectives and interpretations about teachers' lives. A documentary does not only stimulate aesthetic perception in the viewer; it activates social consciousness, either directly or indirectly. In this way, through interviews, dialogues and provocations, this documentary exposed memories, emotions and anguish of the participating teachers.

KEYWORDS: Lives History. Teacher training. Mathematics teachers.

1 | INTRODUÇÃO

O documentário seria um gênero cinematográfico como outros ou teria características e singularidades em seu formato? Há algum tempo, o conceito de documentário poderia ser facilmente resumido ao registro de relatos, de fatos e de depoimentos de uma realidade. Como indica a terminologia da palavra, “documenta” a realidade da vida humana e “reproduz” as imagens, os sons e os fatos do cotidiano.

No entanto, a literatura existente sobre o assunto revela-nos as dificuldades para a delimitação do que vem a ser um documentário. Alguns especialistas afirmam que não existem conceitos formulados que sejam capazes de definir concretamente o gênero documentário; em sua maioria, constitui-se mais em uma tentativa de entendê-lo do que de conceituá-lo propriamente.

As características dos filmes documentais não são regidas por normas e por conceitos concretos. Suas definições partem do contraste com os filmes de ficção, como afirmam Aumont e Marie (2007, p. 86):

A oposição ao “documentário/ficção” é uma das grandes divisões que estrutura a instituição cinematográfica desde suas origens. Ela governa a classificação das “séries nos primeiros catálogos das firmas de distribuição que distinguem as vistas ao ar livre”, “as atualidades”, os “temas cômicos e dramáticos”. Chama-se, portanto, documentário, uma montagem cinematográfica de imagens visuais e sonoras dadas como reais e não fictícias. O filme documentário tem, quase sempre, um caráter didático ou informativo, que visa principalmente, restituir as aparências da realidade, mostra as coisas e o mundo tais como eles são.

Nesse sentido, um documentário ultrapassa os limites da informação; a partir da história contada, o documentarista conduz o espectador a reflexões sobre a realidade que ora se expõe, tendo como pressuposto a não interferência na condução das cenas e nas narrativas.

Dessa forma, um documentário é mais que uma comprovação da realidade; ele é também uma maneira específica de contemplar o mundo sob outros pontos de vista. Os registros precisos dos vídeos de sistema de segurança ou de fatos específicos, como a abertura de um evento esportivo, possuem um caráter apenas documental. Por outro lado, os documentários reúnem imagens e informações para, posteriormente, utilizarem-nas para conceber uma nova perspectiva sobre o tema abordado.

Os documentários, portanto, promovem representações auditivas e visuais

do mundo histórico, defendendo ou representando pontos de vista próprios. Eles transmitem ideias, propostas e argumentos, objetivando persuadir os telespectadores, representam algo familiar: vemos pessoas, lugares e objetos que nos são comuns. Essas características, aliadas ao poder da imagem e dos sons captados durante as gravações, fornecem subsídios suficientes para atribuir credibilidade ao que ora se expõe.

A imprevisibilidade e a falta de domínio dos diretores atribuem aos documentários ainda mais veracidade: eles "falam de situações ou acontecimentos reais e honram os fatos conhecidos; não introduzem fatos novos, não comprováveis. Falam sobre o mundo histórico diretamente, não alegoricamente" (NICHOLS, 2016, p. 31). Os documentários, em vez de inventar personagens e histórias, apresentam fatos conhecidos e outras fontes de informação para verificação dos fatos expostos.

Logo, um documentário não expressa apenas os problemas do universo de referência. Ele permite também várias modalidades discursivas, pois as diversas técnicas - filme de montagem, cinema direto, reportagem, atualidades, filme didático e até filme caseiro - permitem ao documentarista expressar suas visões de mundo acerca dos problemas apresentados, o que possibilita que as fronteiras entre documentário e ficção não sejam intransponíveis e possam variar de uma produção para outra.

O tratamento criativo ao qual são submetidos os documentários faz deles uma representação do mundo, não uma transcrição fiel dele. De acordo com Nichols (2016), todo documentário expressa a voz de quem o produziu; comentários falados, discursos sincronizados, efeitos acústicos e a música revelam a visão de mundo de quem o produziu. Se na ficção as produções fílmicas estruturam um mundo imaginário criado pelo cineasta, no documentário elas apontam o engajamento do criador com o tema tratado.

A voz do documentário fala por meio de todos os recursos fílmicos disponíveis: composição de planos, de edição das imagens, de trilha sonora, entre outras. Ela propaga os pensamentos do cineasta e como essas ideias se manifestam no processo de criação do filme. "Essa voz diz, em muitas palavras, 'é assim que escolho agir e filmar no mundo que compartilhamos'; 'e você, como faz?'" (NICHOLS, 2016, p. 89).

A forma mais explícita de dar voz a um documentário é, sem dúvida, a palavra falada ou escrita; no entanto, o que nos conduz à compreensão plena do que se expõe é o registro dos gestos, comportamentos e interações dos atores sociais, momento em que o cineasta esclarece o que realmente se pretende dizer sobre o tema tratado, "A imagem tem um ritmo cativante e uma mágica sedutora toda sua. A experiência de assistir a um filme difere da de olhar para a realidade de maneira que as palavras só imperfeitamente conseguem explicar" (NICHOLS, 2016, p. 142).

Grande parte do poder de atração dos documentários está na sua capacidade de unir comprovação com emoção. Para Nichols (2016), quem assiste a um documentário busca aprender algo ou se emocionar com as novas descobertas e possibilidades expostas pelo filme. A força da retórica ou da persuasão atribui valor à representação

proposta pelo documentarista. Assim, o público de um documentário espera que o filme seja capaz de satisfazer os seus desejos de saber mais sobre o mundo que compartilhamos. Os documentaristas ativam esse desejo de saber quando abordam um tema histórico e expõem sua própria versão sobre ele.

Em suma, um documentário não aborda simplesmente conceitos; ele os materializa, oferece uma experiência sensorial de sons e de imagens devidamente estruturadas para emocionar, persuadir e exteriorizar uma nova perspectiva de mundo.

2 | DOCUMENTÁRIOS: HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS

Em um documentário, pelo menos três histórias de vida se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do espectador. Todas essas histórias, de maneiras distintas, contribuem para a estruturação dessa modalidade cinematográfica.

Quando assistimos a um documentário, nos questionamos quem o produziu? Quais são seus motivos? Suas intenções? Geralmente, não; mas, o cineasta está a todo momento presente em sua produção, pois ela representa a sua forma de ver o mundo e suas propostas de intervenção sobre ele. A história do filme, por meio de seus atores sociais, aliada às intervenções fílmicas, concretizam essas percepções. Por fim, o espectador, com suas experiências prévias, atribui valor ou não ao que se é demonstrado no documentário.

O cinema documentário possibilita-nos enxergar o mundo por um ângulo distinto do que estamos acostumados; as representações expostas revelam uma nova perspectiva sobre um determinado tema que nos é comum (família, assistência médica, sexualidade, desigualdades sociais, violência, morte e assim por diante). Essas representações ajudam-nos a compreender as práticas sociais, a partir do momento em que entendemos como os outros vivenciam as mesmas situações e acontecimentos que presenciamos cotidianamente. Nichols (2016, p. 254) escreve.

Alguns documentários tentam nos *explicar* aspectos do mundo. Analisam problemas e propõem soluções. Procuram mobilizar nosso apoio a uma posição, em detrimento de outra. Outros documentários convidam-nos a *compreender* aspectos do mundo de maneira mais completa. Observam, descrevem ou evocam poeticamente situações e interações. Tentam enriquecer nossa compreensão de aspectos do mundo histórico por meio de suas representações. Complicam nossa adesão a certas posturas ao minar a certeza com complexidade ou dúvida.

A voz de um documentário tem natureza própria, o que garante autenticidade ao filme e à forma de pensar do cineasta. A retórica ou crítica utilizada procura apresentar-nos pessoas, lugares e fatos em sua plenitude, a fim de que possam ser analisados e julgados como dignos de admiração ou de rejeição.

O cinema documentário constitui uma tradição cinematográfica que, de maneira eloquente, tem abordado questões diversas que envolvem, instruem, agradam, comovem e convencem o público, por meio de histórias e personagens reais, sob a

3 | AS FACES DO CINEMA DOCUMENTÁRIO

De acordo com Nichols (2016), ciclos e movimentos propiciaram ao cinema documentário vários modos de produção, que variam de acordo com a maneira como o cineasta enfatiza as questões sociais e as tendências da época. Para o autor, existem seis modos de fazer cinema documentário. Vejamos o quadro 1:

Modo poético	Modo expositivo	Modo observativo
Associação visual, qualidade rítmica, e organização formal. Os atores sociais dificilmente assumem forma de personagens complexos. Concentra-se mais na emoção do que na razão. Os personagens não são expostos de forma complexa.	Comentário verbal e uma lógica argumentativa. Dirige-se diretamente ao espectador, por meio de legendas ou de vozes que expõem um argumento ou uma proposta. As imagens desempenham função secundária, vemos as imagens como comprovações do que foi falado.	Comprometimento com cotidiano dos atores sociais. Representam a experiência de vida de pessoas reais. Os atores sociais, levam a vida normalmente, interagindo entre si, como se a câmera não se encontrasse presente. Transmite a ideia de neutralidade, não há legendas, narradores e/ou trilhas sonoras.
Modo participativo	Modo reflexivo	Modo performático
Interação do documentarista com os atores sociais. As filmagens acontecem em forma de entrevista e diálogos provocativos. A presença da câmera e do cineasta são percebidas e muitas vezes evidenciadas.	Acentua a consciência crítica mediante a representação da realidade feita pelo filme. O modo reflexivo questiona a própria forma de fazer documentário, atua e intervém na realidade filmada.	Busca aumentar a receptividade do público em relação ao comprometimento do documentarista com tema. Existe uma combinação entre os fatos reais e imaginários do cineasta, o que conduz o espectador de maneira emocional e não de forma lógica ou científica.

Quadro 1: Modos de fazer cinema documentário

Fonte: Nichols (2016, p. 52)

A apresentação dessas características não visa a estabelecer regras rígidas para a produção de um documentário; os modos podem se misturar ou até mesmo se sobreporem de forma harmoniosa, conforme afirma Nichols (2016, p. 167):

Um documentário reflexivo pode conter porções bem grandes de tomadas observativas ou participativas; um documentário expositivo pode incluir segmentos poéticos ou performáticos. As características de um dado modo dão estrutura ao filme, mas não ditam nem determinam todos os aspectos de sua organização.

Os documentaristas recorrem frequentemente a essa mescla de modelos e modos diversos, almejando obter um resultado distinto, singular e inovador. A pretensão de propor diferentes maneiras de representar o mundo histórico contribuiu para a composição de cada modo, que pode ser alterado conforme a percepção de sua deficiência em representar o ponto de vista do cineasta.

A voz de um documentário atua para dar materialidade ao comprometimento

do documentarista com o mundo. De acordo com Nichols (2016), cada documentário possui uma voz autêntica, ou seja, uma forma peculiar de expor o mundo histórico, pois o estabelecimento de um estilo favorece a expressão dessa voz. Elementos como a escolha do ângulo das filmagens, as composições das cenas, permitem ao cineasta falar com o espectador, não de forma inexpressiva, mas de maneira significativa, retórica ou até mesmo poética.

A voz do documentário não se restringe às narrações invisíveis - “voz de Deus” - ou visíveis - “autoridades”. Os recursos fílmicos permitem ao cinegrafista falar por outros meios tais como: em que momento cortar ou montar, de que maneira enquadrar ou constituir o plano, gravar ou não o som direto durante as filmagens, determinar o modo de representação do documentário.

Nichols (2016) designa duas modalidades discursivas usadas para expressar a voz dos documentários, sendo:

- a) discurso direto: a fala ou escrita é direcionada ao público ou à câmera; transmite a sensação de diálogo com espectador. O filme faz uma proposta sobre o mundo histórico de forma direta;
- b) discurso indireto: a fala não é direcionada ao público diretamente, assim como nos filmes de ficção. Fornece possibilidades sobre o mundo histórico de forma indireta.

A voz de um documentário não estimula apenas a percepção estética no espectador; ela ativa a consciência social, seja de forma direta ou indireta. Grande parte dos documentários impulsiona debates e discussões sobre questões sociais de interesse público ou particular. Nessa concepção, Nichols (2016, p. 108) assevera: “A voz do documentário atesta seu engajamento na ordem social e numa perspectiva sobre os valores subjacentes a essa ordem. É essa orientação específica para o mundo histórico que dá ao documentário sua voz própria”.

Os comentários falados ou escritos direcionam o espectador às interpretações desejadas pelo cineasta, as imagens concretizam o que se diz. Os documentários agrupam sons, imagens e falas de forma organizada, com intuito de transmitir algo conceitual e abstrato. É isso que o diferencia das simples filmagens de registro.

4 | O CINEMA DOCUMENTÁRIO NO BRASIL: HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

O documentário, no sentido literal da palavra, teve início no final do século XIX, com o cineasta norte-americano Robert Flaherty e com o russo Dziga Vertov. Os primeiros filmes documentários retratavam atividades cotidianas da sociedade da época, como rotina dos operários, das cerimônias fúnebres, das movimentações em estações de trem e das contemplações da natureza.

Para Nichols (2016), os pioneiros do cinema documentário tinham objetivos

imediatos. Ao fazer um filme, buscavam atender necessidades e intuições próprias na maneira de representar o mundo histórico. Não almejavam criar uma tradição cinematográfica; sua veemência estava nas inúmeras formas de exploração que o cinema possibilitava. Todavia, somente no período de 1920 a 1930 que o documentário é reconhecido como forma cinematográfica distinta. Conforme esse autor, é nesse momento que elementos fundamentais, que formam a base do documentário, convergem-se as imagens, os sons e as histórias são submetidos a um tratamento criativo (montagem, enquadramento, música, iluminação e assim por diante), conferindo voz própria ao cinema documentário.

A era ouro dos documentários inicia-se na década de 1980, com o advento de várias produções que atribuíram valor a essa nova forma de fazer cinema. Esses filmes alteram as percepções sobre o mundo histórico, apresentando intrinsecamente os problemas e as situações que compartilhamos.

O surgimento dos aparelhos portáteis e a gravação de sons diretos, ocorridos entre 1960 a 1980, possibilitaram que os modos observativos e participativos ganhassem destaque. É nesse período também que a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Los Angeles reconhece o documentário como forma popular e irresistível de cinema, premiando, com o Oscar, muitos documentaristas.

Com a chegada da televisão, os documentários ganharam um novo impulso. Na década de 1980, nos Estados Unidos e na Europa, surgiram canais fechados especializados na transmissão de documentários, o que também despertou interesse aos canais convencionais.

O cinema documentário surge no Brasil pelas mãos dos próprios donos de salas de projeção. Afonso Segreto, irmão de Paschoal Segreto, dono de salas de cinema e um dos maiores fomentadores do ramo do entretenimento do Rio de Janeiro e São Paulo, na época, ao regressar de viagem comercial à Itália, em 19 de junho de 1898, traz consigo uma filmadora. Ainda a bordo do paquete francês *Brésil*, ele produziu uma das primeiras filmagens no Brasil, ao registrar a entrada do navio na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro. Depois dessa experiência, os irmãos começaram a registrar regularmente os eventos cívicos e as atividades da elite brasileira, dando início ao movimento cinematográfico conhecido como “tomadas de vista” e que prevaleceu até o ano de 1908.

Devido à falta de infraestrutura nas cidades brasileiras, no início do século XX, predominou a produção de documentários e cinejornais com temáticas regionais, revelando as belezas, as tradições e os costumes das diversas regiões brasileiras. A maioria dessas produções era encabeçada por estrangeiros, em geral, europeus.

Posteriormente, as câmeras cinematográficas foram integradas ao trabalho dos antropólogos que percorriam todo território nacional a fim de catalogar as comunidades indígenas. Dessa maneira, esses registros etnográficos possibilitaram que as populações urbanas conhecessem um Brasil extenso e oculto. Destaca-se nesse contexto o documentário *Os Sertões de Mato Grosso*, de 1916, realizado pelo

Major Luís Tomás Reis, que, a cargo do Serviço de Fotografia e de Cinematografia da Comissão de Linhas Telegráficas, registra, durante as décadas de 1910 a 1920, as peculiaridades das populações indígenas presentes no interior do Brasil. Seu filme foi exibido por várias salas de cinema em todo país.

Em 1936, o Governo Federal funda o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), com a pretensão de democratizar o conhecimento. Por trinta anos, a direção do INCE ficou a cargo do cineasta Humberto Mauro, que produziu inúmeros filmes de caráter educativo e de natureza oficial. O INCE tornou-se um terreno fértil para a produção de curtas e de médias-metragens. Séries de documentários rurais, da fauna e da flora, de instituições e de cerimônias oficiais foram produzidas. Outros órgãos públicos federais, como o Departamento de Imprensa e de Propaganda e o Serviço de Informação do Ministério da Agricultura (DIP), também se destacaram nesse período.

Nos anos de 1960, surgem novas temáticas para o documentário brasileiro. As questões inerentes às florestas e suas comunidades dão lugar aos problemas sociais causados pelo subdesenvolvimento e pelas desigualdades sociais. Surge, então, um movimento denominado “cinema novo”.

O contexto político brasileiro nesse período, marcado pelo Golpe Militar de 1964, impulsionou a produção de inúmeros filmes que buscavam a valorização das questões populares por meio de temáticas culturais, econômicas e religiosas. O documentário se fortalece como gênero cinematográfico e se distancia do caráter meramente educativo.

As universidades brasileiras, nessa época, tiveram um papel importante na difusão e na produção do cinema documentário. Com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), documentaristas apresentavam produções críticas sobre o processo de urbanização e de industrialização do país e, ao mesmo tempo, valorizavam a cultura popular.

Durante a ditadura militar, vários documentaristas foram perseguidos e tiveram seus filmes censurados. Em 1964, Eduardo Coutinho inicia as filmagens do documentário *O Cabra Marcado para Morrer*, filme interrompido pelo governo militar, que foi concluído vinte anos mais tarde, e que posteriormente se tornou um marco do cinema documentário no Brasil, consagrando Coutinho como o maior documentarista do país.

Ao final dos anos de 1960, a televisão brasileira se fortalece como veículo de massa; com isso, surgem novos formatos de documentários, com enfoque investigativo e crítico. Essas produções buscavam mostrar um Brasil real, questionando a imagem oficial mostrada pelo governo militar nos vídeos institucionais.

Na década de 1980, o país vivenciava um momento de reorganização política e econômica. Nesse processo, surgem diversos movimentos populares, dentre os quais se destaca a Associação Brasileira de Vídeo Popular (ABVP), que se empenha em conquistar espaço para as produções do cinema documentário.

Nos anos 1990, o documentário recupera o seu status, o qual, além da produção para televisão, volta a ocupar as salas de exibição, obtendo sucesso de público e de

crítica. Com uma diversidade de temas, vários filmes se proliferam e demonstram o dinamismo do formato documental no cinema brasileiro.

Os avanços da tecnologia, seguidos pela redução dos custos dos equipamentos, propiciaram um aumento significativo na quantidade de documentários produzidos no Brasil, a partir dos anos 2000. A diminuição dos equipamentos digitais e a facilidade no transporte possibilitam o desenvolvimento de documentários construídos em primeira pessoa, em que a relação entre o documentarista e a realidade ultrapassa os limites da simples representação do real.

Nichols (2016) afirma que na internet, por meio de *sites* como o *Youtube* e o *Facebook*, proliferam imitações de documentários, quase documentários, semidocumentários, falsos documentários e documentários excelentes, que adotam novos formatos e abordam novos temas.

No ano de 2003, o Governo Federal, por meio do Ministério da Cultura, celebra convênio com a Associação Brasileira das Emissoras Públicas, e, com o apoio da Associação Brasileira de Documentaristas, lança o programa de fomento à produção e à difusão do cinema documentário no Brasil, com o intuito de fomentar e de regionalizar a produção de filmes independentes. Esse projeto mostrou-se fundamental para a expansão do cinema documentário no país, pois possibilitou que várias produções fossem exibidas em rede nacional pelas emissoras públicas de televisão, exteriorizando a diversidade cultural das diversas regiões brasileiras.

O DOCTV contribuiu ainda para a formação de novos profissionais para o setor, especialmente nos estados mais afastados do eixo Rio/São Paulo. Esse programa possibilitou a formatação de filmes mais elaborados e com características próprias, que romperam com as tradições meramente informativas dos documentários institucionais e das reportagens jornalísticas.

As ações do DOCTV desencadearam o surgimento de novas iniciativas que se expandiram para a TV aberta e, posteriormente, para outros países. A Associação Brasileira de Produtoras Independentes de Televisão (ABPI-TV), em parceria com o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), apoiados pelo Ministério da Cultura, exibiram vários documentários em rede aberta, em um projeto intitulado “Documenta Brasil”. Ainda o programa DOCTV Ibero - América ampliou a realização de coproduções entre os países ibero-americanos, possibilitando a exibição de filmes documentários em dezessete países da América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Na Rede DOCTV, somam-se 21 televisões públicas.

O documentário brasileiro, nos últimos anos, tem se concentrado na representação do popular, abordando, em sua maioria, temáticas ligadas à violência, a desigualdades sociais, ao racismo, ao preconceito e à exclusão. Assim sendo, a exploração das mazelas sociais constituiu-se como um dos pilares do cinema documentário brasileiro contemporâneo, atingindo apogeu na primeira metade dos anos 2000 e perpetuando

até os dias atuais. Documentários como *Falcão: meninos do tráfico*, de MV Bill e Celso Athayde, e o *Ônibus 174*, de José Padilha, são exemplos clássicos da representação popular pelo viés da criminalização e do miserabilismo.

Para Ramos (2013), as imagens de horror expostas nas representações do popular criminalizado, pelos documentários brasileiros, não só despertam sentimento de culpa e angústia nos espectadores, como também denunciam a incompetência institucional do Estado, na garantia dos direitos mínimos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

As características abordadas na representação popular criminalizada, retratadas nos documentários atuais, estão enraizadas no modo de vida das grandes cidades brasileiras e na forma como essas comunidades se constituíram, expondo problemas sociais que fazem parte do processo de formação de toda a sociedade brasileira, marcado por processo de colonização extremamente exploratório: um longo período de escravidão, uma sangrenta ditadura militar e um processo de redemocratização bastante frágil. O cinema documentário nacional revela-nos um Brasil ignorado, muitas vezes mascarado pelas belezas naturais, culturais e pelo carisma do povo brasileiro.

É importante ressaltar que essa tendência não é unânime nos documentários brasileiros. Apesar de essas temáticas serem mais evidentes e de poderem ser vistas na maior parte das produções do gênero no país, há documentaristas brasileiros que abordam questões ambientais, biográficas e históricas.

Desde seu surgimento, o cinema documentário sempre foi uma forma de experimentação, de vivências e de exploração das possibilidades cinematográficas. Os documentários brasileiros, portanto, se reafirmam como um mecanismo de descobertas e de possibilidades; novos estilos, temas e histórias dão voz a documentaristas anônimos ou famosos que se aventuram em nos apresentar o mundo histórico sob seu ponto de vista. Assim, este documentário deu voz aos Professores e às professoras de Matemática do ensino médio de escolas públicas.

5 | CAMINHOS TRILHADOS: A BUSCA PELOS PERSONAGENS

Em meio às reflexões teóricas empreendidas, verifica-se que diversos autores apontam que o vínculo estabelecido entre o pesquisador e os pesquisados é uma especificidade da metodologia de pesquisa história de vida; é por meio dessa relação que o diálogo entre as partes acontece. “Nesse sentido, para que o narrador conte sua vida, ele precisa sentir confiança e se sentir à vontade” (MIRANDA, CAPELLE E MAFRA, 2014, p. 60).

Sob esse enfoque, planejamos como nos aproximaríamos dos interlocutores da pesquisa. De posse de uma lista de contatos fornecida pela Subsecretaria Regional de Educação de Jataí/GO, na qual constavam todos os professores de matemática, do quadro efetivo, que lecionavam no ensino médio nas escolas da rede estadual de

Jataí, com cerca de quinze nomes, realizamos um “Chá Matemático” numa tarde de sábado num espaço aconchegante.

Numa carta convite, explicitamos os objetivos e a metodologia do documentário/pesquisa e os convidamos para que comparecessem ao evento, para maiores esclarecimentos. Na carta, deixamos o contato para confirmação de presença. Ressaltamos que essa primeira reunião foi realizada externamente ao ambiente formal, escolar, com o intuito de trazer leveza e descontração ao encontro.

Utilizando-se das tecnologias disponíveis, por meio do aplicativo *WhatsApp*, formamos uma lista de transmissão, recurso que permite criar, salvar e enviar a mensagem para uma lista de contatos instantaneamente; os destinatários recebem a mensagem como uma mensagem normal, diretamente, como uma conversa individual; ao responderem, as respostas aparecerão individualmente.

Após o envio dos convites, encaminhamos uma mensagem de apresentação, com um breve currículo e uma foto pessoal para que todos nos conhecessemos. Ainda nesse canal de comunicação, solicitamos a confirmação das presenças, dispendo citações de trabalhos sobre história de vida, buscamos construir um vínculo inicial com os professores e as professoras.

Para a primeira reunião, escolhemos o poema Retrato de Cecília Meirelles, que conduz o leitor e a leitora a uma reflexão sobre si próprio, descrevendo as mudanças, as transformações psicológicas e físicas pelas quais passamos ao longo da vida. A poetisa estabelece uma comparação entre quem éramos no passado e como somos no presente. A opção por esse texto foi intencional, pois seu enredo contemplava os objetivos da pesquisa realizada paralelamente a elaboração desse produto educacional.

Dessa maneira, cada participante recebeu uma embalagem na qual havia um espelho de bolso e uma cópia do poema. Após a leitura dinâmica do poema, que termina com a seguinte estrofe “Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: Em que espelho ficou perdida a minha face?” (MEIRELES, 1958, p. 10), solicitamos a cada participante que abrisse o pacote e olhasse seu rosto refletido no espelho. Nesse instante, expressamos a seguinte frase: Conte-nos sua história, professor(a).

Posteriormente, explanamos sobre a metodologia de pesquisa história de vida, suas contribuições para a formação de professores e como pretendíamos colher os depoimentos de cada um dos envolvidos na pesquisa. À oportunidade, ressaltamos que esses depoimentos comporiam um documentário a ser apresentado como produto educacional da dissertação de mestrado.

Após o encontro por meio da linha de transmissão e de contatos telefônicos, continuamos a compartilhar com os professores e as professoras pequenos textos sobre a metodologia história de vida e ainda obter a confirmação dos voluntários para a pesquisa. Seis professores se dispuseram a participar, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, que lecionam nos respectivos estabelecimentos de ensino: Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, Centro de Ensino de Período Integral - João

Roberto Moreira, Colégio Estadual Marcondes de Godoy e Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Nestório Ribeiro.

Ao iniciarmos as gravações dos depoimentos, um dos professores desistiu da participação, não atendendo mais as ligações e nem respondendo às mensagens de textos enviadas e nem aos *e-mails*.

Após o aceite dos professores, disponibilizamos dois documentos para formalização do voluntariado, que foram lidos e assinados por todos: a) *Consentimento da participação da pessoa como sujeito*: nesse documento, descrevemos a metodologia de pesquisa e o participante atesta ter conhecimento sobre ela; b) *Termo de autorização de uso de imagem, voz e dados biográficos*: nesse documento, o participante concede a autorização para a divulgação de sua imagem, da sua voz e de seus dados biográficos, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, inciso X, (BRASIL, 1988).

6 | LUZ, CÂMERA, AÇÃO: DA ELABORAÇÃO DO ROTEIRO À GRAVAÇÃO DAS NARRATIVAS.

No desenvolvimento das entrevistas, seguindo as orientações de Alberti (2007), optamos por estruturar um percurso a ser seguido para que, caso houvesse necessidade, o participante e/ou pesquisador pudessem recorrer às questões para direcionamento da conversa. Esse roteiro foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, tendo como princípio três temas que consideramos fundamentais, quais sejam: sentido, sentimento e significado sobre a profissão docente.

Estabelecemos que seriam realizados dois encontros consecutivos para cada participante, a fim de permitir que os sujeitos relembassem de algo que não haviam contado em um primeiro momento e para que pudessem abordar questões específicas sobre os aspectos fundamentais da pesquisa, além de evitar que os encontros se tornassem cansativos.

Logo, na primeira entrevista, foi solicitado aos entrevistados ou entrevistadas que discorressem livremente sobre sua história de vida. Após pronunciarmos a frase “*Conte-nos sua história, professor (a)*”, a palavra estava franqueada ao participante, deixando-o livre para iniciar a sua narrativa. Mas, ao perceber que o entrevistado estava perdendo o foco e sem saber o que dizer ou se tornando repetitivo, buscávamos apoio no roteiro para orientá-lo a dizer um pouco mais ou falar sobre algum assunto que não teria sido abordado até o momento, por exemplo: fale de sua infância, da sua adolescência, da sua trajetória escolar, da trajetória acadêmica, da trajetória profissional e outros. Ressalte-se que essas intervenções foram feitas sempre tomando cuidado para não interferir nas respostas.

Para a segunda entrevista, decidimos evidenciar questões mais complexas sobre a prática pedagógica e as visões de mundo dos professores. Assim, nessa etapa,

direcionamos os entrevistados, isto é, apontávamos as questões a serem refletidas e dialogávamos sobre elas; depois, a palavra era passada ao participante, que discursava livremente sobre o assunto tratado, “[...] o pesquisador deve ter a capacidade de correr riscos. Isso significa fazer as perguntas certas, avaliações ou críticas pertinentes, a fim de que o pesquisado se sinta à vontade para verbalizar e rememorar suas histórias” (MIRANDA; CAPPELLE; MAFRA, 2014, p. 64).

Todo processo foi registrado por um cinegrafista profissional, que, de posse de duas câmeras de alta definição - uma fixa, destinada a capturar as imagens gerais e o áudio das narrativas, e outra móvel, que registrava as expressões faciais, movimentos das mãos, momentos de emoção e de detalhes das entrevistas. As gravações foram realizadas em locais distintos, conforme a disponibilidade dos docentes; em sua maioria, eles optaram em gravar nas escolas em que trabalham.

Antes do primeiro encontro, conforme explicita Alberti (2007, p. 32), “o conhecimento prévio do objeto de estudo é requisito para a formulação de qualquer projeto de pesquisa. No caso da história oral, dele dependem as primeiras escolhas que devem ser feitas no encaminhamento da pesquisa [...]”. Nesta concepção, buscamos informações preliminares de cada um dos professores, com o intuito de nos prepararmos para as entrevistas. Com a colaboração da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí, acessamos o Sistema de Gestão Escolar de Goiás (SIGE-GO). Nessa plataforma, tivemos acesso aos seguintes dados dos professores e das professoras: nome completo, data de nascimento, naturalidade, estado civil, data de posse como servidor público, formação acadêmica, cursos de pós-graduação, local de trabalho e nível de classificação na carreira docente no Estado de Goiás. Ainda buscamos informações na Plataforma *Lattes*, a fim de localizar o currículo dos participantes; porém, somente uma professora possuía cadastro nesse sistema.

Durante a realização das entrevistas, permanecemos atentos e concentrados na fala dos entrevistados e das entrevistadas demonstrando sempre interesse em ouvir o que eles e elas tinham a dizer; em alguns momentos, apenas expressávamos algum gesto de apoio. Nesse filme, somos coadjuvantes; o personagem principal é o professor, a professora que revela a sua história de vida da maneira como acha melhor, interagindo com o pesquisador/documentarista e construindo seu próprio discurso, seja ele condizente ou não com sua prática social. Miranda, Cappelle e Mafra (2014, p. 63) afirmam:

É interessante destacar, também, que mesmo que a vida dos indivíduos tenha, de alguma maneira, uma continuidade, a forma como ela é contada não segue esse padrão. Isso acontece porque, na história de vida, quem decide o que vai contar é o pesquisado. Sendo assim, a verbalização de suas trajetórias, bem como os fatos e acontecimentos relacionados a ela são lembrados de acordo com a importância que o narrador atribui a eles.

Assim sendo, é necessário que o pesquisador/documentarista tenha cuidado na condução da entrevista para que sua subjetividade não se aflore, evitando que

ela se imponha sobre a do narrador/sujeito pesquisado, por meio de interferências desnecessárias para o estabelecimento de uma cronologia ou esclarecimento de fatos.

Na medida em que os diálogos se expandiam, os/as participantes sentiam-se à vontade para relatarem as suas trajetórias. As amarras do nervosismo, da timidez e do receio, aos poucos foram sendo superadas e uma relação de proximidade e confiança se estabelecia. A presença da câmera, do microfone e do cinegrafista ia ficando em segundo plano e os professores e as professoras se concentravam na emoção de poderem narrar a sua própria história.

7 | PRODUÇÃO

Concluídas as gravações com os participantes, iniciamos o processo de produção do documentário. Nessa etapa, contamos com apoio profissional de uma produtora de vídeos, que pelos conhecimentos técnicos e equipamentos adequados, proporcionou qualidade à produção.

As gravações, por nós realizadas, continham aproximadamente onze horas, uma média de 2,2 horas por depoimento. Em um longo trabalho de recortes e composição de cenas, esse tempo foi reduzido para quarenta minutos.

No documentário, optamos pelo discurso direto, com a utilização da voz de Deus, com comentário em voz *over*, visível. De acordo com as definições apresentadas por Nichols (2016), esse documentário caracterizou-se como performático, tendo como objetivo interagir o público com o tema tratado. Em seu desenvolvimento, houve uma combinação entre os fatos reais narrados pelos professores e a subjetividade do pesquisador, que também optou por participar diretamente do documentário.

A trilha sonora foi escolhida a partir dos enredos de cada discurso, buscando sempre envolver o espectador de maneira emocional. Por precaução, as músicas escolhidas foram de domínio público, cujos direitos autorais e a reprodução são liberados por seus autores.

Para dar voz ao documentário, utilizamos ângulos e recortes sequenciais, que permitem aos telespectadores participarem das entrevistas, isto é, o professor conta a sua história de vida não para o pesquisador, mas sim para o público, representado pela câmera. Para assistir ao documentário Professores de Matemática: entrelaçando vidas entre o pessoal e o profissional acesse: [https:// thiagodocmatematica.wixsite.com/2018](https://thiagodocmatematica.wixsite.com/2018).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos audiovisuais, frequentemente, têm sido utilizados na perspectiva de facilitarem o processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, ao desenvolver esse produto, almejou-se colocar à disposição um conteúdo reflexivo sobre a profissão

docente, abordando o tema de forma transversal e multidisciplinar. Os documentários nos emocionam, com eles aprendemos, e por meio deles refletimos a nossa própria trajetória.

O foco deste documentário foi permitir que os professores participantes pudessem se expressar, expor suas visões de mundo, sentimentos e sentidos. As análises e interpretações foram deixadas para o telespectador, para que, assim como pesquisador/documentarista, possam constituir suas percepções sobre as narrativas expostas.

A intenção foi de criar um ambiente em que o telespectador se sentisse presente à entrevista foi para que houvesse envolvimento, uma vez que as tramas dos discursos refletem uma realidade social comum a ambos. Não temos a pretensão de apresentar, nesse documentário modelos e exemplos a serem seguidos; nosso intuito foi de conduzir os telespectadores a refletirem sobre suas próprias trajetórias e compreenderem-se como sujeitos sociais, construídos historicamente pelo *habitus*.

Em um documentário, portanto, não é só a oralidade que dialoga com o telespectador, mas um conjunto de sentidos e expressões, tais como gestos, expressões e entonações, além de elementos de produção, como composições de cenas e trilhas sonoras.

Vale ainda destacar as potencialidades dos documentários como mecanismos de transformações sociais, conforme preconiza Nichols (2016, p. 25): “[...] é o cinema documentário independente que traz um olhar novo sobre os eventos do mundo e conta, com verve e imaginação, histórias que expandem horizontes limitados e despertam novas possibilidades

Uma das principais características do cinema documentário apontadas por Nichols (2016) é que os telespectadores se identificam com os personagens e com as histórias contadas. De alguma forma espera-se que o enredo do filme seja validado pelos conhecimentos de causa de cada um que o assiste. Assim, acreditamos que ao entrar em contato com outras histórias de vida, os telespectadores deste documentário, terão a possibilidade de refletirem sobre suas próprias trajetórias e descobrirem a influência de suas experiências pessoais e educacionais na configuração de sua identidade.

Esperamos ainda, que as histórias de vida aqui expostas conduza os telespectadores a uma reflexão crítica sobre o seu processo de formação e quais as influências deste nas suas ações no presente, assim como feito pelos professores e pelas professoras participantes. A experiência, adquirida na produção desse documentário, demonstra o quanto o autoconhecimento de si e da sociedade contribui para o processo de alterações de práticas e rupturas sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Heloisa Araújo Ribeiro. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

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

MEIRELES, Cecília (Org.). Retrato. In: LUSO-BRASILEIRA, Biblioteca. **Obra poética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Companhia J. Aguilar Editora, 1958. p. 10-10. (Série brasileira).

MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Contribuições do método História de Vida para estudos sobre identidade: o exemplo do estudo sobre professoras gerentes. In: **Revista de Ciências da Administração**, [s.l.], p.59-74, 16 dez. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n40p59>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. 6. ed.. São Paulo, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Campo Imagético).

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal o que é mesmo documentário?** 2. ed. São Paulo: Senac, 2013.

HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE

Ivete Souza da Silva

Universidade Federal de Roraima, Curso de Artes
Visuais
Boa Vista-RR

RESUMO: Estes escritos são um recorte de minha tese de Doutorado em Educação intitulada “Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as)”(2013, PPGE/UFSM). O mesmo foi publicado no livro “Arte na Amazônia conversas sobre o Ensino” (UFRR, 2016) e nos Anais do XXVI Congresso de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB, 2016). Nesta mais recente publicação trago uma ampliação do debate acerca das proposições desses autores para a educação e para o ensino de arte em particular, contudo não houve atualização quanto ao cenário educacional e as reformas que estão sendo vivenciadas. Cenário este que apresenta à educação brasileira novos desafios e intensifica os aqui discutidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Antropofagia. Intercultura.

ABSTRACT: These writings are a cut from my doctoral thesis entitled "Brazilian Cultural Anthropophagy and the inventive practices of

Hélio Oiticica, Paulo Freire and Augusto Boal: ecologicistic and intercultural contributions to the training of teachers" (2013, PPGE / UFSM). The same was published in the book "Art in the Amazon talks about Teaching" (UFRR, 2016) and in the Annals of the XXVI Congress of Art Educators of Brazil (ConFAEB, 2016). In this latest publication I bring an amplification of the debate about the propositions of these authors for education and for the teaching of art in particular, however there was no update on the educational scenario and the reforms that are being experienced. This scenario presents Brazilian education with new challenges and intensifies those discussed here.

KEYWORDS: Education. Anthropophagy. Interculture.

1 | ABRINDO AS CORTINAS

Bons dentes e bom estômago –
Eis o que lhes desejo!
Se der conta do meu livro,
Certamente se dará comigo!
(Nietzsche, Ao meu Leitor)

Bons dentes e bom estômago é o que desejo as leitoras e aos leitores deste texto, resultante da minha pesquisa de Tese de Doutorado em Educação. Trago aqui algumas contribuições para pensarmos

a educação e o ensino de artes, numa perspectiva antropofágica e intercultural, a partir de um diálogo entre as ideias de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal. As reflexões aqui apresentadas foram tecidas em 2013 durante o desenvolvimento dos estudos que me levaram a escrita da tese “Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a Formação de Professores(as)” (PPGE, UFSM); e posteriormente publicadas no livro “Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino” e nos Anais do XXVI Congresso de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB), ambas em 2016. Para a produção deste artigo foram trazidas ampliações acerca das proposições desses autores para a educação e para o ensino de arte em particular, contudo não houve atualização quanto ao cenário educacional e as reformas que estão sendo vivenciadas. Cenário este que apresenta à educação brasileira novos desafios e intensifica os aqui discutidos. A educação brasileira encontra-se em profunda transformação e, mais do que nunca, exige comprometimento, seriedade, amorosidade, acolhimento e delicadeza.

Preocupa-me, enquanto educadora, mãe e cidadã do mundo, perceber a distância, cada vez maior que se forma entre o mundo vivido na escola e o mundo vivido fora dela. Embora muitas sejam as tentativas de aproximações entre estes, essa distância parece não ter fim. Não é raro ouvirmos os estudantes, em suas redes sociais - ou para quem convive com eles - denunciarem a falta de significado que a escola tem em suas vidas. Da mesma forma, não é raro presenciarmos, nos cursos de formação de professores(as) reclamações sobre o desinteresse dos estudantes para com as atividades desenvolvidas na escola. Esse cenário instiga-me a pensar sobre as relações estabelecidas no espaço escolar e sobre a dimensão que ocupa as experiências, os saberes e os fazeres de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Até que ponto o conhecimento socialmente elaborado do qual a escola deve se encarregar, conversa com o conhecimento do saber da experiência feito produzido pelos sujeitos do processo educativo? De que forma esses diferentes conhecimentos se relacionam para produzir novos conhecimentos?

Falar de conhecimentos, no plural, significa entender que não há apenas um tipo de conhecimento, mas, sim, diferentes tipos de conhecimentos e estes não devem se sobrepor uns aos outros. Boaventura de Souza Santos (2011) ao refletir sobre a crise paradigmática da ciência, que buscou, sem êxito, oferecer respostas para todos os problemas do mundo e, conseqüentemente da humanidade, propõe um paradigma, pautado em um *conhecimento prudente para uma vida descente*. Com isso o autor deseja provocar a aproximação entre o dito conhecimento científico e o conhecimento de senso comum.

O conhecimento dito científico precisa estar no mundo, relacionando-se com os saberes diversos e produzindo novos saberes. Nesse sentido, nenhum conhecimento - e os saberes produzidos por ele - são inferiores ou superiores, são apenas diferentes, e necessitam dialogar para que ambos se superem. A escola é um lugar repleto de conhecimentos. Nela estão presentes os conhecimentos científicos produzidos

e elaborados sistematicamente e outros tantos conhecimentos pertencentes às diferentes pessoas que compõem este espaço. Propor um diálogo entre eles é um dos desafios lançados à educação e ao ensino de artes de forma particular.

O conhecimento assim como nós e, por meio de nós, circula no mundo e atravessa o tempo num processo de reelaboração constante. Nossa consciência histórica e de inacabamento torna a educação possível. Por meio de uma eterna busca para tornarmo-nos melhores que nos educamos, transformando a nós e o mundo do/no qual fazemos parte. A educação, lembra Paulo Freire (2000, p 40),

(...) só tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão **projetos** quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

Freire não fala apenas da educação escolar, mas, da educação que se dá no mundo, que acontece no *fluir do viver* de cada mulher e de cada homem que, por meio de suas ações no mundo o transforma e se transforma. Antropofagicamente reinventamos nosso estar no mundo, e as suas verdades, ou aquilo que definimos como verdade(s). A escola é um dos espaços da educação, no qual as mais diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em um espaço formador e transformador de saberes diversos. Nesse sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 65), ao pensarem as questões culturais a partir de uma educação intercultural nos chamam a atenção para o fato de que, “a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar”, pois, há que se considerarem as relações entre os diferentes sujeitos, e a forma como os mesmos a “agenciam”. Esta necessidade vem ao encontro das proposições de Freire (1996) ao pensar a educação, quando o mesmo, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sugere como um dos saberes indispensáveis à prática educativa o exercício de “saber escutar”. Para o autor cada pessoa constrói sua leitura de mundo de acordo com sua cultura e a forma como a entende e a vivencia, saber escutar significa considerar tais saberes e fazeres para a construção da prática educativa. Freire (1996) sugere com isso, que o educador, parta da leitura de mundo do educando e *com* ele a supere construindo uma forma mais “crítica de inteligir o mundo”.

A necessidade de reflexão e diálogo sobre as relações interculturais se fazem cada vez mais necessárias, ao pensarmos uma educação comprometida com a vida. A cada dia se torna mais intenso o convívio entre as diferentes culturas, e essa necessidade de convivência entre os desiguais (CANCLINI, 2006) vem provocando, o que Hall (1997) chama de descentralização das identidades culturais. A escola, por ser um dos espaços de socialização vive em meio a essa “turbulência”. Talvez por medo,

despreparo ou até mesmo comodidade, nós educadores(as) ao chegarmos à escola e nos depararmos com tamanha diversidade acabamos, muitas vezes, optando pela cópia de ideias já existentes sem fazermos sua contextualização histórica e social. É como se pegássemos os mapas de uma cidade e andássemos em outra. No entanto, como alerta Boaventura Santos (2011, p. 41), é importante lembrarmos, que “*Os mapas que nos são familiares deixam de ser confiáveis. Os novos mapas são por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis*”.

E é nessa “dupla desfamiliarização” que segundo Boaventura Santos (2011), está a origem do nosso “desassossego”. Mas, é importante considerar também, que nesse “desassossego” pode estar a possibilidade do novo. A possibilidade da criação. E o novo, lembrando as palavras de Morin (2011), “não pode ser previsto senão não seria novo”. O novo é surpresa! Nesse sentido, as ideias antropofágicas propostas por Oswald de Andrade (1890-1954) por meio do Movimento Antropofágico, nos convidam, a andar por mapas ainda não conhecidos ou, quem sabe, ainda por serem desenhados. Convida-nos a construir o mapa durante o caminho e estar disposto a refazê-lo constantemente.

Entendo que Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal, possuam na construção de sua prática de cidadãos do mundo a criação e a *devoração* antropofágica. Por isso considero todos eles antropófagos. Pessoas que souberam construir e reconstruir seus fazeres a partir de um *olhar livre* para o mundo. O que lhes possibilitou a valorização da vida, dos saberes e fazeres das pessoas, que junto com eles puderam, também, criar e recriarem-se. Assim, teço aqui um diálogo devorativo entre esses autores, alimentando-me de suas ideias e transformando-as, e, assim, repensando e recriando também a minha prática. Devoro aqui os autores que acredito serem antropofágicos e crio elementos que no momento, me possibilitam pensar a educação e o ensino de artes numa perspectiva intercultural.

Comer, deglutir, mastigar, e reelaborar o alimento é a provocação antropofágica. Aceitamo-las ou não? Eis a questão!

2 | ANTROPOFAGIA E EDUCAÇÃO: UM EXAME CUIDADOSO...

E Oswald, no fim da vida, nos seus últimos garranchos – os manuscritos estão na Unicamp -, escreveu uma carta e enviou para o Congresso dos Escritores, pedindo que dessem muita atenção para a antropofagia, pois a antropofagia era uma forma de civilização muito sofisticada, ainda não estudada, que merecia um exame mais cuidadoso, por parte de antropólogos, artistas e cientistas, porque era a chave para a compreensão do Brasil. Então ele dizia que para a vida não há salvação, não há messias, não, o que existe é o advento de um dia: a vida é devoração permanente. E essa alta sabedoria está na antropofagia. (CORRÊA, apud, COSTA, 2011, p. 74).

Oswald, assim como os demais antropófagos, sabia muito bem da importância da antropofagia não só para a compreensão do Brasil, mas, também, para o curso de sua

formação futura. Desejavam eles que nós brasileiros assumíssemos nossa criatividade e inventividade, sem negar o que somos e sem nos fecharmos ao estrangeiro. Que fôssemos capazes de devorar o estrangeiro sem culpa ou sentimento de inferioridade, como sugeria Mario de Andrade, para, assim, assumirmos nossa brasilidade e a partir dela construir nossas teorias, filosofias e, porque não dizer a nossa educação. No entanto, para o “exercício de uma impiedosa antropofagia”, como afirma Roberto Gomes (1990), é necessário entendermos o que nos aconteceu. Desmontarmos nosso pensamento e postura colonizada que, ao longo da nossa história, fez com que acreditássemos que somente o que não nos pertencia era bom, e sentíssemos vergonha do nosso jeito brasileiro de ser, nossa cultura sempre em estado de hibridez.

Gomes ao discorrer sobre a construção de uma consciência brasileira, nos chama a atenção para o fato de que durante muito tempo vivemos a partir de modelos que não eram nossos. Vivemos querendo ser “não-brasileiro” (GOMES, 1990, p. 102). Primeiro desejamos ser europeus, depois desejamos ser norte-americanos. Estes são resquícios de um país que, segundo o autor, nasceu sem nenhuma pretensão de existir, pois as pessoas que para cá vieram pretendiam apenas acumular riquezas e retornar ao seu país de origem (GOMES, 1990). Fazendo dessas terras uma extensão das terras europeias, que produziria o que lá não era possível. Esse caminho acabou por gerar a negação de uma cultura que se reconhece como brasileira. Alias, vale lembrar que até o século XVIII “o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, era praticamente inexistente” (MOOG. V, apud; GOMES, 1990, p. 101). Na educação não foi diferente. Ainda hoje buscamos nas referências estrangeiras receitas para os nossos problemas. No entanto, o estrangeiro só pode ter algo a nos oferecer se for devorado antropofagicamente!

Nós brasileiros e brasileiras, ainda estamos construindo nossa identidade. Identidade que se apresenta, a partir de gestos, gostos, formas, sabores, saberes e fazeres diferentes. A Semana de Arte Moderna de 1922, com sua proposta antropofágica soube muito bem apresentar essa diversidade, e por meio dela realizou “a primeira tentativa de independência cultural dos modelos estrangeiros” (GOMES, 1990, p. 96). O antropófago, como bem afirma Antônio de Alcântara Machado (ao apresentar a 1ª Dentição da Revista de Antropofagia, em Maio de 1928), “come o índio e come o civilizado: só ele fica lambendo os dedos. Pronto para comer os irmãos”. A antropofagia, “forma de civilização sofisticada” como afirmou Oswald, merece um exame não só por parte de antropólogos, artistas e cineastas, mas, também, por parte de educadoras e educadores que acreditam na possibilidade da construção de uma educação “independente culturalmente de modelos estrangeiros”. Que não tenha vergonha de ser o que é, e que esteja sempre pronta para comer os irmãos e lambendo os dedos.

3 | HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: TECENDO PROPOSIÇÕES

Comer significa *aufleben*, isto é, negar preservar e transcender, o que equivale em língua de antropófago, a mastigar o alimento, recebê-lo no estômago e transformá-lo. Graças a essa dialética somos os verdadeiros agentes do processo de universalização. Nossa antropofagia consiste em negar todas as particularidades, em preservá-las e em integrá-las, dialéticamente, num universalismo concreto que conserva e transcende as diferenças. (OSWALD, apud, ROUANET, 2011, p. 52).

Foi mastigando o alimento, recebendo-o no estômago e transformando-o que Oiticica, Freire e Boal construíram a sua performance intelectual e, porque não dizer, educativa. Os autores foram escolhidos para esse diálogo antropofágico para a educação, e para o ensino de arte, por apresentarem no percurso de construção da sua prática, o exercício antropofágico de devoração. Cada um a sua maneira, e com os elementos do seu tempo e dos lugares por onde andaram construíram suas ideias negando todas as particularidades, mas ao mesmo tempo preservando-as e integrando-as “dialéticamente, num universo concreto que conserva e transcende a diferença”, como sinaliza Oswald de Andrade na epígrafe acima.

Paulo Freire, por meio das experiências vividas, nos diferentes países por onde andou, construiu sua prática, dividindo-a com o mundo, através da palavra falada, sentida e escrita, sendo, talvez, o único exemplo de antropófago na/da educação (REIGOTA, 1999; BARCELOS, 2010; SILVA, 2008). Ver com olhos livres foi o exercício antropofágico que, muito bem, soube fazer o educador Paulo Freire durante suas andanças de cidadão e de educador. Pelos lugares em que esteve Freire não levou, ou buscou fórmulas prontas para a contemporânea expressão do mundo, sabendo, como ninguém, olhá-las com olhos livres e identificar suas diferentes. Como ele mesmo dizia:

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teorias, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isso, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto a críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, se esforcem em recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 2002, p. 19-20).

O processo de construção da prática freireana, não foi pensado e escrito solitariamente, mas, sim, na convivência com o outro, com o semelhante. Foi na busca de seu vir a ser que Freire construiu-se como educador. Na consciência de

seu inacabamento, buscou antropofagicamente estabelecer relações com o outro. O convite antropofágico de devoração e criação foi vivenciado por Paulo Freire, à medida que conheceu e se fez conhecer nos diferentes lugares por onde transitou, estabelecendo uma relação de troca recíproca em que os saberes das pessoas e culturas envolvidas foram considerados. Sem parar de caminhar, Freire renovou-se constantemente, não só na palavra escrita, mas, na corporeificação dessa palavra pelo seu modo de vida. Como diria um dos pioneiros das ideias antropofágicas, Oswald de Andrade, a prática freireana reconheceu “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.” (1928). Um exemplo dessas vivências antropofágicas é trazido por Balduino Antonio Andreola, pesquisador e corporeificador das palavras de Freire, em seu artigo intitulado Paulo Freire no caminho das Índias (ANDREOLA, 2009). Neste escrito, Balduino nos conta um pouco das possíveis andanças de Paulo Freire, nos países da Ásia, trazendo, particularmente, sua passagem pela Índia e a contribuição de sua palavra para a construção de práticas pedagógicas libertadoras envolvendo os povos ditos intocados. A universalização das ideias pedagógicas trazidas por Freire, deve-se ao fato das mesmas terem como característica principal o exercício do diálogo. Como bem coloca Balduino, referindo-se a prática de Freire.

A fecundidade da pedagogia de Paulo Freire e a sua aceitação universal, em termos de planeta, creio que consista precisamente em respeitar o espaço da inteligência e da imaginação das pessoas e dos grupos, para criar experiências e desenvolver projetos que primem pela originalidade e a criatividade, nos quais as pessoas e as comunidades construam seus próprios caminhos de libertação e autonomia. Trata-se do desafio que ele nos lançou ao longo de toda a sua obra e através de sua andarilhagem por todos os caminhos do mundo: “Cabe a vocês criarem novas pedagogias”. (2009).

Essa, acredito, seja a principal característica da prática freireana que a torna antropofágica, pois, nunca chega vazia e, no encontro com outros saberes se refaz e se recria de maneira única. Ao dissertar sobre tal experiência, Balduino Andreola enfatiza a possibilidade de renovação e criação contida nas ideias freireanas, as quais só são possíveis por valorizarem os saberes e experiências das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Freire nos desafia/convida a invenção e a criação, a partir da devoração daquilo que temos e do que encontramos pelo caminho. Assim cada educador(a) constrói, ou pode construir, a sua pedagogia. A contribuição de Paulo Freire para a educação e para as educadoras e educadores, não se resume ao “método de alfabetização” que desenvolveu na década de 1960, como bem afirma Ana Araujo Freire, esposa de Freire e disseminadora de suas ideias. Em entrevista com Márcia A. Germano e Marcos Reigota. Ana, ao ser questionada sobre as várias denominações que nós, pesquisadoras e pesquisadores, construímos sobre as ideias de Freire, como por exemplo, método de alfabetização; teoria do conhecimento; ou ainda concepção de educação, afirma que:

[...] Paulo Freire não criou apenas um método de alfabetização, ele criou uma nova concepção de educação, “uma certa compreensão de educação”, como preferia dizer. E esta compreensão é uma compreensão teórica. Teórica porque ele testou na prática e voltou à teoria e foi sempre fazendo esse movimento da sua compreensão reflexiva para a prática e desta voltando àquela, aperfeiçoando a sua compreensão de educação. Então, o que ele criou é uma teoria, é uma epistemologia. (REIGOTA; GERMANO, 2009, 22)

Esta “teoria” ou “epistemologia”, desenvolvida pelo educador Paulo Freire, vem fundamentada em uma proposta educativa onde a aprendizagem acontece permeada por uma “relação de autêntico diálogo” (FREIRE, 1983) e respeito aos saberes dos educandos. Diálogo este, que segundo Ana Araújo Freire,

[...] muitas vezes é confundido com bate-papo, diálogo para Paulo era, é, a estratégia para se chegar ao conhecimento, com amorosidade. As táticas que são os caminhos que culminam na estratégia de apropriarmos-nos do objeto do conhecimento pode se dar de formas diferentes de diálogos, mas sempre negadora da “educação bancária”. (REIGOTA. GERMANO, 2009)

O diálogo, como busca exemplificar Ana Freire, pode acontecer por uma simples troca de olhares e gestos, pela forma curiosa com que acompanhamos a “linha de raciocínio” do outro que está conosco desvendando o objeto de desejo do nosso conhecimento, nas perguntas feitas e nos momentos de reflexão. Tal proposta nos instiga a repensar nossas práticas educativas que, muitas vezes, são pautadas em valores disciplinadores e autoritários, onde o educando tem seus saberes silenciados. Esse silenciamento do ser, é discutido por Fleuri (2008), em seu livro “Reiventando o Presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje”. Para Fleuri, o silenciamento do ser acontece aos poucos. Primeiro o silenciamento do corpo, onde os educandos são estimulados a ficarem quietos e comportados em seus respectivos acentos. Em segundo o silenciamento da palavra, onde os educandos são quase que proibidos de falarem entre si, devendo falar o menos possível, e ficarem atentos à explanação do professor. Uma atitude muito comum realizada, pela escola e pelos professores(as), na tentativa de evitar essas “conversas paralelas”, é a de manter os estudantes distantes de seus amigos na organização das turmas e das carteiras na sala de aula. Tal gesto, segundo Fleuri (2008) acaba por gerar o silenciamento da mente, da vontade e da comunidade. Na medida em que corpo e palavra vão tendo seu espaço limitado o pensar deixa de ser estimulado, pois seus questionamentos e respostas são tolhidos, e acabam por se tornarem “quase mecanizados”. Dessa forma, a vontade de participação e de decisão dos educandos, sobre os mais diferentes assuntos e situações que possam acontecer no cotidiano escolar, e conseqüentemente em outros espaços onde estes atuam, é da mesma forma silenciada, pois, suas vivências neste espaço educativo ensinou-lhes que: há alguém que sabe e alguém que não sabe; alguém que ensina e alguém que aprende; alguém capaz de tomar decisões e alguém capaz de exercê-las.

Como formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, curiosos e capazes de buscarem alternativas para os problemas do seu tempo, a partir de uma prática doutrinadora? Uma prática que dá ao educando um único direito: o de cumprir todos os deveres propostos pela escola. Regras, direitos e deveres devem ser discutidos com os educandos no seu sentido epistemológico, para que assim possam ser construídas coletivamente. E nessa construção é importante que se pense também sobre os direitos e deveres dos professores (as), dos gestores, dos funcionários de serviços gerais, enfim, da comunidade escolar como um todo. Pois o que comumente presenciemos são condutas que devem ser seguidas apenas pelos educandos. Tais práticas educativas produzem o silenciamento do *ser* enquanto cidadão do mundo, pois, como bem afirma Augusto Boal (2010): *cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que a transforma*.

As ideias de diálogo, criação e participação apresentadas aqui buscam a construção de uma prática educativa contrária ao silenciamento. Elas propõem o exercício de uma educação em que, tanto educandos quanto educadores, deixem de serem sujeitos passivos do processo de ensino e aprendizagem, onde um finge que ensina e o outro finge que aprende. Da mesma forma que Hélio Oiticica na década de 1960 propôs pensar uma outra relação entre público e obra de arte, público e museu, esta proposta educativa convida a pensar educador e educando como participantes da grande obra de arte que é a educação. Oiticica (2009), em sua performance antropofágica, entende a participação do espectador como uma relação complexa definindo-a de duas maneiras: uma envolvendo a *manipulação* ou *participação sensorial-corporal*; e a outra a *participação semântica*. Para o autor esses dois modos de participação, não acontecem de forma fracionada, separada, mas, sim, procuram uma participação total e fundamental, possibilitando uma significação nova e não uma participação passiva de caráter contemplativo. Ao participar, a pessoa/público, interfere na obra produzindo e provocando novos significados sobre ela. O que se procura, segundo Oiticica (2009, p. 97), “é um modo objetivo de participação do espectador nesse processo: o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à contemplação dos significados propostos na mesma – esta é, pois, uma obra aberta”.

Sabeth Buchmann (2008), em seu artigo intitulado “Da Antropofagia ao Conceitualismo”, onde faz uma relação entre as ideias antropofágicas e as proposições de Hélio Oiticica, reflete sobre a proposta de participação contida em suas obras, particularmente na obra *Tropicália*. Segundo a autora, “os projetos espaciais de Oiticica (...), visam muito mais a capacidade própria do observador de desenvolver surpreendentes processos de percepção” (2008, p.228). O espaço aberto e cheio de estímulos convida o público a experiência e, como coloca Luis Camnitzer (apud, BUCHMANN, 2008, p 229), “o que quer que aconteça ali só acontece com o espectador, não para o espectador”. Ao penetrar na obra o espectador, segundo Hélio passa a ser descobridor da mesma, “desvendando a parte por parte”, sendo sua ação “manifestação pura da obra” (OITICICA, 2011, p. 73). Nesse processo de passagem

de espectador a participante da obra, tanto nos penetráveis quanto nos Parangolés, há para Oiticica (2011, p. 74),

[...] como que uma violação do seu estar como 'indivíduo' no mundo, diferenciado e ao mesmo tempo coletivo, para o de 'participador', como centro motor, núcleo, mas não só „motor“ como principalmente simbólico“, dentro da estrutura-obra. É esta a verdadeira metamorfose que aí se verifica na interrelação espectador-obra (ou participante-obra).

Para Oiticica o museu era o mundo. E este era sempre uma obra aberta a novas descobertas e intervenções. Parafraseando o autor, ou comendo-o, como diriam os antropófagos, digo que: a escola é o mundo. Da mesma forma que Hélio e alguns artistas de sua época, buscaram abrir frestas no museu para que o mundo pudesse nele entrar, penso que a escola precise abrir algumas frestas. Precise abrir seus poros para a circulação dos saberes do mundo da vida, trazido pelas pessoas que a compõe, para que, educadores e educandos, possam passar de espectadores á participantes. Possam construir o seu parangolé educativo. A educação, e o ensino de arte em particular, também necessita romper com a participação passiva e contemplativa de seu público. Principalmente no que se refere a presença do educando, pois sua participação neste processo, que se diz de ensino e aprendizagem, vem acontecendo, na maioria das vezes, apenas de forma passiva e contemplativa. O professor nesse processo pensa ser o protagonista da cena educativa. No entanto, é muitas vezes, apenas uma marionete que já tem os passos da cena marcados. É mais um sujeito passivo que como o quadro na parede não interage com o seu público. Uma proposta intercultural de educação, vai de encontro com está prática, pois, como bem coloca Fleuri (2008, p. 140), considerando as ideias de Antonio Nanni (1998),

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até as suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (FLEURI, 2008, p 34)

A ação pedagógica no contexto educativo de maneira geral, e no contexto educativo escolar em particular, não acontece de maneira fragmentada, mas, sim, perpassa todas as atividades humanas praticadas naquele espaço. A pedagogia, como bem coloca Barcelos (2010) é a arte em si, acontecendo no fluir das relações, e não em um momento pré-estabelecido pelo professor. No entanto, embora muito se tenha produzido intelectualmente sobre a educação e a formação de professores(as), poucas são as práticas educativas que de fato possibilitam a atuação do educando como protagonista da construção do seu conhecimento. Como bem coloca Barcelos (2010, p. 62), “parece que ainda duvidamos da possibilidade de aprender juntos, de pesquisar juntos, enfim, de construir outra forma de ser e de estar no ambiente de aprendizagem”.

Hélio Oiticica ao defender a ideia de participação do público na construção do que convencionalmente chamamos de obra de arte, firma em sua proposta de intervenção que, “o que surgirá no contínuo contato espectador-obra estará, portanto, condicionado ao caráter da obra, em si incondicionada”. (OITICICA, 2011, p. 68). A obra de arte é para Hélio incondicionada, ou seja, não há condição alguma. Não está determinada a sua existência, a sua forma, a sua estética. Ela está sempre sendo, se transformando de acordo com a atuação do público, essa a sua condição. A educação, da mesma forma que a obra de arte para Hélio Oiticica, é incondicionada. Não há condição para que ela aconteça, basta para isso a nossa intervenção no mundo, da mesma forma que, para Boal (1975) basta ter um corpo para atuar. É, justamente pelo fato de ser incondicionada que a educação, como afirma Paulo Freire (1983) condiciona, mas não determina as nossas ações. No entre-lugar do nosso inacabamento transformamos o amanhã atuando no hoje.

A escola precisa ser pensada como uma “obra aberta” a participação do educando, dando a ele espaço para criar a sua obra, como sugere Oiticica. E que nesse espaço o educando possa, a partir do seu repertório de saberes, fazeres e experiência ser convidado a atuar sobre o objeto cognoscível. No entanto, tal atuação não deve se dar de forma simplória e ingênua, ou “basista” como se referia Paulo Freire (2000), pois está contribui apenas para a negação da teoria e do pensar crítico e criativo, estando ligada a submissão do outro e não a sua emancipação. A atuação ou participação do educando sobre seu objeto de conhecimento deve se dar de forma rigorosa. Como bem afirma Freire (1996, p. 26), uma das tarefas primordiais do educador “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis”. E isso não tem nada a ver com a ideia de “transmissão de conteúdos”, ou do esgotamento dos mesmos, ao contrário, tem a ver com a sua exploração, apropriação e produção, sempre curiosa e criativa. Tal postura permite com que se construa um espaço onde o educando possa sair da condição de espectador e passar à de espectador-ator, como defende Augusto Boal, transformando-se, em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 266). Dessa forma o educando terá espaço para criar a sua obra, bem como o educador para criar o seu Parangolé Pedagógico.

A ideia de espectador-ator trazida por Boal, parte de sua Poética do Oprimido, onde busca a popularização do teatro brasileiro. Tendo como uma de suas referências a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Boal busca por meio do teatro a construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu contexto político /social, capazes de atuar de forma crítica sobre as questões do seu tempo. O Teatro do Oprimido propõe uma outra forma de relação entre espectador e palco, onde não há protagonistas mas, sim, atores que tem a liberdade de construir e reconstruir a história dialogando politicamente. Fazendo arte, afirmava Boal (2009), “estaremos dizendo o que pensamos, inventando a sociedade que queremos, sendo nós mesmos. Cidadãos solidários!”. Para Augusto Boal, todos nós, seres humanos, somos atores no mundo.

Atores no sentido de estarmos constantemente atuando nele por meio das nossas ações. O teatro está em todas as atividades da vida cotidiana, “sempre se fez e se faz teatro em toda a parte” afirmava o autor, “em nossas casas e nos metrô, no trabalho e no lazer, nas ruas e... até mesmo no teatro” (BOAL, 2009, p. 120). Assim como Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* buscava construir uma educação dialógica onde educador(a) e educando fossem construtores do processo, Boal pretendeu com sua poética construir um teatro em que o espectador passasse a ser espectador-ator. Segundo Boal (1975, p. 126),

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem, para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo o espectador ensaia preparando-se para a ação real.

Ao assumir seu papel protagônico no teatro e ensaiar a sua ação real o espectador-ator se prepara para sua atuação crítica e participadora no mundo, nos mais diferentes espaços em que está ou estará inserido. O espectador-ator reflete sobre a problemática que lhe é proposta, construindo nesse momento a consciência de sua ação humana e transformadora do e no mundo. Passando a entender-se como um ser histórico e político, construtor do meio ambiente que vive. Bezerra (2010), ao refletir sobre a poética do oprimido de Augusto Boal em seu artigo “O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem”, firma que, por meio do seu *arsenal*, o teatro induz o espectador a profanar o espaço sagrado do teatro, contribuindo para que ele aprenda a profanar outros espaços. Tal proposição vem ao encontro da prática de uma educação, como política, a qual segundo Reigota (2010, p.13) “está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. A poética do oprimido, enquanto poética da libertação, como afirma Boal (1975, p. 169), é um espaço no qual o espectador é convidado a liberar-se agindo e pensando por si mesmo. “O teatro pode não ser revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 1975, p. 169).

Augusto Boal, por meio da sua poética nos convida a pensar sobre a ação humana no mundo de forma ampla, considerando os diferentes espaços onde nos educamos. O teatro é entendido pelo dramaturgo como um espaço facilitador da aprendizagem, que cumpre o papel de ensinar por meio de exemplos concretos da vida, atos e ações (BOAL, 2010). Como bem afirma Boal (2009, p. 166)

Esta é a forma mais natural de aprendizagem e a mais arcaica, pois a criança aprende a viver por meio do teatro, brincando, interpretando personagens. Os jogos teatrais sintetizam as antitéticas disciplina e liberdade – todo jogo tem regras claras que devem ser obedecidas; mas, mesmo obedecendo a regras, a invenção é livre, a criação necessária, e a inteligência pode e deve ser exercida.

Por meio de sua proposição de *teatro-ensaio*, onde da história/peça só se conhece o início, pois ela é construída pela intervenção e participação do público, do espectador-ator, Boal nos desafia a repensar nossas práticas educativas. Muitas vezes, por medo, insegurança, ou até mesmo, justificando comprometimento e responsabilidade em relação ao nosso trabalho como educadoras e educadores, planejamos tão minuciosamente nossas ações e intervenções pedagógicas que estas acabam por não possibilitar espaços para a atuação e participação do educando nesse processo. Parafraseando Augusto Boal, diria que, o que comumente fazemos é uma “aula-espetáculo”, onde já está previsto o início, o meio, o fim, e até mesmo os questionamentos dos estudantes e suas conclusões. Neste estado pedagógico não há espaço para o improvável, o inusitado, a surpresa como diria Oswald.

Não estou com isso, querendo dizer que não seja importante planejarmos ou organizarmos nossas ações pedagógicas, afinal toda a prática humana no mundo é intencional. Hélio Oiticica, por exemplo, ao propor a ideia de experimental, tinha como intenção a construção de um espaço onde as pessoas fossem livres para se experienciarem ou não, de acordo com os seus desejos, emoções e impulsos. Os conhecimentos e saberes produzidos em cada pessoa, a partir de sua participação, ou não participação, eram imprevisíveis, inusitados. No experimental o resultado é desconhecido, indeterminado. Os fios soltos do experimental, como afirmou Hélio (2009, p. 109), “são energias que brotam para um número aberto de possibilidades”. Então faço aqui o convite antropofágico para a construção de uma pedagogia-ensaio, ou, uma pedagogia-experimental, pautada sim em uma intencionalidade: a de estar aberta para as possibilidades de criação e construção de conhecimento do educando, sendo este participante e ator deste processo. Nada pronto, acabado, determinado. Tudo sendo construído, sendo experienciado, sendo curiosamente explorado e reinventado, assim como a vida que no seu movimento dinâmico se mostra surpreendente e desafiadora. Uma educação que permita fazer perguntas. Muitas perguntas! Perguntas não burocratizadas como alertava Freire e Faundez em seu livro “Pedagogia da Pergunta”, onde o educando já tem a resposta pré-determinada pela pergunta. Pois estas, segundo Faundez (1985, p. 51), “não são sequer perguntas! São antes respostas que perguntas”.

Uma pedagogia provocadora de ações e reações, que não quer os educandos mortos, estanques, mas, sim, os quer ativos, vivos, participativos, criativos. Também não quer um educador repetidor e “transmissor” de conhecimentos que ele acredita ter; ou, um educador que, por acreditar ser o educando o construtor do seu conhecimento, entende-se apenas como um “facilitador” desse processo, construindo um “clima” que Paulo Freire (1985) chama de: “deixa-como-está-para-ver-como-fica”. Ambos os entendimentos de docência segundo Freire, são errados, pois não consideram a relação entre ensino e aprendizagem, como um processo indissociável. Na primeira concepção, afirma Freire (1985), o aluno é visto puramente como aluno, e na segunda

o aluno é visto como um fato. Ensinar e aprender é uma relação dialógica, portanto, o professor, não só ensina, mas também aprende, não só facilita, mas constrói junto, provoca, instiga. Como diria Freire “'eu não sou facilitador' de nada. Eu sou é professor! Eu ensino. Agora ao ensinar 'eu facilito'” (1985, p. 132).

Uma pedagogia-ensaio, ou uma pedagogia-experimental, é aquela que se propõe comprometida com a formação integral e completa do ser, como provoca Freire (1985). É uma pedagogia, que não se ache apenas pré-ocupada com seus conteúdos, mas, que dê espaço para a vida acontecendo, e que nela possam estar os conteúdos. O professor quer algo mais que ensinar *candomblé*, dizia Freire. O professor quer – (...) – ajudar, fustigar a formação inteira do aluno. Do aluno como gente agora, e não como aluno (FREIRE, 1985, p. 132). Desde criança, como bem afirmava Boal (2010, p. 61), quando nossas primeiras faculdades motoras se desenvolvem, já aprendemos que não somos capazes apenas de perceber o mundo, mas, de nos associarmos a ele. A escola não pode ser um espaço de dissociação do *ser*, mas, sim, propositora de novas associações. O aluno, como lembra Freire, “antes de ser aluno é gente”. Gente que está em constante *que fazer*, aprendendo mediatizado pelo mundo. O educando, dessa forma, “está ali para conhecer, mas não conhecer apenas os conteúdos que aquele professor pensa que sabe, e às vezes sabe, mas para conhecer num processo mais amplo”. (FREIRE, 1985, p. 133).

4 | CONSIDERAÇÕES: SEM PENSAR EM FECHAR AS CORTINAS

As práticas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, vem contribuir para a educação, em especial para o ensino de artes, a partir de uma perspectiva intercultural, na medida em que propõe uma outra forma de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A educação, como bem afirma Mendéz (2009), pode ser uma mediação oportuna para a busca de alternativas. Pensar um outro mundo possível, é pensar uma outra educação possível. Nesse sentido a educação intercultural, segundo o autor mostra-se como uma possibilidade para a construção de alternativas para as questões do nosso tempo e contextos, considerando os diálogos entre as culturas e as pessoas pertencentes a ela. Criando assim, um espaço para o estabelecimento de relações, onde os corpos, as mentes e as vontades não sejam silenciadas. Por meio da ideia de diálogo, participação e criação, esses antropófagos, nos instigam a pensar, e a construir, um espaço educativo onde, de fato, todas as pessoas envolvidas no ato de aprender e de ensinar possam ser atuantes e propositores.

Promover a construção deste espaço mais amplo é um dos desafios colocados para a educação, em especial para o campo do ensino de artes. As ideias de participação, criação e diálogo, trazidas a partir de Augusto Boal, Paulo Freire e Hélio Oiticica, podem ser uma possibilidade antropofágica para tal desafio. No entanto, acredito que, antes o educador precise se permitir criar as suas proposições

pedagógicas. Se permitir passar de espectador a espectador-ator da ação educativa, sendo também participador e criador, pois, como sabiamente afirmava Paulo Freire (2000), “para verdadeiramente admirar o mundo, os seus desveladores tem de ser sujeitos da leitura que fazem dele”.

Na educação, muitos são os espaços de discussões sobre a diversidade, o acolhimento e o respeito às diferentes culturas seus saberes e fazeres. Mas raros são os exemplos de acolhimento e respeito. Ainda tentamos, exaustivamente, convencer o outro de que as nossas concepções filosóficas e epistemológicas são as mais corretas. Temos dificuldade de ouvir o outro e respeitar o seu direito de pensar e ser diferente. Estamos ainda presos a conceitos que fazem parte de uma ótica binária das relações (BHABHA, 2003), de certo e errado, de bom ou mal, de belo e feio, tanto que mesmo quando “ousamos”, tentamos quase que inconsciente, impor ao outro a mesma ousadia. No entanto, lembrando as palavras de Boal (2009, p. 32), “O belo está na coisa e no olhar. Nem todos os olhares veem a mesma coisa”. É importante respeitarmos todas as formas de olhar. O feio é belo da mesma forma, e não há nisso nenhuma contradição, nos lembra Augusto Boal (2009). O belo, afirmou o autor, “é o reluzir da verdade através dos meios sensoriais – dizem os filósofos e eu concordo; porém... qual verdade?” (BOAL, 2009, p. 32). Somos tão presos as nossas verdades, que a verdade do outro é para nós um equívoco que deve ser desfeito. Assim, nosso discurso sobre as diferentes culturas e pessoas, e o respeito a elas se esvai por entre as nossas ações.

O ser humano, assim como o mundo, está sendo. Está sendo no mundo e com o mundo. Trazer para a constituição das nossas ações educativas as ideias de participação, criação e diálogo, é possibilitar a edificação de um espaço propositivo e inventivo, aberto a intervenção do educando e do conhecimento que ele traz de forma integral. Falar sobre a necessidade de incorporação desses princípios educativos pode parecer fácil, no entanto é importante se construir espaços para a sua provocação. Entendo que aquilo que passa pelo nosso corpo deixe marcas mais profundas, não é por acaso que Augusto Boal escolheu o teatro para problematizar a emancipação dos sujeitos no mundo. Para o autor, “quem cumpre a tarefa de ensinar por meio de exemplos concretos da vida, atos e ações é o teatro” (BOAL, 2009, p. 137), pois nele podemos assumir vários personagens. Podemos ser músicos, médicos, faxineiros, arquitetos, professores e até atores. O que somos se não personagens? “Eu, com pequenas variantes inventadas pelo meu caráter incorpóreo e insolente, me comporto quase sempre como aprendi a fingir ser, inclusive no uso da ênclise nesta frase” (BOAL, 2009, p.119). Para este autor, nós mulheres e homens, somos personagens inventados por nós mesmos. Somos mães ou pais, namoradas ou namorados, filhas ou filhos, enfim... um emaranhado de personas que vão se construindo e se modificando a partir de sua atuação no mundo. Variantes, inconformes e insolentes nos fazemos no hoje, sem a mínima ideia do que seremos amanhã. Fingindo ser a gente mesmo reinventamos nosso ser e nosso fazer. A nossa forma de agir no mundo condiciona a

construção de um espaço ou de outro. A realidade, como sugere Paulo Freire (2000), “não é inexoravelmente esta. Está sendo esta, como poderia ser outra (...)”.

Sejamos todos atores e inventores do processo educativo!

Ficam aqui as minhas devorações. As devorações que escolhi contar. Afirmar que: “Essas foram as devorações que fiz, dos pressupostos da Antropofagia cultural Brasileira, e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, considerando uma perspectiva intercultural de educação” seria resumir ou reduzir a forma como essas teorias ou ideias podem ser estudadas e transpostas para a educação e o ensino de arte. Não as dou como encerradas. Ao contrário. Elas fazem parte das minhas ações educativas cada vez de forma mais intensa. Sempre se renovando. Como dirá Hélio Oiticica (2009): “na realidade eu não sei o que sou, porque se é invenção, eu não posso saber...”.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, B. A. **Paulo Freire no caminho das Índias**. In: Anais do XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. UFRGS/FACED. Porto Alegre 2009.
- BARCELOS, V. **Antropofagia e Epistemologia – por uma não-pedagogia na educação ambiental**. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. PPGA/FURG, Rio Grande – RS, 2010.
- BEZERRA, A. P. **O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem**. Disponível em: <http://hemi.nyu.edu/por/seminar/brazil/antonia.html>, 2010.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.
- _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro. Garamond, Fundação Nacional de Arte, 2010.
- BOAVENTURA SANTOS.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo Cortez, 2011.
- BUCHMANN, S. Da Antropofagia ao conceitualismo. In: BRAGA, P. (Org.). **Fios Soltos: A arte de Hélio Oiticica**. São Paulo. Perspectiva, 2008.
- CANCLINI, N, G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006
- COSTA, L. V. da. Na boca do Estômago. Conversa com José Celso Martinez Corrêa. In:
- RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.
- FLEURI, R. M. **Reinventando o presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Florianópolis, UFC, 2008.
- FLEURI, R.M E SOUZA, M. I. P. de. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: **Educação Intercultural: mediações necessárias**; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

- ____ **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** São Paulo. Paz e Terra, 10ª Edição, 2002.
- FREIRE P.; FAUNDEZ A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.
- GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim.** São Paulo. FTD, 1990.
- HALL. S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A, 1997.
- MACHADO, A. A. **REVISTA DE ANTROPOFAGIA.** São Paulo, 1975.
- MÉNDEZ, J. M. M. **Educação Intercultural e Justiça Cultural.** São Leopoldo. Nova Harmonia, 2009.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo. Cortez, 2011.
- NIETZSCHE, F. **A Gaia da Ciência.** São Paulo. Companhia das Letras, 2012.
- OITICICA, H. **Encontros.** Rio de Janeiro. Beco do Azougue Editorial, 2009.
- ____ **Museu é o mundo. FILHO, O. C. (Org).** Catálogo da exposição realizada em quatro cidade (São Paulo, Rio de Janeiro, Belém e Brasília). Rio de Janeiro. Beco do Açougue, 2011.
- REIGOTA. M. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna.** São Paulo - SP. Cortez, 1999.
- ____ **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Brasiliense, 2010.
- REIGOTA, M.; GERMANO, M. A. Relembrando Paulo Freire: entrevista com Ana Maria Freire. *Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, São Paulo.* v 35, n 1, p. 203 – 225, jun/2009.
- ROUANET, S. P. Manifesto Antrópofago II. Oswald de Andrade. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.** São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.
- SILVA, I. S. **As Contribuições Ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da “Devoração”.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação (UFSM-CE), 2008.
- ____ **Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a Formação de Professores(as).** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2013.
- ____ **Arte na Amazônia: Conversas sobre o Ensino.** SILVA. I. S. (Org). UFRR, Boa Vista, 2016

INCOMPATIBILIDADE ENTRE E O CURRÍCULO PROPOSTO PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FINALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Marcelo Velloso Heeren

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Catanduva. Doutorando na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

RESUMO: Os Institutos Federais de Educação se caracterizam em um conjunto de instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, priorizando a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na modalidade integrada. A presente pesquisa teve o objetivo de analisar os aspectos qualitativos do texto da lei 13.415/17, que regulamenta a reforma do ensino médio e a contradição existente para a sua implementação no âmbito da Rede Federal de Ensino dos Institutos Federais de Educação. O texto apresenta uma análise da referida lei, caracterizando os aspectos conflitantes em relação ao currículo proposto pelas modificações indicadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e as finalidades institucionais dos Institutos Federais. A pesquisa segue abordagem de pesquisa qualitativa em educação com destaque para a pesquisa/ e análise documental articulada da revisão bibliográfica e ao referencial teórico-

metodológico de perspectiva interdisciplinar. A lei que regulamenta a reforma do ensino médio e altera a lei de diretrizes e bases da educação 9394/96 indica uma redução da carga horária prevista para os conteúdos básicos e somados à extinção curricular das disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, prejudicam a promoção de uma abordagem interdisciplinar e promovem uma formação fragmentada e uma especialização precoce ao estudante. Portanto, os aspectos normativos da lei de reforma do ensino médio inviabilizam o alcance das finalidades dos Institutos Federais estabelecidas na lei 11.892/08 em relação à formação integral do estudante do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Federal; Currículo; Reforma do Ensino Médio; Política Educacional.

ABSTRACT: The Federal Institutes of Education are characterized in a set of institutions specialized in the offer of professional and technological education in the different modalities of education, prioritizing the offer of the Professional Technical Education of Medium Level, mainly in the integrated modality. The present research had the objective of analyzing the qualitative aspects of the text of law 13.415/17, which regulates the reform of secondary education and the contradiction existing for its implementation within the

Federal Education Network of the Federal Institutes of Education. The text presents an analysis of the mentioned law, characterizing the conflicting aspects in relation to the curriculum proposed by the modifications indicated in the Law of Directives and Bases of Education n° 9394/96 and the institutional purposes of the Federal Institutes. The research follows a qualitative research approach in education with emphasis on the research/and articulated documentary analysis of the bibliographic review and the theoretical-methodological reference of an interdisciplinary perspective. The law that regulates the reform of high school and amends the law of guidelines and bases of education 9394/96 indicates a reduction of the expected timetable for the basic contents and added to the curricular extinction of the disciplines of Arts, Physical Education, Philosophy and Sociology, prejudice the promotion of an interdisciplinary approach and promote fragmented training and early specialization for the student. Therefore, the normative aspects of the high school reform law make it impossible to achieve the goals of the Federal Institutes established by law 11.892/08 in relation to the integral formation of the student of the Technical Higher Education.

KEYWORDS: Federal Institute; Curriculum; High School Reform; Educational politics.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo reporta-se às atividades relacionadas ao projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação e às atividades do grupo de pesquisa, sob enfoque de pesquisa qualitativa versando sobre a reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 no contexto das políticas públicas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988 e especificações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394/96; bem ainda articula-se aos estudos concernentes ao papel do poder legislativo na formulação, execução, acompanhamento e avaliação de políticas públicas educacionais.

Ao iniciarmos a discussão referente à temática específica deste artigo, é importante que o leitor entenda que a atual reforma educacional, chamada de reforma do ensino médio, faz parte de um histórico vivenciado na sociedade brasileira desde meados do século XX. O reformismo educacional presente na realidade brasileira desde os anos de 1940, se configura em um espaço de disputas e ganhos políticos que não trazem mudanças positivas quando o foco de análise é a garantia do direito a uma educação de qualidade. Constantemente, o currículo se faz elemento central dessas reformas de governo e se constituem independentemente das realidades estruturais, sociais, econômicas e políticas vivenciadas nas escolas brasileiras. Nesse contexto, observa-se um distanciamento bastante importante entre as modificações curriculares impostas pelas reformas educacionais e o cotidiano escolar das diversas regiões brasileiras, induzindo em grande medida a uma contínua precarização da atividade educacional. Atualmente vivenciamos mais um momento de mudanças curriculares implementadas via medida provisória e que, desta forma, se coloca inapta a resolver

as dificuldades e demandas dos diversos e diferentes sistemas de ensino existentes na realidade brasileira.

Nesse contexto, este espaço de reflexão objetivou a análise dos aspectos qualitativos do texto da lei 13.415/17, que regulamenta a reforma do ensino médio, em um recorte de pesquisa que prioriza a Rede Federal de Ensino dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a contradição existente para a sua implementação nesse sistema de ensino. O artigo apresenta uma análise da referida lei, caracterizando os aspectos conflitantes em relação a política curricular do Ensino Médio e a produção dos atos normativos específicos dos Institutos Federais.

A pesquisa segue abordagem de pesquisa qualitativa em educação com destaque para a pesquisa e análise documental articulada da revisão bibliográfica e ao referencial teórico-metodológico de perspectiva interdisciplinar na interface ciências políticas e ciências jurídicas (direito à educação) e, especificamente, na área de gestão e política educacional.

2 | A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação se caracterizam por serem um conjunto de instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, qual seja no ensino básico, técnico ou superior. A lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, definiu como um dos objetivos da instituição no artigo 7º, priorizar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na modalidade integrada:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I- Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (BRASIL, p. 5, 2008).

Vale neste espaço esclarecer quanto à nomenclatura adotada no texto da Lei 11.892/08, seguida da legislação complementar, especificamente, da Resolução CNE/CEB nº6 de 2012, que versa sobre as diretrizes de educação profissional técnica de nível médio, estabelecem como nomenclatura a "Educação Profissional Técnica de Nível Médio" para referir-se ao modelo de ensino médio adotado nos Institutos Federais.

Complementarmente, o artigo 8º ainda deixa explícito que o ensino profissional técnico de nível médio na modalidade integrada deverá compor no mínimo 50% dos alunos matriculados na instituição.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei,

Pode-se perceber a relevância instituída pelo governo federal para o desenvolvimento desta modalidade de ensino que apresenta uma ideia de formação ao estudante que ultrapassa os limites especificamente laboral do ensino técnico e puramente acadêmico-generalista do ensino propedêutico. A formação integral prevista nesta modalidade significa priorizar uma educação cujos os objetivos são a criatividade, autonomia intelectual e formação política, não especificando capacidades, habilidades e/ou competências intelectuais e humana mais importantes para o estudante, aspecto bastante reforçado quando se viabiliza a formação do aluno para as necessidades do mercado (FRIGOTTO, 2012).

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.43)

Ademais, as finalidades dos Institutos Federais que estão expressas no artigo 6º da lei 11.892/2008 apresentam a grande amplitude e complexidade de formação do aluno trabalhador inerente à sua ação didático-pedagógica. No texto desta lei está indicado que o aluno deverá ter a possibilidade de formação e qualificação com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, a partir de uma educação profissional e tecnológica investigativa que proporcione a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Adicionalmente, também deverá fomentar o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica e realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2008).

Em concordância com a lei 11.892/08, a Resolução CNE/CEB nº6/12 que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), indica a valorização dos aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos do estudante como princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda conforme o artigo 6º da mesma resolução, os princípios da EPTNM, visando à formação integral do estudante, compreendem, entre outros, assumir o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, além de promover a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social.

Além desses documentos de orientação nacional, cada Instituto Federal poderá ainda criar regulamentação interna para normatizar a forma de atuação da instituição no cumprimento das disposições legais hierarquicamente superiores. Especificamente, isto se aplica no que diz respeito à possibilidade de cada Instituto Federal definir e implementar sua política interna de ensino, pesquisa e extensão bem como a autonomia de cada campus em desenvolver uma matriz curricular própria dos cursos do ensino básico, técnico e superior.

2.1 A lei de Reforma do Ensino Médio: autonomia e prerrogativas dos Institutos Federais no processo de implementação

A lei 13.415/17 modificou alguns artigos da LDB referentes ao capítulo II que orienta a Educação Básica e especificamente a seção IV que aborda especificamente o Ensino Médio propedêutico sem fazer nenhuma alteração nos artigos referentes à seção IV-A que aborda especificamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ademais, o artigo 36-B desta seção coloca que a educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico. Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº06/2012 que, como citado anteriormente, defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá nortear as normas complementares de cada Instituto Federal, bem como dos projetos pedagógicos de cada unidade educacional ou campus.

Nesta circunstância, a lei da reforma do ensino médio não explicita as conexões entre as diferentes modalidades/formas de organização curricular (médio integrado; concomitante e subsequente) já definidas na educação profissional e os eixos de formação criados para "o novo ensino médio". Essa diferença não prevista pela reforma do ensino médio na organização curricular traz uma contradição bastante acentuada sobretudo em relação à perspectiva de formação integral do estudante, já mencionada anteriormente neste texto, indicada no § 7 do artigo 35-A da LDB. Paradoxalmente, a reforma tal como apresentada desconsidera os pilares da formação integral aprofundando ainda mais a exclusão social de estudantes já desfavorecidos historicamente quanto ao direito à educação de qualidade em uma perspectiva emancipadora.

A modificação da carga horária mínima e máxima prevista para o EM indicada pela reforma, atrelada a uma nova estrutura curricular também traz inconsistências que inviabilizam a atividade educacional dos Institutos Federais diante dos objetivos e finalidades para as quais foram criados. No tocante aos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de cada Instituto da Rede Federal e diante de um

currículo unificado, a carga horária é estabelecida e definida pela Resolução nº6 CNE/CEB da seguinte forma: Os cursos integrados têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

O artigo 1º da lei 13.415/17 aponta que a carga horária do EM deverá ser ampliada de forma progressiva até 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer no prazo de cinco anos pelo menos 1.000 horas anuais. Esse fato não acarreta necessariamente alguma modificação para os Institutos Federais (IFs) já que a amplitude entre a carga horária mínima e máxima está compreendida entre 3.000 e 4.200 horas para a integralização do curso. Contudo, o parágrafo 5º do artigo 3º informa que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a 1.800 horas.

As indicações de extinção de carga horária da "base comum" pela determinação da reforma do ensino médio e da implantação da BNCC com redução da carga horária para 1.800 causa um prejuízo direto, especialmente, para o Institutos Federais que contemplam em sua matriz curricular para o ensino médio o mínimo de 2000 horas para a base nacional comum distribuídas em disciplinas. Nestas circunstâncias ocorre uma redução obrigatória e impositiva quanto à carga horária destinada à base comum, com prejuízo direto para as disciplinas de Filosofia, Educação Física, Artes e Sociologia, uma vez que estas, conforme veremos adiante, não mais figuram no currículo da reforma do ensino médio e no documento da nova BNCC. Sendo assim, a redução da carga horária destinada ao núcleo básico apresentada pela reforma do ensino médio altera a estrutura curricular dos cursos dos IFs em prejuízo à formação integral do estudante.

Ainda na tentativa de elucidar as consequências que o estabelecimento de uma carga horária máxima para os conteúdos básicos poderia causar na estruturação do currículo do ensino médio, podemos entender que essa nova realidade contribui de maneira mais intensa para uma precoce profissionalização dos estudantes. Vejamos o que diz o texto da lei: O artigo 35-A da LDB indica que “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas”. Essas áreas de conhecimento compõem 4 itinerários de formação do estudante estabelecido no artigo 36, não sendo contemplado apenas o itinerário de formação técnica e profissional.

Essa organização da estrutura curricular revelada na lei indica que a carga horária para os itinerários de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, que estão definidas na BNCC serão no máximo de 1800 horas. Ou seja, o restante das horas para a integralização do curso deverá ser cumprida pelo estudante

com projetos envolvendo temas transversais, com a formação técnica e profissional e também com outras atividades previstas no texto da lei tais como o reconhecimento de competências a partir de demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar, atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas, cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais, estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras, cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. Para complementar o conjunto de atividades que o estudante pode utilizar para a integralização da carga horária do ensino médio o Ministério da Educação (2018) autorizou em 2018 a inclusão de horas de trabalho voluntário em históricos acadêmicos de escolas, descaracterizando de forma mais acentuada o currículo do ensino médio.

Ainda de maneira contraditória à formação integral do aluno, o parágrafo 15 do artigo 36 da LDB indica que a reforma do ensino médio possibilita que o currículo possa ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica, estabelecendo um retorno aos modelos do ensino técnico profissional de caráter puramente laboral e voltado para o mercado de trabalho, evidenciando uma formação descontinuada, fragmentada e operacional ao estudante. A clara referência ao reconhecimento de competências presente na reforma do Ensino Médio e também nas diretrizes pedagógicas da BNCC atrelado à possibilidade de certificação das mesmas em diferentes etapas do curso demonstra o sentido de qualificação para o trabalho que esta etapa do ensino básico ganha a partir destes dispositivos legais.

Ademais, podemos observar na prática a oportunidade de avançar um processo de terceirização da educação básica sem compromisso com a formação integral do estudante e com a sociedade brasileira, deixando os objetivos educacionais do país compartilhado com as instituições de ensino e empresas privadas que apresentam objetivos e fins diferentes da escola pública. Essa dicotomia existente entre público/privado, considerando que a ideia de público contrasta imediatamente a ideia de privado se apresenta como uma realidade bastante evidente no texto da reforma do ensino médio. Conforme Bobbio (2017) nos informa, o interesse público determina-se imediatamente em relação e em contraste com o interesse privado e vice-versa.

Um dos lugares comuns do secular debate sobre a relação entre a esfera do público e do privado é que, aumentando a esfera do público, diminui a do privado, e aumentando a esfera do privado diminui a do público; uma constatação que é geralmente acompanhada e complicada por juízos de valor contrapostos (BOBBIO, p.15, 2017)

Bobbio ainda cita que no percurso de transformação das sociedades industriais mais avançadas, a existência do processo de “privatização do público” representa “a revanche dos interesses privados através dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos” (BOBBIO, p. 33, 2017). A partir

desse entendimento podemos questionar qual o sentido da reforma do ensino médio quando permite que entes privados possam assumir a responsabilidade de atividades constituintes do currículo do EM, promovendo um antagonismo de finalidades entre as ações específicas da escola e o cumprimento de carga horária fora dela.

Outro elemento que evidencia a contradição da formação integral do estudante a partir da reforma do ensino médio é a garantia apenas das disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês obrigatoriamente no currículo escolar. O legislador desconsidera os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em outras áreas da ciência e não garante a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia e afirma que as mesmas serão incluídas no currículo através de “estudos e práticas” (BNCC, 2017). Este termo ainda carece de uma orientação complementar mais adequada pelo legislador, já que nestes moldes não se garante um espaço oficial para essas disciplinas no currículo e cria uma problemática quanto ao exercício profissional, conforme a legislação específica (LDB), em decorrência da notória possibilidade de profissionais com diferentes habilitações desenvolverem os conteúdos inerentes a estas áreas de conhecimento.

Para finalizar, ainda evidenciando as contradições no texto da lei de reforma do ensino médio, e possibilitando uma evidente diferenciação entre os entes federados e os setores públicos e privados da educação, o § 3º do artigo 36 da LDB deixa a critério dos sistemas de ensino a intenção ou não de compor um itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos 5 itinerários formativos já citados anteriormente. Nesse contexto, ainda que pese as modificações de componentes curriculares e disciplinas previstas nesta reforma, ainda será possibilitado uma formação ao estudante que compreenda todas as áreas do conhecimento já estabelecidas.

Diante da análise normativa apresentada, é importante destacar a importância de reflexões e estudos concernentes aos princípios e fins das instituições educacionais do Brasil e, especificamente, quanto à autonomia institucional no que tange à formulação e implementação de suas próprias políticas curriculares. Este fato se torna evidente em relação aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma instituição que historicamente se destaca pelo protagonismo nas discussões e debates em torno das políticas públicas da educação básica e profissional, com destaque, à oferta do ensino médio e na articulação das políticas curriculares próprias condizentes às suas finalidades e ao relevante papel social da instituição na garantia do direito à educação básica contemplando a formação integral do jovem-trabalhador em uma perspectiva emancipadora.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, neste espaço textual objetivou-se analisar a contradição existente entre as modificações curriculares induzidas pela reforma do ensino médio e as finalidades dos Institutos Federais, especialmente quanto à formulação/implementação da sua própria política curricular. É importante deixarmos evidente os aspectos contraditórios da reforma do ensino médio em relação às especificidades da política curricular já implementada nos Institutos para o Ensino Médio Integrado, quais sejam: redução da carga horária prevista para os conteúdos básicos; extinção do currículo das disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia; currículo restritivo a uma formação integral; inviabilidade da promoção de uma abordagem interdisciplinar; formação fragmentada e especialização precoce.

Ainda é relevante ressaltar que as modificações no texto da LDB não fazem referência à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fato este que também convalida a manutenção do modelo de ensino médio adotado pelos Institutos Federais. Portanto, existem indicações jurídico-normativas que possibilitam aos Institutos Federais a manutenção da sua política curricular em detrimento a aceitação das modificações induzidas pela reforma do ensino médio, convalidando assim, o relativo grau de autonomia e as prerrogativas dos Institutos Federais diante da sua atuação política-pedagógica necessária para a consolidação das suas finalidades institucionais.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: Fragmentos de um Dicionário Político**. Editora paz e Terra, 21^a. Edição, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases - LDB. Lei nº 9.394**, Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2008.

_____. **Resolução CEB/CNE nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M (Orgs). São Paulo, 3^a. Edição, Cortez editora, 2012.

_____. ; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto

controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: 3ª. Edição, Cortez editora, 2012.

MEC. Escolas e universidades poderão contar horas de trabalho voluntário. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/68251-escolas-e-universidades-poderao-contar-horas-de-trabalho-voluntario>. Acesso em 28/08/2018.

Mariano Luiz Sousa dos Santos

Altamira – Pará

RESUMO: O objetivo deste estudo é compreender a relação que há entre indústria cultural, sociedade, semicultura e trabalho como produto. É um estudo proveniente da monografia de conclusão de curso com o título Educação e Semiformação do qual foi retirado e adaptado o ensaio Indústria Cultural e Educação. O que provoca desta interação da indústria cultural e sociedade é um comportamento social acelerado, de difícil relacionar entre as pessoas e ingrediente facilitador de barbáries. A educação neste contexto deve ser pensada como capaz de desestabilizar a adaptação cega à realidade, à preparação e a busca das necessidades do homem, a qual não deve ser a sua autodestruição.

PALAVRAS-CHAVE: Indústria Cultural. Semiformação Cultural. Trabalho. Sociedade.

ABSTRACT: The objective of this study is to understand the relationship between cultural industry, society, semiculture and work as a product. It is a study from the monograph of course conclusion with the title Education and Semiformation, from which the essay Culture and Education Industry was withdrawn and

adapted. What causes of this interaction of the cultural industry and society is an accelerated social behavior, of difficult to relate between the people and ingredient facilitator of barbarians. Education in this context must be thought of as capable of destabilizing blind adaptation to reality, the preparation and the pursuit of man's needs, which should not be his self-destruction.

KEYWORDS: Cultural Industry. Cultural Semiformation. Job. Society.

1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo o objetivo é compreender a relação de trabalho na sociedade da indústria cultural e a semiformação provocada por esta interação. O caminho que a humanidade é conduzida é feito pelos próprios homens que ajudam a construir um contexto social que deforma a própria sociedade que desumaniza em barbáries.

A semiformação socializada dificulta alcançar a humanização mediante uma formação cultural e o que provoca é uma barreira para o desenvolvimento da cultura e educação no seio da sociedade que é administrada pela indústria cultural, mas que deixa um caminho possível para sua desestabilização e possibilidade de uma dinâmica social humana.

2 | INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

Os empecilhos para a emancipação neste contexto são gerados pela indústria cultural. Indústria Cultural foi um termo desenvolvido por Adorno e refere-se à comunicação via mídia a qual provoca a construção de um tipo de cultura impactada pelo processo de produção industrial e das atividades mercantis. As ideias disseminadas por esta indústria, forja atitudes do público que dela utiliza, contribui para o pensamento que as relações sociais desenvolvidas acontecem naturalmente, pois, mascara, hipnotiza e fragiliza o poder de superação da realidade como ela é.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (ADORNO, 2012, p. 21).

A cultura passa a ter caráter de produto de mercado, a dinâmica social é revertida em sistema simbólico da própria indústria, e tudo que é produzido tem a gênese no fetiche de mercadoria, todos os bens culturais perdem a essência humana e o espírito das coisas passa a ser a semiformação.

Os produtos passam a serem divulgados por meios de comunicação, de tal forma que estes prometem uma realização de quem do seu uso faz, mas que tal promessa não é cumprida e daí surge a necessidade de adquirir um novo produto ou bem cultural.

No início os instrumentos e meios de propagação era o cinema, o rádio, gramofone, fonógrafo, grafophone, cinetoscópio, cinematógrafo e com passar dos tempos foram modernizados os instrumentos e as modalidades de interação de passivo ou ativo, passou a ser interativo, em tempo real é possível ver uma guerra ou a vida das pessoas no *reality show* (DUARTE, 2010, p. 9, 23, 24, 99).

Grandes empresas investiram maciçamente mesmo não recebendo de volta o lucro pensado, pois esse não é o único propósito da indústria cultural, a disseminação e construção de conformidade ao *status quo* é um dos objetivos. Dentre as grandes empresas *Sony Music*, *Columbia Pictures*, *M.C.A/Universal*, *Twentieth Century Fox*, *Sky*, *Time Warner*, *Paramount* entre outras, no Brasil era a Rádio *Phillips*, Rádio Nacional, TV Tupi, TV Globo e o produto mais típico da indústria cultural brasileira era as telenovelas. Nos intervalos das telenovelas era disseminado também um tipo de comportamento, o da compra, mediante a *merchandising* produtos eram expostos (algo que ainda acontece na contemporaneidade) entre os intervalos das novelas (DUARTE, 2010, p. 81, 92, 104, 113, 114). Tipo de propaganda que atualmente ainda acontece nos intervalos das novelas e das várias programações televisivas.

A partir destas ideias disseminadas entre os espectadores e por toda a sociedade, contribui para um mal na cultura, a semiformação generalizada, abrangendo um número sempre maior e crescente, desde as crianças até as pessoas mais idosas.

A modelação da cultura pela indústria ou Indústria Cultural “é a cultura totalmente convertida em mercadoria” (ADORNO, 2012, p. 23). Esta manipulação racional por ser bem elaborada é a irracionalidade da semiformação, apropria-se do trabalho (no sentido ontológico) como condição humana para o trabalhado naturalizado, trabalho (sentido histórico) morto, o qual obscurece o esclarecimento e produz as condições para que se repita Auschwitz (ADORNO, 2012, p. 21).

Auschwitz é um conjunto de campo de concentração na Alemanha nazista que tratavam e também matavam barbaramente judeus, ciganos, entre outros grupos condicionados pelos nazistas que deveriam ser extirpados da sociedade. O que Auschwitz tem de ligação com a educação e com os problemas sociais existentes, do ponto de vista relacional, está vinculado com o processo educacional que deveria favorecer o crescimento gradativo da libertação da humanidade, o qual foi obscurecido com o uso da razão como instrumento de dominação e diferenciação, e, as mazelas sociais e os diversos conflitos existentes no mundo, são decorrentes do mesmo processo que resultou Auschwitz, o poder do esclarecimento que desaguou em barbárie.

A constituição da sociedade capitalista pariu atitudes de barbárie e um exemplo na história mundial é Auschwitz, momento o qual Adorno conhece muito bem, foi deportado para os Estados Unidos da América por ser judeu e desenvolver uma linha de pensamento que era contrária ao poder político e econômico do partido nacional-socialista, portanto ele sempre referencia este episódio como modelo que não deve se repetir, daquilo que pode acontecer com esse progresso da semiformação social capitalista.

O que não falta são exemplos de barbárie e constatação do que Adorno aborda em seus escritos sobre as condições que geram essas atrocidades como em Hiroshima e Nagasaki, as ditaduras militares sul-americanas, a miséria e violência africana, a criminalidade no Rio e São Paulo provenientes das drogas, entre outros acontecimentos mostram a atualidade das análises de Adorno sobre as condições que geram a barbárie segundo Zuin, Pucci, Oliveira (2012, p. 188).

Entre outras realidades como as regiões brasileiras em que predominam rios com capacidade de construções de hidrelétricas recebem as instalações e funcionamento destas obras com a promessa de melhorias para região com empregos, desenvolvimento em infraestrutura para cidade como estradas; água canalizada, tratada e distribuída para todas as residências; hospitais; escolas; novos cursos para as universidades públicas, entre outros serviços para uma vida melhor.

Entretanto a promessa que traz esperança de vida melhor com humanização é a mesma que arrebatou a população com condições de tristeza e amargura com o aumento drástico da violência, assassinatos, prostituição infantil, acidentes de trânsito, entre outros como desemprego, escolas e hospitais sucateados e com pequenas reformas, acordos ilícitos entre as pessoas que deveriam proporcionar as melhorias na cidade, burlam aquilo que deveria ser feito e assim garantem a permanência das mazelas e

injustiças sociais, grupos com a ideologia de coletivo em prol da democracia, mas que não é esse o interesse, exclui as minorias que possui e expõe ideias contra o poderio vigente de tais grupos que querem prevalecer no poder a qualquer custo.

O desenvolvimento humano conquistado com o passar do tempo, as melhorias advindas da tecnologia, que é importante também para as habilidades, destrezas e proficiências da humanidade, tem ao mesmo tempo um cunho humanizador e de barbárie, humaniza com a promoção das melhorias para viver, mas barbariza com as destruições da natureza, represamento de rios, morte de animais e peixes, florestas devastadas, famílias desalojadas ou deslocadas para outras áreas, tratamento desumano com o povo em prol de uma possível exigência do Estado que irá beneficiar um contingente maior.

A fragilidade acontece, neste contexto, quando um projeto é colocado em prática sem o diálogo com todas as lideranças possíveis, inclusive as advindas realmente do povo, das comunidades, apenas decidem aqueles que podem e colocam as suas ideias para valerem mais do que as demais, com o aparato da segurança nacional para não haver oposições que possa dar efeito.

Na verdade, o progresso evidente, a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico. [...] Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática (ADORNO, 1996, p. 12).

Somente as melhorias materiais para a adaptação ao mundo não bastam para promover a formação cultural, pois se assim fosse a sociedade já teria produzido o suficiente para que as pessoas agissem de um jeito condizente com diversas dificuldades do povo como a miséria. Será que não há suficientemente alimentação para que muitos não vivessem na escassez de alimento para a subsistência?

A relação entre a necessidade do homem e as transformações na natureza, leva a uma dificuldade de interação, o trabalho (sentido ontológico) é subvertido de força do espírito para força do capital (sentido histórico), o qual aprisiona o trabalhador em sua ação que poderia ser sua ferramenta para a emancipação, porém foi roubado e transformado em mercadoria.

A indústria cultural gera esta racionalidade técnica que é a realidade social, um tipo de deformação chamada de semiformação (*Halbbildung*), esta palavra alemã traduzida segundo Alex Thomson (2010, p. 97) é pseudocultura e também pode ser entendido como educado pela metade, e de acordo com Adorno (2005, p. 11) a “semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. O espírito é a força impulsionadora de realizar algo, assim como o trabalho como força humana de criação, mas, se compreendidos como reestruturados no valor de mercadoria, provoca a semicultura ou a semiformação e a reificação do ser/indivíduo e torna-o coisa, em termos de sociedade da indústria cultural.

As relações entre as pessoas passam a ser intermediada pelo valor de troca, e este valor de troca encobre o bem viver, o bom relacionar, o véu da reificação toca nas interações de tal modo que tudo se transforma em coisa e objeto com valor de mercadoria, coisificado. O objeto que se sobrepõem ao homem, no trabalho o tipo de profissão ou cargo encobre o trabalhador, a profissão que é exercida enaltece ou diminui a pessoa.

Na educação, o trabalho (no sentido histórico) pode ser contribuidor para a experiência educativa ou dificultadora. O estudante trabalhador necessita de tempo para estudar e precisa do trabalho para manter as necessidades advindas do consumo, porém nem sempre as atividades trabalhistas permitem o convívio nas escolas e universidades, pois há a precisão de tempo para participar dos momentos educativos e realizar as tarefas concernentes deste ensino formal.

A importância do empregador compreender esta necessidade da participação de seu colaborador (trabalhador) na educação escolar, é um caminho que poderá ser o início da educação como desestruturadora da semiformação socializada, pois quanto mais pessoas participarem do processo educativo, maior será a possibilidade de uma sociedade melhor.

3 | CONCLUSÃO

A educação como formadora de uma consciência verdadeira está longe de ser alcançada, os profissionais que compõe a escola também estão submersos na semiformação, o que porém há de promissor são aqueles interessados para construir uma cultura que forma e não deforma, para ir contra a cultura de mercado (a semiformação) e resistir a adaptação cega ao existente.

Várias instâncias que compõem a sociedade, assim como a escola carrega a possibilidade de erguer uma dinâmica social que não seja perversa com os trabalhadores, a educação escolar poderá proporcionar mudanças sociais e gerar formação de consciência verdadeira e crítica e de qualidade ao maior número possível de pessoas da pré-escola aos demais níveis de escolaridade, o que pode modificar a realidade social e resistir a Indústria Cultural.

Garantir a permanência nas experiências educativas formais as quais poderão constituir novos rumos de atuação em sociedade que levará “a revelação de que os fatos são socialmente construídos e, portanto, passíveis de modificação e transformação; a certeza de que o tecido autoritário deixa lacunas que permitem construir outras formas de relacionamento entre as pessoas” (SCHULTZ, 2001, p. 127).

Escola que não seja entendida como preparação para a conquista de um emprego ou profissão, mas que seja alcançada a escola que forme pessoas humanas para uma sociedade humana e desestruture as bases que geram as barbáries sociais, semiformação e indústria cultural, a mesma que trata a educação formal apenas como

via direta de um trabalho melhorado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012. [Tradução de Wolfgang Leo Maar].

ADORNO, Theodor. **Teoria da Semicultura**. Editor. Nilton Santos. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2005 (ano IV, n.191, agosto). Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_pdf>. Acesso em: 7 mar. 2014.

ADORNO, Theodor. **Notas Marginais Sobre Teoria e Práxis**. 1969. Disponível em: <http://www.oocities.org/jneves_2000/tadorno1.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria Cultural: Uma Introdução**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **Por uma Pedagogia Crítica: Reflexões Sobre Algumas Tendências em Educação**. 2001. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/670>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. [Tradução: Rogério Bettoni].

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno: O Poder Educativo do Pensamento Crítico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEI 10.639/2003: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM BRAGANÇA-PA

Morgana da Silva Pereira

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Educação
Bragança - Pará

Raquel Amorim dos Santos

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Educação
Bragança - Pará

RESUMO: O estudo analisa a Lei nº 10.639/2003 na formação de professores da Educação Básica apoiado em ações extensionistas desenvolvidas através do Projeto de Extensão Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em Bragança-PA. A pesquisa apresenta a abordagem qualitativa. O referencial teórico-metodológico baseou-se em Coelho (2008, 2009) e Santos (2009, 2014) para a discussão acerca das relações étnico-raciais e sobre a formação de professores nos norteamericanos em Imbernón (2010) e Contreras (2002). Os resultados do estudo revelam que as atividades extensionistas colaboram para a implementação da Lei 10.639/2003 na formação de professores da Educação Básica. Concluímos a Lei nº 10.639/2003 contribui para a sensibilização e construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao

combate às discriminações raciais, sendo a formação de professores decisiva para a educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 10.639/2003. Formação de Professores. Educação Básica

ABSTRACT: The study analyzes Law 10.639 / 2003 on the training of Basic Education teachers supported by extension activities developed through the Extension Project Teacher Training for Ethnic-Racial Relations Education and for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education in Bragança-PA. The research presents the qualitative approach. The theoretical-methodological framework was based on Coelho (2008, 2009) and Santos (2009, 2014) for the discussion about ethno-racial relations and on teacher education, in Imbernón (2010) and Contreras (2002). The results of the study reveal that the extension activities collaborate for the implementation of Law 10.639 / 2003 in the training of Basic Education teachers. We conclude Law No. 10,639 / 2003, which contributes to raising awareness and constructing strategies to better address issues related to the fight against racial discrimination, and teacher education is crucial for antiracist education.

KEYWORDS: Law 10,639 / 2003. Teacher training. Basic education.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a implementação da Lei n.º 10.639/2003, a partir do Projeto de Extensão Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em Bragança-Pa. A Lei n.º 10.639/2003 foi ampliada pela Lei 11.645/2008 que altera a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) e torna obrigatória a história e cultura afro-brasileira, africana, bem como inclui a história e cultura dos povos indígenas no currículo oficial das escolas de Educação Básica e Ensino Superior brasileira.

Com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 houve a necessidade de abordagens e de ações que reconheçam a efetiva contribuição dos negros para a constituição do Brasil, de modo favorável a promoção da educação para as relações étnico-raciais, tanto pela Educação Básica quanto pelo Ensino Superior.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em Bragança-Pa constitui-se como uma estratégia que contribui com a formação docente para as relações étnico-raciais e conseqüentemente para a implementação da Lei 10.639/2003 no Município de Bragança-PA.

A referida Lei determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio com o intuito de resgatar e valorizar a contribuição dos negros na construção do Brasil. Desse modo, é imprescindível a adoção de atitudes e estratégias que abordem de maneira positiva tais contribuições, diminuindo as diferenças étnico-raciais que a sociedade apresenta.

Nessa perspectiva de enfrentamento a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira, a escola constitui-se como um espaço que influencia na construção de identidades dos sujeitos, uma vez que o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002).

Para tanto, há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas.

O Projeto de Extensão é realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Bragança-Pa, por meio das formações realizadas com professores da Educação Básica e acadêmicos de diferentes Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança (CAMPUBRAG/UFPA) interessados em compreender as relações étnico-raciais e seus desdobramentos na escola básica. Para tanto, participam de ações que objetivam promover a construção de práticas pedagógicas que viabilizem a igualdade étnico-racial.

AÇÕES EXTENSIONISTAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

É perceptível que a Lei 10.639/2003 demarca uma ruptura com concepções que não reconhecem as contribuições de distintos grupos étnicos para a constituição do Brasil, garantindo abordagens positivas com relação aos negros, por meio da inclusão nos currículos escolares da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entretanto, a discussão acerca da temática das Relações Étnico-Raciais, ações e formações de professores voltadas para atender tal demanda, a despeito de serem crescentes, ainda são ínfimas se comparadas com outras pesquisas e discussões no Brasil (COELHO, 2013; SANTOS, 2014).

O Projeto de Extensão propõe ações de formações com docentes da Educação Básica com vista à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate e às discriminações raciais, por meio de atividades didático-pedagógicas que promovam a reeducação das relações étnico-raciais e a ampliação de perspectivas voltadas para a história e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, foram realizadas formações e oficinas junto aos professores da Rede Municipal de Educação. Primeiramente, foram realizadas oficinas sobre a temática das “Relações Étnico-Raciais no campo da Ludicidade”, “Contações de Histórias voltadas para a temática racial” e “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Infâncias, bem como Sessão Cine Afro e Oficina de Teatro de Fantoches e Marionetes”. Nessas ações, os docentes tiveram a possibilidade de repensar suas práticas a partir de abordagens distintas e de estratégias que favorecem a educação para as relações étnico-raciais, de maneira dinâmica e lúdica.

Em consonância com os momentos de formações são realizadas oficinas pedagógicas pelos professores na escola que contribuem para a prática docente voltada para a ressignificação das relações étnico-raciais, de modo que contemple positivamente as proposições da Lei Nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER) no que tange o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) tornou-se imprescindível à inclusão da discussão da questão étnico-racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de Licenciatura como nos processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, para além das oficinas e formações realizadas com os docentes, o projeto propicia sessões de estudos com o intuito de aprofundamento teórico de conceitos que abordam a temática das Relações Étnico-Raciais com abertura para a participação de acadêmicos e pesquisadores sobre a temática em questão. Desse modo, as sessões de estudos promovem o debate sobre as obras: “A Lei 10.639/2003:

pesquisas e debates”, “A Psicologia Social do Racismo”, e o “O Espetáculo das Raças”. Nesses estudos foi perceptível como as questões raciais tem sido abordada pela sociedade ao longo dos anos no Brasil, as concepções acerca da raça e seus reflexos para a sociedade brasileira, com a naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas, que por vezes ocorrem de maneira inconsciente, além de abordar a Lei 10.639/2003 e a DCNERER.

A contribuição do Projeto Extensão para a formação docente constitui-se como uma importante ferramenta para a promoção da igualdade étnico-racial e ressignificação de atitudes, conceitos e preconceitos com relação aos diferentes grupos étnicos, favorecendo o respeito e a valorização de suas especificidades.

Do mesmo modo, as ações propostas contribuem significativamente para as práticas pedagógicas dos professores do Município de Bragança-PA, haja vista que apresentou diversas estratégias e abordagens que podem ser utilizadas para a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 nas escolas, de modo favorável a educação para as relações étnico-raciais, promovendo o reconhecimento, respeito e valorização dos distintos grupos étnicos-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de ações voltadas para a formação de professores no que tange a temática da educação para as relações étnico-raciais constituem-se como uma importante aliada para a adoção de atitudes positivas com relação aos diferentes grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira a partir de distintas estratégias pedagógicas. Assim, como possibilita reflexões acerca dos afrodescendentes.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão colabora com a efetiva implementação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, como estabelecido pelos dispositivos legais que versam sobre a temática. O projeto também aproxima a Universidade da sociedade local, propiciando reflexões e experiências significativas para os sujeitos que participam de suas ações, tanto em âmbito profissional quanto pessoal.

Os resultados preliminares do Projeto de Extensão revelam que as atividades extensionistas colaboram para a implementação da Lei 10.639/2003 na formação de professores da Educação Básica, contribuindo para a sensibilização e construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais, sendo a formação de professores decisiva para a educação antirracista na escola.

Assim, concluímos que o Projeto de Extensão contribui significativamente para a formação professores e práticas pedagógicas relacionadas à temática étnico-racial, bem como para a ressignificação, reconhecimento e valorização da contribuição dos afro-brasileiros e africanos e para adoção de concepções positivas em relação aos negros, como importante ferramenta na mobilização contra o racismo e a discriminação

racial nos diferentes campos sociais, inclusive na escola básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. 2004.

COELHO, Wilma Baía; MULLER; Tânia Mara Pedroso. **A lei no. 10.639/03 e a formação de professores**: trajetória e perspectivas. Revista ABPN. v. 5, n. 11, Jul./Out, 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). **Experiências Étnico-Culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Raquel Amorim. História da África e dos Africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03?. In: COELHO et al. **A Lei 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: editora livraria da física, 2014.

LENDAS, PARLENDAS E CONTOS: ENSINANDO COM A CULTURA POPULAR

Benedito de Brito Almeida

Universidade Federal do Pará-PPGCITI
Abaetetuba – PARÁ

Edineuza Pantoja Moraes

Universidade Federal do Pará- PPGCITI
Abaetetuba – PARÁ

Samara de Souza Machado

Universidade Federal do Pará- PPGCITI
Abaetetuba – PARÁ

Jânio Guedes dos Santos Lobato

Universidade Federal do Pará-AGIS
Abaetetuba – PARÁ

Jones da Silva Gomes

Universidade Federal do Pará-FADECAM
Abaetetuba – PARÁ

Raiane Ribeiro Cardoso

Universidade Federal do Pará-AGIS
Abaetetuba – PARÁ

RESUMO: Este trabalho é resultado de um projeto de intervenção em leitura, que abordou a temática das lendas e parlendas como estratégia de ensino para alunos do 5º ano da escola Municipal São João Batista, rio Guajarazinho, ilhas do município de Abaetetuba, Pará. O objetivo principal foi incentivar a leitura através das lendas e parlendas da região, com a intenção de facilitar a aprendizagem dos alunos e consequentemente melhorar o

seu desempenho nas series seguintes. Foi desenvolvido em várias fases e ocorreu durante as aulas, onde trabalhamos (equipe docente e alunos) no período de um semestre. O método de pesquisa utilizado foi o da pesquisa ação, visando a reflexão das atividades desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos. Consideramos a partir de avaliações realizadas que foram significativas as contribuições deixadas, visto que ajudaram muitos alunos a participarem das atividades na turma, como criação e leitura de pequenos textos, desenhos, criação e narração das lendas, atividades extraclases. Além disso, os resultados se mostraram satisfatórios no final da sua aplicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Estratégia de ensino. Leitura. Lendas e parlendas.

ABSTRACT: This work is the result of an intervention project in reading, which approached the theme of legends and legends as a teaching strategy for students of the 5th grade of the São João Batista school, Guajarazinho river, islands of the municipality of Abaetetuba, Pará. was to encourage reading through the legends and parlaments of the region, with the intention of facilitating students' learning and consequently improving their performance in the following series. It was developed in several phases and occurred during the classes, where we work

(teaching staff and students) in the period of one semester. The research method used was the action research, aiming at the reflection of the activities developed by the subjects involved. We considered from the evaluations that the contributions left were significant, since they helped many students to participate in the activities in the class, as creation and reading of small texts, drawings, creation and narration of legends, extraclass activities. In addition, the results were satisfactory at the end of their application.

KEYWORDS: Education of the field. Teaching strategy. Reading. Legends and legends.

1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo os saberes e as experiências dos educadores eram perdidos entre as quatro paredes de uma sala de aula ou imortalizadas pelas pesquisas de estudiosos da educação. Porém nas últimas décadas, este cenário, vem dando espaço a uma nova percepção de ensino, onde o educador paralelo às teorias científicas tem muito a dizer.

Para Freire (1996), o professor ao partilhar seus saberes, relatando suas experiências de sala de aula, seus medos, suas angústias, seus desafios, propostas, contribuições e inovações, pode contribuir para que o aluno possa se sentir atraído pelo processo ensino-aprendizagem, sentindo-se parte integrante e participante deste processo.

Infelizmente a educação das escolas públicas não é um conto de fadas, e enfrenta muita dificuldade, e essa visão a respeito da educação básica só passa a ser percebida pelo graduando quando vivencia diariamente essa realidade na prática e isso só ocorre quando perpassa os muros da universidade e passa a atuar nas escolas e fazer o acompanhamento nas salas de aulas, sendo através dos estágios ou de práticas pedagógicas.

Este trabalho é resultado de um projeto de intervenção em leitura, que teve como tema lendas e parlendas como estratégia de ensino para alunos do 5º ano da escola Municipal São João Batista, ilhas do município Abaetetuba, estado do Pará. Fez-se necessário devido, a escola passar por alguns problemas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de leitura e isso fica evidente principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, onde um número considerado de alunos tem grande dificuldades para ler e interpretar pequenos textos, o que dificulta o seu desempenho escolar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, podendo conduzir a evasão e/ou reprovação escolar. Tanto a reprovação quanto a evasão são formas que constituem o fracasso escolar.

Diante dessas evidências, muitos professores afirmam que a questão da dificuldade de aprendizagem de leitura está associada a “bagunça, a indisciplina, ao não cumprimento das regras escolares a falta de interesse dos pais entre outros fatores”. De acordo com Perrenoud (2001, p.18) normalmente se define o fracasso

como a simples consequência de dificuldade de aprendizagem e como a expressão de uma falta “objetiva” de conhecimento e competências por parte dos alunos, pais ou responsáveis.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como finalidade compartilhar as experiências adquiridas e as atividades realizadas durante a execução de um projeto de leitura com lendas e parlendas que teve como objetivo principal, incentivar a leitura e escrita visando facilitar a aprendizagem dos alunos do 5º ano, de uma escola do campo, além de fortalecer a questão dos saberes locais e oralidades presentes na comunidade.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado na escola municipal de ensino fundamental São Joao Batista, na comunidade ribeirinha de Guajarazinho, ilhas do município de Abaetetuba. Este município está localizado no estado do Pará, pertencente à região do Baixo Tocantins, integrado a Mesorregião Nordeste Paraense e banhado pelo rio Maratauíra. Segundo dados do IBGE (2017), sua população estimada para 2017 foi em 153.380 habitantes, é considerada a cidade-polo dessa região e a 7ª mais populosa do Estado.

A comunidade do Rio Guajarazinho está localizada em uma das setenta e duas ilhas pertencente ao município com uma população de mais de 100 famílias, segundo o agente comunitário de saúde (ACS), que tem sua fonte de renda fundamentada principalmente na agricultura e extrativismo do açaí, a pesca, a caça, serviços públicos, trabalhadores autônomos e beneficiários de programas sociais do Governo Federal, como a Bolsa Família.

A Comunidade anseia por melhorias na educação, saúde e geração de renda, pois esses fatores não abrangem de fato todos os moradores da mesma. Existe apenas uma escola na comunidade, que é responsável pela formação dos alunos da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental, daí em diante os alunos são transferidos para estudar na cidade de Abaetetuba. Daí a justificativa do projeto, pois ao chegar nas escolas urbanas, os alunos encontram outra realidade e as dificuldades de leitura acabam prejudicando o seu desenvolvimento escolar.

Todas as atividades do projeto foram elaboradas levando em consideração a realidade do aluno, fazendo uma relação com ao meio em que vive. Foram selecionadas lendas e parlendas diversas, inclusive as que os alunos já conheciam. Esses pequenos textos serviram como base para a produção das atividades em sala de aula. Foi assegurado de que as crianças discutissem os textos coletivamente após a leitura. Com a leitura e a produção de textos, os alunos foram convidados a levantar hipóteses, a pensar sobre e dar opinião sobre o assunto do texto entre outras coisas. Embora incluso no projeto, os contos não foram utilizados por conta do tempo reduzido de execução do projeto.

Alguns cuidados que foram levados em consideração para acontecer à aprendizagem. Ler textos conhecidos de memória, ajustando o oral ao escrito; ler pausadamente, apontando cada palavra; repetir a leitura até que os alunos estivessem familiarizados com o texto; pedir, então, que os alunos lessem juntos sem a ajuda (enquanto eles liam era apontando com uma régua cada palavra lida, mostrando que a leitura é feita da esquerda para direita e de cima para baixo); pedir também que um aluno (de cada vez) fosse até a frente para tentar ler sozinho.

Vale ressaltar que o universo escolar é surpreendente e muitas hipóteses e situações surgiram no espaço da sala de aula durante a aplicação do projeto, com isso, foram realizadas algumas atividades extras, vistas como essenciais para o bom andamento das aulas e que podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem na escola.

O método de pesquisa utilizado foi o da pesquisa-ação que para Tripp (2005), é “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”, e dessa forma contribuir com a formação de todos os envolvidos.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho parte da perspectiva teórica de que todo o aluno do campo tem direito a uma educação de qualidade, e a escola tem a responsabilidade de conduzir estes alunos para uma vida social digna e igualitária. É evidente que no espaço privilegiado que chamamos de escola, que deverão ser lançadas as bases para a formação intelectual do indivíduo. E, nesse espaço, privilegia-se a leitura, pois de maneira mais abrangente, ela estimula o exercício da mente e de acordo com Azevedo (2011), a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Para Libaneo (1999), a escola deve ter também como objetivo, formar pessoas capazes de compreender os diferentes textos e é preciso que se empenhe para que os educandos tenham acesso a vários tipos de informação escrita e não escrita como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, contos, poesias, infanto-juvenil, literatura, músicas, peças de teatro, filmes, exposições de artes, sem todo esse trabalho pode até ensinar a ler, mas não despertará o prazer pela leitura. No entanto pode contribuir para isso.

Para Freire (2006, p. 22) leitura é:

Basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar

uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (FREIRE 2006, p. 22)

O ato de ler é bem mais que a definição da palavra propriamente dita, é entender, é interpretar, é debater, é comparar, é influenciar e ser influenciado, é propagar e é sentir o que o escritor tenta, através da escrita, demonstrar o que quer, o que sabe, o que pensa, o que imagina.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Desta forma, a interação leitor-texto se faz presente desde o início do desenvolvimento das ações do Projeto de Intervenção até o término do mesmo.

Na concepção de Klaiman (1996, p. 151), ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédias (...) é ensinar, antes de tudo, que texto é significativo. E assim criar uma atitude.

Barbosa (2008, p. 35) afirma que: “as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais” sendo assim considera-se que rotina é uma maneira de organizar o tempo de atividades e prática pedagógica nos cotidianos das instituições infantis. Muitas crianças da primeira série, já chegam alfabetizadas, mas privadas no desejo de brincar. E um corte abrupto, na sua infância, de um desejo tão necessário em troca da aquisição do simbolismo da leitura e da escrita, efetuado de forma massacrante (ROCHA, 2003, p. 18).

Os professores muitas vezes acham que a forma de ensinar seria apenas mantendo os alunos presos as carteiras em silêncio, achando que o aluno só aprende se estiver imóvel. Nem sempre as escolas cumprem o seu papel que de formar pessoas críticas com autonomia, pois muitas vezes a educação está voltada para formar um cidadão dócil, obediente para exercer com facilidade a demanda do mercado de trabalho e os conceitos capitalistas. Freire (2002, p. 13) afirma: “corpo e mentes devem ser entendidos como componentes que interagem um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem”.

Utilizar-se dos movimentos e seus meios são fundamentais para a criança, porque o movimento é uma das possibilidades que a criança interage com o mundo que a rodeia, sendo a brincadeira uma das maneiras de se comunicar, é um instrumento que ela tem para se relacionar com outras crianças, importante para sua individualidade física, intelectual e emocional, que estão em pleno desenvolvimento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 29 a Educação Infantil tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sendo assim o movimento é muito mais do que algo, o movimento é um componente essencial para o desenvolvimento na primeira infância.

Nesse sentido, consideramos importante usar novas formas de ensinar, usando estratégias nas quais o aluno esteja envolvido diretamente e não como mero participante. Usar seus movimentos, suas brincadeiras, seu entusiasmo e toda sua criatividade.

Sendo assim, Fazenda (1991, p. 64) garante que:

Cabe ao professor conduzir o aluno, suavemente, sem apressar seu olhar-conduzir para que ele enxergue detalhes por detalhe, e em cada detalhe, a totalidade, o como agir. O ver de um aluno, somando ao ver de outros e aos anos de janela do professor, pode descortinar novos horizontes para projetos educativos mais audaciosos.

Conduzir o aluno é uma tarefa que o docente tem nas mãos e pode realiza-la de diversas maneiras. Usar a criatividade, a expressão corporal, até mesmo sua postura, pode ser uma delas, fazer com que o aluno participe ativamente.

O professor se torna um artista à medida que se informa, busca novas fontes, e é preciso dentar na realidade dos alunos, na sua linguagem para que ele confie no professor. As dúvidas, os anseios, os medos deles de alguma forma precisam ser abordados, trabalhados, por isso, o trabalho de intensificar, pois o professor precisa trabalhar as preposições diretas dos alunos, mas, não se pode deixar de lado o fato que esse aluno hoje será um cidadão amanhã, então que tipo de cidadão a escola, em especial o professor, está ajudando a construir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido em várias fases e ocorreu durante as aulas, no período de um semestre, uma vez por semana, totalizando 16 encontros. Foram trabalhados com os seguintes instrumentos: lendas e parlendas incentivando a leitura a escrita e a produção de pequenos textos pelos próprios alunos.

O projeto teve bastante importância, pois foi constatado que os alunos têm algumas dificuldades para fazer a identificação de letras do alfabeto, o uso adequado da página, reconhecimento da palavra como unidade gráfica, leitura de palavras e pequenos textos e compreensão de textos. De início foram realizadas pequenas palestras sobre carreira estudantil fazendo uma reflexão sobre a importância do estudo, da leitura, das lendas, da cultura de cada comunidade.

Todas as atividades foram pesadas para fazer com que o aluno se envolvesse

e participasse o máximo possível, dando oportunidade para todos os alunos sem distinção.

Foi realizada uma exposição com o objetivo principal do projeto, fazendo um breve resumo sobre o conceito de lendas, para que servem, os objetivos e finalidades, o que as lendas trazem de aprendizado ou ensinamento, a importância para a cultura local, etc. Consideramos que são diversos os aprendizados e ensinamentos que as lendas têm e trazem para o contexto escolar que estamos inseridos, pois o currículo que temos por trás dessa grande cultura é riquíssimo.

As lendas têm o poder de preservar e identificar as culturas locais da região. Trabalhar o conceito de lenda é fazer uma narrativa através da oralidade, das lembranças e memórias das pessoas, mas velhas da comunidade. Diferentemente dos contos, que em geral são separados de uma conversação normal e ouvidos sem interrupções, as lendas devem ser vistas como parte de um evento comunitário, em que o papel do público é tão importante quanto o dos narradores (ELLIS, 2001).

As aulas iniciavam com uma dinâmica diferente: músicas, cantos ou coreografias, com objetivo de fazer os alunos participassem cantando e fazendo as coreografias das musiquinhas selecionadas, para se expressarem da maneira como se sentissem à vontade. Foi possível perceber, a interação dos alunos nessas dinâmicas.

Com isso, ficou evidente que iniciar a aula com atividades diferentes pode ser muito bem acolhido pelos alunos. Freire (1996), afirma que o professor precisa se reinventar a cada dia, se tornar um artista, para poder atingir o aluno da melhor maneira possível, portanto a mudança de rotina dentro da sala de aula contribui de maneira positiva para a aprendizagem, visto que os alunos se tornam bem mais participativos a medida que a atividade proposta pelo professor chame sua atenção.

Durante o desenvolvimento do projeto foram desenvolvidas muitas atividades (cantos, danças, produção de pequenos textos, leitura, desenhos, pesquisa, exposição etc.). Uma delas que mais se destacou foi a que consistiu em fazer o desenho de uma das mãos no caderno e escrever em cada dedo o nome de um personagem de uma lenda conhecida. Essa atividade possui um mecanismo de conhecimento bastante completo, para raciocínio lógico e aprendizado, pois faz com que o aluno saiba identificar cada personagem da lenda folclórica de acordo com a realidade local.

Todos os alunos, com a ajuda dos professores, participaram e descreveram uma variedade de personagens que eles já conheciam de histórias contadas pelas pessoas mais velhas da família ou conhecidos. Após a construção da atividade, os alunos foram convidados a expor para os coleguinhas suas atividades, isso garantiu um momento de leitura e escrita produzido por eles, além de resgatar várias lembranças escondidas na memória dos alunos.

O objetivo foi retratar, vivenciar e estimar as manifestações da cultura popular, as lendas e personagens presentes nesses mitos e fazer com que os alunos produzissem pequenos textos, usando sua própria imaginação. Além disso, a mesma foi realizada de uma forma bem divertida, devido os alunos verem a atividade de uma forma

diferenciada do que eles realizar dentro da sala de aula. A partir do momento que o professor começar a fazer uma relação dos conteúdos, atividades e desenhos e imaginação, os alunos começam a ver a aula de uma forma dinâmica. E com isso a aula fica bem interessante, tanto para os alunos, como para os professores.

De acordo com Liberalli (1999), a auto-reflexão que o professor deve providenciar sobre seu trabalho, consiste em verificar quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Ou seja, as formas a serem trabalhadas com as crianças devem ser renovadas constantemente, para gerar um novo entusiasmo a cada aula, a reconstrução é necessária para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Nas aulas seguintes foram realizadas leituras de lendas da região pelos componentes da equipe, com a participação dos alunos. Nesses momentos todos os alunos ficavam quietos, prestando atenção e imaginando as lendas que estavam sendo apresentadas a eles. Após as leituras, era feito um processo de interpretação de cada lenda, onde eram feitas perguntas para os alunos responderem, e a participação era entusiasmante.

O objetivo era proporcionar a produção literária regional e sua aplicabilidade no ambiente escolar como incentivo à produção oral e escrita e teve a finalidade de valorizar as manifestações culturais; estimular o gosto pela cultura popular; conhecer algumas lendas folclóricas; desenvolver a socialização da criança, incentivando o trabalho em grupo; ampliar o vocabulário; propiciar às crianças a participação em diversas brincadeiras; estimular o ritmo, desenvolver e trabalhar a coordenação motora ampla e fina; desenvolver e estimular a expressão corporal.

Foram organizadas dramatizações de algumas lendas, nas quais os alunos tornaram-se personagens e fizeram a apresentação para os demais colegas. Era selecionado um narrador e os demais faziam a apresentação, expondo o que ia acontecendo. Houve muito esforço por parte dos alunos, principalmente dos narradores, que tinham que contar a história de maneira clara e objetiva, no entanto todos se superaram com a ajuda da equipe. Os demais alunos, iam criando e colocando os passos da dramatização, gritos, gestos, expressões e movimentos dos personagens, com isso as apresentações foram pegando tom, gosto e animação, os alunos ficaram muito felizes com os ensaios, pois para os mesmos era uma brincadeira, mas ao mesmo tempo tinha o objetivo de buscar a participação, o estímulo, convívio social, além do crescimento cultural e da linguagem oral e corporal.

Algumas atividades como dever de casa foram propostas para os alunos. Essas atividades foram muito mais do que um auxílio no processo de aprendizagem, a lição de casa desperta responsabilidade, reflexão e senso de organização e a interação família/escola (LIBÂNEO, 1994). Por isso, foi pedido para cada aluno fazer uma pesquisa, entrevistado seus pais, irmãos, tios e tias, ou pessoas mais velhas da sua comunidade e estingar eles a contarem uma história ou lenda que existia na sua comunidade, para poder compartilhar com os outros alunos na próxima aula. Também foi pedido que os alunos construíssem em suas casas um desenho que representasse uma lenda

presente na comunidade. Essas atividades tinham como objetivo de despertar no estudante a responsabilidade que ele deve ter com o próprio crescimento.

Foram produzidas pelos alunos algumas lendas e desenhos representando lendas na tarefa de casa. As apresentações foram expostas na frente por cada um aluno, oportunizando a interação entre os alunos e professores. Essas atividades tinham como finalidade desenvolver a criatividade; reconhecer a importância das ilustrações em histórias contadas para crianças e ilustrar micronarrativas; favorecer a troca e a interação entre estudantes com variadas aptidões técnicas; desenvolver o conhecimento visual e a percepção de imagens. Foram muitos desenhos criativos, que chamavam atenção tanto dos alunos como dos professores, imagens e imaginação tomaram conta da cabeça desses alunos, dando vida aos seus próprios desenhos.

O papel do professor é ir muito além de reproduzir os conteúdos programáticos impostos pelo sistema de ensino, não que isso não seja importante, mas existem outros métodos que podem contribuir para a aprendizagem das crianças. A produção de um texto pode ser algo prazeroso para o educando, que se sente parte do processo educativo à medida que participa e se sente valorizado. De acordo com Gadotti (2000, p. 24), “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”. Sabendo que o fundamental da atuação docente é promover a aprendizagem dos alunos, o professor deve criar e renovar procedimentos para oportunizar a aprendizagem do educando, buscando formas de atrair a atenção e a participação nas atividades propostas.

Foram diversas atividades propostas e atividades realizadas com sucesso durante a execução do projeto e na maioria das vezes com bons resultados. Algumas dificuldades foram encontradas, principalmente ligadas as infraestruturas físicas da escola, ausência de alguns alunos, material didático escolar, no entanto puderam ser superadas e através das adaptações necessárias bons resultados puderam ser percebidos.

No final realizamos uma breve entrevista com o coordenador da escola e com a professora da turma, afim de verificar a opinião e a avaliação sobre o projeto. Nesse sentido o coordenador, discorre que:

Eu achei bastante interessante o que vocês realizaram, o modo que fizeram trouxe contribuições favoráveis para a escola e a turma. Eles não vão estudar mais aqui (alunos do quinto ano), agora vão estudar pra Abaeté e tenho certeza que vão ter um melhor desempenho né? Pena que ano que vem não tem mais, porque nossos alunos precisam dessa força sabe! Aqui nós temos muitas dificuldades de fazer todos os alunos aprenderem a ler, muitos faltam, muitos não se interessam e essa contribuição de vocês é muito válida.

Para a professora da turma “valeu sim a pena, eu senti que os alunos gostaram muito, fizeram coisa diferente e ficaram entusiasmado e despertou o interesse deles

para a leitura, até nas aulas comigo eles melhoraram e isso é bom, o projeto é muito bom, deve continuar”. De acordo com a professora e o coordenador o projeto valeu a pena e foi bastante importante para a escola e seria importante sua permanência.

De acordo com a professora da turma, referindo-se a dificuldade de trabalhar em salas de aulas improvisadas:

Fica muito complicado né, a gente tenta fazer um bom trabalho né, mas fica difícil trabalhar assim, é muito quente, muito barulho, não temos boa estrutura então isso desfavorece nosso trabalho. Eu gostei do tipo de aula que vocês deram, muito criativo e despertou o interesse dos meus alunos, eles fiavam esperando a volta de vocês, gostaram muito(...) eu achei que o tempo foi pouco, deveria ser o ano todo porque ia ser melhor, mas nem tudo é como a gente quer né?

Ficaram evidentes as contribuições deixadas por esse projeto, visto que ajudou muitos alunos a se envolverem em atividades na turma, como criação e leitura de pequenos textos, desenhos, criação e narração de histórias, atividades extraclasse e outros fatores. O projeto, além do que era esperado, mesmo com inúmeras dificuldades que surgiram durante sua execução e bons resultados foram percebidos no final da sua aplicação, embora sua realização tenha sido de curta duração.

Para se fazer docente é necessário, segundo Pimenta (2002) três saberes: o pedagógico, a experiência e o conhecimento. Portanto as experiências são parte de fundamental importância na construção do trabalho docente e a realização deste trabalho foi de grande valor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a criação e execução desse projeto de intervenção de leitura foi proporcionado aos envolvidos uma diversidade de conhecimentos que são extremamente importantes para manter viva a oralidade das lendas e mitos presentes tanto na comunidade do rio Guajarazinho quanto para a região amazônica. Além de contribuir para o fortalecimento da prática educativa dos alunos da escola São João Batista, e na formação docente.

Ressaltamos que alguns alunos considerados tímidos chegaram ao final interagindo com a turma e nos mais agitados foi percebida uma satisfação em fugir da rotina das aulas normais e entrar num universo do qual ele possa participar ativamente e não apenas fazer parte. Conseguimos fazer com que os alunos desenvolvessem, mesmo que em pequena escala o interesse pela leitura e desenvolvessem pequenos textos, usando a criatividade.

De forma geral ficamos bastante satisfeitos com o trabalho realizado, pois aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, e foi uma experiência extremamente válida, pois compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem exige envolvimento, discussões, reflexões, saber ouvir e respeitar as pessoas, além da valorização do

saber local.

Concluimos que a predominância da Educação do Campo precisa ser encarada num quadro mais amplo que meramente regional. Outras variáveis devem ser consideradas para uma reflexão analítica mais profunda da existência e papel da sociedade atualmente, pois percebemos ainda, que é uma construção fundamental e necessária ao bom andamento da escola do campo trabalhar a conservação e valorização da memória, pois é importante para que os saberes tradicionais não se percam.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>, acesso em 13/10/2012.
- BARBOSA, M. C. S.. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Art Med, 2008.
- BRASIL: MEC/SEB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, 1996.
- BRASIL: MEC/SEB. Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. V.3, 2009.
- ELLIS, B. Aliens, ghosts, and rituals: legends we live. Jackson: University Press of Mississippi, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 147 p.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 6. ed., São Paulo: CORTEZ, 2000.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. Pará: Abaetetuba: **Infográficos**: Dados gerais do município. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=150330&search=para/abaetetuba/infograficis:-dados-gerais-do-municipio>> acesso em 05 de out. 2017.
- KLAIMAN, Â. Oficina da leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1995. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2. ed. , 1996.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999, p 239 – 77. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> . Acesso em 13/10/2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALLI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**: tese de doutorado em linguística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo: PUC, 1999.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, R. **Pra não vacinar a criança contra a leitura**. Leitura: teoria & prática, v. 2, p. 3-10, out. 2003.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ORIGEM DO SERVIÇO DE PARQUES INFANTIS NO ESTADO DO AMAZONAS

Pérsida da Silva Ribeiro Miki

Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus – Amazonas.

Kelly Rocha de Matos Vasconcelos

Secretaria Municipal de Educação, Manaus – Amazonas.

RESUMO: O objetivo deste estudo, resultante de uma pesquisa de mestrado, é compreender os aspectos históricos dos Parques Infantis no Estado do Amazonas. A história social e cultural fundamenta esta pesquisa sobre a realidade educacional e social das décadas de 1930 e 1940 no Amazonas, construindo relações entre os cenários local, nacional e mundial. Por meio de pesquisa documental, foram analisadas 1872 publicações de Diários Oficiais do Estado do Amazonas entre os anos de 1937 a 1943, dos quais apenas 178 documentos traziam alguma informação sobre o tema. Em 1940 o prefeito de Manaus Antônio Botelho Maia cria o Serviço Municipal de Parques Infantis na capital e inicia a construção do primeiro Parque Infantil no Parque 10 de novembro que foi inaugurado no dia 19 de abril de 1943, em homenagem ao aniversário do então presidente Getúlio Vargas. No dia 6 de setembro de 1944, inaugurava-se um velódromo em um outro PI: o Parque Infantil Ribeiro Júnior, em comemoração à Semana

da Pátria, onde foi possível perceber o caráter cívico e patriótico que se revelava na finalidade eugênica destes espaços educativos não formais.

PALAVRAS-CHAVE: Parques Infantis. Parques Infantis no Amazonas. História da Educação no Amazonas. Políticas para a infância.

ABSTRACT: The objective of this study, resulting from a master's research, is the historical aspect of the Children's Parks in the State of Amazonas. The social and cultural history of research on the educational and social reality of the 1930s and 1940s in the Amazon, in the country and in the world. Through documentary research, 1872 publications of Official Gazettes of the State of Amazonas were analyzed between 1937 and 1943, of which only 178 documents brought some information about the subject. In 1940 the mayor of Manaus Antônio Botelho Maia creates the Municipal Service of Children's Parks in the capital and begins the construction of the first Children's Park in Parque 10 de Novembro which was inaugurated on April 19, 1943, in honor of the birthday of then President Getúlio Vargas. On September 6, 1944, inaugurated in November 2011, the Infantile Park Ribeiro Júnior, in commemoration of the Week of the Motherland, was an event that could be civic and patriotic that was revealed in the eugenic exhibition of no formal educational spaces.

KEYWORDS: Children's Parks. Children's Parks in the Amazon. History of Education in the Amazon. Policies for childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a preocupação de estudar, em âmbito local, a existência das instituições educacionais reconhecidas como “Parques Infantis”, na década de 1940, no estado do Amazonas.

Além disto, objetiva-se: contextualizar os pressupostos históricos determinantes para a existência de um serviço de Parques Infantis (PIs) no Amazonas, explicando os motivos políticos que deram origem a esse serviço.

No Amazonas, pretende-se revelar aspectos da origem e propagação dos PIs e as possíveis relações que permearam este cenário, a partir da perspectiva da história social e cultural. Em um levantamento preliminar nos sítios acadêmicos, observou-se que de 33 (trinta e três) teses e dissertações, levantadas até setembro de 2017, 21 (vinte e uma) possuem como tema principal os Parques Infantis em algumas cidades do Brasil, 12 (doze) tratam do período histórico brasileiro, no qual o início desta pesquisa se situa, ou seja, décadas de 1930 e 1940 do século XX, das quais 7 (sete) são sobre o cenário histórico e político deste período na cidade de Manaus e apenas uma, destas sete últimas, cita brevemente o então prefeito Antônio Botelho Maia.

Isto abriu uma incógnita na qual se buscou compreender qual seria o motivo da ausência de pesquisas com relação aos Parques Infantis no Amazonas? Quais as motivações do prefeito Antônio Botelho Maia em informar às autoridades de que um Parque Infantil seria construído em Manaus? Qual seria a veracidade desta informação? Ou ainda, a importância ou impacto para o contexto da época? Buscamos uma compreensão não apenas da instituição parque infantil em si, mas das relações políticas, sociais e culturais existentes nele, no período delimitado para isso, de 1936 a 1941, justamente por não se tratar de um trabalho *educêntrico*.

Por isso, fez-se necessário pesquisar que criança estas instituições (Parques Infantis) visavam atender e que concepções de infância se defendia, examinando-se as políticas educacionais do período a partir de uma perspectiva social e cultural, com fundamentação na lógica histórica e no materialismo histórico. (THOMPSON, 1981; BURKE, 2005).

Para o estudo destes aspectos, surgiram dificuldades advindas da escassez de literatura e de fontes que pudessem fornecer informações sobre o assunto e de encontrar pessoas que se disponibilizassem em fornecer informações sobre o tema. Além disto, nos registros iconográficos da época poucas informações sobre a infância dos pobres foram encontradas.

2 | CONSTRUINDO NEXOS ENTRE OS PARQUES INFANTIS NO BRASIL E NO MUNDO

Esta pesquisa sobre a história da educação infantil caminha pelas instituições voltadas para a infância. Observou-se que esta temática, marginalizada pela história oficial, se apresenta relevante pelos movimentos historiográficos atuais. A infância, vista como uma condição da criança está atraindo o interesse dos pesquisadores, como afirma Balsera:

Em las três últimas décadas escribir sobre la infancia em la historia o sobre la historia de la infancia há sido um tema que estaba de moda (Bardet, 2003; Becchi y Julia, 1998; Fass, 2004 y 2006; Padilla y otros, 2008; [...]) Parece haber existido como uma espécie de ajustes de cuentas no solo com la historia, sino com la experiencia pessoal de los adultos, y también um encuentro com los niños y niñas de otros mundos y de otras épocas. Esta explosión historiográfica también tiene que ver mucho com el contexto em ele que se há producido, marcado por unas décadas donde la situación de vulnerabilidad de la infancia se há hecho más visible. (2015, p.8).

Os estudos sobre os parques infantis se apresentam com diferentes explicações quanto à sua origem. Kulhmann Júnior e Fernandes (2014) trazem uma classificação de Silva (2008) em dois tipos: o de autores que atribuem a Mário de Andrade a influência direta na criação destes espaços (ABDANUR, 1994; FARIA, 1999; GOBBI, 2004); e o outro ao dos que observam a influência de outros agentes e instituições. (FILIZZOLA, 2002; SANTOS, 2005; GUEDES, 2006).

Miranda (1941) apresenta duas causas as quais são classificadas como “causa remota” e “causa próxima”. A primeira relacionada às ideias de Froebel, e a segunda “às condições político-sociais da Alemanha, após a Guerra Franco-Prussiana.” (p. 4).

Na América, a partir de 1800 já existiam em Boston espaços recreativos para as crianças, o que se consolidou com a “Playground Association of America” (PAA), em 1906. (GOMES, 2003).

Christianne Luce Gomes, em sua tese de doutorado intitulada “Significados de recreação e lazer no Brasil: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)”, revela o pioneirismo da prefeitura da cidade de Porto Alegre em implantar no ano de 1926, um serviço de recreação trazido dos Estados Unidos, pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, a partir de seus conhecimentos e experiências relacionados à Educação Física nas Associações Cristãs de Moços (ACMs), e defendeu a ideia da recreação no Brasil, onde “deveriam ser implantados, nos municípios brasileiros, ‘Jardins de recreio’, [...] ‘praças de desportos’ ou ‘praças de recreio’.” (GOMES, 2003, p. 106). Para isto, foram instaladas praças inspiradas nas existentes no Uruguai, e similares às vistas por Galzer nos EUA, onde eram realizadas atividades semelhantes às que se realizavam nos parques alemães. (GOMES, 2003).

Encontramos ainda em produções de André Dalben (2016) e Nicanor Miranda (1941) registros de outras formas de recreação e educação ao ar livre. Para Dalben, “o

primeiro equipamento de recreação infantil de São Paulo, construído no Parque Dom Pedro II” teve sua inauguração no final de 1931, na gestão do prefeito Anhaia Mello. (DALBEN, 2016, p. 18). Neste contexto, dentro das relações sociais e culturais nas quais os parques infantis se encontravam, há também o caráter recreativo da proposta dos parques infantis, que foi considerado como um dos aspectos desta investigação.

No entanto, parece que esta preocupação com o local de instalação destes parques revela que a finalidade aparente nos documentos legais seria a da recreação, dentro de um contexto histórico e social no qual estava inserida a instituição e seus sujeitos. Sua origem seria impulsionada por um projeto de nacionalização, de influência norte-americana, nas relações internacionais, que já eram presentes em um momento anterior, especialmente quanto ao Brasil e aos demais países latino-americanos, o qual se buscava modernizar a sociedade brasileira. (KUHLMANN Jr., 2002).

Ao se realizar um levantamento preliminar, encontramos um indício, no documento de Nicanor Miranda, da existência de um Parque Infantil em Manaus, criado pelo prefeito Botelho Maia. Com isso, tem-se como compromisso epistemológico tentar revelar o que está oculto, silenciado há mais de sete décadas, levantando algumas possibilidades para o motivo deste silêncio. Este silenciamento é observado em documentos primários, jornais e diários oficiais, onde os relatos sobre experiências das crianças aparecem “incompletos na melhor e distorcidos na pior das hipóteses”. (HISIUNG, 2005, p. 4). Trata-se de um espaço em branco, citado por Chartier (1990), e que será aqui usado à luz da teoria da história, no intuito de “organizar o passado em função do presente”, fazendo o que Febvre chamou de função social da história. (FEBVRE, 1985).

Esta organização só é possível mediante os documentos encontrados que provavelmente estejam adormecidos em caixas, em armários, ou em depósitos de arquivos. Trata-se de “letra morta”, as quais ninguém antes se “abalçou a sacudir a poeira desses velhos papéis.” (FEBVRE, 1985, p. 257-258). A partir do momento que esses documentos são descobertos, eles passam a ter voz, e deixam de ser indícios.

Uma vez encontrados, estes documentos puderam ser revelados por meio da análise do pesquisador, na forma de “vestígios ou indícios que permitem a reconstrução sempre submetida ao controle, das realidades que os produziram”, esclarecendo que:

A questão sugeriu durante muito tempo uma resposta de tipo filológico, ligando a verdade da escrita histórica ao correcto exercício da crítica documental ou ao devido manejo das técnicas de análise dos materiais históricos. Esse exercício ou esse manejo podem ser sujeitos a controlo, verificando ou desqualificando, numa base inteiramente técnica, os enunciados históricos que produzem. Apoiada deste modo nos seus processos mais objectivos, a história pode, ao mesmo tempo, ser diferenciada da fábula ou da ficção e ser validada como reconstituição objetiva do passado conhecido através de indícios, isto é, da realidade reconhecida a partir dos seus vestígios. (CHARTIER, 1990, p. 85).

No decorrer da investigação a partir das fontes encontradas e problematizadas pudemos construir a narrativa que, “[...] Se os seus textos são ficções, como o são

em certo sentido, constituindo-se de composições literárias, a matéria-prima dessas ficções são fatos verificáveis”. (HOBSBAWM, 1998, p. 286-287).

3 | PARQUES INFANTIS NO AMAZONAS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O ano de 1937 foi decisivo em muitos aspectos referentes às políticas educacionais no Brasil e inicia com uma nova organização do Ministério da Educação e Saúde e com a instituição das Conferências Nacionais de Educação e Saúde, por meio da Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937:

Art.90. Ficam instituídas a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde, destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes à educação e à saúde, realizadas em todo o país, e a orientá-lo na execução dos serviços locais de educação e de saúde, bem como na concessão do auxílio e da subvenção federais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1941, p. 5).

O Amazonas era governado por Álvaro Maia que em 1º de fevereiro de 1937, por meio do Decreto n.112, instituía o Departamento de Educação e Cultura, sendo nomeado para o cargo de diretor o professor Themistocles Gadelha que assume as responsabilidades da antiga *Diretoria-Geral-da-Instrução-Publica*. (AMAZONAS, Diário Oficial do Estado, 3 de maio de 1937, p 55).

O Ministro Gustavo Capanema durante a posse dos diretores do Departamento Nacional de Saúde e do Departamento Nacional de Educação proferiu discurso onde reafirma o seu objetivo de:

[...] articular-se estreitamente com os governos estaduais e os particulares, a fim de prestar-lhes cooperação e assistência, não só técnica como financeira. Para tornar possível esta ação nacional, a que procederá uma constante vigilância em torno das necessidades reais do país, no tocante ao ensino ou à saúde, foi que a citada refórma instituiu as delegacias federais de educação, e as de saúde, tantas quantas em regiões em que, para esse efeito, dividiu o território nacional. (AMAZONAS, Diário Oficial do Estado, 03 de maio de 1937, p. 56).

O atendimento à escolarização no Amazonas era insuficiente diante da demanda de crianças em idade escolar, uma das ações governamentais foi a construção de pavilhões de Madeira, com a justificativa de falta de verbas, devido à falta de espaços formais de educação. Estes pavilhões foram inspirados em países com grandes recursos, a exemplo dos Estados Unidos. Neles havia aposentos para professora, e ficavam localizados “na estrada de Flores, bairros de Flores, Educandos, São Raimundo, Bombeamento, Curari, [...] outros em Janauacá, Autaz Miri, Atumã e Benjamin Constant”. Os pavilhões de madeira eram considerados como uma alternativa duradoura de construção, pois poderiam resistir por mais de 20 anos. (AMAZONAS, Diário Oficial do Estado, 3 de maio de 1937, p. 57).

Políticas de proteção à infância eram criadas e a educação “aparece como

um fator estruturante da sociedade ‘moderna’”. (FREITAS, KUHLMANN Jr., 2002, p. 465). Dois documentos da década de 1940 revelam a política governamental dos PIs relacionada ao estado do Amazonas. O primeiro de caráter nacional, que instigou essa investigação, de Nicanor Miranda, intitulado *Origem e Propagação dos Parques Infantis e Parques de Jogos* (1941), que informa que um Parque Infantil estaria sendo construído na cidade de Manaus, conforme um documento informativo encaminhado pelo prefeito de Manaus. Isso nos motivou a pesquisa no *Diário Oficial do Estado do Amazonas* a partir do ano de 1937, onde encontramos, na data de 19 de fevereiro de 1940, a comprovação da criação do Serviço de Parques Infantis na Prefeitura Municipal de Manaus.

O documento *Origem e propagação dos Parques Infantis e Parques de Jogos*, de Nicanor Miranda (1941) não cita a autoria de Mário de Andrade na criação dos PIs, provavelmente, devido ao seu afastamento do cargo de diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, neste período.

A existência dos PIs no Amazonas, de acordo com o Diário Oficial do Estado do Amazonas (19/02/1940), traz o Ato de criação nº135 do Serviço de Parques Infantis na cidade de Manaus/AM, feito pelo Prefeito Antônio Botelho Maia, vinculado ao Juizado de Menores da Capital. Essa criação foi mencionada por Nicanor Miranda (1941), ao defender a proliferação dos PIs no Brasil.

Esta política foi engendrada no período conhecido como Estado Novo, que vigorou entre 1937 a 1945. O objetivo pertencente a essa política era de ocupar as crianças e adolescentes com atividades diversificadas, durante o período em que não estavam na escola. (KUHLMANN Jr, 2000; 2002; NAGLE, 2009; HILSDORF, 2011).

No Amazonas, essa política talvez não tenha iniciado de forma estruturante, pois a direção do PIs deveria ficar sob a responsabilidade da psicologia infantil ou da pedagogia, porém sem remuneração. Cabia à prefeitura o fornecimento de “livro de registro, fichário, aparelhos de cultura moral, intelectual e física, e aparelhos de antropometria.” (AMAZONAS, Diário Oficial do Estado, 19 de fevereiro de 1940, p. 3).

A previsão de instalação do PIs na zona Mindu, no Parque Municipal 10 de Novembro, em construção em 1940, era justificada pela área ampla com jogos, campos e abrigos, com destinação aos “menores”, dentro de uma concepção médico-sanitarista, além do caráter civilizatório. Assim, a comprovação da existência dos Parques Infantis no Amazonas ampliam as possibilidades para os estudos sobre a história da educação na infância carente de investigações, especialmente no Estado do Amazonas.

Diante escassez de recursos financeiros, adotavam-se medidas paliativas, a exemplo das escolas de emergência, dos pavilhões de madeira e da má remuneração, falta de valorização e falta de investimento na formação do professor, especialmente no interior do estado. Diante disso, estima-se que o investimento em políticas sociais começou com a construção de espaços não formais alternativos, onde a criança operária, no discurso do governo, teria acesso à educação, à saúde e à prática

recreativa, sendo retiradas das ruas, diminuindo, assim, o quantitativo de crianças recolhidas pelo juizado, proporcionando-as um espaço seguro e prevenindo-as da ociosidade.

Em edição comemorativa do 5º aniversário do Estado Novo, o Diário Oficial do Amazonas trouxe alguns detalhes da construção do Parque Dez de Novembro, como uma das realizações da administração da prefeitura de Manaus entre 1935 e 1941:

Com o intuito de contribuir para a cultura física da infância e juventude foi iniciada em 1939 a construção de um grande parque, que recebeu posteriormente a denominação de “10 de NOVEMBRO”, à margem do igarapé do Mindú. Ocupando uma área de 50 hectares, constituída de terreno silico-argiloso e coberta por um admirável bosque natural[...] recortado por um igarapé de águas cristalinas e dista cinco quilômetros do centro urbano.[...] O igarapé está moldado à feição de piscina no sentido N.S.L.O., tendo o eixo L.O. cem metros de comprimento e o N.S. cinquenta e dois e meio metros por quinze de largura em toda a sua extensão.[...] Por entre o arvoredo estão construídos pavilhões em estilo japonês e marajoara e em local pitoresco do parque será instalado um Play-ground provido de aparelhos de ginástica e diversões para a petisada. (AMAZONAS, Diário Oficial do Estado, 10 de novembro de 1942, p. 10-11).

Outro Parque Infantil também estava sendo construído em Manaus na década de 1940: o Parque Infantil Ribeiro Júnior, segundo relata André Vidal de Araújo, na publicação de 30 de setembro de 1940:

Os primeiros trabalhos já ali, vêm sendo feitos nesse sentido pelos pequenos correcionais da Escola “Melo Matos”, juntamente com alguns meninos do bairro da Cachoeirinha. E porque o Juizado disponha de verbas diminutas para levantar tão grande utilidade, justo é que todos acorram ao encontro dos pequenos desamparados e lhes proporcionem as alegrias que eles desejam e têm direito de gozar. (AMAZONAS, Juízo Privativo dos Menores, 30 de setembro de 1940, p. 1).

Diante deste cenário, observamos que a preocupação com a infância do Amazonas tornou-se uma questão nacional, diante do fato de que, para Bonfim (2017), a sociedade brasileira era marcada por desigualdades em virtude do processo de urbanização, preocupação com formação de trabalhadores, exploração da força de trabalho, epidemias e alto índice de mortalidade.

Este fato pode ser observado nesta publicação do jornal “A manhã” da cidade do Rio de Janeiro, no dia 15 de janeiro de 1942, reproduzida no Diário Oficial do Amazonas com o título “Imigração e Colonização”:

[...] o principal problema Amazônico é da falta do braço trabalhador.

Escassíssima é a sua população, insuficiente para tirar da terra ferraz, das suas imensas florestas, dos seus seringais intermináveis, todas as riquezas que encerram.

Como remediar semelhante falta?

Pela imigração.

Mas como esta não é possível contar, conforme muito bem acentuou, em memorial endereçado ao sr. Presidente da República, a Associação Comercial de Manaus, dadas as características da região, sem condições apreciáveis de habitabilidade,

desprovida de assistência médica e educacional e onde a produção a realizar oferece frequentes síncope de preços, que tornam inapetecível qualquer aventura imigratória. [...] (AMAZONAS, Diário Oficial do Estado, 24 de janeiro de 1942, p. 2).

O parque infantil Parque Dez de Novembro foi inaugurado na gestão do prefeito Antovila Vieira no dia 19 de abril de 1943, data natalícia do presidente Getúlio Vargas.

Com relação ao Parque Infantil Ribeiro Júnior, até o momento, não foram encontradas provas de uma inauguração do Parque, e sim do velódromo existente em suas dependências, construído pelo engenheiro Deodoro Freire, no dia 06 de setembro de 1944, a ser realizada às 20 horas como parte da programação de comemoração à Semana da Pátria. (JORNAL DO COMÉRCIO, 06 de setembro de 1944).

O velódromo receberia o nome de “Álvaro Maia” que, de acordo com Wanderlan Santos Mota em seu livro *Espaços Públicos de Lazer em Manaus: O papel das políticas públicas*, “Era o local de maior festividade da cidade e ponto de encontro das classes sociais mais favorecidas.” (MOTA, 2008, p. 71-72). Com isso, abrem-se as perspectivas de se pensar na possibilidade dos Pls estarem direcionados a aspectos culturais e urbanos de Manaus que pudessem atender tanto às crianças pobres e filhas de operários quanto às da elite.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltar os olhos para a história social e cultural do Amazonas exige um olhar atento e uma busca minuciosa e exaustiva, em virtude da escassez de documentos e produções que estudem o passado do Estado e da cidade de Manaus. Cada documento encontrado se constituiu em uma peça de um quebra-cabeça na tentativa de se entrever resquícios de um fragmento temporal.

A dificuldade de se pesquisar sobre um sujeito que não tem voz nos documentos leva ao desafio de percorrer sobre as instituições destinadas a atenderem as crianças, assim como as representações dos adultos junto a esse atendimento. Diante disso, os Pls se constituíram como uma dessas instituições no Estado Novo.

Ao analisar a história da educação da infância no Amazonas observamos que “Por trás dessa história invertida, e ao mesmo tempo fragmentada- já que, fazendo-se pelos indícios, ela multiplica os pontos de observação-, também surgem os problemas materiais e a crise de consciência da sociedade em que se escreve.” (SCHIMITT, 2005, p. 352).

Por isso, constatamos que a inauguração destes espaços, com destinação inicial à criança operária e menores desvalidos, foi tomando outras configurações com o passar do tempo. Parece que estes espaços foram ocupados posteriormente por classes mais abastadas, o que levanta a questão das políticas públicas frente à garantia do acesso da criança pobre a atividades de lazer.

Conseguimos aqui compreender que as políticas públicas, voltadas para a infância

das décadas de 1930 e 1940, chegaram ao Amazonas, como em efeito cascata: as políticas nacionais se materializando por meio de políticas regionais.

Contudo, infere-se que em virtude da falta de investimento e planejamento dos governantes, levando em consideração as características geográficas, sociais e culturais do Amazonas, estas políticas não atenderam plenamente à criança pobre que continuou marginalizada e carente de atendimentos básicos e essenciais de saúde, educação e lazer.

Por isso a relevância da compreensão dos serviços públicos voltados para a criança, como foram os Parques Infantis, na tentativa de retratar a história da educação do Amazonas, contribuindo para enriquecimento de estudos de acadêmicos, professores, alunos e da comunidade do Estado em geral.

REFERÊNCIAS

ABDANUR, Elizabeth. **Parques infantis de Mario de Andrade**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. SP, 36: 263-270, 1994.

AMAZONAS. **Diário Oficial**. Segunda-feira, 03 de maio de 1937, ano VLIV, número 12553. Estado Federal do Amazonas.

AMAZONAS. **Diário Oficial**. Segunda-feira, 19 de fevereiro de 1940, ano XLVII, número 13365. Estado Federal do Amazonas, p. 3.

AMAZONAS. **Diário Oficial**. Sábado, 24 de janeiro de 1942, ano XLIX, número 13935. Estado Federal do Amazonas, p. 2.

AMAZONAS. **Diário Oficial**. Terça-feira, 10 de novembro de 1942, ano XLIX, número 14169. Estado Federal do Amazonas, p. 8, 10-11.

AMAZONAS, Juízo Preventivo dos Menores. **Conselho de Assistência e Proteção aos Menores**. Segunda-feira, 30 de set. de 1940, ANO III, número 91. Estado Federal do Amazonas, p. 1.

BALSERA, Dávila P. **El Lugar la representación de la infancia em la Historia de la Educacion**. Espacio, Tiempo y Educacion. 2 (1), p. 7-16, 2015.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar: Uma História da Eugenia no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 228 p.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

DALBEN, André. Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos. **Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.3-27, 11 dez. 2016. Trimestral. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/urbana.v8i2.8643241>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/download/8643241/pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, Ltda. 1985.

GOBBI, Maria Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOMES, Christianne Luce. Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). **Tese de doutorado**. Belo Horizonte: UFMH/FaE, 2003.

GUEDES, Lizandra. **Novas velhas formas de dominação: os parques infantis e o novo projeto de dominação social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo : Cengage Learning, 2011.

HISIUNG, Ping-Chen. **A Tender Voyage: Children and Childhoo in Late Imperial China**. Califórnia: Stanford University; Chian Ching-kuo Foundation for International Scholarly Exchange, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JORNAL DO COMÉRCIO, Manaus, de 06 de setembro de 1944, p.4.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul/ago, 2000.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M.C.de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p.693-716, set. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/STIVENWSKY/Downloads/dialogo-14719.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

MIRANDA, Nicanor. **Origem e propagação dos parques infantis, e parques de jogos**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Serviço de Documentação. Folheto N.5. **1.ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E 1.ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE**. 1941. Disponível em: <http://http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_1.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

MOTA, Wanderlan Santos. **Espaços Públicos de Lazer em Manaus: O Papel das Políticas Públicas**. Manaus: Editora Valer, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Educadora dos parques infantis de São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÚSICA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Daniela Rezende de Souza

Universidade Federal de Goiás- Jataí, Goiás.

Laís Leni Oliveira Lima

Universidade Federal de Goiás- Jataí, Goiás.

RESUMO: O objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender a importância da apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica e da musicalização na educação escolar como metodologia a ser utilizada em sala de aula, tomando a música como linguagem social mediadora entre as práticas, escutas, sentimentos, pensamentos e conhecimentos musicais do cotidiano da criança. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida como estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram dez alunos de uma turma de uma Organização não Governamental (ONG) em Jataí - Goiás – Casa da Criança Amor e Arte – e matriculados regularmente na escola formal. O problema investigado foi assim proposto: qual a relevância de utilizar a música como metodologia de trabalho na educação básica a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? Teve como embasamento os autores principais autores Saviani (2013), Marsiglia e Batista (2012), Schafer (2009), Beyer e Kebach (2009), Brito (2003), Gasparin (2005). Pela análise, com base nos referenciais teóricos pelos quais se pautaram a pesquisa, depreendeu-se

que o trabalho desenvolvido obteve resultados significativos, em relação a materialização do ensino de música como metodologia, seguindo os cinco passos da didática da Pedagogia Histórica-Crítica proposta por Gasparin (2005). **PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Histórico-Crítica. Linguagem Musical. Educação Escolar.

ABSTRACT: The general objective of this work was to understand the importance of the appropriation of Historical-Critical Pedagogy and musicalization in school education as a methodology to be used in the classroom, taking music as a social mediator between practices, listening, feelings, thoughts and knowledge of the child's daily life. The qualitative research was developed as a case study. The subjects of the research were ten students from a non-governmental organization (NGO) group in Jataí - Goiás - Casa da Criança Amor e Arte - and enrolled regularly in formal schools. The problem investigated was thus proposed: what is the relevance of using music as a methodology of work in basic education from the perspective of Historical-Critical Pedagogy? The main authors It was based on were authors Saviani (2013), Marsiglia and Batista (2012), Schafer (2009), Beyer and Kebach (2009), Brito (2003), Gasparin (2005). From the analysis, based on the theoretical references by which the research was made, it was concluded that

the work developed obtained significant results, in relation to the materialization of music teaching as a methodology, following the five steps of didactics of Historical-Critical Pedagogy proposed by Gasparin (2005).

KEYWORDS: Historical-Critical Pedagogy. Musical Language. Schooling.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender a importância da apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica e da musicalização na educação escolar como metodologia a ser utilizada em sala de aula, tomando a música como linguagem social mediadora entre as práticas, escutas, sentimentos, pensamentos e conhecimentos musicais do cotidiano dos alunos. O tema proposto para este trabalho foi: “Pedagogia Histórico-Crítica: música como metodologia de trabalho na educação escolar”.

Apresenta-se possível fundamentação teórica, mostrando a importância da educação musical e como ela pode ser desenvolvida e sistematizada como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica valorizando o saber elaborado e sistematizado, valorizando o ensino na escola.

Como professora em formação e componente de uma orquestra, executo a flauta transversal com estudos da teoria musical. Tenho a oportunidade de trabalhar com musicalização há quatro anos em uma instituição educativa¹, com crianças de seis a dezesseis anos, onde visamos o ensino da música como meio de ressocialização e desenvolvimento cognitivo dos alunos atendidos. Sendo esses alunos de baixo poder aquisitivo, sem muitas oportunidades de cursar outras disciplinas extracurriculares, 90% dos alunos ingressos na instituição aprenderam e tiveram acesso ao ensino da música pela primeira vez no referido ambiente.

Sendo assim, tenho observado o quanto a música une as pessoas, dá a elas uma nova esperança e perspectiva de vida, e, a partir dela, novas habilidades são adquiridas com o tempo, como por exemplo: disciplina, coordenação motora, valorização humana e pessoal, entre outras. Além disso, acompanho o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos durante as aulas. Mesmo tratando-se do ensino de música, ao que a muitos parece ser um momento só de prazer, são cobrados dos alunos diversos conceitos e atividades que buscam valorizar o ensino. Para que isso ocorra, todas as aulas partem de planejamentos em que os conteúdos a serem desenvolvidos são sistematizados e possuem objetivos a serem atingidos pelos alunos.

Busco valorizar o saber sistematizado, em que os alunos percebem o significado de um trabalho bem elaborado nas aulas, mesmo que isso ocorra em um ambiente não formal, observo que isso reflete muito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na escola.

¹ A casa da Criança Amor & Arte é uma- ONG- Organização não Governamental, Filantrópica, privada, voltada para o atendimento de crianças com baixo poder aquisitivo. Oferece oficinas de Arte para os alunos, inclusive oficina de Música. Atende crianças de 06 a 16 anos matriculadas e frequentes na Escola Pública.

Dessa forma, a linguagem musical como as demais disciplinas, precisa ser integrada, pensada e elaborada a partir da realidade das crianças e ao contexto educacional, sobretudo deve ser intencional, atribuída a valores na qual o professor precisa pensar nos motivos de se utilizá-la, para que e para quem se planeja, Assim, dando a oportunidade de se trabalhar diversos conceitos a serem elaborados e entendidos como fundamentais para o processo de formação e humanização da criança. Ainda pode ser utilizada como metodologia para demais conteúdos a serem mediados em sala de aula.

Assim, a música está diretamente ligada à percepção de mundo sendo importante para o desenvolvimento humano, sendo um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

Como metodologia utilizada, a pesquisa, do tipo estudo de caso, foi desenvolvida com um grupo de dez alunos frequentes em uma Organização não Governamental (ONG) em Jataí - Goiás “Casa da Criança Amor e Arte” e matriculados regularmente na escola formal. Segundo Triviños (2015, p.133), “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Essa abordagem qualitativa oportunizou a mim a aproximação entre sujeito e objeto pesquisado, tornando essas relações mais significativas. Analisei por seis meses, de março a setembro de dois mil e dezessete, uma sala de aula inserida em um ambiente não formal na Casa da Criança Amor e Arte (ONG), localizada no Bairro Sodré, anotando todas as informações possíveis em um diário de bordo. Já que nesse espaço a música é utilizada como metodologia de trabalho.

A partir disso, aplicamos a metodologia do ensino da música para a aprendizagem da flauta doce, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, propondo aos alunos um trabalho direcionado e intencional, buscando alcançar resultados positivos ao final de todo o processo.

Esse trabalho justifica-se pela importância da metodologia utilizada pelo professor em sala de aula ao ministrar um disciplina, sendo uma proposta significativa. A questão que norteou este trabalho foi pensar na possibilidade de trabalhar a música como metodologia de trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) na educação Escolar. Além de compreender a relevância de trabalhar a música nessa perspectiva e descobrir se era possível, conhecer os princípios da PHC com ênfase na Educação Escolar, entender e verificar os aspectos favoráveis da musicalização como metodologia de trabalho na educação escolar, e ao final apresentar possibilidades de metodologias de trabalho com musicalização a ser utilizada na educação.

Este Artigo é parte de uma pesquisa de TCC e trás em resumo também a pesquisa realizada a campo e os resultados obtidos. Apresentaremos então a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a importância da música como metodologia de trabalho na **educação escolar**. Aplicando os cinco passos de Gasparin na prática com os alunos.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica se estruturou como alternativa ao “negativismo pedagógico”, que, preocupado em denunciar a reprodução capitalista, atribuiu a escola seu papel de reprodutora. Essa concepção compreende a história, conforme afirma Saviani (2013, p. 88) “a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. Dessa forma, é uma teoria pedagógica que alia seus interesses a luta de classes, ou seja, a classe trabalhadora. Para o referido autor, a educação escolar tem um caráter específico e central na sociedade, considerando fundamental o trabalho do professor no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento e a necessidade de ensinar, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo.

Ao que se refere à educação escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica implica o saber objetivo produzido historicamente, conversão desse saber em saber escolar, de forma que se torne assimilável para os alunos e que os alunos não só assimilem o saber objetivo enquanto resultado mas apreendam o processo de produção.

Desse modo, o papel do professor é extremamente importante nesta condução do processo de aprendizagem. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a intervenção do professor implica diretamente no processo de produção do conhecimento científico dentro da sala de aula, os métodos e concepções utilizados irão nortear todo o processo. É necessário que nós, professores, tomemos consciência da função e importância da escola na vida de nossos alunos. Contudo, sabemos que não é toda humanidade que tem acesso ao patrimônio cultural do gênero humano, em especial aquilo que de mais elaborado, já fomos capazes de produzir. Por isso, a nossa defesa a uma educação pública e de qualidade social no ensino, promotora de aprendizagens sólidas e duradouras.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

ASPECTOS FAVORÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CARÁTER DIRETIVO DO TRABALHO EDUCATIVO

O trabalho humano pode ser material ou não material. Ao que se refere a educação, portanto, não material já que sua finalidade não será um objeto físico, como por exemplo a fabricação de um tijolo, que ao final dará existência a um tijolo que é material. Na educação o que ocorre é que o resultado não será físico mas qualitativo. De acordo com Marsiglia (2011, p. 06),

A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando).

Ambos os trabalhos material e não material, estão relacionados, pois, o homem antes pensa e planeja suas ações, isto é, antes de realizar um trabalho material o homem já realizou um trabalho não-material. Entretanto, a partir do momento em que o capitalismo inverte a posição do homem em relação ao trabalho, deixando de ser sujeito e passando a ser objeto, o trabalho passa a ser fragmentado e perde o seu caráter humanizador.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, acreditamos que a educação transforma as pessoas influenciando suas práticas na sociedade, e cabe a nós, professores, possibilitar aos alunos condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, sendo que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria. Portanto, a escola deve possibilitar a todos/as a assimilação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais de maneira a estarem preparados/as para participarem ativamente da vida social. Segundo Gasparin (2005, p. 147), “a prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas a essência do real, do concreto.”

Portanto, é na escola que os alunos aprendem os conteúdos e depois os colocam em prática na sociedade, ou seja, o trabalho do professor deve contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, nas suas experiências de vida por meio de atividades que suscitem atividade mental e prática.

Assim, a escola deve trabalhar de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso faz com que os alunos possam perceber que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem suas relações sociais, relações de trabalho, em cada modo de produção. Para Gasparin (2005, p. 02), “consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e aprendidas no processo de ensino-aprendizagem”.

Desse modo, o ensino da música pode favorecer sobretudo a oralidade e a expressão uma vez que a música e a aprendizagem de um instrumento musical possibilita o desenvolvimento do cérebro e do corpo. Na vivência com as crianças percebemos que inicialmente, elas observavam, logo depois começavam a treinar o sopro, repetiam a leitura das notas musicais, e à medida que iam aprendendo a canção demonstravam confiança e autoestima. Para Rego (1995, p. 62), de acordo com Vigotski, “o indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.)”.

Nessa perspectiva o professor deve possibilitar condições pedagógicas adequadas à apropriação dos estudantes, daquilo que eles ainda não dominam, mas que há necessidade de dominá-lo para utilizá-lo como instrumento cultural que eles dominem e passem a utilizar em seu cotidiano.

Para que o aluno se aproprie do conteúdo a ser aprendido, é necessário que o professor o conduza a alguns passos importantes, primeiramente considerando sua prática inicial, como saber de onde vem esse aluno, o que ele vive quais são as suas relações como mundo fora do espaço escolar. Depois o professor precisa problematizar com os alunos o conteúdo a ser trabalhado, trazendo a atenção deles para o tema a ser trabalhado.

Depois, a partir desse trabalho sistematizado, o professor deve propiciar caminhos que permitam que o aluno saia do senso comum passando pela instrumentalização chegando ao conhecimento.

A MÚSICA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A música é uma arte muito significativa, justificada pelo fato de promover o desenvolvimento humano, desenvolvimento da linguagem, da percepção, da memória e da imaginação. Além de interdependência entre o corpo e a mente, promove a liberdade de criação e a realização da sua própria ação.

Assim como as demais disciplinas aprendidas na escola, no fazer musical, da teoria à prática, é indispensável um trabalho intencional mediado pelo professor. E é justamente esse trabalho que fará com que a criança passe da prática social inicial à prática social final. É tarefa da escola colocar à disposição e ao conhecimento de todas as crianças o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade.

Desde que nós seres humanos nascemos, estamos em contato com o meio social, e nessa perspectiva consideramos que as capacidades mentais, tipicamente humanas, são constituídas no decorrer de uma interação mediada por signos, e no caso da educação musical, também por instrumentos físicos entre o indivíduo e o meio social.

Assim, o cérebro necessita de estímulo para se desenvolver, pois ao inserir-se em um mundo de linguagem e cultura, a criança necessita da presença do adulto para a sua sobrevivência, aprendizagem e desenvolvimento. E é justamente a exposição à cultura, a uma língua específica, que irá determinar a sua forma de perceber o mundo e a si próprio.

Dessa forma, a música possui estímulos que ajudam o cérebro a se desenvolver e se faz presente em todas as manifestações pessoais e sociais do ser humano desde a época do homem primitivo. A criança, já no útero da mãe, tem o contato com o universo sonoro. Quando ela nasce, já entra em contato com os sons produzidos pelo ambiente e pelos seres humanos. A música estabelece, então, ligação interna com o ser humano. Nesse sentido, a criança estabelece suas primeiras relações com o

mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos.

Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que o ensino da música desde a infância é muito importante, e pode ser um recurso para o desenvolvimento psíquico, visto que garante o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento veiculado em produções culturais da humanidade, em um processo educativo do qual os envolvidos participam de forma integral, total.

Para que haja esse desenvolvimento é necessário, também, que o trabalho com a música seja intencional e que as metodologias favoreçam essa aprendizagem do fazer musical. Na educação infantil, a música pode ser utilizada para se trabalhar a linguagem, no caso da oralidade, que é muito importante nessa fase, dentre outras coisas.

Dessa forma, o ensino da música também se constitui em interações sociais por meio de apropriação de elementos musicais produzidos por uma outra geração passada. Ainda, permite o desenvolvimento de outras funções importantes para a aprendizagem como, a memória, o pensamento e a imaginação. Para Luria (1988, p. 81) de acordo com Vigotski, é “o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo”.

A musicalização ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar resposta à constante variedade de estímulos, facilitando a aprendizagem ao manter em atividade os neurônios cerebrais. É, ainda, um instrumento psicológico excelente para o desenvolvimento de funções psíquicas no ser humano, principalmente nessa fase, no ensino fundamental.

Desse modo, quando o aluno aprende a tocar um instrumento musical, ainda no processo de aprendizagem e quando há um trabalho intencional dirigido pelo professor, o aluno começa a desenvolver principalmente a percepção que é uma capacidade intelectual extremamente importante para a educação, uma vez que em menor grau está incluída em todas as atividades escolares, tornando assim a música uma metodologia significativa a ser desenvolvida na escola, quando realizada como um trabalho intencional e sistematizado pode trazer resultados satisfatórios no desenvolvimento dos alunos nas demais disciplinas, já que ajuda a desenvolver o cérebro e o corpo.

Desse modo, aquilo que atribuímos um significado temos uma maior facilidade para aprender e compreender. Para Vigotsky (1988) “é por meio da aprendizagem do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos que as formas cognitivas e de sentimento se estabelecem”. Assim sendo, a aquisição de uma nova linguagem, como a linguagem musical, o caráter social vai ganhando uma nova identidade.

Concluimos que a música é mediadora no que se refere ao desenvolvimento e interação social de crianças na educação escolar, desde que utilizada intencionalmente. Nesse sentido, afirmamos que aprender música não é um processo que ocorre naturalmente, mas, que necessita de mediação por parte de um adulto.

Além de promover um espaço alegre, a música pode ser utilizada como metodologia

de trabalho para se ensinar diversas disciplinas. Deve também ser aprendida como matéria, como linguagem artística e modo de expressão oportunizando o acesso a uma nova cultura. Pois, quando se tem o contato com a música, a criança tende a melhorar as suas relações sociais e interpessoais. A partir da interpretação de signos, estes culturais, passados de geração a geração, a música se caracteriza como uma forma de mediação significativa para promover o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo dos alunos. Pensamos então que sendo o ensino da música tão importante para o desenvolvimento do ser humano, todos deveriam ter o acesso a este saber.

Partindo do princípio de que a música é um significativo meio promotor do desenvolvimento humano e que pode ser uma excelente aliada do ensino como metodologia de trabalho na educação escolar, no capítulo seguinte trataremos relatos da nossa experiência da pesquisa a campo, com relatos de metodologias aplicadas na prática com alunos que frequentam a escola regular no ensino fundamental.

O trabalho foi desenvolvido de forma intencional, planejado e sistematizado, composto por teoria e prática na área da música. Foi uma rica experiência pela qual tive a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos com o trabalho da música a partir dos cinco passos da Pedagogia Histórico- Crítica no decorrer das aulas.

PRÁTICAS DE TRABALHO COM MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Apresentamos os resultados da pesquisa empírica e os analisamos à luz do referencial teórico adotado. Utilizamos como metodologia o estudo de caso, assim, observamos em especial uma turma de alunos, analisando o conhecimento musical de cada um. Como afirmamos anteriormente, de acordo com Triviños (2015), estes estudos objetivaram aprofundar a descrição de determinada realidade. Dessa forma, observamos e realizamos nosso trabalho analisando uma das turmas inseridas no espaço educacional pesquisado.

Mediante essa pesquisa de estudo de caso, pretendíamos observar uma turma para que pudéssemos ter a dimensão das demais em relação aos seus conhecimentos ao que se refere a música e se a metodologia a ser aplicada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica seria significativa para o processo de musicalização dos alunos.

Para responder à pergunta proposta, “é possível trabalhar a musicalização na perspectiva da pedagogia histórico crítica?”, conforme descrevemos na introdução desse trabalho, desenvolvemos uma pesquisa com um grupo de 10 alunos, com idade entre oito e nove anos. Estes estão no quinto ano do ensino fundamental na rede regular de ensino (período matutino) e frequentam a instituição campo de pesquisa no período vespertino.

Após observar a turma por seis meses aplicamos a metodologia a partir dos cinco passos de Gasparin, prática social inicial, problematização, instrumentalização,

catarse e prática social final ao que se refere ao ensino de flauta doce, e o resultados foram positivos para a aprendizagem dos alunos, sendo possível também aplicar a metodologia a outras disciplinas, para além do ensino de música, como português, matemática, entre outras da escola.

Na prática social inicial mediante diálogo com os alunos, anotei tudo o que eles já sabiam a respeito de música, tomando este caminho como ponto de partida para meus planejamentos. Depois, partimos para a problematização onde conversamos sobre as diversas esferas em que a música está inserida, social, econômica, cultural entre outras, levando os alunos a pensarem sobre o que seria estudado.

Na instrumentalização, foram ministradas várias aulas com o objetivo que no final da pesquisa os alunos aprendessem o fundamento da flauta doce e apresentassem uma música em grupo. Na catarse, foi o momento do Feedback, onde ouvi os alunos e o relato de cada experiência sobre as aulas assistidas, onde pude avaliar as dificuldades superadas pelos alunos e todo o conteúdo aprendido. Por fim, a prática social final, onde o nosso trabalho se materializou em uma apresentação para os demais alunos da instituição, mostrando o que foi aprendido e trazendo resultados qualitativos mostrando que sim, é possível ensinar música e demais disciplinas a partir dos cinco passos de Gasparin de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Destacamos que, para que se chegue à prática social final é necessário desenvolver com os alunos um trabalho elaborado e mediado pelo professor. Dessa forma, trabalhando o conteúdo passo a passo até a prática social final, onde se espera basicamente segundo Gasparin (2005, 149), “nova atitude prática e proposta de ação.” Assim, o novo procedimento prático pode referir-se tanto a ações intelectuais quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais físicas, como o ensino da música na Pedagogia Histórico- Crítica, que contempla o desenvolvimento intelectual e prático.

O trabalho desenvolvido com o ensino da música a partir dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, proposto por Gasparin, consistiu em usar o método dialético prática-teoria-prática. Assim, em todo o processo, o objetivo foi envolver os alunos na aprendizagem significativa dos conteúdos. Por este motivo, os conteúdos e procedimentos didáticos foram estudados com os alunos interligados mantendo a prática social dos alunos.

A prática social final ocorreu conforme planejada. Em grupo, alunos apresentaram, na sala, a canção proposta no início das aulas, demonstrando domínio sobre a música, concentração, exercitando a memória, coordenação motora, ritmo, melodia, harmonia, apreciação por um novo estilo de música que antes não dominavam e agora se apropriam dele, interpretação, leitura da partitura e domínio sobre a flauta doce.

Apreciamos ainda, a confiança sobre o conteúdo estudado sendo colocado em prática no ambiente escolar, o retorno à prática agora mais elaborada. Assim, diante da experiência desenvolvida, concluímos que o trabalho com a música e os cinco passos da Pedagogia Histórico Crítica desenvolvidos com os alunos de ensino fundamental foram significativos, mostrando a importância de um trabalho intencional, mediado e

sistematizado mesmo se tratando de um conteúdo ligado à linguagem musical. Aqui os alunos puderam expressar e interpretar a canção estudada, mas para além disso, o trabalho direcionado trouxe resultados significativos ao que se refere ao ensino da música em curto prazo.

Sabendo então da importância da metodologia a ser utilizada pelo professor e que o mesmo precisa ter a consciência disso em sua formação, apresentamos então, uma proposta a ser trabalhada com os alunos na escola como metodologia de ensino, trabalhar a música a partir da Pedagogia Histórico Crítica, promovendo aos alunos momentos ricos em aprendizagem e desenvolvimento, partindo da prática social inicial até a prática social final, podendo ser desenvolvida ainda com demais disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é fruto de muitos estudos, da minha experiência como aluna em Pedagogia, do meu trabalho como professora de música, como aprendiz da vida, como profissional da educação e como pessoa. Aqui trago um cantinho desse universo musical tão pouco explorado e tão rico para a aprendizagem.

Falar, observar, ouvir, fazer, refazer, tocar, solfejar, conversar, aprender, reaprender, produzir música, soprar, dedilhar, contar nos dedos, executar um instrumento musical, intencionalidade, reflexão, prática social inicial, prática social final. Todas essas são definições possíveis para este trabalho.

Com este trabalho pretendi mostrar o quanto a música, como metodologia de trabalho na educação escolar aliada a Pedagogia Histórico-Crítica pode oferecer ao professor e aos alunos, experiências significativas para o conhecimento de ambos.

Acredito que o trabalho com o ensino de música na educação escolar, e em qualquer outro ambiente, deve ser desenvolvimento de maneira intencional, direcionada e sistematizada, assim como nos propõe a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. Tendo em vista a importância da música para a formação dos alunos em todos os aspectos, culturais, sociais, políticos e histórico, acreditamos que nossos objetivos iniciais foram alcançados.

Na música, o fazer e refazer é extremamente importante, e nesse período, vivenciamos várias experiências juntamente com os alunos, possibilitando a construção do conhecimento musical. O ensino da música quando desenvolvida intencionalmente favorece aos alunos o aumento da autoestima, a concentração, a socialização, a compreensão, formando o aluno de maneira integral no espaço que está inserido e aos demais colegas.

REFERÊNCIAS

BEYER, Esther. KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da música**. Porto Alegre: Editora mediação, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico- Crítica**. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica**: na educação infantil e no ensino fundamental. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

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

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf. Acesso em 23/02/2015. p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VIGOTSKI, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015

Silvia Sofia Scheid da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
Curitiba-PR

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Universidade TUIUTI do Paraná
Curitiba-PR

RESUMO: Este artigo diz respeito a pesquisa em nível de mestrado que teve como objetivo geral, investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015. Buscou-se explicitar no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como tem sido ofertada em Curitiba, a formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular. O interesse em pesquisar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, decorre da necessidade de enfrentamento diário de ensinar tudo a todos. Para isso, elegeu-se a seguinte problemática: como, diante do discurso da educação de qualidade e inclusiva, se tem dado as políticas de formação continuada de professores? Para responder a essa problemática realizaram-se estudos das

Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos – 2006-2015, do Documento Orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. A pesquisa realizada, de caráter documental, situa-se no escopo das políticas sobre formação continuada de professores e possibilitou apontar que as dificuldades e dilemas dos professores, decorrem, da sua formação que não lhes possibilita a apropriação dos conhecimentos necessários ao trabalho de ensinar, somando às condições da precarização trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação continuada de professores. Educação Inclusiva. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT: The present article the masters degree research which general objective was to investigate the policies on continuous training for common class teachers of regular schooling, from the perspective of inclusive education, as developed and implemented by the Municipal Department of Education of Curitiba, Parana State, from 2006 to 2015. The report explicit the offer of continuous training to common class teachers of regular schooling from Curitiba, in the context of the 2008's National Policy Of

The Special Education In The Perspective Of Inclusive Education. The interest in researching such policies to that audience arises from the daily necessity of teaching everything to every student. For that end, it was questioned: how, given the speech of an inclusive and quality education, are the policies of continuous training being built to such teachers? To answer that question, the *Curricular Guidelines of Curitiba: Special and Inclusive Education, Integral Education, Youth and Adult Education- 2006-2015, from MEC's Guiding Document – National Policy on Special Education In the Perspective of Inclusive Education of 2008*, which establishes the Multifunctional Resources Rooms and the Specialized Educational Treatment – AEE, was evaluated. The research, of a documentary nature, is within the scope of focus on of the policies about teachers' continuous training, and allowed assessing that the teachers difficulties and dilemmas come from their formation, that won't provide them with the necessary knowledge to teach, adding up to the conditions of work precariousness.

KEYWORDS: Policies on teachers' continuous training. Inclusive Education. Multifunctional Resources Room.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa de mestrado em que foram realizadas entrevistas com os professores da sala comum de ensino, sala de Recursos Multifuncionais, com as profissionais da gerência de inclusão das regionais e com profissional da gerência de inclusão da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba. Aqui será apresentado o resultado das entrevistas com os professores da sala comum de ensino. Tem-se como objeto de estudo as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela referida Secretaria, no período de 2006 a 2015.

A delimitação do tempo se dá levando-se em conta a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos 2005 - 2015, que foram produzidas na gestão do prefeito “Beto Richa, (Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB). Estas Diretrizes foram discutidas durante o ano de 2005, quando foram promovidos, pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, processos de debate, análise e reflexão com as suas equipes e implementadas a partir de 2006. Naquele mandato, Eleonora Bonato Fruet ocupava o cargo de secretaria Municipal de Educação.

Os debates para a formulação e posterior implantação das Diretrizes Municipais de Curitiba 2006, foram orientados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, fundadas na concepção integracionista. Ora, em 2009, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, criada em 2005, integra ao seu programa de

atendimento à pessoa com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com o Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

Nesse cenário, o município de Curitiba formula o documento orientador que é implantado no município de Curitiba em 2009 e dá início ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, fundamentado na concepção inclusivista, que esteve em curso na gestão do Prefeito Gustavo Fruet e da Secretária Municipal de Educação Roberlayne de Oliveira Borges Roballo. Por conta disso o marco final desta pesquisa é 2015, uma vez que foram debatidas em 2015 as novas DCEMC, que foram implantadas posteriormente. DCEMC (é a sigla que será adotada para se referir às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba).

As DCEMC – 2006-2015 são um documento central no estudo que se realiza nesta pesquisa, juntamente com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, esses dois documentos serão analisados neste texto.

O interesse em se pesquisar políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, decorre da necessidade diária de se entender essa política e os desafios de garantir ensinar tudo a todos que é um dos princípios da educação na perspectiva inclusivista.

Este princípio vem em decorrência do emanado na Constituição Federal de 1988, que efetivamente em seu Art. 205 assim dispôs: “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 referida Constituição exarou para todos os brasileiros direito à educação e acesso à escola para a promoção do desenvolvimento intelectual, cultural e social. Apesar do documento apontar uma concepção de educação inclusiva, o que se tinha no momento era a prática da concepção integracionista.

Ora, a efetivação de ações educativas segundo o princípio do direito à educação para todos, implica considerar as conjunturas históricas e correlação de forças sociais que as caracterizam. Nesse sentido, o Estado incorporou as demandas da sociedade por meio de políticas públicas que visam atender os interesses das camadas da população em desvantagem, de modo a promover um equilíbrio entre as disputas de interesses, mantendo a ordem e reproduzindo o modelo hegemônico de sociedade.

Em 2005 a inclusão ainda se orientava predominantemente pela perspectiva da integração, em que está presente fundamentalmente a adaptação ao que está posto, já em 2008 tem se presente a perspectiva inclusivista que se alinha mais amplamente, ao exarado no Artigo da Constituição já citado.

Tratava-se, pois, de ampliar e efetivar o direito à educação como direito de todos, e “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que

avança em relação à idéia de eqüidade formal”, e avoca por princípio a equidade e uma ação política, cultural, social e pedagógica, fundada na defesa do direito de todos os estudantes estarem aprendendo e participando juntos sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007).

É nesse cenário que o presente artigo encontra lugar e relevância, pois investigou as políticas de formação continuada de professores, considerando-se as entrevistas realizadas com os professores para a efetivação dessa política. Sabe-se da necessidade de formação de professores e de políticas de trabalho favoráveis à garantia desse direito, sem o que não se efetiva o expresso nos documentos. A perspectiva da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, implicou “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2007).

Face ao exposto e considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que orienta os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, interroga-se: num tempo de defesa da educação inclusiva, de farta legislação a respeito, em contextos históricos predominantemente excludentes, quais tem sido as políticas de formação inclusiva para os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba? Por quais princípios de inclusão se orientam essas políticas?

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral deste estudo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015.

Como objetivos específicos elege-se: Desvelar as políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a educação inclusiva segundo os professores entrevistados; Apresentar a análise dos documentos e das entrevistas.

A investigação realizada sobre as políticas de formação continuada de professores formuladas e implementadas pela secretaria da educação inclusiva no período de 2006 a 2015, caracteriza-se como uma pesquisa documental mas também conta com entrevistas.

No que diz respeito aos documentos estudam-se: 1. As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, de 2006; 2. O documento orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado- AEE, 3. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009.

A análise dos documentos realiza-se na perspectiva de compreender/explicitar as concepções de educação inclusiva neles apontadas, quais os sujeitos públicos alvo dessas políticas, o objetivo e seu problema básico. As entrevistas realizadas e sua análise tem como finalidade captar o entendimento dos professores entrevistados

sobre as políticas de formação continuada. Ao final pretende-se apontar possíveis contribuições às políticas de formação continuada para uma efetiva educação inclusiva. Esta pesquisa realiza-se na perspectiva do materialismo histórico dialético que compreende o homem como sujeito histórico.

Compreende-se que a finalidade da educação formal é a humanização de todos. Assim, à escola cabe a função precípua de promover a socialização dos saberes historicamente produzidos.

Este trabalho de pesquisa constitui-se de Introdução, na análise das políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a Educação inclusiva segundo os professores entrevistados, e nas considerações finais aponta-se: que a análise do dados possibilita na resposta à problemática.

2 | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Buscou-se nessa pesquisa saber dos professores sobre as políticas de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Os entrevistados desta pesquisa foram 57 professores das Regionais Boa Vista e Cajuru. Esses professores trabalham em 27 escolas de duas Regionais. Regional Boa Vista, com a Escola Municipal Professor Kó Yamawaki, com atendimento nos dois turnos, que conta como duas salas, e a Regional Cajuru, com a Escola Municipal Irati, com atendimento a tarde e a Escola Municipal Marumbi, com atendimento pela manhã. Cada uma dessas salas atende em média 14 estudantes. Nessa Regional foram visitadas 14, escolas, das 20 unidades escolares. Na Regional do Boa Vista, foram visitadas para a realização das entrevistas treze, das 25 unidades escolares.

A pesquisa com professores teve como critério de recorte as salas de recursos multifuncionais, por se tratar do Atendimento Educacional Especializado da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pelas salas se constituírem no espaço onde estão em atendimento os alunos, público alvo desta política, e no sentido da delimitação da população, principalmente pelo curto tempo para a realização e conclusão do trabalho desenvolvido.

O documento orientador das Salas de Recursos Multifuncionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais de Curitiba –CANE, está em consonância, com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC - SECADI, em sua relação com a orientação de oferta de formação em serviço, buscando-se compreender os determinantes sociais, o conhecimento da realidade, dos contextos históricos em que as políticas em pauta foram formalizadas e implementadas.

O município de Curitiba contava no início desta pesquisa, de acordo com o que estava disponibilizado no site da Cidade do Conhecimento, com vinte salas de recursos multifuncionais, distribuídas em oito Regionais.

Para a realização das entrevistas com os professores foi solicitada a autorização junto à Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE, que deu parecer favorável de acordo com o Protocolo: 07-002980/2014.

3 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

Inicialmente perguntou-se aos entrevistados: 1. Qual a função de cada um, 2. A unidade em que trabalha, 3. Quanto tempo trabalha com educação e com educação inclusiva. A finalidade foi ter um perfil de cada um dos entrevistados.

Quando perguntados sobre o tempo que trabalham com educação, os anos de exercício no magistério, vão de 3 a 33 anos de atuação, sendo portanto, um tempo considerável de experiência no trabalho que realizam. Quanto ao tempo de atuação com educação inclusiva, o tempo apontado foi de uma semana a 18 anos. A professora que disse ter uma semana de experiência, tem 12 anos de atuação no magistério

A análise das respostas foi organizada segundo as questões apresentadas aos professores entrevistados. Foram apresentadas três questões: 1. O que entende por educação inclusiva? 2. Como fez sua formação sobre o tema? A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores? B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituições? C. Fazendo cursos e estudando sozinha? E questão 3. O que considera necessário para atuar como professor de educação inclusiva?

Os participantes das entrevistas não são, nessa pesquisa, identificados por seus nomes, são identificados por P1, P2, e assim sucessivamente. São todos profissionais da classe comum de ensino regular e atuam na perspectiva da educação inclusiva, buscando-se verificar em que medida estão recebendo formação continuada, de modo a contribuir para tornar seu trabalho com o aluno em atendimento na sala de recursos multifuncional mais efetivo e com qualidade, ou seja, para a promoção de sua autonomia e cidadania.

As respostas à segunda pergunta, qual seja; O que entende por educação inclusiva? No critério para a ordem das concepções foi levado em conta o que apareceu nas primeiras entrevistas realizadas e não na quantidade de vezes em que apareceu. É uma questão que está presente como eixo nas políticas. Observa-se que as respostas apontam para várias concepções de inclusão que se analisam em seguida.

3.1 Educação Inclusiva como Direito

Um grupo de 6 professores, P1, P12, P21, P31, P37 e P48 que corresponde a 10,53% dos entrevistados apresentam em sua fala a compreensão de inclusão como direito.

Esses professores, apontam o direito da pessoa com deficiência de estar incluída e receber atendimento e apoio necessário, como fez o professor P1, quando diz: “*Toda*

criança tem seu direito de estar incluída, mas também ter apoio necessário para que o pedagógico aconteça. Para que ele tenha pelo menos um pouco para a vida, para ser cidadão. Porque quando não se dá o atendimento que ele precisa, não é inclusão”, já o professor P21, disse: “Atitude política educacional que aponte direitos à criança/estudantes especiais, principalmente no âmbito social porém, pode ser degradante se lhe fugir a oportunidade de ser bem assistido”.

3.2 Educação Inclusiva como Igualdade

Os professores P2, P18 e P24, 5,26% entendem por educação inclusiva a igualdade. A oportunidade de tratamento com igualdade para com os diferentes, é assim expressa pelo professor P2 a *“Inclusão é igualdade, é tratar com igualdade as diferenças, porque somos iguais porque somos diferentes. Trabalhar o diverso, não ter medo do diferente. A ideia de inclusão não é apenas na escola, em toda sociedade”.*

3.3 Educação Inclusiva na Perspectiva Clínica

O grupo de 12 professores, 21,05% entende por educação inclusiva (Questão 1), o processo de inclusão de crianças com deficiência na classe comum de ensino regular, aquelas que apresentam algum laudo com questão biológica ou de aprendizagem.

Os professores P3 e P16, entendem serem alunos da educação inclusiva os que apresentam laudo, numa perspectiva clínica. O professor P3 aponta que: *“As crianças que apresentam laudo, que não conseguem acompanhar a turma, acompanhar a aprendizagem”;* e o P16 que: *“Educação inclusiva é abrir espaço na educação para aquela criança que apresenta alguma dificuldade, algum laudo”.* Os professores P5, P8, P28, P38 e o P55, dizem que os alunos de inclusão são aquelas *“crianças com necessidades educacionais especiais”*, e os professores P4, P13, P14, P22, e P49, entendem ser aquelas crianças que *“tem deficiência”, “possuem dificuldades”.*

3.4 Educação Inclusiva como Atendimento, Trabalho e Olhar Diferenciado

Dos professores entrevistados, 22 dos 57, que corresponde a 38,60%, responderam que entendem que educação inclusiva (Questão1) passa por um atendimento e olhar diferenciado. São os professores P6, P7, P9, P15, P20, P23, P25, P27, P29, P34, P35, P36, P39, P40, P41, P42, P43, P44, P45, P46, P52, e P54.

Estes professores apontam a necessidade de *“atendimento individualizado, currículo adaptado”, “levar em conta a especificidade de cada um”, “atendimento diferenciado”, “metodologias diferenciadas”,* e de acordo com o professor P55, *“É o aluno tentar ser incluído em sala de aula. Não estar só inserido na sala de aula, no social, mas também na aprendizagem”.*

3.5 Educação Inclusiva como Socialização

Para um grupo de 5 professores, o P11, P19, P26, P33 e P53, 8.77% dos entrevistados, a concepção de educação inclusiva (Questão1), é a oportunidade de socialização. O enfoque de que o aluno com deficiência, ao estar na classe comum de ensino regular, terá a oportunidade de socialização aponta para a compreensão da inclusão na perspectiva da inclusão total, em que “as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização” (MENDES, 2006, p.394).

3.6 Educação Inclusiva como Concepção Integracionista

Dos professores entrevistados 1 professor, 1.75% dos entrevistados, apresentou concepção de educação inclusiva que se aproxima da concepção integracionista (Questão1). É o professor P10, quando afirma: *“Seria aquilo que a gente aceita sem conhecer, sem saber do que precisa para ensinar, e tudo mais. Despreparo do professor e da escola, sem suporte”*.

3.7 Educação Inclusiva como Formação Continuada

Um grupo de professores 4, correspondendo a 7.02% dos entrevistados, entendem por educação inclusiva (Questão1), que se deva ter preparo, capacitação, profissional de apoio, amparo e suporte. São os professores P17, P30, P32 e P56 Para o professor P32, a inclusão do aluno na classe comum de ensino regular deveria ter a garantia de “[...] *suporte da mantenedora, garantir tutora, garantir capacitação. Capacitação para conhecer melhor*”. E o Professor P17, expressa que a educação inclusiva deveria ser para aqueles professores que tem *“preparação para isso”* e que pudesse ter a *“opção”* de querer ou não trabalhar com o aluno com deficiência.

3.8 Inclusão como Exclusão

Um grupo de 4 professores, 7.02% dos entrevistados, responderam à entrevista (Questão1), sobre o que entendem sobre educação inclusiva, e foram bem taxativos ao afirmarem que não são favoráveis, e um disse ser totalmente contra.

Apresentam uma concepção de exclusão, são professores que não aceitam e se posicionam desfavoravelmente à inclusão do aluno com deficiência na classe comum de ensino regular. São os professores P47, P50, P51 e P57. Esse posicionamento está bem claro na fala do professor P51: *“Eu não acredito que ela existe. O que vivencio são crianças que são colocadas em sala de aula. Mas não se consegue atender aquela criança com as necessidades especiais. Hoje tem tutora, mas quando não tem como fazer para trabalhar com a criança? Eu não acredito muito e nem concordo. O trabalho fica muito pobre com o atendimento só em sala de aula. Eu não acredito nessa*

inclusão, é apenas o social. Ele é bem aceito pelas crianças, que nem comentam, aceitam muito bem”. E também no posicionamento do professor P57: “É aquela em que o aluno tem muita dificuldade de aprender. Eu sou contra a educação inclusiva, ele deveria ir para escola especial. Como dar atenção específica ao aluno de inclusão quando na sala tem 30 alunos e tem que dar atenção? É muito difícil. A dificuldade também está em como alfabetizar os demais se se tem que dar atenção específica ao aluno de inclusão. Não dá tempo”.

4 | A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

No prosseguimento das entrevistas, (Questão 2), os professores foram perguntados sobre como se deu sua formação na perspectiva da educação inclusiva. Esta questão apresentou três possibilidades aos entrevistados. Alguns dos professores entrevistados estavam incluídos nas três alternativas e 7 dos entrevistados em nenhuma delas, pois afirmaram nunca terem realizado nenhuma formação na perspectiva da educação inclusiva. O professor P57 foi muito taxativo em afirmar que nunca se interessou por esses cursos por não concordar e se manifestou contra a educação inclusiva.

Os três itens que compõem a questão dois são: A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores? B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição? C. Fazendo cursos e estudando sozinha?

Em seguida, analisam-se as respostas dos professores

4.1 Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?

Na Questão 2, item A, sobre como o professor realiza sua formação, se é sozinho ou lendo autores sobre o tema educação inclusiva para subsidiar sua formação e seu trabalho com o aluno com deficiência, 25 professores dos 57, portanto, 43,86% dos entrevistados buscaram sozinhos fazer leituras aleatórias na Internet.

Essa busca envolve pesquisas direcionadas a especificidade da deficiência do aluno que o professor tem no momento. Outro grupo de 6 professores, 10,53% fazem leituras de autores, leituras que consideram científicas em jornais e revistas, e a 5 professores, 8,77% realizam leituras indicadas pelas professoras da sala de recursos ou subsidiados pelas pedagogas quando realizam cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, 8 professores disseram que nunca leram, portanto 14% das entrevistadas, e 13 professores, 22,85% não indicaram a leitura como hábito, mas realizaram formações com cursos e pós graduação.

Majoritariamente, os professores buscam na rede de internet a sua formação para trabalharem com o aluno com deficiência. Esse dado se apresenta em que 25 professores, portanto 43,86% dos entrevistados se utilizam dessa ferramenta, o que é significativo. Acreditam nessa formação, porque de acordo com os entrevistados, buscam leituras segundo a especificidade do aluno.

4.2 Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição?

O item B, da Questão 2, perguntou se fizeram sua formação na perspectiva da educação inclusiva por meio de curso de pós graduação e em qual Instituição. Dos 57 professores entrevistados, 22 professores, sendo 39,00%, do total fizeram formação, desses professores, 11 informaram a instituição onde realizaram.

A formação no nível da pós graduação desses professores com foco na educação inclusiva ou especial foi realizada por 12, num percentual de 21,05% do total. Os outros 10 entrevistados tem pós graduação em outras área como: Psicopedagogia, Pedagogia Hospitalar, Psicomotricidade Relacional, Funcional e Aquática e em Alfabetização. Dos 57 professores entrevistados 35 não tem formação em pós graduação, 61,40%. O que significa que do total de 57 entrevistados, 22 apenas possuem formação no nível de pós graduação 39,00% do total. Percebe-se pelos dados levantados nas entrevista, que menos da metade dos professores da classe comum de ensino regular, possuem formação em nível de pós graduação em alguma área voltada a educação.

A seguir, analisa-se os dados sobre que formação na perspectiva da educação inclusiva, os professores da classe comum de ensino regular, os quais, buscam para desenvolverem seu trabalho também, o aluno com deficiência.

4.3 Fazendo cursos e estudando sozinha

No item C, da Questão 2, buscou-se saber se os professores realizam cursos ou estudam sozinhos na perspectiva da educação inclusiva para trabalharem com o aluno com deficiência. Dos 57 professores entrevistados 30, sendo 52,63% realizaram algum tipo de curso, tanto os ofertados pela Secretaria Municipal de Educação quanto através de cursos que buscaram em outras instituições, como também por palestras e congressos.

Dos professores entrevistados, o P5 e o P7 disseram que a Secretaria Municipal de Educação não oferta cursos nesta perspectiva, e os buscam fora, uma afirmação dissonante frente a afirmativa de outros 28 professores que disseram realizar cursos ofertados pela Secretaria. Esses 28 professores não informaram ou explicitaram se foram cursos apenas na perspectiva da educação inclusiva. Dos 57 professores entrevistados, 27 não realizam cursos, o que significa 47,37% do total.

Dos professores entrevistados, 6 disseram que tiveram formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, constituindo 10,53% do total de entrevistados. E como dito anteriormente 7 professores, 12,28% disseram não ter nenhuma formação.

Se considerarmos as leituras, apenas sete profissionais buscam leituras orientadas, a grande maioria, 43,85% como visto anteriormente, buscam leituras aleatórias na internet. No entendimento dos professores, a leitura não se constitui fonte de formação, atualização e capacitação para eles. Isso aponta que há dificuldades no aprofundamento para fundamentar teoricamente seu trabalho e suas concepções.

5 | O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA ATUAR COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A terceira pergunta, foi sobre o que o professor considera necessário para atuar na educação inclusiva, um grupo de 33 professores, 57,89%, entende que para desenvolverem um bom trabalho, necessitam de especialização, de cursos, formação continuada, capacitação e estudar bastante. São os professores: P1, P5, P11, P13, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P36, P37, P41, P42, P45, P46, P47, P48, P49, P50, P51, P52, P53, P54 e P56.

Os professores, pelas suas respostas, sentem-se despreparados, sem condições, para atender ao aluno com deficiência. As respostas apontam que para se desenvolver um bom trabalho teriam que ter primeiramente, de acordo com alguns, 39% dos entrevistados, uma especialização, depois maior oferta de cursos, mais preparo, formação continuada e capacitação, principalmente ofertados pela Rede municipal. Para se trabalhar com o aluno, é necessário conhecer sua especificidade educacional e saber se relacionar, para desenvolver um trabalho adequado que promova sua aprendizagem.

A insegurança é um dos principais fatores de incômodo do professor frente ao aluno com o qual não sabe ajudar, se comportar e lidar. Os professores gostariam de cursos mais práticos, com metodologias que subsidiassem sua prática e com materiais que os ensinassem a ensinar esses alunos. Diante disso, o professor manifesta seu descontentamento com a sua condição em sala de aula. Muitos tem turmas numerosas, sem profissional de apoio, e com outros alunos na turma que também necessitam de encaminhamentos, metodologias e atividades diferenciadas.

Os professores se opõem as políticas de inclusão que não lhes garantem condições de realizarem um trabalho com compreensão, que seja de fato inclusivo. Alguns apontam que esses alunos deveriam continuar na escola especial, por ter a estrutura que lhes atende melhor. Ao tentar incluir, está excluindo, pois não são ofertado aos professores as condições para a realização de um trabalho que possibilite incluir a todos no processo de aprendizagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou responder à seguinte problemática: quais tem sido as políticas de formação inclusiva para os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba? Por quais princípios de inclusão se orientam essas políticas?

Desse modo, a problemática desta pesquisa está em compreender como, diante do discurso da educação inclusiva de qualidade, que políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da inclusão, articulada às DCEMC - 2006-2015, são ofertadas, na superação de práticas “desarticuladas, fragmentadas, mecânicas, passivas e simplistas” possibilitando uma

educação revolucionária, para a apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos articulados que permitem a compreensão da realidade histórica e social.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015.

Para esclarecer a problemática da pesquisa, o estudo realizado contou com a análise de entrevistas, que teve como finalidade captar o entendimento dos professores entrevistados sobre as políticas de formação continuada. Percebe-se que um dos grandes desafios para a efetivação da educação inclusiva é a formação docente.

A pesquisa, buscou-se explicitar quais as políticas que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tem formulado e implementado para a formação continuada de professores para a educação inclusiva da Rede Municipal de Educação no período 2006-2015, período em que se deu a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial e que está em vigor até o presente momento. O qual possibilitou perceber que os atendimentos especializados aos estudantes público-alvo, é fundada em dois modelos de políticas de educação especial, portanto duas concepções de educação especial: a integracionista e a inclusivista.

Esta pesquisa possibilitou perceber por meio das entrevistas porque o professor da classe comum de ensino regular não se sente preparado, não compreende e nem se sente inserido no processo da educação inclusiva. Entende que sua formação inicial não lhe possibilitou essa compreensão, nem o instrumentalizou para trabalhar com a diversidade de aprendizagem que estão hoje no contexto da educação escolar, e a formação continuada não lhe traz avanços dada a precariedade de sua formação inicial.

Os cursos de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação, nessa compreensão de como tem se dado a formação inicial não contribui para um trabalho efetivo do professor em sala de aula. Ao receber o aluno com deficiência o professor recebe inicialmente um assessoramento de como é este aluno e das possibilidades de trabalho.

Desse modo, não apenas as formações que o professor realiza pela Rede Municipal, como as que busca fora, não atendem sua necessidade, porque essas formações estão ancoradas numa estrutura curricular conservadora à margem das profundas mudanças que tem ocorrido na sociedade. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada precisam estar integrados ao contexto do ambiente de trabalho do professor, serem pensados de dentro para fora.

Entende-se por isso, que não é relevante apenas trabalhar nos cursos conhecimentos, mas levar em consideração o contexto cultural e psicossocial no qual o professor está inserido. Quando se foca apenas em aspectos cognitivos e não se considera as representações sociais na cultura dos grupos, as formações se tornam ineficazes.

O aumento de conhecimentos não fará com que o professor desenvolva um melhor trabalho se não estiver atrelado aos seus valores e representações sociais. O professor não é unicamente um ser social, mas também social e cultural.

Esses dados possibilitam afirmar que:

1. Existem diferenças sobre a concepção de formação continuada entre as diferentes entrevistas conforme a função que os entrevistados ocupam. Isso se dá em relação ao que as representantes das regionais e a gerente de inclusão apresentam, uma vez que o município apresenta a justaposição de duas políticas. Uma integracionista em que se mantém a dualidade entre a formação dos capacitados e a dos especialistas. E uma política inclusivista, em que a formação docente precisa ser para a inclusão escolar. A mesma para todos os professores.
2. Os professores da classe comum de ensino regular, não reconhecem essas formações e essas políticas como profícuas, há queixas e apontam a internet como recurso que utilizam com frequência.
3. A fragmentação do trabalho pedagógico, baseado no modelo taylorista/fordista de gerenciamento da divisão do trabalho. Que se apresenta no modelo em que o professor especialista subsidia o professor capacitado, que é o da classe comum de ensino regular, com atividades, em oposição ao que a PNEEPEI, aponta para a formação docente. Em que todos os professores terão formação para a inclusão escolar.
4. Alguns dos professores entrevistados reconhecem na internet um recurso de formação, em que buscam leituras sobre as especificidades do aluno com deficiência que tem no momento.
5. Apresentam sentimento de solidariedade em relação ao aluno com deficiência, quando alguns dos entrevistados colocam que entendem a educação inclusiva como um olhar diferenciado.
6. Não apresentam compreensão da dimensão histórica, que permite relacionar as condições materiais dadas em um determinado momento e que são determinantes na produção das políticas públicas.
7. A não compreensão do homem como sujeito histórico-social, conhecendo-o e entendendo-o não isoladamente, mas no contexto das relações em que está inserido.
8. Não compreendem a pessoa com deficiência enquanto ser social que pode produzir sua existência e pode transformá-la.
9. No município de Curitiba, há debates, há legislação.
10. Há articulação com o debate nacional e internacional em sua política de educação inclusiva.
11. Há ofertas de cursos.

As dificuldades, os dilemas e os desafios à uma implementação da educação inclusiva decorrem do modo de produção do atual modo de existência humana. No qual a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos são apropriados privadamente, impedimento efetivo a uma educação plenamente inclusiva.

O trabalho do professor não é um trabalho que o faça sentir-se realizado, muitas vezes devido às condições materiais na qual realiza seu trabalho.

Por fim, ainda se interroga: face a tantos cursos de formação de professores para a oferta de educação inclusiva, onde estão os alunos egressos desses serviços da rede municipal de educação de Curitiba? É de se esperar presença efetiva dos egressos do ensino fundamental, se os há, no ensino médio, isto se dá? Há de se verificar se há continuidade nos estudos desses alunos que receberam os atendimentos especializados, de modo a se interrogar a continuidade ou não de sua inclusão no ensino regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien 1990.** Brasília, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 16 mar.2015.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 de mar.2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de educação Especial.** Brasília: MEC/SESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 16 mar.2015.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

_____. **Política Nacional 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, Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2015.

_____. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009. Brasília, 03/06/2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 de set. 2015.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação especial e inclusiva, educação integral, educação de jovens e adultos.** v. 4. 2006. Disponível em<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9633/download9633.pdf>>. Acesso

em: 16 de mar. 2015.

CURITIBA. **Construindo o plano municipal de educação: uma contribuição para o diálogo.** Prefeitura municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: < <http://educacao.curitiba.pr.gov.br/multimedia/2015/3/pdf/00059615.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2015.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos contraditórios para uma teoria criticado fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

_____. Bernadete. **Formação continuada de Professores: a questão psicossocial. Fundação Carlos Chagas.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

_____. Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Documento Base (Formulação Preliminar) Comissão SEB/MEC – fevereiro 2016. Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em 03 de mar 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEC. **Documento orientador programa implantação de sala de recursos multifuncionais.** Ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial/ /SECADI,2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de ago. 2015.

SEJAM BEM VINDOS! OS SENTIDOS DA PASSAGEM DE UM MUSEU DE CIÊNCIAS ITINERANTE NO DISCURSO DO PÚBLICO PARTICIPANTE

Ana Carolina de Souza Gonzalez

Museu da Vida /Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz
Rio de Janeiro, RJ

Wedencley Alves

Professor Adjunto da Faculdade de Comunicação
da Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, MG

** Este texto, com algumas alterações, foi originalmente publicado nos Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC). **

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compreender se existem e quais são as contribuições que a passagem de um museu de ciências itinerante pode trazer para a cidade, para alunos e para famílias daquele local. Para isso, lançamos mão da perspectiva discursiva para identificarmos quais são os sentidos atribuídos a essa ação de popularização da ciência (PC) a partir das posições-sujeito ocupadas pelos indivíduos entrevistados. Foram realizadas cinco entrevistas com pessoas que tiveram diferentes modos de inserção na realização do evento na cidade, considerando seus papéis de articulador-gestor, organizador-operacionalizador ou visitante. A análise nos permitiu, então, a partir dos textos orais das entrevistas, mapear quatro formações

discursivas (FD) que estão relacionadas a distintas perspectivas atribuídas a esta ação de PC, tais como inclusão e interação social, conhecimento científico e aprendizagem, relação com a educação formal e ação institucionalizada.

PALAVRAS CHAVE: popularização da ciência, museus itinerantes, inclusão social, análise de discurso, formação discursiva.

ABSTRACT: The present work aims to understand if there are and what are the contributions that the passage of a travelling science museum can bring to the city, to students and to families of that place. We use the discursive perspective to identify the meanings attributed to this action of science communication (SC) from the subjects positions occupied by the individuals interviewed. Five interviews were carried out with people who had played different roles during the event in the city: manager, organizer-operator or visitor. The analysis allowed us to map four discursive formations (DF), which are related to different perspectives attributed to this SC effort, such as inclusion and social interaction, scientific knowledge and learning, relations with formal education and institutionalized action.

KEYWORDS: science communication, traveling museum, social inclusion, discourse analysis, discursive formation.

1 | MUSEUS E POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

Ao longo de sua trajetória histórica os museus exerceram diferentes papéis ou deslocaram suas finalidades de acordo com as mudanças sociais e políticas. Um importante papel que os museus assumiram ao longo do tempo foi o de desempenhar funções educativas. Esses são espaços plurais que têm, na ligação com o público, diversos objetivos relacionados com a possibilidade de lazer, educação e inclusão social, troca, convivência, aprendizado, inquietação e desenvolvimento pleno do visitante enquanto cidadão (CHELINI e LOPES, 2008, MARANDINO e IANELLI, 2007; MCMANUS, 1992; VALENTE, 1995).

Para Delicado (2004), muitas são as funções sociais de um museu científico, tais como investigar e difundir a cultura científica, preservar o patrimônio, desenvolver vocações científicas, fomentar debates sobre questões controversas, facilitar a participação pública em decisões políticas de caráter técnico-científico, discutir os processos de desenvolvimento científico e os possíveis impactos sociais; todas entendidas também como produto de contexto histórico, perfis institucionais específicos e características próprias dos profissionais envolvidos.

Além de ações limitadas às suas instalações físicas, tendo em vista as ações de promoção da cidadania e de inclusão social que um museu pode desempenhar, surgem possibilidades de aprimorar o acesso ao conhecimento científico, contribuindo com a produção de uma compreensão ampliada sobre ciência e tecnologia (VALENTE, 2009).

Neste caso, as exposições itinerantes ou as unidades móveis são adotadas por alguns museus como uma estratégia para a popularização e interiorização da ciência em regiões onde equipamentos de ciência, cultura e educação são pouco ofertados.

Face ao exposto, procuramos neste trabalho compreender discursivamente os sentidos atribuídos à passagem de um museu itinerante de ciências por uma cidade, enquanto ação de popularização da ciência (PC). Para isso, efetuamos cinco entrevistas - com pessoas que tiveram diferentes modos de inserção neste evento - que foram mais tarde decupadas para a realização da Análise de Discurso (AD). Este procedimento nos revelou ao menos quatro formações discursivas, ou seja, matrizes de sentidos atribuídos a este acontecimento. Acreditamos que uma análise como a que empreendemos possa abrir caminho para uma compreensão mais precisa de como iniciativas como esta são apropriadas discursivamente pelos sujeitos envolvidos. Isso nos permitirá refletir e aprimorar ainda mais a prática, visto que o *feedback* discursivo transcende a percepção que os próprios formuladores têm de tal ação.

2 | CIÊNCIA MÓVEL – ARTE E CIÊNCIA SOBRE RODAS

A demanda reprimida para implantação de projetos do tipo ciência móvel ainda é grande no Brasil, tendo em vista tratar-se de um movimento recente, em um país de grandes dimensões (SOARES, 2014). No entanto, como apontado por Ferreira (2014), seriam necessários recursos financeiros e humanos de grande monta para implantar, mesmo em longo prazo, atividades e equipamentos científico-culturais em cada cidade, especialmente nas médias e pequenas.

Pela sua mobilidade e conseqüente capacidade de acesso a essas populações, as unidades móveis surgiram como alternativas para atender ao desafio de levar a popularização da ciência a este imenso e diversificado público. Esta nova prática dos programas de popularização da ciência em ampliar suas fronteiras físicas e de conquistar novos e diferentes públicos é uma forma de promover uma maior cobertura territorial e dar prova de sua responsabilidade social, de ir até onde os jovens e adultos estiverem, em suas comunidades e municípios (FERREIRA, 2014, p. 71-72).

É deste movimento que nasce, em 2006, o Ciência Móvel – Arte e Ciência sobre Rodas (CM), do Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Seus objetivos estão intimamente ligados aos esforços de interiorizar as ações de divulgação e popularização da ciência, onde se busca aproximar a ciência do cotidiano dos visitantes a partir de uma série atividades que incluem jogos, multimídias, vídeos, exposições temáticas, planetário inflável, modelos tridimensionais e aparatos interativos.

Com isso, o CM também almeja na sua essência contribuir para o fortalecimento da educação em ciências e a inclusão sociocultural das populações atendidas. Seus temas centrais são a vida e sua diversidade, a promoção da Saúde e a intervenção do homem sobre a vida e o ambiente (FERREIRA *et al*, 2007).

A cidade onde foi realizada a pesquisa – que não será identificada - localiza-se no noroeste fluminense e tem pouco mais de 15.000 habitantes. A prefeitura não tem Secretaria de Cultura, ainda que o mapa de cultura do estado do Rio de Janeiro aponte uma série de atividades culturais no local. Com base nos resultados da Prova Brasil 2013 (disponível no site QEDU.org.br), é possível perceber que a proporção de alunos do município com aprendizado adequado à sua etapa escolar está abaixo da média estadual e nacional.

A ação do CM recebeu o público entre os dias 30 de março e 2 de abril de 2016 na quadra poliesportiva de um dos colégios estaduais. Cerca de 3.600 visitantes estiveram presentes.

3 | A PERSPECTIVA DISCURSIVA

Nossa proposta é mapear discursos proferidos pelo público envolvido, de alguma maneira, na realização da ação do CM no município. A identificação desses discursos e

a compreensão dos gestos de interpretação e dos sentidos atribuídos são importantes para o aprimoramento da iniciativa, visto que as atividades de popularização da ciência nem sempre levam em consideração as vozes daqueles que se busca atingir. Portanto, acreditamos que a perspectiva discursiva nos forneça alguns elementos importantes para compreensão da relação entre público e o museu itinerante.

Levar em consideração essas vozes é também entender que as audiências são socialmente heterogêneas, estão em posições distintas na trama própria à memória discursiva e podem ocupar posições em discursos diversos. Tais sujeitos não se formam como reflexo do meio, tampouco a partir de elementos internos, psíquicos, mas emergem via linguagem – e por meio da fala - nas relações sociais, criando textos que expressam determinadas construções de sentidos (FREITAS, 2002 apud GRUZMAN, 2012).

Apoiando-se na teoria bakhtiniana, Monteiro e colaboradores (2009) refletem que:

(...) o lugar de onde o sujeito fala, ou seja, sua posição de enunciação se define pelas suas concepções, visões de mundo e seus valores. Isto nos demonstra que nas situações sociais, ocorrem os encontros das enunciações dos sujeitos, que na verdade representam encontros e discursos, marcados pelo confronto e pela disputa ideológica e simbólica dos processos sociais de significação. (MONTEIRO et al, 2009, p.6)

Pode-se dizer que o sentido é uma relação que surge desse sujeito que nem sempre tem plena consciência de sua produção e posição discursiva na ação – mas que é também sujeito a outras determinações. Esta é então a marca da subjetivação, a relação da linguagem com sua exterioridade, o que nos denota que não existe discurso sem sujeito, ao mesmo tempo em que não existe sujeito sem ideologia. Por isso, inconsciente e ideologia estão materialmente ligados (ORLANDI, 1999).

Segundo Pêcheux:

(...) o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas(...) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX apud ORRICO e OLIVEIRA, 2007, p. 10)

Desta maneira, discursos são entendidos como acontecimentos, sendo a formação discursiva tudo o que pode e deve ser dito, a partir de uma dada posição e um contexto, ou seja, dentro de uma formação ideológica. Desta maneira, a AD se dedica a pensar o sujeito em suas diferentes posições no processo discursivo. As condições de produção do discurso são variáveis e intrínsecas ao próprio discurso, e não imutáveis, alheias, além ou aquém dele, sendo que é na própria estrutura da formação discursiva

onde se pode apreender seus efeitos e os termos de seu engendramento.

4 | ENTREVISTAS E ANÁLISE

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas discursivas com pessoas envolvidas – e com distintas dimensões de participação – na ação do CM, seja na função de articulador- gestor, organizador-operacionalizador ou visitante.

Para isso, os seguintes perfis foram escolhidos:

- Secretário de Educação do município (SE)
- Funcionária da Secretaria de Educação (AO)
- Auxiliar de serviços gerais da escola (AG)
- Mãe acompanhando filhos durante a visita (M)
- Professoras acompanhando suas turmas durante visita (P1 e P2)

O objetivo das entrevistas foi, a partir das textualidades orais, identificar nos enunciados destacados os sentidos atribuídos à passagem do CM pela cidade. Ressalta-se que as entrevistas discursivas não são “pesquisas de opinião”, visto que, na perspectiva da AD, “opinião” – como análise, avaliação etc. - é apenas um dos modos de formulação textual. Há uma diferença importante neste procedimento de análise com fins discursivos. Enquanto pesquisas de opinião apenas identificam, a partir dos questionários, as tendências correspondentes aos parâmetros pré-estabelecidos pelo pesquisador, as entrevistas discursivas atentam para como os próprios sujeitos atribuem sentidos diversos sobre o tema pesquisado (ALVES e COSTA, 2014), .

Assim, partimos do pressuposto teórico de que mesmo quando duas pessoas referem-se a “ciência” ou “museu”, usando, portanto, as mesmas palavras, nem sempre dizem a mesma coisa, a depender das formações discursivas em que estão inseridas.

A questão investigada neste trabalho intencionou saber dos sujeitos sua opinião sobre se existem ou não (se existem, quais são) contribuições trazidas a partir da realização de uma ação como a do CM. As dimensões consideradas foram: *contribuições para a cidade* (para SE, AO e AG), *contribuições para os alunos* (P1 e P2) e *contribuições para os filhos* (M).

As entrevistas aconteceram nos dias 1 e 2 de abril de 2016, foram gravadas e depois transcritas de forma fiel pela pesquisadora. Discursivamente, o tratamento da entrevista não pode se dar por meio de retextualização – ou seja, adequação do texto oral a uma lógica da modalidade escrita.

5 | A ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ACORDO COM AS DIFERENTES POSIÇÕES SUJEITOS

Para o **SE**, destacamos três blocos de enunciados que são produtos de três Formações Discursivas (doravante FD) relacionadas a distintas perspectivas da PC.

Em primeiro plano, o vemos sinalizar para o potencial dessa ação de oferecer acesso a um grupo de indivíduos, que, segundo ele, vivenciam um processo de exclusão, além de oportunizar um encontro entre essas pessoas.

*“...muitas das nossas crianças são de família carente, né... Não teriam **nunca** (grifo na fala) oportunidade de vivenciar o que foi apresentado aqui.”*

“...o lugar mais distante que eles irão na vida deles...a grande maioria...talvez seja Itaperuna que tá a trinta quilômetros daqui, né...”

“...provoca um encontro de pessoas ...”

Esses enunciados emergem da FD de número 1 (que aqui vamos denominar *Discursos sobre inclusão e interação social*). Destaca-se que, se por um lado este sujeito ocupa um cargo político - gestor de toda a educação no município –, por outro, ele é também alguém que viveu na cidade a vida inteira e conhece de perto histórias de pessoas que raramente tiveram a oportunidade de conhecer outros locais e, portanto, só tiveram contato com esferas de conhecimentos produzidos e comunicados na circunscrição onde vivem, o que diminui muito o capital cultural dos indivíduos.

Dados do desenvolvimento da educação no município são outros agravantes para a preocupação do **SE** e as contribuições do evento apontadas por ele. O cargo político ocupado pelo **SE** e o poder que isso lhe dá de atuar institucionalmente conformam uma FD 2 (*Discursos sobre ação institucionalizada*), de onde emergem os enunciados:

“...esse contato humano de todas as instituições (...)públicas e privadas tudo no mesmo espaço... eu acho...isso.. isso importante pra (cidade) nesse momento...”

“...minha vontade não é só ficar aqui não...eu quero ver se eu levo todas as minhas escolas, pelo menos do sexto ao nono, pra conhecer a Fiocruz, pra conhecer outros museus do Rio de Janeiro...”

Cabe mencionar que esse indivíduo assumiu o cargo em questão em julho de 2015, depois de eleições suplementares para Prefeito, o que deixa claro um panorama político conturbado no município. Desta maneira – e possivelmente resgatando críticas passadas quanto a uma gestão política excludente – um espaço público (no caso, a quadra da escola onde aconteceu a exposição e a própria exposição em si) que permita a todos (pertencentes às mais diversas instituições, públicas e privadas) igualmente serem recebidos, e ainda amplie essa possibilidade de convivência, deve ser visto como uma importante contribuição.

Mais uma vez, muitos aspectos que colaboraram para fundar sua posição sujeito e a sua própria história (secretário de educação, professor, morador da cidade) geram nele o desejo de dar continuidade ao trabalho iniciado com a visita ao CM como perspectiva de ampliação de horizontes para esse público.

Não se pode esquecer também que este sujeito teve uma trajetória profissional toda dedicada à educação, nas mais variadas funções, que se liga com o enunciado que nasce da FD 3 (*Discursos sobre conhecimento científico e aprendizagem*), sendo o fortalecimento da educação em ciências como uma das missões da PC:

“...o interesse científico, da importância do conhecimento, do aprendizado...que eles tiveram aqui...”

Da mesma forma, **AO**, que atuou em tempo integral no evento organizando os grupos visitantes, também se identificou na perspectiva da FD 3, visto que ficou marcada em sua fala uma adesão aos *Discursos sobre conhecimento científico e aprendizagem*; o que pode ser identificado nos seguintes enunciados:

“Elas confirmam o conhecimento delas, elas validam isso.” “Quer dizer...validou o conhecimento da criança...”

“Então a criança se sente valorizada...” “Confirma que eu (estudante) estou certo...”

Tal aspecto - ligado à perspectiva de PC de valorização de saberes e conhecimentos prévios dos visitantes -, se por um lado trabalha a auto-estima do público recebido, por outro, ao atrelar as contribuições da PC à validação de um conhecimento pré-existente, acaba por desconsiderar todos os movimentos de construção de novos saberes, ressignificações e ampliação do repertório e capital cultural que podem acontecer no âmbito de atividades em museus.

Também tais iniciativas deixam de ser vistas como fontes de novas e atualizadas informações, que podem em momentos futuros ser rerepresentadas e aprofundadas, para o aparecimento de novos sentidos.

Na fala de **AO** também vemos que aparecem as contribuições da PC relacionadas com a aproximação do público com especialistas, a partir da FD 1, mais acima identificada. Foi o que percebemos no seguinte enunciado:

“...ela fala com um cara que tem um estudo...”

Interessante notar que **AO** se deteve nas contribuições para as crianças, ignorando as demais pessoas atingidas pela ação.

Na análise de discurso de **AG**, dois enunciados podem ser identificados à FD 1:

“...as pessoas vai ver que alguns não estão parado..”

“... outros estão trabalhando no sentido de que? De mostrar que a vida não é uma vida de acomodamento ... De acomodar e ficar lá...”

Chegar a distintos locais e públicos é uma das funções da PC e o discurso de **AG** enfatiza o que de mais visível aconteceu no evento: o movimento de chegada de um caminhão, com uma grande equipe, a ocupação de um grande espaço com muitos aparatos e a percepção do público quanto a todo esse acontecimento, o que é usado para contrapor o que ele chama de *“vida de acomodamento”*.

É também em seu discurso, nos enunciados acima, que vemos uma menção aos profissionais que se inserem nesse movimento para realizar as ações em distintos espaços: *“alguns não estão parado...”*.

O discurso de **M** trouxe dimensões sobre as possíveis contribuições daquela atividade de PC para a vida dos filhos. Os enunciados foram reunidos em dois blocos:

“...desperta, né...pra esse lado da ciência...” “Aguça, né...”

Nas paráfrases acima – que identificamos à FD 3 – emerge um sentido que corresponde a uma das perspectivas mais conhecidas e discutidas da PC, que é o aguçamento da curiosidade de quem participa de suas atividades e que é fundamental para os processos de aprendizagem.

Nesse e em outros casos, o uso de “né” pede a aprovação de quem escuta ou insegurança frente à presença do entrevistador.

Ainda em **M** continuamos identificando fortemente a FD 3 em cujo seio também emergiu o seguinte bloco de enunciados:

“...a gente vê que a ciência não tá...não é algo distante de nós...” “...que é o que tá à nossa volta mesmo..”

“Igual quando ele fala sobre eletricidade, consumo... dá uma conscientizada...” “Eles comentaram sobre o filme da Dengue, né... Fala sobre a Dengue..”. “...então dá uma instrução também que é útil pra vida, né...”

“ Não só agora, mas depois...”

Os enunciados acima se ligam à perspectiva da PC de aproximar a ciência do cotidiano das pessoas. Essa questão merece destaque, principalmente pelo fato de crianças terem seu primeiro contato com as ciências no âmbito escolar, geralmente repleto de nomes técnicos de difícil significação e apartados da realidade do indivíduo.

A possibilidade de vivenciar certos fenômenos e ter acesso a conteúdos de ciência de forma lúdica e contextualizada pode representar a abertura de uma outra possibilidade de enxergar o conhecimento científico do ponto de vista crítico e reflexivo. Adicionalmente, **M** também se inclui nesta percepção uma vez que faz uso de “... distante de nós...” e “...nossa volta...”.

Questões atuais, que acoçam a realidade dos indivíduos, ganham destaque nesse discurso ao trazer temas emergentes como o consumo de energia e doenças que afetam a população, com uma perspectiva crítica de “conscientização” e da utilidade da informação científica.

Adicionalmente, nos enunciados que apontam para o desenvolvimento do poder crítico e reflexivo para a tomada de decisões aflora a preocupação mais genuína desse sujeito que ocupa o lugar social de mãe, e, enquanto tal, inclui a questão do futuro em seus sentidos produzidos.

Com **P1** e **P2** foi realizada uma única entrevista simultânea, a partir da qual identificamos uma quarta FD (*Discursos sobre a PC como auxiliar às aulas*) em quatro enunciados:

P1 – *“...viria muito a contribuir para a minha aula de geografia que eu to dando sistema solar, né...”*

“Mas vai contribuir bastante...”

P2 – *“Pras aulas...nós podemos lembrar de algumas oficinas, né... “ “...é que*

vocês observaram isso...aquilo...”

“A gente acaba contextualizando aquilo que a gente viu...”

Embora a relação museu-escola e a parceria com a educação formal sejam perspectivas da PC, muitas outras questões foram silenciadas. A dimensão pesquisada para esses sujeitos entrevistados dizia respeito quanto às contribuições para os alunos e somente sua perspectiva em sala de aula foi considerada, não aparecendo nenhum outro aspecto relacionado à vida dos alunos e a outros espaços de aprendizagem fora da escola.

Na verdade, como podemos depreender dos enunciados acima, ainda que perguntadas sobre contribuições para seus alunos, **P1** e **P2** acabaram por falar mais sobre contribuições para suas atividades enquanto professores do que para seus alunos propriamente ditos.

Para além das marcas discursivas que emergiram, como nos ensina Orlandi (1999), não se deve compreender essa identidade que o sujeito mantém com a FD de maneira estável, cristalizada, uma vez que não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente "invadida" por elementos que vêm de outro lugar e se repetem nela.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados da última pesquisa de percepção pública da ciência no Brasil apontam que, embora os brasileiros declarem ter grande interesse por temas de C&T, 88% dos entrevistados não visitou nenhum espaço como centros e museus de ciência nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa. A maioria alegou a distância geográfica como motivo dessa ausência (BRASIL, 2015). Esses dados nos impõem algumas reflexões sobre a função social dos museus e a discussão quanto à capilaridade e o alcance de suas ações.

Ao mesmo tempo, questionamo-nos se os esforços de interiorização de fato democratizam o acesso ao conhecimento científico, se existem legados e, se sim, quais seriam eles mesmo após uma passagem de quatro dias pelo município. Ainda sim, indagamo-nos de que maneira o contexto sócio-histórico dos sujeitos participantes em diferentes dimensões ajudariam a construir sentidos sobre este legado.

No âmbito da PC que se constitui em espaços de educação não formal, como centros e museus de ciência, ou em atividades como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a AD, de acordo com a revisão bibliográfica que fizemos, está mais focada em pensar os discursos de fundadores de museus ou movimentos de formação de professores, alfabetização científica, sentidos de ciência, mediação e concepção de exposições (BONFIM, 2015; IANNINI, 2008; GRUZMAN, 2012; MONTEIRO *et al*, 2009; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2008; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2009).

Durante nossa pesquisa bibliográfica não encontramos referenciais que se debruçassem sobre as experiências itinerantes de museus de ciência e como cada

sujeito pode significar distintamente uma mesma ação, dependendo de sua história, lugar social que ocupa e, obviamente, do local onde vive. Por isso, nosso interesse futuro é realizar a mesma pesquisa em diferentes municípios, buscando entender como uma mesma iniciativa de PC, no nosso caso o Ciência Móvel – Vida e Saúde para todos, pode ganhar sentidos outros ao percorrer diferentes locais e se encontrar com múltiplos sujeitos.

Os resultados preliminares mostram a presença de distintas marcas discursivas dos sujeitos ao significarem, em diferentes dimensões, as contribuições da passagem de um museu de ciências itinerante em sua cidade. Apontam ainda para um necessário aprofundamento no quadro teórico, uma vez que, na perspectiva do pesquisador, “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar” (Orlandi, 1999, p.10), mas não podemos simplesmente interpretar sem controle algum.

É nessa direção que a AD fornece meios analíticos para a interpretação, considerando o discurso enquanto estrutura e acontecimento. Pêcheux (2002, apud Nascimento e Almeida, 2009) destaca que todo fato já é uma interpretação, apontando a não transparência da linguagem e o papel das condições de produção na formulação de discursos.

Com base nessas reflexões e sabedores de que cada escolha discursiva – ainda que inconsciente - implica uma renúncia, nossa análise intentou buscar o silenciamento, o não dito, para as FDs que emergiram, entendendo os atravessamentos dessas posições discursivas com o contexto sócio-histórico de cada sujeito.

Como vivenciado por Gruzman (2012, p.207), a presença de marcas discursivas “dizem respeito às condições sociais de produção (...) acrescido de suas experiências profissionais e pessoais, de modo que foi possível constatar a presença de distintos discursos e o silêncio de outros (...)”. Assim, retira-se a centralidade do sujeito falante e integra-o no funcionamento dos enunciados que são sustentados por formações ideológicas e imaginárias, e que expressam apreciações valorativas desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, W.; COSTA, S. L. M. Quem sou eu para lhe falar assim? A construção de “discursos de si” por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva. Entremeios – Revista de Estudos do Discurso. Vol. 9. Pouso Alegre, MG: Univas, 2014.

BONFIM, M.. **A visão de alunos do ensino fundamental sobre ciência e tecnologia: um estudo de caso sobre a contribuição da Semana Nacional de C&T.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2015, 158p.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Pesquisa de Percepção Pública da Ciência.** Brasília: MCTI, ABC, 2015.

CHELINI, M. J.; LOPES, S. Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.16, n.2, 2008, p. 205-238.

DELICADO, A. Para que servem os museus científicos? Funções e finalidades dos espaços de musealização da ciência. Anais do **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileira de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, 2004, p.1-17.

FERREIRA, J.R.. **Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil (2003-2012)**. Tese (Doutorado) – Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas – Biofísica, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014, 185 p.

FERREIRA, J.R.; SOARES, M. e OLIVEIRA, M.. Ciência Móvel: Um Museu de Ciência Itinerante. In: **X Reunión de La Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y El Caribe**, San José, Costa Rica, 2007, p.1-12.

GRUZMAN, C. **Educação, ciência e saúde no museu: uma análise enunciativo-discursiva da exposição do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, 264 p.

<http://www.qedu.org.br/cidade/2779-cidade/aprendizado> - acessado em 14/04/2016

IANNINI, A.M.. **Concepções de popularização da ciência e da tecnologia no discurso político: impactos nos museus de ciências**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, 126p.

MARANDINO, M.; IANELLI, I. Concepções pedagógicas das ações educativas dos Museus de ciências. Anais do **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**, Florianópolis, 2007, p.1-10.

McMANUS, P. Topics in Museums and Science Education Studies. In **Science Education**, V. 20, 1992, p. 157-182.

MONTEIRO, B.; MARTINS, I., e GOUVÊA, G. Espaços não formais de educação e os discursos presentes na formação inicial de professores de química. Anais do **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009, p.1-13.

NASCIMENTO, S.; ALMEIDA, M.J.. Objetos de museu, objetos de ensino: interpretações de um diretor de um museu de ciências. Anais do **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Curitiba, 2008, p.1-14.

NASCIMENTO, S.; ALMEIDA, M.J.. Traduzir e mostrar: a mediação na fala de diretores de museus de ciências. Anais do **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009, p.1-12 .

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP: Pontes, 1999.

ORRICO, E., OLIVEIRA, C. Análise do discurso na divulgação científica: uma reflexão na Ciência da Informação. Anais do **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, Salvador, 2007, p. 1-15.

SOARES, M. Inovando a comunicação da ciência em museu de Ciências Itinerante: o caso do Ciência Móvel – Vida e Saúde para todos. Anais do **II Colóquio Internacional Tendências Contemporâneas da Comunicação Científica**, Florianópolis, 2014, p. 2-6.

VALENTE, M. E. A. **A Educação em Museus: o público de hoje no museu de ontem**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1995.

VALENTE, M. E. A. Momentos dos museus de ciências e tecnologia no Brasil. In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A. M.; VALENTE, M. E. A. (Orgs.). **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009, p.211-227.

A NOTÍCIA COMO SITUAÇÃO EMERGENTE DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Débora Perdoná

Acadêmicos do curso de Pedagogia da Unisul, do curso de Extensão A organização curricular da Educação Básica Catarinense, do programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/Licenciatura - PROESDE/Licenciatura

Jonas Daniel do Amaral Pinto

Acadêmicos do curso de Pedagogia da Unisul, do curso de Extensão A organização curricular da Educação Básica Catarinense, do programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/Licenciatura - PROESDE/Licenciatura

Leticia Gomes

Acadêmicos do curso de Pedagogia da Unisul, do curso de Extensão A organização curricular da Educação Básica Catarinense, do programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/Licenciatura - PROESDE/Licenciatura

PALAVRAS-CHAVE: Situação desencadeadora de aprendizagem. Atividade Orientadora de Ensino. Ensino-aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta comunicação, apresentamos um planejamento articulado entre as áreas de conhecimento Linguagens e Ciências humanas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. Organizou-se, desta forma, uma proposta de Atividade Orientadora de Ensino

(AOE), conforme estudos de Moura et al. (2010), para contribuir com a formação integral dos sujeitos da aprendizagem, a partir da articulação do ensino da Geografia com ênfase em campo e cidade e abordagem em Sílabas Tônicas no ensino de Língua Portuguesa, para o 3º do ensino fundamental.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seus estudos, Moura (1996, apud MOURA et al. 2010, p. 217) propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino com base na estrutura de atividade, conforme proposta por Leontiev, “[...] ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar”.

Para esse autor, “[...] as situações desencadeadoras de aprendizagem podem ser materializadas por intermédio de diferentes recursos metodológicos, dentre elas destacam-se: o jogo; as situações emergentes do cotidiano; e a história virtual do conceito”. (MOURA, 2010, apud SCHLICKMANN, p. 31).

Neste planejamento que se propõe, parte-se de uma situação emergente do cotidiano, no

caso uma notícia sobre um deslizamento de terra que ocorreu no Amapá, veiculada por um jornal online.

3 | DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO

Nesta proposta, há um planejamento articulado entre as disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa. Os alunos irão aprender os aspectos do Ambiente Natural como suporte, as paisagens rurais e urbanas, em Geografia e, os nomes dados aos desenhos realizados na aula de Geografia, reconhecer a tonicidade das sílabas, na aula de Língua Portuguesa. Tais conteúdos foram selecionados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sala de aula, os alunos do terceiro ano vão realizar uma análise de uma notícia sobre um deslizamento de terra que ocorreu no Amapá, a partir disto, serão debatidos, em roda de conversa, acontecimentos alarmantes, como por exemplo, problemas ambientais vistos pelos alunos no seu dia a dia, no campo e na cidade. Através dos conhecimentos obtidos, será elaborado um desenho a partir dos problemas vistos e debatidos em roda.

Esta notícia que foi citada é uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem, que vai acionar a necessidade nos estudantes. Conforme Moura et al. (2010, apud SCHLICKMANN, p. 31), “[...] a AOE, enquanto mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto de estudo: o processo de ensino de conceitos”.

Assim, os sujeitos mobilizados pela situação desencadeadora, permite ao sujeito chegar a um outro nível de compreensão do conceito.

Na aula de Língua Portuguesa, os estudantes vão nomear os desenhos produzidos em Geografia. Será trabalhado oralidade. Eles farão a leitura desses nomes, com atenção ao som produzido durante essa leitura. E, dessa forma, introduz-se a tonicidade das palavras.

Também será trabalhado a interpretação tanto em Geografia como em Língua Portuguesa, dos problemas ambientais no campo e na cidade.

Com a Atividade Orientadora de Ensino (AEO), busca-se superar etapas, articular diferentes áreas do conhecimento. É uma metodologia que proporciona conhecimentos significativos; os saberes diversificados são respeitados de forma que contribui para a autonomia. Ocorre também a construção de ideias bem estruturadas e a opinião política dos sujeitos.

Portanto, como educadores, devemos criar a necessidade e despertar no aluno a vontade de querer aprender, levando-o a considerar o conteúdo de extrema importância para a sua aprendizagem. Através da realização dessa Atividade Orientadora de Ensino com visão articulada entre as áreas do conhecimento, como Geografia e Língua Portuguesa é possível tratar de uma questão séria o atual contexto em que estamos vivendo, como os problemas ambientais que nos desafiam e nos levam a recorrer e valorizar as antigas tradições, contribuindo para a conscientização, a criatividade de

novos recursos e o autoconhecimento de como devemos agir no presente e no futuro para termos uma sociedade sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base nacional comum curricular. (BNCC). 2017. 467 f. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 out. 2018.

MOURA, M. O. et al. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: unidade entre ensino e aprendizagem. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. (Org.). Áreas do conhecimento: diálogos em articulação. 1ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2016, v. III.

A PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Andressa Christiny do Carmo Batista

Serviço Social do Comércio em Rondônia,
Coordenação de Cultura
Porto Velho - Rondônia

Valeska Ribeiro Alvim

Universidade Federal do Acre
Rio Branco - Acre

RESUMO: O presente artigo apresenta um panorama sobre a formação da sociedade acreana que se deu, principalmente, através da miscigenação de nordestinos e indígenas, relacionando essa sociedade atual com a percepção que se tem do indígena contemporâneo, e com a formação de professores de artes cênicas nesse contexto sociocultural. Dialoga também com a aplicação da Lei 11.645/08 que traz a obrigatoriedade do ensino da temática indígena dentro do ambiente escolar, e se destina a verificar de que forma os egressos do Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro, curso que completa 10 anos em 2016 na Universidade Federal do Acre - UFAC, percebem a referida lei, e se ela esteve presente em suas formações inicial e continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas. Artes Cênicas. Lei 11.645/08. UFAC.

ABSTRACT: This article presents an overview

about the formation of Acre society that happened mainly through the miscegenation of Northeastern and indigenous, relating the current society with the perception which people have of contemporary indigenous, and the formation of Performing Arts teachers in this sociocultural context. This text also dialogues with the application of Law 11,645/08 which brings the obligation of the indigenous issues teaching within the schools, and is intended to verify how the graduates of Full Degree in Performing Arts / Theatre, course which has its anniversary of ten years at the Federal University of Acre in 2016, they comply with that law, and its presence in the initial and continued training.

KEYWORDS: Indigenous. Performing Arts. Law 11,645/08. UFAC.

1 | INTRODUÇÃO

Ao pensarmos no início do Brasil é comum nos remetermos a 1500, época da chegada de Pedro Álvares Cabral ao país. Contudo, convém lembrar que antes da chegada dos portugueses, já existiam pessoas aqui, os indígenas, legítimos brasileiros e moradores desta terra. Assim como ocorreu no processo de povoamento no Brasil, com o Acre não foi diferente. Quando chegaram aqui os nordestinos que emigraram para o Acre

para trabalhar com a produção de borracha, havia muitos indígenas que habitavam as terras acreanas, das mais diversas etnias, e com costumes e culturas diferentes.

Da mesma forma que, portugueses ao chegarem ao Brasil objetivaram catequisar os indígenas, quando se iniciou a formação do estado do Acre, “encarregados de índios” percorriam o estado na tentativa de ensinar aos indígenas o seu modo de vida, sua cultura e religião, de forma que esses se tornassem mais “civilizados”, e conseqüentemente mais suscetíveis aos interesses dos não-indígenas. (Ranzi, 2008) Foi exatamente nessa época que se começou a perceber que o Acre dispunha de uma matéria-prima que estava sendo bastante valorizada no momento: o látex.

Para extração do látex, vieram para o Acre milhares de nordestinos, em especial sertanejos, cujas condições de vida no sertão se tornara insustentável, devido à seca severa que acometia o Nordeste, impedindo o plantio e a criação de animais. Ao chegarem aqui, esses sertanejos eram alocados em seringais, que cada vez mais se espalhavam pelo território, considerando-se que as árvores estavam espalhadas pela floresta, e se fazia necessário adentrá-la para conseguir obter a matéria-prima da borracha. Foi justamente nesse processo de adentrar a floresta que se deu os primeiros contatos entre os nordestinos e os indígenas acreanos. Se por um lado, o indígena não cedeu à pressão do não-indígena para se submeter ao trabalho, chegando em alguns casos ao ponto de se tornar escravo, por outro a condição de quase escravidão imposta aos nordestinos não lhes permitia não prosseguir com a extração do látex. Logo, esses contatos foram violentos sobremaneira, e ocorreram em maior número a partir das “correrias” que eram expedições financiadas pelos seringalistas “[...] com táticas de guerrilha para matar os índios ou suas lideranças, tomar suas mulheres, as quais posteriormente eram dominadas e exploradas no trabalho escravo” (COSTA, 2010, p. 15-16). Em resposta a esses ataques, flechas envenenadas disparadas pelos indígenas, atingiram os seringueiros, resultando em várias mortes para ambos os lados.

Ainda assim, aos poucos, ocorreu a miscigenação entre os dois povos, mas esta não se deu rapidamente. A princípio havia uma rejeição mútua, pelos motivos já explicitados, mas as necessidades da vida cotidiana findaram por, após certo tempo, uni-los, proporcionando a criação do novo povo acreano. Ainda é possível ver, contudo, povos da floresta que mantiveram a sua linhagem de união entre pessoas da mesma comunidade, e o resultado disso são vários indígenas que ainda vivem com suas famílias, mas também, indígenas que constantemente estão na cidade, defendendo os interesses do seu povo junto a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e outros órgãos.

2 | O OLHAR DO ACREANO SOBRE O INDÍGENA: QUE SUJEITO É ESSE?

Ao falarmos do indígena contemporâneo do Acre, convém lembrar que ele é fruto da luta e resistência histórica dos seus ancestrais frente a diversas adversidades, tais

como: febres, doenças, invasões, tentativas de extermínio, dentre outras situações que levou ao limite a existência desses indivíduos. Esse indígena é antes de tudo um guerreiro, alguém que aprendeu a usar as armas que dispunha em mãos para defender o seu povo. Inicialmente essas armas eram apenas arcos, flechas, machados e outros utensílios de fabricação própria. Mas com o passar do tempo, conforme se aprofundou o contato do indígena com a sociedade não-indígena, novos mecanismos de defesa começaram a ser empregados em suas lutas.

Valdemir Mateus Shane Kaxinawa afirma que “antigamente, os índios não sabiam se tinham direito a sua terra” (KAXINAWA ET AL, 2002, p. 121). Foi somente com a chegada da FUNAI no Acre, em 1976, que ficou claro aos indígenas que suas terras lhe pertenciam de fato, e estes passaram então, a exigir desse órgão que os limites territoriais fossem respeitados. A Comissão Pró-Índio do Acre – CPI/AC e o Conselho Indigenista Missionário – Amazônia Ocidental – CIMI também tiveram grande participação na luta pela demarcação das terras indígenas. Assim, foram nascendo dentro de cada comunidade, lideranças indígenas que os representavam em Rio Branco e em Brasília, geralmente representadas pela figura dos indígenas mais velhos, considerados como os mais experientes. Logo ficou claro que quanto mais se articulavam politicamente, mais forças ganhavam e finalmente na década de 70 começaram a realizar assembleias anuais, que resultou na criação da União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas – UNI, em 1983.

A importância da criação da UNI se deve ao fato de que, a partir desse momento, os indígenas tinham uma representação articulada, que cobrava do governo e da FUNAI que os seus direitos fossem respeitados e, que por ser pioneira, abriu caminho para que outras representações fossem criadas, como a Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira, de Tarauacá e Jordão e também do Rio Juruá. A grande novidade acontece quando “algumas dessas organizações, através de projetos, passaram a conseguir dinheiro para a realização de atividades econômicas nas comunidades que representavam” (KAXINAWA ET AL, 2002, p. 147), o que demonstra uma nova forma de organização dos indígenas frente à sociedade brasileira.

Com essas informações percebemos claramente que não estamos mais falando do indígena que se isola nas matas, que não tem contato com o não-indígena e que não reconhece e luta por seus direitos. Ele não é mais o ser erroneamente visto como “selvagem”, antes disso, é alguém articulado política e socialmente, que reconhece o seu papel na sociedade e não aceita que os seus direitos sejam desrespeitados.

Ainda assim, são muitos os acreanos a discriminar os indígenas. Avisão colonialista de que o indígena é preguiçoso, não gosta de trabalhar, que seria um ser primitivo e incapaz de conceber uma religião boa para o seu povo, ainda existe. É discurso comum ouvir que o indígena quer receber dinheiro do governo sem trabalhar, sem que se leve em consideração, por exemplo, a função exercida pelos representantes indígenas dentro de instituições criadas em defesa e proteção dos seus direitos, e outras funções ocupadas por esses indivíduos, como os Agentes Indígenas de Saúde

e os Professores Indígenas.

Essa representatividade é extremamente importante, afinal, quem melhor do que esses próprios indivíduos para elencarem as suas necessidades? Em muitos casos, o indígena hoje é aquele indivíduo que veste calça e camiseta, que tem celular e amplo conhecimento das demais tecnologias (observando que elas também compõem os seus instrumentos de trabalho), ao mesmo tempo em que atua em sua aldeia, e participa ativamente dos rituais próprios de seu povo. Apesar desse envolvimento com a aldeia, comumente ouvimos que esse indivíduo não pode ser considerado indígena, uma vez que tem muitas atividades semelhantes a do homem não-indígena.

Segundo o IBGE, a denominação de cor ou raça é definida pela auto declaração. Se, em alguma medida, uma pessoa se declara indígena, não caberia a nenhuma outra pessoa, a discordância desse fato. Mas as pessoas ditas “civilizadas” querem definir que o indígena só existe quando ele vive apenas em suas comunidades, utilizando pouca ou nenhuma vestimenta, vivendo unicamente do plantio, caça e pesca, as mesmas atividades que ele desenvolvia na época do descobrimento, mesmo que já se tenha passado mais de 500 anos. Uma crítica ferrenha recebida pelos indígenas é a ideia de que, ao utilizar-se dos modos de vida do não-indígena, este estaria perdendo a sua cultura e identidade. Nestes casos, pressupõe-se a ideia de cultura como algo estagnado, que não sofre transformações de acordo com o meio, que estaria posta e seria impossível de ser modificada. Sobre isso, Hall afirma que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior [...] (HALL, 2004, p. 10)

Portanto, não cabe considerar a identidade do indígena hoje da mesma forma que a do indígena da época colonial. É fato que ainda temos comunidades isoladas, ou com pouco contato com a sociedade tal qual ela se apresenta hoje, mas essa é uma questão que está posta no cerne de cada povo e de cada indivíduo e é extremamente necessário que suas escolhas sobre o modo de vida que terão, sejam respeitadas.

Outra questão que levanta muita discussão atualmente é o fato do indígena ter acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's. Considerando que vivemos em uma época altamente tecnológica, na qual a internet se tornou uma forte aliada, cabe ponderar que, para os indígenas, a tecnologia também veio somar. Hoje, já é comum vermos a difusão da cultura de uma determinada etnia a partir de blog's e redes sociais. O acesso a pesquisas e ao conhecimento da cultura indígena é muito amplo atualmente, graças ao advento das novas tecnologias. Grande parte dos acreanos pode citar pelo menos um amigo com sobrenome indígena em suas

redes sociais. Contudo, algumas pessoas demonstram insatisfação com esse novo modo de vida do indígena hoje. Conforme já foi explicitado, parece incabível um indígena que domina bem o uso do smartphone, por exemplo. Alguns consideram, inclusive, que estas pessoas estariam se valendo da declaração indígena apenas para usufruir das condições especiais destinadas a esses indivíduos. Contudo, o indígena contemporâneo não está limitado a essas questões. Ele lida muito bem com a tecnologia e a está utilizando, inclusive, para produzir conhecimento para o seu povo. Prova disso é o jogo para computadores produzido pelo povo Huni Kuin, em um ponto de cultura, no baixo Jordão, interior do estado. O jogo chama-se “Huni Kuin: Os caminhos da jiboia” e

A equipe responsável pelo jogo era formada por um programador, um artista, um game designer e outros antropólogos, além de 30 indígenas que colaboraram no processo. Os profissionais passaram três meses na aldeia São Joaquim/ Centro de Memórias, realizando oficinas de audiovisual, produção de conteúdo e instalação de energia solar. (GLOBO.COM, 2016)

O jogo está disponível em 4 (quatro) línguas e a repercussão do seu lançamento alcançou os EUA e alguns países da Europa, o que demonstra que as fronteiras territoriais não são empecilhos para difusão e aquisição do conhecimento indígena.

Também podemos perceber que a cultura indígena vem sendo cada vez mais valorizada. Em Rio Branco, temos a Central de Serviços Públicos – OCA, que é uma iniciativa do governo do estado em unir os vários serviços oferecidos ao cidadão em um único espaço. Não apenas o nome remete a moradia tipicamente indígena, como também a construção arquitetônica do espaço. No Mercado Velho de Rio Branco, onde constantemente acontecem feiras livres, são constantes a comercialização de elementos da cultura indígena. Nessas feiras é possível você adquirir artesanatos, rapé e cocares. Para o governo local esse investimento se mostra positivo, sobretudo se considerarmos o potencial turístico que isso acarreta, mas cabe ressaltar que, apesar da cultura dos povos da floresta ser bem aceita, o próprio indígena nem sempre está presente nesses mesmos espaços.

Outro importante mecanismo empregado na difusão do conhecimento indígena tem sido os documentários produzidos nas aldeias. Nesses filmes, o cotidiano dos povos da floresta são retratados, o que favorece a preservação da cultura desses povos. Esses documentários também vem sendo utilizados nas escolas indígenas, e segundo “[...] o cineasta e professor indígena Issac Piyãko (ashaninka) o cinema possui um importante significado quando utilizado sob forma de narrativas nas escolas, como recurso didático.” (FARIAS, 2016). Piyãko acredita que, os vídeos servem para auxiliar os alunos a terem uma boa percepção do passado, presente e futuro. Iniciativas como essa, fortalecem a educação dos povos indígenas, cujo sistema de ensino preza por respeitar os costumes e tradições dos povos da floresta. Auxiliando nesse processo de busca por um ensino indígena de qualidade, em 2014, formaram-se na Universidade

Federal do Acre, – UFAC, única instituição pública de ensino superior do estado, 49 indígenas de 9 etnias diferentes. Esses professores já eram atuantes na educação indígena, e essa formação vem para complementar e enriquecer o seu trabalho.

A UFAC recebe indígenas constantemente. É comum cruzarmos com integrantes dos povos da floresta nos corredores da Universidade. No ano de 2014 ocorreu na IFES a 66ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Uma inovação que surge nessa reunião é a primeira “SBPC Indígena” que se caracteriza “como espaço para debates sobre questões alusivas aos povos indígenas.” (SBPC, 2014) Nessa reunião discutiu-se temas ligados a ciência, saúde e educação dos indígenas. Após essa experiência, a SBPC decidiu manter essa área de discussão nas reuniões seguintes. Além disso, todos os anos a instituição promove o “Simpósio Linguagens e Identidades na Amazônia Sul-Occidental”, que conta com uma grande participação indígena. Em 2015 o tema do Simpósio foi “Línguas e Literaturas Indígenas”, o que evidencia que a discussão sobre o indígena vem acontecendo fortemente dentro da UFAC, principal local de formação de professores do estado do Acre.

Essa importância se traduz na medida em que se considera que em breve esses discentes estarão atuando nas escolas do estado. Diante disso, cabe pensar: Considerando a questão cultural e toda a expressão corporal e espetacularidade presente em vários dos rituais indígenas, como o professor formado no curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro, que tem essa vivência em sua trajetória de vida, e esse acesso durante o período de sua formação, vê o ensino de História e Cultura Indígena, proposta pela Lei 11.645/08?

3 | OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM ARTES CÊNICAS: TEATRO E A LEI 11.645/08

Primeiramente, consideramos importante realizar uma explanação sobre o curso como ambiente de formação desses profissionais, haja vista que este estudo se debruça sobre a percepção sobre a Lei 11.645/08 e sua aplicação nas práticas formativas desses artistas-docentes. Cabe ressaltar que discorrer sobre a criação do curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro da Universidade Federal do Acre – UFAC é, antes de tudo, pensar sobre o movimento artístico acreano.

O teatro no Acre sempre foi pautado pela resistência, por levar à cena discussões sociais e elementos próprios da cultura que vêm se desenvolvendo com o crescimento do estado. Esses artistas começaram a discutir a formação em arte, considerando que a maioria dos professores que lecionavam esse componente curricular nas escolas do estado não possuía formação específica na área. Após a elaboração da proposta, liberação de verba pelo governo federal e alguns outros fatores, instituiu-se o curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas/Teatro da UFAC, que recebeu a sua primeira

turma no 2º semestre de 2006.

O curso tem a carga horária de 3020 horas, divididas em oito períodos letivos. Essa carga horária divide-se em disciplinas inerentes à licenciatura, com cunho pedagógico, e disciplinas específicas da área das artes cênicas/teatro. Por se tratar de uma licenciatura, o objetivo do curso é formar professores que possam atuar no ensino básico do estado, ministrando aulas de arte. Por esse motivo, um dos intuitos de sua concepção é “proporcionar a criação de espaços relevantes para a reflexão sobre a formação de professores de arte no estado, principalmente, em relação às práticas pedagógicas [...] desses futuros professores” (UFAC, 2006, p. 7). Percebemos, então, que, com o crescente número de egressos, essas reflexões encontram terreno propício para serem abordadas, inclusive para fomentar novas discussões sobre o curso, o perfil dos cursistas e sua atuação na sociedade.

Segundo o artigo 43, inciso II, da Lei 9.394/96, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação, o objetivo dos cursos superiores é: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1996), o que nos possibilita justificar a importância desse estudo, uma vez que ele aponta indícios sobre esses profissionais e sobre a forma como podem atuar no desenvolvimento da sociedade acreana.

Julgamos, como fator fundamental, refletir sobre a importância que a instituição do curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas/Teatro teve; inclusive, para percebermos como a Universidade vem contribuindo positivamente para a transformação de práticas tidas como comuns no Acre. No ano de 2010, segundo Lobo (2010):

A demanda de docentes para cumprir a exigência legal do trabalho com arte nas salas de aula da educação básica no estado é suprida por meio das práticas de docentes cuja formação inicial não é na área específica. Os cursos variam entre Pedagogia e Licenciaturas em Letras, História e Geografia, e até mesmo um Bacharelado em Ciências Sociais. [...] Os professores possuem diferentes formações universitárias. (LOBO, 2010, p. 91).

Nesse contexto, percebemos que era prática comum lotar profissionais graduados em diversas áreas para ministrar o componente curricular Arte nas escolas da rede pública do estado. A partir da conclusão da primeira turma, essa realidade começa a se alterar, observando que já havia, a partir de então, profissionais capacitados exclusivamente para lecionar nessa área de conhecimento. Uma parcela significativa de egressos, atualmente, está atuando na rede de ensino como docente de arte, e esse número tende a crescer cada vez mais, conforme novas turmas de alunos concluem a graduação.

Desse modo, os sujeitos convidados para participação nesse estudo foram os 50 egressos que concluíram o curso até o ano de 2014. Desses 50 egressos, 86% concordaram em participar desse estudo, o que representa 43 ex-alunos. Dessa forma, percebemos uma participação de grande parte dos egressos, o que corrobora para

um melhor desenvolvimento do estudo. Consideramos importante dar voz a esses egressos e colocar as suas percepções em evidência, para garantir, assim, a reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem vivenciados pelos alunos durante os anos em que estiveram dedicados à graduação, e que, posteriormente, passam a ser empregados em sua vida profissional.

Considerando que o ensino de Arte deve ser ministrado por professores com formação específica, uma vez que já existem cursos de formação de professor de Arte no estado do Acre, nos propomos a investigar de que forma esse professor percebe a temática indígena, através de sua formação, considerando que, conforme propõe a Lei 11.645/08, esse docente deverá abordar a temática indígena em sua atuação profissional.

A Lei 11.645 é sancionada em 2008 e vem como uma alteração das já existentes Lei 10.639/03 e Lei 9394/96. O texto da lei afirma no seu artigo 26, alínea A que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Anteriormente, existia apenas a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e esta lei vem justamente para incluir a temática indígena no âmbito da educação nacional. O texto da lei, em seu parágrafo primeiro destaca que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Pretendemos, portanto, dar visibilidade a essas duas minorias, enfatizando a sua contribuição dentro da formação da sociedade brasileira. A lei cita ainda que esses conteúdos devem ser abordados em todo o currículo escolar, mas sobretudo nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Para verificar de que forma os docentes tiveram contato com a temática em sua formação, elaboramos um questionário, e solicitamos que os egressos do curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro da UFAC respondessem as questões.

No que se refere ao ensino da temática indígena, os egressos foram questionados se conheciam a Lei 11.645/08. As respostas serão demonstradas no gráfico a seguir.

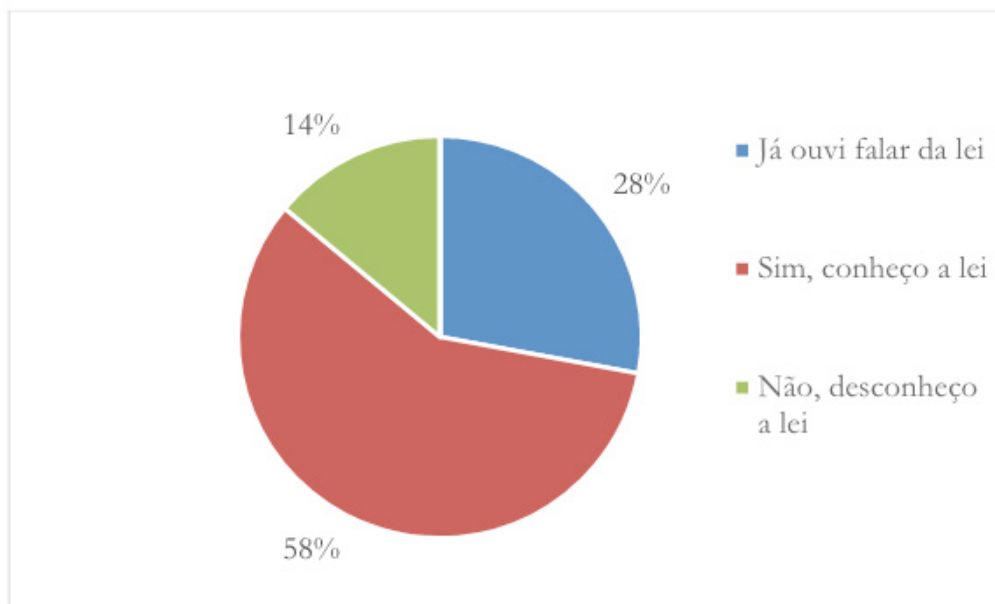


Gráfico 1: Você conhece a Lei 11.645/08?

Fonte: As autoras (2016)

Dentre os 43 egressos entrevistados, 58% afirmaram conhecer a lei, e saber a temática da qual a mesma trata, 28% afirmaram já ter ouvido falar da lei, mas não possuem aprofundamento no tema e 14% dos entrevistados declararam não conhecer a lei. Se considerarmos que, essa pesquisa trata de egressos de um curso de formação de professores e que 42% destes não conhecem a fundo o que propõe a lei, esses dados chegam a ser alarmantes, pois se esses profissionais não tiveram contato com essa temática dentro da sua formação, tampouco poderão ter conhecimento suficiente para discuti-las e ministrá-las aos seus alunos.

O Ministério da Educação – MEC elaborou um levantamento sobre o desenvolvimento da temática indígena em cursos de licenciatura do país (MEC, 2012). Esse levantamento aborda cursos específicos, a saber: Graduação em Geografia, História, Artes Visuais, Pedagogia e Letras/Português. Dentre os listados, o curso que mais se aproxima da Graduação em Artes Cênicas é o Curso de Artes Visuais, pois, apesar de tratar de uma linguagem distinta do Teatro, ainda se debruça sobre o estudo de histórias, produções e fazeres artísticos. O documento afirma que no Brasil, existem 159 cursos de Artes (que se dividem entre as nomenclaturas Artes Visuais, Artes Plásticas e Belas Artes) de forma presencial e 28 cursos na modalidade a distância. O levantamento aponta que, nos cursos de Licenciatura em Artes no Brasil, apenas dois cursos introduziram a temática indígena em seu projeto político pedagógico, e destaca ainda o fato de que, a maior parte desses projetos foram reelaborados após a implementação da lei, o que já permitiria a correção da ausência de discussão da temática.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro, que data de janeiro de 2009, data também posterior a da

Lei 11.645/08, a questão da temática indígena não é discutida em nenhuma das disciplinas elencadas. Ainda que se mencione a importância da cultura indígena para a Amazônia na justificativa, e a importante referência desse povo com suas 14 etnias e 3 troncos linguísticos na organização didático-pedagógica do projeto, nenhuma outra discussão é levantada a esse respeito. Não existe no rol das disciplinas nenhuma que se debruce sobre a valorização do indígena, ou que pelo menos atenda, minimamente, a necessidade da formação específica da lei 11.645/08. Logo, percebemos uma ausência significativa nessa formação.

Contudo, essa ausência poderia ser compensada através de cursos de formação continuada, oferecidos por IES ou pela própria Secretária de Educação e Esporte do Estado do Acre - SEE. Sobre essa possibilidade, os egressos foram questionados se já haviam participado de algum curso de formação continuada nessa temática e novamente, os dados coletados demonstram uma insuficiência na formação desses docentes. 77% dos egressos afirmaram nunca terem participado de nenhuma formação continuada dentro da temática, ao passo que apenas 23% dos entrevistados, afirmam já terem participado de uma formação, cujo foco de discussão é a questão indígena.

Acreditamos que os professores deveriam atualizar seus conhecimentos com frequência, mas ao confrontar as demandas das escolas e a realidade dos docentes de arte, que atuam com no mínimo 10 turmas, torna-se humanamente impossível considerar que esse mesmo encontre tempo para desenvolver todas essas atividades sem um mínimo de apoio externo. Cabe aos órgãos responsáveis pela educação fornecer subsídios para que este docente desenvolva o seu trabalho da melhor maneira possível. Para tanto, investigamos o oferecimento e a prática de ações que poderiam auxiliar o professor no desenvolvimento do seu trabalho, ações essas voltadas a discussão da temática indígena.

No ano de 2015 a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre – SEE realizou a quinta edição do Seminário de Educação Indígena. A proposta desse seminário é justamente discutir sobre a implementação da Lei 11.645/08. Ainda em 2015, em parceria com o SESC- AC, a SEE desenvolveu uma formação ligada a temática, cujo público alvo foram profissionais da educação da Escola SESC e das redes municipais e estaduais de ensino. Também em 2015, a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, em parceria com o Governo do Estado, ofereceu o Curso de Aperfeiçoamento em Cultura e História dos Povos Indígenas de forma gratuita e semipresencial. Logo, percebemos que ações que visam fornecer subsídios para o docente estão sendo desempenhadas. Dessa forma, resta a dúvida: O que tem levado esses profissionais a não participarem dessas oportunidades de aprendizado? Apesar de o objetivo desse estudo não ser verificar esse afastamento, nos surgem algumas possibilidades, tais como a grande carga de trabalho, a falta de divulgação de algumas ações, a necessidade de reposição das aulas perdidas durante o processo de formação, o desinteresse na temática, dentre outras possibilidades.

Após constatar a baixa participação dos egressos em ações de formação

continuada, interessou-nos verificar se esses docentes trabalham com a temática da Lei 11.645/08 dentro do ambiente escolar em que atuam. Os resultados serão demonstrados no gráfico a seguir:

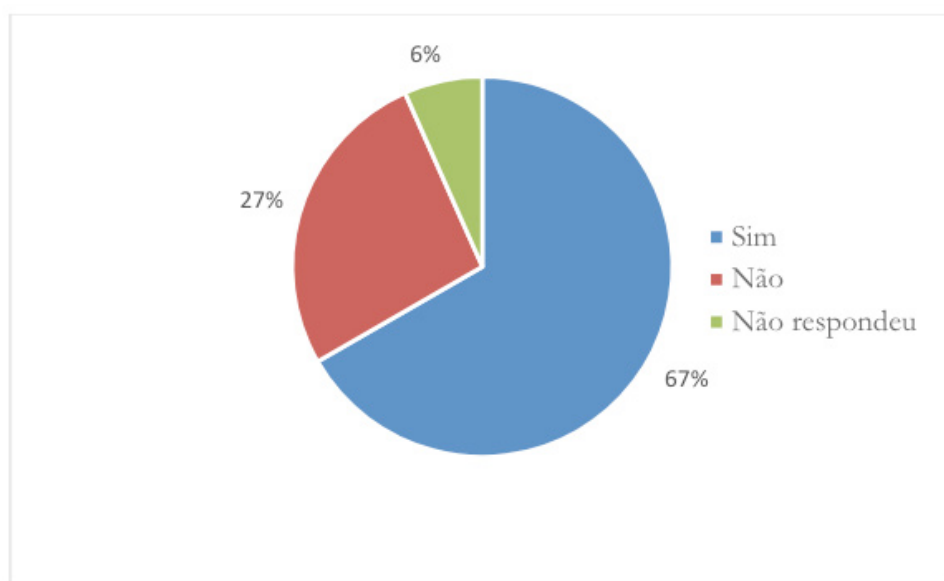


Gráfico 2: Na escola em que você atua, já foi desenvolvido junto com os alunos atividades relacionadas a temática da lei 11.645/08?

Fonte: As Autoras (2016)

Entendemos então, que apesar da insuficiência nas formações iniciais e continuadas, os docentes oriundos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas/Teatro da UFAC vem desenvolvendo a temática indígena no trabalho com os seus alunos. Os resultados apontam que 67% dos entrevistados trabalham a história e/ou a cultura indígena no ambiente educacional em que atuam, ao posto que 27% não abordam a temática e 6% preferiram não responder a questão. Cabe questionar, contudo, a qualidade do desenvolvimento desse trabalho, considerando que as formações iniciais e continuadas se provaram insuficiente para percepção e entendimento sobre a temática.

Considerando a especificidade do Acre, um estado cuja ascendência indígena é fortemente marcada por lutas, percebemos que legitimar certos direitos é extremamente importante. Após sair da época das correrias, os indígenas começaram a se articular politicamente e a garantir um tratamento diferenciado, considerando a sua condição de minoria étnica. Ainda assim, essa condição não parece ser o suficiente para obterem o respeito que lhes é devido. Se por um lado tivemos grandes avanços na valorização do indígena, por outro ainda é comum o menosprezo e a indiferença por parte de alguns. Considerando a pluralidade existente em nosso país, é urgente e necessário que nossos docentes estejam capacitados e fortemente atuantes na discussão da temática indígena, não apenas para cumprir o que está posto na lei, mas sobretudo para que todos possam perceber os povos da floresta com o respeito que eles merecem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em: 08 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FARIAS, ROSE. **Cinema indígena recupera cultura e afirma identidade**. Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br/cinema-indigena-recupera-cultura-e-afirma-identidade/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

FEM. **Povos indígenas no Acre**. Rio Branco: Fundação de Cultura Elias Mansour, 2010.

GLOBO.COM. **Jogo online sobre povo Huni Kuin do AC é lançado com download gratuito**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/04/jogo-online-sobre-povo-huni-kuin-do-ac-e-lancado-com-download-gratuito.html>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KAXINAWA, J. P. M. et al. **Índios no Acre – história e organização**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2ª ed., 2002.

LOBO, Andréa Maria Favilla. **Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOBO et al. **Projeto do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009.

MEC. CNE. **Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas**. Brasília: MEC, CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13940-produto-1-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2016.

RANZI, Cleusa Maria Damo. **Raízes do Acre**. Rio Branco: Edufac, 2008.

SBPC. **SBPC Indígena dará espaço e voz para povos nativos**. Publicação de 15 de julho de 2014. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/site/noticias/materias/detalhe.php?id=3120>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

UFAC. **Programa de incentivo à formação continuada de professores do ensino médio**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2006. 171 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/formcont_ufac_todos.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

UFAC. **UFAC em números 2014**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2015. 37 p. Disponível em: <http://issuu.com/ufac/docs/ufacemn__meros2705152ultimavers__o>. Acesso em: 08 jun. 2016.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO

Joelson Juk

Instituto Federal do Paraná (IFPR),
Campo Largo – PR.

RESUMO: O estudo apresenta pesquisa sobre a política de formação de professores no IFPR entre os anos de 2012 a 2014, que evidencia algumas contradições da qualificação docente em um espaço técnico-profissionalizante. A instituição promoveu atividades e encontros que resultaram na política de qualificação ou capacitação da força de trabalho docente. É uma investigação orientada pelo método marxista de exposição teórica e de averiguação de documentos, a saber: Relatório de Gestão (IFPR, 2014), Decreto nº 5.707/06, Lei nº 11.091/05, Decreto nº 5.825/06 e Lei nº 12.772/12. Os procedimentos metodológicos foram demarcados pela abordagem dialética das categorias mercado e mundo do trabalho, tendo interlocução com diversos autores: Adorno, Arendt, Arroyo, Cury, Frigotto, Gramsci, Horkheimer, Kosik, Kuenzer, Marx, Mészáros e Saviani. Alguns dados foram constatados: a política de capacitação instruída pela PROENS foi articulada, gradativamente, pelo Programa de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos e Docentes do IFPR, em acordo com a Resolução nº 44/13-Conselho Superior/IFPR; em 2014, 498 servidores foram

capacitados; pelo Edital nº 023/14-IFPR ofertou-se 76 vagas para os técnico-administrativos em educação e 79 vagas para os docentes, para afastamento de pós-graduação. Não foi possível detectar a quantidade de docentes licenciados e não-licenciados, nem tampouco o conteúdo dos documentos que indique claramente a visão, os valores e as finalidades do trabalho docente no IFPR. A pesquisa está alicerçada na proposta de formação docente integral em contraponto com o treinamento docente. Defende-se a conveniência da formação do *ethos* docente, haja vista que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto a apreensão cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: Política; Formação; Professores; IFPR.

ABSTRACT: This study presents a research about the teacher training policy in the IFPR between the years 2012 to 2014, that shows some contradictions of the teacher qualification in a technical-vocational space. The institution promoted activities and meetings that resulted in the qualification policy or teaching workforce training. It is an investigation guided by the Marxist method of theoretical exposition and document inquiry, namely: Management Report (IFPR, 2014), Decree No. 5,707 / 06, Law 11,091 / 05, Decree No. 5,825 / 06 and Law 12,772 / 12. The methodological procedures were demarcated by the dialectical approach of

the market and labor market categories, that has an interlocution with several authors: Adorno, Arendt, Arroyo, Cury, Frigotto, Gramsci, Horkheimer, Kosik, Kuenzer, Marx, Mészáros and Saviani. Some information were verified: the training policy instructed by PROENS was gradually articulated by the Program of Development of the Technical-Administrative Servants and Teachers of the IFPR, in agreement with the Resolution nº 44/13- Superior Council / IFPR; in 2014, 498 servers were trained; by the Edictal nº 023/14-IFPR, 76 vacancies were offered to the technical-administrative personnel in education and 79 vacancies for the professors for post-graduation leave. It was not possible to detect the number of licensed and unlicensed teachers, nor the content of the documents clearly indicating the vision, values and purposes of the teaching work in the IFPR. This research is based on the proposal of integral teacher training as a counterpoint to partial teacher training. It is advocated the convenience of the teacher *ethos* training, since acquire attitudes is as important as cognitive apprehension.

KEYWORDS: Policy; Training; Teachers; IFPR.

1 | INTRODUÇÃO

A política é a expressão máxima que caracteriza e identifica o ser humano em sociedade, desde os tempos remotos da civilização e/ou no período mais recente da história geológica da terra, o antropoceno. Consensual ou não, nesse período, comunicação, conhecimento, informação, interesses, legado, negociação e racionalização foram e são artifícios construídos/engendrados para permitir a existência e a manutenção da vida coletiva do ser humano e a sua diferenciação com as demais criaturas conhecidas no globo terrestre. Arte, ofício, expressão, invenção, enfim, a política identifica no ser humano, uma peculiaridade própria, uma identidade que lhe garante essa diferenciação, mas gera uma consequência inevitável, a consciência do ser e do agir no mundo.

A política, em seu sentido irrestrito, é um processo de formação, de constituição de identidade e ao compreender-se mais e mais o campo político, compreende-se melhor o ser humano daí resultante. Dependendo das capacidades e dos recursos disponíveis pelo pesquisador, pode-se estabelecer o arsenal teórico macro ou micro de apreensão axiológica, epistemológica e ontológica da humanidade. A intenção ou a necessidade da investigação, determinará o alcance dos resultados. O seu escopo determina ou condiciona os resultados almejados ou perseguidos. No caso da presente pesquisa, busca-se o entendimento da política de formação de professores no Instituto Federal do Paraná entre os anos de 2012 a 2014, que evidencia algumas contradições da qualificação docente em um espaço técnico-profissionalizante. Para tanto, o estudo se orientou pelo método de exposição e investigação, conforme defendido por Karl Marx, no posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de «O Capital». A partir da apropriação do objeto de estudo, as análises serão realizadas para em seguida desse trabalho, completar-se o movimento real na exposição dos resultados.

A abordagem dialética das categorias mercado e mundo do trabalho advém do cenário que envolve a instituição pesquisada. A materialidade refletida teoricamente, na perspectiva apresentada por Karel Kosik na obra *Dialética do Concreto* de 1963, também será buscada no presente texto. A dialeticidade da realidade concreta com sua investigação, é um parâmetro capaz de orientar o estudo mediado pelo fenômeno.

A elaboração e a apresentação textual do estudo apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR: *Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa na UNIOESTE em Foz do Iguaçu-PR*, nos dias 3 a 5 de maio de 2017, se dá em dois capítulos: o primeiro trata do Instituto Federal do Paraná com delineamento de sua breve história e o segundo centra-se na análise dos fundamentos teórico-metodológicos da política de formação de professores no Instituto Federal do Paraná. No presente texto Assim manifesta-se o interesse da pesquisa em propor que a política de formação docente integral desse instituto seja contraposta com a qualificação docente técnica.

2 | INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: BREVE HISTÓRIA

O IFPR é uma instituição pública federal que possui uma história de surgimento breve e relevante para a investigação aqui apresentada. Segundo os documentos e informações disponíveis no site oficial <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>, a história da instituição ocorre no final do século 19 (IFPR, 2017). A necessidade de se resguardar a nacionalidade, a língua e os costumes dos imigrantes alemães em Curitiba, propiciou a criação da Escola Alemã, em 1869. Como instituição privada de ensino, ficou marcada com diversas crises internas, até ocorrer uma desvinculação entre a “escola alemã” e a “igreja evangélica”: a escola passou a ter um formato de “associação escolar”. Nas primeiras décadas do século 20, essa escola passou por um processo de nacionalização, culminando em nova estrutura escolar com caráter público, com estudantes alemães e brasileiros, com a denominação de Colégio Progresso (1914).

Conforme pode-se constatar na exposição da história do IFPR, no site da instituição, é a criação do Curso Comercial, nesse colégio, em 1936, que é considerado o ponto de partida crucial para a história do IFPR. Com uma trajetória de mudanças, em 1938, o Colégio Progresso passa a denominar-se Sociedade Colégio Progresso, encerrando suas atividades em 1943. Os alunos foram transferidos para outras instituições de ensino, assim como o patrimônio. Porém, a maioria desse patrimônio ficou com Faculdade de Medicina do Paraná, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A educação profissional demarca o curso em questão, que passa a denominar-se Academia de Comércio Progresso, a partir de 1941. Por decisão do Ministério da Educação e Cultura, em 1942, passa a ser dirigido pela Faculdade de Direito da UFPR, sob a dominação Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná.

Na década de 1950, houve o processo de federalização da UFPR, mas a Escola

Técnica de Comércio foi mantida na Faculdade de Direito. Em 1974, porém, ela é integrada à UFPR, sendo incorporada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sob a alcunha de Escola Técnica de Comércio da UFPR. Mais tarde, em 1990, finalmente recebe a denominação de Escola Técnica da UFPR. Com uma reviravolta na política de expansão da educação pública profissional, os governos Federal e Estadual, deixam de ofertar cursos técnicos, a partir de 1994. Com nova demanda de alunos, a partir de 1997, a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR, alterando suas finalidades.

Com o advento de novos grupos políticos no governo federal, em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autorizou a criação do Instituto Federal do Paraná, a partir da antiga estrutura da Escola Técnica. Os docentes e técnicos que pertenciam ao quadro de servidores públicos dessa escola, são autorizados a desvincular-se da UFPR para implantar a nova instituição de ensino. A implantação só foi efetivada, a partir de 29 de dezembro de 2008, quando foi sancionada a Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e estabeleceu outras providências para seu efetivo cumprimento. Essa lei definiu claramente que a referida rede pertence ao âmbito do sistema federal de ensino, com vinculação ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Os IFs, porém, possuem natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A posse dos primeiros reitores dos institutos federais ocorreu em janeiro de 2009 e coube a eles a tarefa de promover/buscar os meios ou recursos para a constituição das equipes de trabalho, lutar para aquisição dos espaços físicos das unidades administrativas e de ensino, aprovar as primeiras normas e regulamentos, criar as estruturas de funcionamento, e regularizar esses institutos perante os órgãos do governo federal, a saber: Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Gestão, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, entre outros órgãos.

Nos primeiros anos, o IFPR ocupava espaços da UFPR, mas atualmente possui espaços próprios, tanto para sua Reitoria (administração/gestão central) quanto para seus 25 *campi* (unidades de ensino), distribuídos por todas as regiões do Estado do Paraná. Com cerca de 20 mil estudantes matriculados em cursos de modalidade presencial e a distância, oferece mais de 50 cursos técnicos (concomitante, integrado, subsequente) e mais de 20 cursos superiores (graduação e pós-graduação).

3 | FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Como visto na introdução, houve a criação de uma inédita Rede EPCT com seus

respectivos IFs, que modificou o sistema federal de ensino, inclusive, ampliando-o. “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (LDB, 1996, a Art. 40). Em termos administrativos, econômicos e sociais, trouxe um novo desafio na oferta de educação no Brasil, qual seja, oferecer educação básica e superior, com oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Isso não foi uma novidade do ponto de vista histórico educacional: “A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais.” (KUENZER, 1999, p. 88). Em termos pedagógicos, exigiu um novo perfil de profissionais da educação, com experiência, formação científica e tecnológica.

Em ambos os casos, restaram mais dúvidas do que certezas, mais dificuldades do que soluções e mais possibilidades de erros. Isso se compreende melhor, quando se analisa a complexa oferta de cursos nos IFs: cursos técnicos de nível médio para os concluintes do ensino fundamental, jovens e adultos, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Em síntese, a nova Rede EPCT fez surgir uma nova expectativa de qualificação profissional nos diversos setores e classes sociais existentes no Brasil. Em termos gerais, sucede também de um conjunto de ideias reformistas de educação no mundo e como reflexo de uma “crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana [e] manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas.” (ARENDE, 1995, p. 221). Nesse cenário de crise é que vislumbramos a política de formação de professores no IFPR, para verificar esta contribuiu decisivamente ou não com os objetivos educacionais da instituição previstos na lei de criação, acima exposta.

Nesse imenso campo há, também, diferentes propostas para a formação de professores, propostas que têm os seus fundamentos baseados em projetos políticos e em perspectivas históricas, frequentemente semelhantes e raramente contrastantes. [...] A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem um grupo de trabalho (GT 8) que congrega pesquisadores com diferentes abordagens sobre professores. [...] Podemos, ainda, nos referir à produção a respeito da formação de professores, que foi objeto de comunicações nos eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr). (PEREIRA, 2010, p. 26-32).

A política de formação de professores é, ao mesmo tempo, necessária e consequente. Necessária, uma vez que sem a capacidade de apreender, o docente corre o risco de defasagens teórica e prática, o que dificulta sua atuação como educador em sala de aula, nas reuniões administrativas ou com os pais dos estudantes.

Consequente, o ambiente de trabalho docente resulta de relações de trocas de conhecimentos e vivências. Deve-se compreender que o aprendizado docente:

[...] é um desafio que os professores, as escolas e os sistemas educativos enfrentaram ao longo da história. O modo como tem sido feito marcou e influenciou no papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes. No marco dos docentes vistos como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente”. (MARTÍNEZ, 2017).

A compreensão desse processo, nos aproxima da preocupação manifesta no presente texto: as contradições da qualificação dos professores em uma instituição profissionalizante, a saber, o IFPR. Mesmo que a instituição seja é um caso estudado no universo de 38 IFs criados pela Lei 11.892/08, as descobertas que este estudo proporciona, lançam esclarecimentos para a compreensão de toda a Rede EPCT. Conhecer bem as características dessa instituição no período estudado é um passo inicial importante, para descrevê-la, analisar seu funcionamento e expor aqui os resultados da investigação.

No exame dos relatórios de autoavaliação, produzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e dos relatórios de gestão, elaborados pelos gestores da instituição, do período compreendido entre 2012 e 2014, foi possível delinear um panorama de crescimento e de desenvolvimento do IFPR. Desde a fundação do IFPR, o atendimento de estudantes em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, na modalidade presencial, foi constituindo-se como missão principal. O atendimento aos estudantes foi crescente com o passar dos anos: em 2012, atendia-se 6.390, em 2013, 7.667 e, em 2014, 7.696. Nesse último ano, o instituto já contava com 20 *campi* centrais implantados e 2 *campi* avançados, além de 6 *campi* avançados em implantação.

Para administrar esses *campi*, a Reitoria, sediada em Curitiba, era composta por 5 Pró-Reitorias: Administração; Ensino; Extensão, Pesquisa e Inovação; Gestão de Pessoas; e, Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Completava essa estrutura, 2 diretorias sistêmicas: Ensino a Distância e Tecnologia da Informação e Comunicação. Só foi possível o funcionamento dessa estrutura e o atendimento da demanda discente, pelo crescimento gradativo no quadro de recursos humanos, passando de 943 servidores em 2012 (625 professores e 318 técnicos-administrativos), para 1020 servidores em 2013 (685 professores e 335 técnicos-administrativos) e, finalmente, para 1399 servidores em 2014 (751 professores e 648 técnicos-administrativos).

Uma questão derivada desses números referentes aos servidores: qual é o órgão do IFPR, que conduz as diretrizes de seleção e de contratação? De acordo com o Manual de Competências disponibilizado no site da instituição (IFPR, 2017), atualizado em 28/08/15, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) é a unidade responsável pelo planejamento, superintendência, coordenação e fomento das políticas de gestão de pessoas, visando atingir as metas e cumprir a missão institucional. Para tanto, desenvolve ações de capacitação e de motivação dos

servidores, bem como cria as normas e a organização dos processos de administração dos servidores, sem descuidar da valorização e do aumento da competência dos mesmos. Isso está previsto, conforme podemos ler, no subitem *7.1.2 Qualificação e capacitação da Força de Trabalho*, constante do Relatório de Gestão do Exercício 2014/IFPR, com fundamento nos dispositivos legais, Decreto nº 5.707/2006, Lei nº 11.091/2005, Decreto nº 5.825/2006 e Lei nº 12.772/2012:

As políticas de desenvolvimento dos servidores públicos federais têm como finalidade a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público; a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos do IFPR, tendo como referência o plano plurianual; a divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação; e a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. Os planejamentos de capacitação instruídos pelas áreas estratégicas do IFPR estão sendo articulados, gradativamente, por meio do Programa de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-administrativos e Docentes do IFPR, conforme Resolução nº 44/2013-CONSUP. Em 2014, 498 servidores foram capacitados. (IFPR, 2014, p. 148).

No final de 2014, por meio do Edital nº 023/2014, o IFPR ofertou vagas para afastamento em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado e estágio de pós-doutorado) em instituições nacionais ou estrangeiras, com início em 2015. Nessa seleção, foram autorizados 77 afastamentos de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e 9 afastamentos para técnicos administrativos em educação (TAEs). No edital, a PROGEPE deixa claro o apoio e o incentivo para que os servidores busquem sua capacitação, por livre iniciativa, desde que atendam aos objetivos e finalidades do IFPR.

A capacitação, por livre iniciativa, entretanto, possibilita questionarmos se é suficiente para uma efetiva política de formação dos professores ou se é usada como meio para a progressão e a promoção funcional, por meio acréscimo de titulação, desempenho acadêmico e tempo de serviço. “A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado.” (ARROYO, 1980, p. 17). É um elemento novo que interfere diretamente na configuração da política de formação docente. “A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. (CURY, 2000, p. 75). Pode-se vislumbrar a superação das contradições, mas isso “depende da função política que ela assumir”. (CURY, 2000, p. 80).

A capacitação, defende-se, é um processo que pode ampliar mais a consciência docente e qualificar sua atuação como educador, no sentido de superar o ensino dirigido para o mercado de trabalho, em detrimento do ensino voltado para o mundo do trabalho, em outros termos, para a educação profissional emancipadora. “O mundo está tão completamente determinado pela técnica, que se desenvolveu além das previsões.” (ADORNO, 1986, p. 63). A tecnocracia ocupa o espaço do conhecimento

humano, que passa a não pensar a si mesmo com o devido tempo e consciência.

Ao cumprir seu papel institucional, a PROGEPE atua no sentido de arrefecer a influência da tecnocracia no campo da capacitação dos professores, mas compreende-se que a política de formação de professores, torna-se plena na atividade-principal do IFPR, o ensino. Por ter esse encargo, defende-se que essa política seja dirigida pela Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), em sintonia com as demais Pró-Reitorias. Conforme previsto no Manual de Competências (IFPR, 2017), a PROENS é a unidade administrativa responsável pelas atividades de planejamento, superintendência, coordenação, fomento das políticas e acompanhamento da execução das atividades de ensino, tem subsídios pedagógicos e instrumentos didáticos necessários. Em sua estrutura organizacional, possui diretorias, coordenações e seções, mas, para nosso estudo destacam-se, a Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC) e a Diretoria de Ensino Superior e Pós-Graduação (DESUP). Essas diretorias são as responsáveis pela política de formação de professores no nível de educação sob sua responsabilidade, fazendo o planejamento, a coordenação e a supervisão das demais atividades ligadas ao ensino, regulamentação e execução financeira-orçamentária das demandas educacionais.

A DEMTEC, é a diretoria que detém a maior carga de atividades e, portanto, as maiores pressões e interesses estão voltados à ela. Isso ocorre por duas razões: 1) há previsão na Lei 11.892/08 para se garantir o mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio; e, 2) nos processos seletivos de 2011 a 2013, cerca de 93% dos cursos ofertados eram técnicos de nível médio, como se pode verificar no Relatório de Gestão do Exercício de 2013 (IFPR, 2013, p. 26). Entre outras explicações plausíveis, dizemos que “a Educação Técnica tem como objetivo a formação de quadros intermediários para a produção e está relacionada à educação escolar no nível médio.” (FILHO, 2017). Isso pode ser explicado pela grande demanda de força de trabalho no Brasil, em diversos setores da economia que não exigem ensino superior. Na média, o quadro de professores técnicos é muito superior ao quadro de professores das humanidades o que, na prática, favorece o ensino voltado para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Para se ter uma confirmação numérica disso, entre os anos de 2011, 2012 e 2013 foram ofertadas, por meio de editais, cerca de 270 vagas para professores no IFPR, das quais 42 vagas destinadas as ciências humanas (15,6%), reconhecidas como aquelas que oferecem o questionamento qualificado dos modos de ensino voltados para o capital.

Em pesquisa já realizada anteriormente por este autor, a realidade de ensino desfavorável enfrentada pelos professores das humanidades, na instituição, já foi verificada (JUK, 2015, p. 42123-4). Neste estudo, em 9 cursos técnicos investigados, do total de 34.407 horas-aula destinou-se para a Filosofia o total de 1.320 horas-aula (3,8 %), o que resultava, na média, em 146 horas-aula por curso. Nos cursos técnicos integrados com 3 anos de duração, verificou-se, em média, 120 horas-aula por ano e nos cursos técnicos integrados com 4 anos de duração, verificou-se, em média, 160

horas-aula por ano. Sabe-se que cada ano letivo tem 40 semanas de aula, então, conclui-se que o professor de filosofia tem 1 hora-aula por semana ou 40 hora-aula por ano, para desenvolver seu trabalho nos cursos de nível médio.

Nessa linha de raciocínio, passa-se a analisar a DESUP. Por ser uma diretoria que detém a menor carga de atividades, em relação ao número de cursos e de estudantes matriculados no ensino superior, sofre pressões para fomentar as matrizes curriculares capazes de atender aos anseios/expectativas de qualificação de força de trabalho, em conformidade com o perfil exigido pelo mercado de trabalho, cada vez mais automatizado e informatizado. “A Educação Tecnológica trata de considerar o crescente aporte das ciências nos processos produtivos e é dirigida à formação de quadros de supervisão e gestão da produção, tendo relação com a educação superior.” (FILHO, 2017). A política de formação de professores, nessa diretoria, é uma tarefa desafiadora e exige que a instituição adote medidas e encontre formas de superação do conflito estabelecido entre a demanda do mercado de trabalho (lógica do capital) e as novas demandas do mundo do trabalho (lógica da inclusão).

É preciso considerar a (im)possibilidade de uma educação superior emancipadora no interior da própria estrutura do sistema capitalista, pois é uma contradição em seus termos: “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). No caso da educação superior, a preocupação reside na qualidade de ensino recebido nas licenciaturas e/ou bacharelados das instituições privadas brasileiras, maiores ofertantes dessas graduações. Os currículos dos cursos de licenciatura, em geral, são construídos como um conjunto de documentos burocráticos de planejamento educacional e, por isso mesmo, não levam em conta a realidade das instituições de ensino. Nota-se, também, que os estágios tampouco diminuem a descontextualização das práticas pedagógicas. Os conteúdos planejados e em seguida ministrados, são carregados de teorias e práticas registradas de outros atores sociais, que desconsideram o ‘momento em si’ (a aula) vivenciado pelos discentes, futuros docentes. Não existem dados confiáveis compilados para um julgamento de mérito, capaz de gerar um estado da arte dessa formação, que permita mensurar e qualificar o perfil profissional dos professores que ingressam no IFPR.

constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser alternativas para resolvê-lo. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Em linhas gerais, a qualidade dessa formação desses educadores, depende

do modo, formato e execução dos projetos políticos pedagógicos e dos projetos pedagógicos de cursos oferecidos pelas instituições de ensino profissional. Nesse caminho, verificou-se o esforço institucional da PROENS para fomentar reuniões periódicas com o tema da formação do trabalho pedagógico, envolvendo os gestores das Pró-Reitorias e da diretoria de Educação a Distância. A investigação revelou que foi desenvolvido um curso de formação pedagógica de docentes voltado para a educação profissional, regulamentado pelo Edital nº 68/2012. Na oportunidade, o curso foi ofertado na modalidade de educação a distância, com disciplinas semestrais, material de apoio, duração de 20 meses, 960 horas-aula, sendo 300 horas-aula destinadas à realização de estágios supervisionados em instituições de educação profissional técnica de nível médio, inclusive nos *campi* do IFPR (IFPR, 2012). O processo de inscrição ocorreu no segundo semestre de 2012 e 400 professores matricularam-se. A aula inaugural ocorreu em 28 de janeiro de 2013. Na ocasião, foram abordados a metodologia e as formas de avaliação do curso. O início das aulas foi previsto para o dia 20 de fevereiro de 2013, com dois encontros a serem realizados nos dias 05 e 12 de dezembro de 2013. A pesquisa identificou a descontinuidade do curso, a partir do final de 2013, por questões de organização didático-pedagógica e por decisão administrativa dos gestores do IFPR.

Ainda no ano de 2012, nos dias 18 e 19 de abril, houve o I Encontro de Licenciaturas do IFPR, no *campus* Palmas. Nesse primeiro fórum, as discussões estavam voltadas para o papel, a concepção e os princípios para a organização curricular das licenciaturas; as diretrizes para a formação de professores; a criação do *Prolicenciar*, um programa de incentivo às licenciaturas; e, a criação de um fórum permanente das licenciaturas, instância participativa e consultiva de apoio ao desenvolvimento do programa. A segunda reunião do fórum, em 2013, discutiu as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura do IFPR. A terceira reunião do fórum, em 2016, debateu a política de formação dos profissionais do magistério para a educação básica do IFPR.

As observações do autor na instituição, no período pesquisado, apontam para a existência de um quadro de profissionais, formados externamente, comprometidos com a ideia de ensino profissional com disciplinas técnicas, em detrimento do ensino profissional com disciplinas técnicas e humanísticas (educação politécnica), voltado ao propósito de formação profissional emancipadora. Em reuniões de colegiado, de gestão e mesmo em momentos informais, ouviu-se de professores da área técnica observações de que não é necessária uma formação docente humanística para a atuação no ensino profissional, uma vez que ela não propicia a objetividade científica necessária para a elaboração ou construção de processos técnicos e tecnológicos, nem tampouco recursos empíricos capazes de produzir, por exemplo, equipamentos, ferramentas e máquinas.

Essa visão possui origens no positivismo mecanicista europeu, à muito questionado e reformulado, que reduz o processo educacional profissional à mera instrução empírica, laboratorial ou de oficina. Isso, inclusive, contradiz a máxima de

que educação profissional é um fator importante para o desenvolvimento de qualquer nação. Nessa perspectiva reducionista, cabe ao professor o papel de adestramento ou de treinamento pragmático dos aprendizes, a partir de conteúdos preestabelecidos ou técnicas padronizadas, advindas de apostilas e manuais educacionais. Os educandos são formados para cumprir certas funções sociais, via adaptação e conformação e, para isso, são suficientes os conhecimentos instrumentais/técnicos adquiridos na instrução escolar. Esse educando não consegue o domínio ou empoderamento do conhecimento, ao final do percurso educacional, sendo plausível admitir seu empobrecimento como profissional.

Percebeu-se que essa visão de educação profissional decorre, em grande parte, da formação inicial obtida na graduação, especialmente no bacharelado. Há uma deficiência epistemológica nessa modalidade de graduação, que gera carências de competências para o exercício do magistério, que se expressa em preconceitos pedagógicos e nas dificuldades didáticas de sala de aula. Sabe-se que a experiência profissional ao longo dos tempos, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, os projetos escolares, a participação em eventos institucionais e acadêmicos, enfim, contribuem para a formação profissional dos professores. No entanto, o aprendizado da formação inicial acadêmica influencia as ações docentes futuras. A construção da identidade profissional consiste no processo de embate entre o aprendizado formativo e a realidade educacional.

O exercício do magistério na educação básica é realizado em curso de licenciatura, de graduação plena (Artigo 62 da LDB/96) e os bacharéis podem ministrar aulas participando de um Programa de Formação Docente (Resolução nº 2/97 do Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Superior - CNE/CES). Por essa razão, merece reflexão e defesa a complementação da formação dos professores para as disciplinas específicas do ensino técnico, realizada em programas especiais de formação pedagógica. “O aluno cursa disciplinas pedagógicas, que podem ser desenvolvidas em 540 horas, em acréscimo à sua formação em nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida na área da docência.” (OLIVEIRA, 2017).

A complementação pedagógica para os professores não-licenciados e os debates pedagógicos sobre as práticas didáticas de ensino, concorrem para o enfraquecimento das ideias de educação profissional tecnicista no IFPR. Corrobora com esta visão, a formação politécnica que “ao mesmo tempo prepara o aluno gradativamente, técnica e cientificamente para o domínio da *societas rerum* e capacita-o como cidadão para participar ativa e criticamente na construção da *societas hominum*.” (FRIGOTTO, 1984, p. 211). Deriva daí a necessidade de todos os professores serem habilitados para o magistério.

É o que preconiza a Resolução nº 03/2009-IFPR, ao estabelecer as normas de concurso público para a carreira do magistério, prevendo a obrigatoriedade de curso de formação aos professores investidos em cargo da área técnica e sem licenciatura. Para evitar-se descumprimento, o servidor recém-chegado firma esse compromisso no

ato da posse. Isso é defendido por estudiosos das metodologias educacionais atuais:

Um projeto para a formação pedagógica de engenheiros, técnicos e outros profissionais, candidatos à docência na educação profissional, deve, necessariamente, dar respostas adequadas a todas essas questões e não apenas “contornar” uma exigência legal. [...] O jovem, ao concluir o ensino médio, tendo ou não optado por adquirir uma profissão técnica, deve ser capaz de ler criticamente tanto Gramsci quanto Weber, não tendo suas leituras restritas aos textos técnicos ou aos livros didáticos. Essa crítica é válida e só reforça a ideia de que é necessária uma formação adequada, e sem improvisos, dos professores da Educação Profissional. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017).

Na política de formação dos professores do IFPR, defende-se que as relações devem ser estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem, com trocas de experiência de vida e de conhecimento teórico, sem segregação entre os professores das diversas áreas do conhecimento. As competências, habilidades e práticas dos professores precisam continuamente serem repensadas, discutidas, orientadas. É importante perceber que não trata-se aqui de defender uma qualificação profissional qualquer, pensa-se que a atuação dos professores no ensino técnico exige uma identidade própria, um grau de exigência formativa multi e também transdisciplinar, constituída por uma sólida base de saberes humanísticos e técnicos, em vista do profissional integral. Uma política formativa com essa orientação não é simples de ser construída: para além das vontades individuais dos professores, é necessário um engajamento à ideia de educação emancipadora, por parte dos gestores, técnicos e estudantes. Isso pode advir de debates e embates e dificilmente surgirá espontaneamente:

A perspectiva reflexiva do professor nos permite construir a noção de autonomia como exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambiguidades e conflitos. Na perspectiva do professor técnico, a autonomia entendida como um atributo do especialista é unilateral. Para o intelectual crítico, a autonomia é entendida como emancipação: liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológicas, configuração de uma vontade comum. (CASTELLI, PEDRINI, 2017, p. 10).

Os professores na educação e profissional, são atores importantes no processo de modificação do *status quo*. O desenvolvimento de uma política de formação profissional em bases emancipadoras, corrobora para a ampliação da consciência dos professores do IFPR, de seu papel transformador. Some-se a isso, a qualidade: das relações cotidianas estabelecidas com os pares e demais integrantes da instituição (gestores, técnicos e estudantes); da formação inicial; e, da formação continuada.

Para quê professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E então, para quê formar professores? Contraindo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na

formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2017, p. 5).

A mensagem que a educadora nos ensina é importante: a atuação dos professores na escola profissionalizante depende do domínio de conhecimentos técnicos específicos, mas também, exige o domínio de saberes culturais, éticos, políticos e sociais. Em outras palavras, estar umbilicalmente ligado com a formação inicial e desenvolvê-la pela formação continuada, vivenciada por toda trajetória profissional. A passagem por um curso de formação inicial é um fator importante na identidade profissional do professor, mas é ao longo de sua vida, que se descobrirá pronto para o magistério. Daí resulta-se a importância da política de formação de professores que se pretende efetivar no IFPR e que está anunciada sob a denominação de “minuta da Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – IFPR”, em processo de consulta pública até o mês de fevereiro de 2017, no site oficial da instituição:

Este documento estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério, do Instituto Federal do Paraná, organizada a partir de um conjunto de princípios, critérios e procedimentos a serem observados no âmbito de seus campi, relacionados à organização e ao planejamento dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério. Trata-se também de um projeto institucional de caráter formativo, cuja categoria trabalho é considerada princípio educativo e objeto da práxis docente, elementos fundamentais que refletem a identidade institucional. Deverá ser constituído pelo Projeto de Formação Inicial (cursos de Licenciatura e de Formação Pedagógica) e Projeto de Formação Continuada (cursos de Pós-graduação e de Extensão), em suas diferentes formas de desenvolvimento, que são definidas em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Este documento norteador das Políticas Institucionais de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica tem aproximação com os princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE): a) sólida formação inicial alicerçada no domínio das teorias da educação/realidade; b) articulação entre a teoria e a prática pedagógica; c) trabalho transdisciplinar; d) eixo articulador - o “espaço escolar” como locus da própria proposta pedagógica. (IFPR, 2017).

A política de formação integral para a docência depende de uma postura filosófica incômoda e transformadora:

a filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Para compreender-se como um profissional, o professor enfrenta um processo contínuo, complexo e relacional. Recebe as influências dos saberes teóricos e práticos, de aprendizados didáticos e pedagógicos da formação inicial, das experiências sentimentais, morais, políticas e sociais. A formação do *ethos* profissional é principal

diretriz para a política de formação docente do IFPR.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entende-se que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e a transformação do contexto educacional. Decerto que ainda há muitas dúvidas e incertezas, talvez algumas possam ser esclarecidas ao longo da investigação após as contribuições durante a comunicação da presente investigação na XIV Jornada do HISTEDBR. A presente pesquisa no IFPR, deveu-se à significativa história de surgimento da instituição pública federal de ensino, das vivências do autor na instituição e da pertinência do estudo no eixo temático: formação de professores.

A educação profissional e tecnológica passou, como vimos, por um processo de revisão. O MEC criou a rede de educação profissional, científica e tecnológica com uma estrutura vertical de educação, ou seja, na qual se pode oferecer cursos que vão do ensino médio até o doutorado. Essa rede tem por objetivo atender as necessidades dos setores da população que necessitam de qualificação profissional para o mercado de trabalho atual. Uma tarefa desafiadora e urgente não só pela dimensão da inclusão, mas também pela necessidade de mudança da lógica do capital, que consiste em relacionar o conhecimento técnico e o pedagógico. Para tanto, se faz necessário a superação das barreiras entre a formação técnica e a geral, articulando trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva de emancipação humana.

Como proposta de nova investigação, pode-se avançar para outras fontes e métodos de pesquisa, inclusive buscando entrevistas ou depoimentos com os gestores e professores; levantamento de dados sobre a quantidade de docentes licenciados e não-licenciados; análises dos conteúdos dos documentos institucionais que indique claramente a visão, os valores e as finalidades do trabalho docente no IFPR; e, visitas aos ambientes dos *campi* e Pró-Reitorias (salas de aula, sala dos professores, laboratórios, ginásios esportivos, biblioteca, gabinetes), para elaboração de um novo texto, consistente e crítico. Análises sob novas perspectivas podem trazer conhecimentos originais sobre o tema abordado no presente texto, apresentado e defendido.

Finalmente, reafirma-se a defesa da construção contínua da política de formação de professores no IFPR, tendo por fundamento a ideia de uma qualificação profissional integral, capaz de aliar os conteúdos técnicas com os conteúdos humanísticos. Quando isso é realizado, os campos de saber são respeitados e a formação emancipadora se estabelece. Professores engenheiros, tecnólogos e licenciados podem construir essa nova formação na instituição, mas para tanto, precisam ser convencidos de que isso é possível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial?** In: COHN, Gabriel (org.). Sociologia: Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), Brasília, n. 9394, p. 18, dez. 1996.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 1998. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), n. 11892, p. 2, Dez. 1998.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; PEDRINI, Maristela. **A formação docente no contexto do ensino superior**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 26 de fevereiro de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 26 fev. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.

FILHO, Domingos Leite Lima. **Educação técnica e educação tecnológica**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/257.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IFPR. **Reitoria**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. **Consulta Interna – Minuta da Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – IFPR**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/consulta-interna/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **CPA (Comissão Própria de Avaliação)**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/comissoes/cpa/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **Editais Nº 68/2012 - Processo seletivo ao curso de formação pedagógica de docentes para a educação profissional, equivalente à licenciatura**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/EDITAL-N%C2%BA-68.pdf>>. Acesso em: 05 abril 2017.

_____. **Edital N° 023/2014/IFPR** - Seleção de servidores para afastamento de pós-graduação. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Edital-023-IFPR-de-23_12_2014.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Guia de Cursos 2014**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/gc-2014-6.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Manual de Competências**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/manual-de-competencias/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Prolificenciar**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menuacademico/ensino-superior-e-pos-graduacao/prolificenciar/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2013_ifpr_ver_sao-final_.pdf>. Acesso em: 05 abril. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2014.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Resolução 03/2009**. Estabelece normas de concurso público para a carreira do magistério no IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-032009/>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

JUK, Joelson. **Os desafios e as perspectivas curriculares do ensino de filosofia no Instituto Federal do Paraná**. XII EDUCERE. PUC, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21818_10752.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: **Educação Profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

MARTÍNEZ, Javier Campos. **Desenvolvimento profissional docente**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=399>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MARX, Karl. **Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de «O Capital»**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **Formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>>. Acesso em: 03 abril 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação de professores para a educação profissional**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes&id=14>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada**. Chapecó, SC: Argos, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 07 abril 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 05 abril 2017.

AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO A EXPERIÊNCIA EM CURSO NO CEFET-MG

Cynthia A. Bello

Mestra em Educação Tecnológica - CEFET- MG e-mail cynthiabello@yahoo.com.br

José Geraldo Pedrosa

Doutor em Educação - CEFET-MG e-mail jgpedrosa@uol.com.br

Gleison Paulino Gonçalves

Mestre em Educação e Ensino de Ciências – UFMG – MG e-mail gleisonjedi79@gmail.com

RESUMO: A entrada das temáticas ambientais nos currículos escolares, pelo caráter de novidade, ocorre em torno de expectativas e pode ser um processo de inovação e renovação, com transformações dos conteúdos, dos métodos e das estruturas nas curriculares. Ambientalização curricular pode ser definida como um processo de inovação que propõe flexibilidade no currículo por meio de intervenções que objetivam integrar temas socioambientais aos conteúdos e práticas escolares. O objetivo deste trabalho é analisar a presença de inovações curriculares e a presença das temáticas ambientais nos documentos constitutivos do projeto pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental do CEFET-MG. Utilizou-se, para tal, a análise documental dos referidos documentos constitutivos. Poucas inovações e renovações curriculares foram identificadas mostrando que o contraponto da ambientalização do currículo é a escolarização do ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientalização Curricular, Currículo, Temáticas Ambientais e Escolarização.

1 | INTRODUÇÃO

A inserção das temáticas ambientais nos currículos escolares é uma demanda decorrente do agravamento da crise ecológica e da conseqüente necessidade de reeducação visando a outro modo de relação entre sociedade e natureza e, no caso específico da educação profissional e tecnológica, da formação de outra cultura

empresarial e laboral que coadune com uma relação equilibrada com a natureza e orientada pelos princípios da sustentabilidade. Essa inserção das temáticas ambientais no currículo pode ocorrer orientada por diferentes finalidades e de diferentes modos e, dependendo dos fins e dos meios, pode configurar distintos cenários que serão aqui chamados de ambientalização do currículo ou de escolarização do ambiente.

O termo ambientalização curricular ou ambientalização do currículo surge das práticas de educadores, de gestores e de entidades civis envolvidos na implementação de políticas públicas que induzem a inserção da Educação Ambiental (EA) na educação formal. (Orsi, 2014, p.4). Ainda segundo Orsi, o objetivo é introduzir a problemática da crise ambiental no ambiente escolar reconhecendo a importância da educação ambiental para melhorias na qualidade de vida e para a garantia da biodiversidade do Planeta.

Interessa destacar uma importante referência nesse movimento de ambientalização do currículo, cuja origem é europeia. A rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior (ACES) foi constituída em 2000 com o objetivo de apresentar um projeto comum ao Programa ALFA da União Europeia sob o título de “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior: proposta de intervenções e análises do processo”. Esse projeto foi implementado por meio de um contrato com a Comissão Europeia, formalizado em 17 de Dezembro de 2001 e assinado por onze universidades de sete países, entre as quais três instituições públicas brasileiras. Para este Programa uma forma de promover a sólida implementação da ambientalização curricular seria promover processos de intervenção nas práticas formativas com a finalidade de introduzir mudanças no currículo de modo a estimular que o futuro profissional atue como agente de mudanças em relação aos aspectos ambientais. (Zuin, 2009, p.01).

A entrada das temáticas ambientais nos currículos escolares, pelo caráter de novidade, ocorre em torno de expectativas e pode ser um processo de inovação e renovação, com transformações dos conteúdos, dos métodos e das estruturas no processo educativo. A propósito a inserção das temáticas ambientais na escola pode acontecer como conformação ou como mudança. Quando as questões ambientais são inseridas de modo pontual ou localizadas, quando são alojadas na estrutura e na cultura já existentes e sem provocar mudanças nas práticas docentes já estabelecidas não se tem propriamente uma ambientalização do currículo, mas escolarização do ambiente. Assim, escolarização do ambiente é quando as questões ambientais são inseridas sem que outras mudanças ocorram no ambiente escolar. Por outro lado, a ambientalização do currículo ocorre quando a inserção das questões ambientais provoca mudanças nas relações e nas práticas.

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) essa entrada em cena das questões ambientais ocorre de modo formal e institucional, a partir de 2010, com a criação do Departamento de Ciência e Tecnologia Ambiental e Sanitária (DCTA), do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária e do Curso Técnico

de Nível Médio em Meio Ambiente, ambos nos *campi* de Belo Horizonte. A partir daí foram também criados o Curso Técnico em Meio Ambiente no *campus* de Curvelo e o Curso Técnico em Controle Ambiental (CTNMCA) no *campus* de Contagem.

É no encontro entre Educação Ambiental e Educação Profissional e Tecnológica que se situam o tema e o problema desse trabalho. A educação profissional é bastante antiga e o CEFET-MG é uma instituição mais que centenária e, portanto, possui uma cultura escolar ou determinadas práticas escolares já institucionalizadas. Por outro lado, a inserção de cursos focalizados na questão ambiental é recente e, como mencionado, ocorre apenas a partir de 2010.

Nesse sentido, estudar a inserção das questões ambientais no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é algo como estudar o encontro do novo com o antigo. Vale lembrar que é meta da ambientalização do currículo a geração de inovações e renovações tanto de conteúdos quanto de práticas de ensino. A questão deste trabalho gira em torno de saber se a entrada em cenade cursos focalizados na questão ambiental no CEFET- MG tem proporcionado inovações curriculares: no currículo escrito e no currículo em ação (Sacristan, 1991). Em outras palavras, a questão, a saber, é se a introdução dos cursos focalizados no meio ambiente caracteriza uma ambientalização do currículo. E, a partir deste ponto, saber quais são as inovações e renovações e como elas repercutem entre os alunos e professores.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Na revisão de literatura realizada para este trabalho, tendo como fonte o banco de teses da CAPES e como referência o período de 2000 a 2015, foram encontrados resultados que tratavam da ambientalização curricular na educação superior, mas em relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram localizados poucos trabalhos.

Em relação ao levantamento de artigos, buscas via internet pelo Google Acadêmico permitiram a localização de aproximadamente 8.260 trabalhos nacionais e internacionais, entretanto também foram localizados apenas artigos voltados para a educação superior e para a formação docente, tendo sido localizados poucos trabalhos relacionados à EPTNM. Nessa busca, apenas um trabalho cita o processo de ambientalização curricular no ensino fundamental. Buscas realizadas no sítio eletrônico da ANPED – GT de Educação Ambiental – também não permitiram a localização de relatos de pesquisa envolvendo ambientalização do currículo ou escolarização do ambiente na EPTNM. Foram localizadas pesquisas sobre ambientalização curricular nos cursos superiores das mais diversas áreas do conhecimento e nas várias regiões do país, ficando as regiões sul e sudeste com a maior concentração de estudos. Percebeu-se a preocupação com a formação docente em vários trabalhos de muitas

instituições de nível superior, mostrando claramente a preocupação com a construção de um currículo ambientalizado.

Baseando-se neste trajeto de revisão de literatura, percebeu-se a falta de pesquisas associadas ao processo de ambientalização curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Constatou-se que a temática ambiental começa a ser integradas nas instituições de ensino superior e que a ideia de ambientalização do currículo já vem sendo incorporada em instituições brasileiras de nível superior. Entretanto, não foram encontradas pesquisas sobre tais temáticas no tocante a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Currículo

O currículo é documento que realiza o norteamento da práxis pedagógica, sendo uma maneira de organizar e desenvolver as práticas escolares, estabelecendo referências para as diversas ações educacionais, podendo ser definido como um conjunto de conteúdos e disciplinas, plano de ações que visam a alcançar determinados resultados e metas ou mesmo como um conjunto de relações que englobam diversos elementos educacionais, como valores, habilidades, competências e conteúdos. O currículo é uma ponte entre a sociedade e a escola, um projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes experiências e conteúdos (Sacristán, 1991).

Através deste documento as ações educativas se concretizam nos sistemas educacionais, pois o mesmo possui a missão de direcionar o conhecimento que será repassado aos discentes. Como o currículo é o modo de se direcionar e organizar o acesso ao conhecimento, este não poderá ser estático, deverá estar em constante movimento, atualizado com as questões que, importam para a sociedade e cultura.

Sacristán (1991) também define o currículo como o entrecruzamento de “[...] múltiplos tipos de práticas ou subsistemas: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle.” (p. 102). Nesse sentido, currículo é um “[...] campo de atividades para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso.” (p.102).

Dentro dessa multiplicidade, de práticas, subsistemas e de agentes, Sacristán destaca que sobre o currículo incidem as definições sobre os elementos básicos a serem considerados pela “política de administração num determinado momento”, pelos “sistemas de exame e controles para passar para níveis superiores na educação”, referências para os que elaboram e fabricam os materiais didáticos como guias e livros-texto e também para a organização de equipes de professores. Compreendido dessa forma, o currículo é um sistema curricular e, para a sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num determinado momento, que é

necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo. (p.102).

Sacristán (1991) salienta que o currículo é o cruzamento das diferentes práticas que, se convertem nas práxis pedagógicas, nas aulas e na escola, incorporando a interação entre os alunos e a instituição, no contexto das relações sociais, constituindo os conhecimentos, valores, representações e identidades. O currículo pode ser visto como uma construção social que está vinculada a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Sacristán destaca seis momentos, níveis ou fases para a significação do currículo. É ao elaborar tais momentos para pensar o currículo que Sacristán explicita o significado do currículo como um sistema ou como um conjunto de subsistemas que têm entre si relações de complementaridade e contradição. Não se trata de dimensões “[...] linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta matriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade.” (p.101). Do mesmo modo, não “[...] são extratos de decisões dependentes umas das outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica ou com lúcida coerência para com determinados fins.” (p.101).

As diferentes dimensões que configuram o currículo não têm dependência estrita umas com as outras, embora possam ser entendidas como instâncias convergentes na definição da prática pedagógica “[...] com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso.” (p.101). Por um lado Sacristán salienta o caráter convergente de tais dimensões curriculares, mas, por outro lado, salienta também que elas “[...] representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de ‘conflito natural’ [...]”. (p.102).

É por força dessa simultânea convergência e dispersão que cada um dos subsistemas “[...] que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros.” (p.102). O currículo real é dessa forma:

[...] resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. (SACRISTÁN,1991, p. 102).

É por isso que do ponto de vista empírico o currículo precisa “[...] ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos.” (p.102). Neste projeto, em função das questões que orientam a pesquisa, o currículo será considerado em quatro dos seis momentos indicados por Sacristán.

Uma das dimensões do currículo Sacristán chama de currículo prescrito ou de prescrições curriculares. O currículo prescrito é formado pelo conjunto de leis, diretrizes ou referências que constituem, por assim dizer, o estatuto de determinado nível, modalidade ou área da educação. As prescrições curriculares são “[...] aspectos

que atuam como referência na ordenação do sistema curricular serve de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema." (p.102). Nestes termos é possível pensar, por exemplo, nas prescrições curriculares para o ensino fundamental, para o ensino médio, para o ensino técnico, para a educação de jovens e adultos, para a formação de professores.

Outra dimensão do currículo Sacristán chama de currículo escrito. Se o currículo prescrito situa-se no marco das referências que cada unidade escolar ou curso deve considerar, o currículo escrito é a apropriação formal, pela unidade ou curso, das prescrições curriculares onde os pares realizam a transposição do currículo formal, realizando suas próprias interpretações e construindo suas sínteses na experiência docente.

As dimensões curriculares que Sacristán define para sair do âmbito do prescrito ou do escrito e referir-se às práticas escolares são o currículo moldado pelos docentes e o currículo em ação. O docente atua como agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos do currículo e moldam, a partir de sua experiência profissional, as propostas que lhe são feitas, intervindo na apresentação dos significados das propostas curriculares. Já o currículo em ação é constituído pelo que acontece na práxis pedagógica, orientada por esquemas teóricos e práticos do docente, que se consolida nas atividades acadêmicas que, como elementos básicos, sustentam o que seria a práxis pedagógica. Assim, num extremo, o currículo prescrito é do âmbito da legislação educacional, enquanto que os currículos moldado pelos professores ou em ação pertencem à cultura escolar.

As prescrições situam-se do lado de fora da escola ou dos cursos, enquanto que o currículo em ação situa-se nas práticas escolares ou docentes cotidianas. O currículo escrito, por sua vez, atua como ponte entre as prescrições e as práticas escolares.

3.2 Ambientalização do Currículo

A relevância da Educação Ambiental na educação básica, inclusive na educação profissional e técnica de nível médio, é decorrente tanto do agravamento da questão ambiental em abrangência mundial quanto das diretrizes oriundas das diversas conferências internacionais que ocorrem desde o início dos anos 1970. Para referir-se a esse processo de associação entre educação escolar e educação ambiental, alguns autores estrangeiros e brasileiros utilizam a expressão ambientalização do currículo. Mas qual é o significado dessa ambientalização do currículo?

Kitzmann (2012) define ambientalização curricular como um processo de inovação que propõe mudanças no currículo por meio de intervenções que objetivam integrar temas socioambientais aos conteúdos e práticas escolares. Já Oliveira & Freitas (2004) propõem uma ambientalização curricular ampla e interdisciplinar, voltada para os aspectos conceituais, cognitivos, afetivos e valorativos relativos à temática ambiental integrando de forma harmônica e transversal os conhecimentos

acerca da temática ambiental. Segundo a definição de Carvalho (2010), o processo de ambientalização do currículo seria o processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais e na formação dos indivíduos, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade, da equidade e do respeito às diversidades.

Nos termos postos pela Rede Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES), o movimento de ambientalização pode ser definido como um processo contínuo de produção cultural, voltado para a formação profissional e que contemple o compromisso com a natureza ou para as mudanças nas relações entre sociedade e natureza. (Orsi, 2014).

Para um melhor entendimento e orientação dos que pretendem atuar a favor da ambientalização do currículo a Rede ACES, elaborou dez características de um estudo ambientalizado, descritos no diagrama circular (Fig. 01).

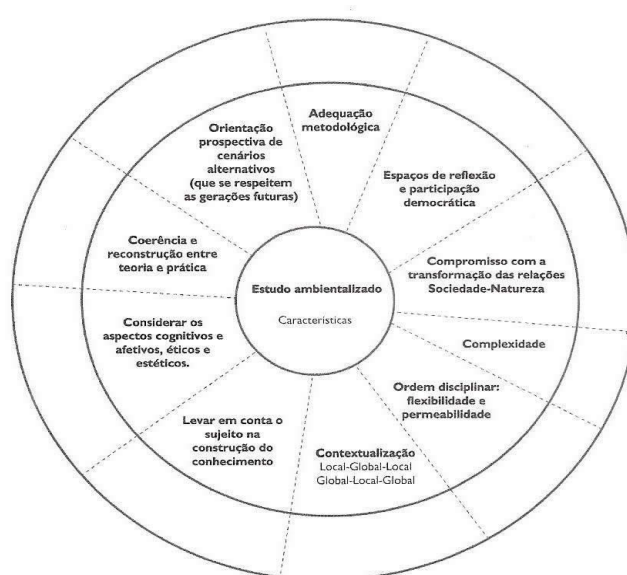


Figura 1 -Diagrama Circular das características de um currículo ambientalizado.

Fonte: Oliveira Junior et al. (2003, p. 41).

O diagrama identifica dez características de um currículo ambientalizado que redefinem práticas escolares cristalizadas ao longo das décadas. Nos termos do diagrama, ambientalizar o currículo equivale à promoção de mudanças em diferentes sentidos: meios e fins espaços, formas e conteúdos. Do ponto de vista do conteúdo a ambientalização do currículo significa ênfase na mudança ou na imaginação de cenários sócio-ambientais alternativos. Em outras palavras, significa educação para a mudança e foco na emancipação e não apenas na adaptação dos novos ao *modus vivendi* regido pela lógica da produção e consumo visando ao lucro. Essa é uma mudança importante uma vez que a ênfase da educação escolar tem sido a adaptação dos novos ao mundo tal qual ele se apresenta. Em outros termos, prospectar cenários alternativos é o mesmo que aproximar educação e utopia ou enfatizar a emancipação enquanto perspectiva.

Do ponto de vista do conteúdo ou dos fins, outra mudança sinalizada pelo

diagrama do currículo ambientalizado é a transformação das relações entre sociedade e natureza. Vale salientar que a educação escolar é fortemente antropocêntrica na medida em que a escola é o espaço da cultura ou da adaptação dos novos à cultura. Nesse sentido, educação escolar é semelhante à dominação da natureza pelo homem e a perspectiva da ambientalização do currículo se expressa na mudança dessa relação.

Outro aspecto da ambientalização do currículo é a contextualização entre as escalas macro e micro ou entre o local e o global. Isso significa que um currículo ambientalizado considera as questões próximas e cotidianas, próprias do mundo vivido pelos sujeitos, mas articula-as às tendências globais.

No tocante à forma ou aos meios, a ambientalização do currículo, preconiza os sujeitos: a cognição, a reflexão, a participação. Isso é o mesmo que afirmar que ambientalizar o currículo é equivalente a democratizar o ambiente escolar e inserir as questões afetivas, éticas e estéticas, algo que sinaliza para uma superação da razão instrumental. Ainda no tocante à forma e aos meios, ambientalizar o currículo é também flexibilizar a ordem disciplinar, reinventar os espaços de ensino (notadamente a primazia da sala de aula), articular teoria e prática e orientar-se pela complexidade e não pela fragmentação.

O processo de ambientalização do currículo requer das instituições de ensino e dos docentes uma ampliação dos horizontes, onde possa ocorrer uma quebra dos tabus em termos das disciplinas, pois, no modus operandi escolar as disciplinas são vistas como compartimentos isolados. Para que a ambientalização possa acontecer é necessário criar permeabilidades entre as disciplinas, para que, as mesmas dialoguem, mudem suas dimensões restritas e ampliem a capacidade de atuar em conjunto, integrando seus conteúdos com a temática ambiental.

3.3 Escolarização do ambiente

Se ambientalização do currículo é uma referência relativamente comum entre os autores desse subcampo que é a educação ambiental, o mesmo não pode ser afirmado em relação ao conceito de escolarização do ambiente. Escolarização é um conceito que circula entre autores ligados à história da educação e refere-se, de modo geral, ao processo pelo qual algo que é praticado fora dos ambientes escolares é escolarizado, isto é, passa a fazer parte das práticas escolares ou da cultura escolar. Nesse sentido a expressão escolarização do ambiente é uma apropriação que aqui é feita do conceito mais geral de escolarização.

De acordo com Faria Filho (1998), a instituição escolar, ao constituir-se como órgão detentor dos saberes e conhecimentos e ficando encarregada da educação e instrução das novas gerações não faz de forma harmoniosa, plena e consensual, mas de maneira onde ocorre a geração de inúmeros conflitos. Ainda Faria Filho, oferece dois significados para o termo escolarização. No primeiro sentido o processo de

escolarização remete a organização política do sistema educacional onde as escolas são organizadas em redes encarregadas do ensino primário das letras, dos cálculos e da moral dos alunos. Já no segundo sentido o processo de escolarização é visto como uma ferramenta civilizatória, onde as crianças são socializadas e aprendem os conhecimentos básicos para viver em sociedade. (Faria Filho, 1998, p.02)

Pedrosa (2015) sintetiza escolarização como o ato de tornar escolar algo que não ainda não faz parte do *modus operandi* da escola. O mesmo autor salienta também que esse processo de escolarização possui dois movimentos, sendo um endógeno e outro exógeno. O movimento exógeno ocorre de fora para dentro do ambiente escolar, onde os saberes e conhecimentos podem tornar-se obrigatórios, ensinados na escola, transformando-se em disciplinas, tornando-se, assim, escolares ou escolarizados. O movimento endógeno ocorre de dentro para fora do ambiente escolar, de forma que, diversas instituições não escolares passem a adotar certas práticas escolares como modelos, adaptando-os à sua realidade (Pedrosa, 2015).

Na atualidade existe uma gama de temas que tanto instituições governamentais quanto não governamentais têm estimulado ou mesmo pressionado para que se tornem escolarizados, isto é, para que se tornem temas que constem na lista dos conteúdos ensinados na escola. (Pedrosa, 2015). Exemplos são a educação sexual, decorrência da proliferação das doenças sexualmente transmissíveis; a educação visando ao combate ao uso de drogas lícitas e ilícitas; a educação para o consumo consciente e até mesmo a educação religiosa. Dentre esses conhecimentos existe a educação ambiental, que devido ao agravamento da crise ecológica, passa a fazer parte da agenda e da pauta escolar.

4 | OBJETIVOS

Analisar os currículos prescrito, escrito e em ação do Curso Técnico em Controle Ambiental do CEFET-MG, visando à identificação de situações que indiquem aproximações e distanciamentos relativos às noções de ambientalização do currículo ou escolarização do ambiente.

5 | METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho realizou-se pesquisa documental, utilizada tanto para estudo das prescrições curriculares quanto para estudo do currículo escrito, ou seja, do projeto político-pedagógico (PPP) do curso. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) documento são quaisquer registros escritos que possa ser usado como fonte de informação. Na educação utilizam-se como documentos os registros escolares, os programas de curso e os planos de aula. De acordo com Gil (2009), pesquisa documental é uma forma de pesquisa que utiliza de documentos e

materiais que não sofreram nenhuma forma de tratamento.

As análises dos documentos constitutivos tiveram como referência uma questão central que é saber com que linguagem e finalidades a ideia de ambientalização penetram nas prescrições curriculares do Curso Técnico em Controle Ambiental.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi analisado, primeiramente, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos as prescrições curriculares do MEC relacionadas ao Curso Técnico em Controle Ambiental. Posteriormente, analisou-se o currículo escrito do referido curso. O direcionamento sempre buscou definições relativas aos tempos e espaços escolares, às práticas disciplinares e/ou inter, trans ou multidisciplinares relativas ao processo de ambientalização do currículo.

Alguns dos materiais pesquisados:

Prescrições curriculares para o Curso de Técnico em Controle Ambiental tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Médio (PCNEM+); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio.

Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Controle Ambiental e outros documentos que definem a concepção do curso, seus objetivos, a estrutura disciplinar e curricular, o ementário das disciplinas, o plano de curso das disciplinas e suas referências bibliográficas.

Foram analisados o projeto político-pedagógico, o ementário e os programas das disciplinas do Curso Técnico em Controle Ambiental, com a finalidade de identificar a presença da ambientalização curricular nesses documentos. Procurou-se identificar inovações e renovações na metodologia de ensino, nos espaços e tempos escolares.

Nas ementas e planos das disciplinas foram pesquisadas as menções à vinculação da EA com a EPTNM e, particularmente, à ambientalização curricular, que consiste em um processo de inovações e renovações nas estruturas curriculares, culturas e na linguagem escolar (Orsi, 2014, p.4). Procurou-se também identificar se existia a presença da escolarização das temáticas ambientais, que se constitui em um processo onde não ocorrem mudanças significativas na práxis pedagógica.

Em outras palavras, o que se buscou nas ementas é a existência de indicativos de que o curso focalizado na questão ambiental contém inovações referentes às práticas escolares que podem indicar uma ambientalização curricular.

O Curso Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental foi implementado no ano de 2012, no Município de Contagem-MG, orientado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, visando expandir a educação profissional técnica de nível médio e como uma das ações previstas na fase II do plano de Expansão da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (RFEPCT). O curso é ofertado na forma integrada diurno em três anos, fazendo parte do eixo tecnológico Ambiente e Saúde presente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do ano de 2014.

O PPP é um documento norteador da práxis pedagógica cabendo à unidade escolar a sua elaboração e utilização do decorrer do ano letivo (Veiga, 1997). A presença deste documento nas unidades escolares públicas está previsto na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O PPP do CTNMCA foi elaborado no ano de 2012 e reestruturado no ano de 2014, visando adequações às leis vigentes e contém os objetivos do curso, o perfil do aluno concluinte, a matriz curricular, ementário e referências utilizadas para direcionar os trabalhos pedagógicos.

A Matriz curricular do CTNMCA é composta de três partes, a saber: base nacional comum, parte diversificada e parte específica. A base nacional comum e a parte diversificada fornecerão a formação geral do estudante e a parte específica, de cunho técnico, fornecerá uma habilitação profissional. A parte diversificada deverá conter apenas uma disciplina de língua estrangeira moderna, inglês existindo a opção pelo espanhol e uma disciplina de cunho profissionalizante com o intuito de permitir que o curso tenha maior autonomia na escolha das disciplinas específicas que irão compor a grade curricular do curso técnico (CEFET, 2014).

A Matriz Curricular do CTNMCA está organizada em disciplinas e seu regime de oferta é anual, tendo a carga horária total de 4.180 horas e hora-aula de 50 minutos. No universo de 4.180 horas, 3700 horas são referentes às disciplinas e 480 horas são destinadas ao estágio curricular obrigatório para conclusão de curso (CEFET, 2014).

As Disciplinas do CTNMCA foram estruturadas em aulas teóricas e práticas, permitindo assim que o aluno desenvolva habilidades essenciais no primeiro ano para dar continuidade no curso técnico (CEFET, 2014). De acordo com o PPP, na segunda série do CTNMCA existe uma maior atenção às questões ambientais, nas disciplinas que articulam teoria e prática. As disciplinas que, possuem maior enfoque nas temáticas ambientais são as que trabalham com obtenção e gerenciamento de dados ambientais e análises físico-químicas destinadas ao controle ambiental. As disciplinas da terceira série são destinadas ao desenvolvimento das habilidades profissionais e também permitem que o aluno tenha a possibilidade de prosseguir nos estudos (CEFET, 2014).

Nas ementas e planos das disciplinas foram pesquisadas as menções à vinculação da EA com a EPTNM e, particularmente, à ambientalização curricular, que consiste em um processo de inovações e renovações nas estruturas curriculares, culturas e na linguagem escolar cujos princípios afetam todo o processo de ensino e aprendizagem (Orsi, 2014, p.4). Em outras palavras, o que se buscou nas ementas é a existência de indicativos de que o curso focalizado na questão ambiental contém inovações referentes às práticas escolares que podem indicar uma ambientalização curricular.

Para analisar se ocorrem processos inovadores nos princípios norteadores curriculares, torna-se necessário primeiramente analisar o ementário e as ementas

do curso. O ementário do curso compreende o conjunto de ementas das disciplinas que fazem parte do curso técnico permitindo uma observação mais clara, objetiva e simplificada dos conteúdos a serem ministrados. As ementas consistem na relação dos títulos das unidades didáticas que, integram o Programa de Curso de uma dada disciplina, seja essa acadêmica ou técnica (CEFET, 2014).

Ao analisar-se as disciplinas da Base Nacional Comum (12 disciplinas) encontrou-se apenas duas disciplinas que, possuem vinculação direta com a EA sendo: Biologia (1ª e 2ª séries) e Química (1ª, 2ª e 3ª séries). A disciplina Biologia, de acordo com a ementa e o programa, aborda a EA, a Sustentabilidade e Temáticas Ambientais relacionando a sociedade, natureza e conhecimento científico, reconhecendo o ser humano como agente de transformação do meio ambiente. A disciplina também demonstra a preocupação com a formação profissional vinculando os conhecimentos adquiridos com a preservação das espécies e meio ambiente. Na disciplina de Química são abordadas as relações tecnológicas implicadas ao meio ambiente e suas consequências, também constam a necessidade de compreender questões ambientais tais como: efeito estufa, ozônio troposférico e estratosférico, chuva ácida e ensinar ao aluno seu lugar diante desses problemas ambientais.

Dentre as disciplinas da Parte Específica (duas obrigatórias sendo Inglês e Educação Ambiental e Sustentabilidade e uma optativa Espanhol) do PPP do Curso Técnico em Controle Ambiental, não se constatou vinculação direta entre a EA e a EPTNM. A disciplina Inglês não faz menção à EA ou as temáticas ambientais. Já a disciplina Educação Ambiental e Sustentabilidade é ministrada no primeiro ano do Curso Técnico, possuindo vinculação indireta e tem por objetivos discutir as temáticas ambientais de forma interdisciplinar na educação (não ficando claro se na formação geral ou profissional) e tentando integrar as diversas áreas do conhecimento. Em seu conteúdo programático existe um tópico relacionado a mudanças de paradigmas e às mudanças sociais contemporâneas, mas, sem mencionar como vincular a EA com a EPTNM ou maneiras de inovar e renovar o currículo.

As disciplinas que compõem parte específica (20 disciplinas) são distribuídas nos três anos do curso técnico, sendo todas de caráter obrigatório. Após análise das vinte ementas e programas das disciplinas que compõem a parte específica do Curso Técnico em Controle Ambiental, foi possível constatar a presença de vinculação direta da EPTNM e EA em duas disciplinas da 2ª série e três disciplinas da 3ª série. As disciplinas que possuem uma abordagem indireta da vinculação da EPTNM e EA na 2ª série foram seis e na 3ª série quatro disciplinas. Cinco disciplinas não fazem nenhuma vinculação dos conteúdos técnicos com a EA, sendo três na 1ª série e duas na 3ª série.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos documentos constitutivos do CTNMCA, não encontrou-

se nenhuma disciplina que, realizava o processo de Ambientalização Curricular nos termos propostos pela Rede ACES, procurou-se por inovações e renovações, que possam permitir uma maior flexibilidade do currículo. Encontraram-se poucas disciplinas que demonstravam preocupação com a integração da EA com a EPTNM, ainda foram menores os números de disciplinas que, procuravam propor projetos e interdisciplinaridade de conteúdos com a finalidade de inovar, de ambientalizar o currículo. Encontraram-se três disciplinas técnicas em um universo de vinte, que procuraram vincular o conteúdo técnico com a EA, promovendo uma maior flexibilidade no ensino.

O processo de ambientalização do currículo requer das instituições de ensino e dos docentes uma ampliação dos horizontes, onde possa ocorrer uma quebra dos tabus em termos das disciplinas, pois, no *modus operandi* escolar as disciplinas são vistas como compartimentos isolados. Para que a ambientalização possa acontecer é necessário criar permeabilidades entre as disciplinas, para que, as mesmas dialoguem, mudem suas dimensões restritas e ampliem a capacidade de atuar em conjunto, integrando seus conteúdos com a temática ambiental.

Deve-se romper o paradigma da fragmentação e isolamento da construção dos conteúdos, pois para ambientalizar um currículo torna-se necessário reformular o conhecimento, as ações e os espaços escolares, bem como capacitar os docentes para que, estejam apto á enfrentar as mudanças necessárias para internalizar as questões ambientais nas esferas sociais, ambientais e na formação do aluno-cidadão. Pode-se concluir que inovar e renovar o currículo não tem sido uma tarefa fácil, promover maior integração das temáticas ambientais na cultura escolar tem se mostrado uma tarefa de longo prazo.

REFERÊNCIAS

ACES. **Rede Ambientalização Curricular do Ensino Superior. Programa de ambientalización curricular de los estudios superiores. Diseño de intervención y análisis del proceso** (2009). Em: http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm.

ANPED- **Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação.**
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>htm

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 26 de junho de 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>.

BRASIL. **Ministério da Educação . Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica . Resolução CEB\CNE nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Profissional Técnica de Nível Médio .** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>.

CAPES- **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de teses.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses.htm>>.

CARVALHO, I. C. M. **A aventura de inovar. A mudança na escola.** P. Alegre; Artemed. (Coleção Inovação Pedagógica, v.1).

CEFET- **Centro Federal de Educação Tecnológica.** Disponível em: http://www.contagem.cefetmg.br/site/sobre/aux/cursos_tecnicos/Camb/

FARIA FILHO, Luciano Mendes; ROSA, Walquíria Miranda; INÁCIO, Marcilaine soares. **O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente.**

Google Acadêmico. Banco de dados Disponível em: <https://scholar.google.es/>

MAZZOTTI, Alda Judith Alves, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais - pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª Ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 1991.

KITZMANN, D.; ASMUS, M. L. **Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 269–290, jan./abr. 2012.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. **Ambientalização curricular: um diálogo necessário na educação superior.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014

OLIVEIRA, H.T.; FREITAS, D. (2004). **Ambientalização nos cursos de licenciatura por meio da inclusão curricular de uma disciplina: o caso da UFSCar (Brasil).** In: GELI, A.M.;

JUNTENT, M.E.; SÁNCHEZ, S. **Ambientalización curricular de los estudios superiores.** Diversitas, n.49, p.155-172, Vol. 4.

OLIVEIRA, M.G. **Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processo de ambientalização curricular.** 2011.168f. Dissertação. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, W.M. *et al.* **As 10 características em um diagrama circular.** In: JUNYENT, M.; GELI, A.M.; ARBAT, E. Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores; aspectos ambientales de las universidades. 2; processo de caracterização de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona; Universitat de Girona, 2003, p.35-55.

PEDROSA, José Geraldo. **A educação, a escola e seus profissionais. In: Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores - TONINI, Adriana M. e OLIVEIRA, Breyner R.. - Juiz de Fora: Editar, - 2015.**

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Cap. 1. p. 11- 36. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

ZUIN, Vânia Gomes; FARIA Carmen; FREITAS, Denise. **A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.8 Nº2 (2009).

ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE FILMES DE ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Pâmela Beatriz do Rosário Estevam dos Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Programa de Pós-graduação em Biopatologia Bucal

Instituto de Ciência e Tecnologia
São José dos Campos – São Paulo

Vivian Cristina Costa Castilho Hyodo

Universidade Paulista
Instituto de Ciências da Saúde
São José dos Campos – São Paulo

RESUMO: Atualmente, é possível observar significativa falta de interesse em alunos da Educação Básica, indivíduos para os quais as informações estão disponíveis cada vez de forma mais rápida e fácil via internet. Com esse perfil cultural, a busca por metodologias inovadoras que atraiam a atenção no ambiente formal de ensino se torna um desafio necessário para os professores. Esta pesquisa buscou analisar e descrever diversos aspectos de animações infantis que podem ser abordados em aulas de Ciências e/ou Biologia permitindo sua utilização como uma rica ferramenta de ensino-aprendizagem. Foi feita análise de 9 filmes: “Vida de Inseto”, “Rango”, “O Rei Leão”, “Rio”, “Procurando Nemo”, “Irmão Urso”, “Happy Feet - O Pinguim”, “Happy Feet 2 - O Pinguim”

e “Wall-e”. Os principais conteúdos observados nas animações foram os das áreas de ecologia (particularidades de biomas: clima, fauna e flora), zoologia (características de diferentes grupos animais), educação ambiental e evolução, além de apresentarem a interferência do ser humano na natureza. As características realistas podem ser utilizadas para a demonstração e visualização dos conteúdos e os erros, também muito presentes devido a objetivos cinematográficos, podem servir para o desenvolvimento de senso crítico. Conclui-se que as animações apresentam características benéficas para o aprendizado de Ciências e Biologia e também para o desenvolvimento do aluno, tanto pelos conhecimentos transmitidos quanto pela facilidade de memorização de informações agregadas a fontes já conhecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia, Ensino, Disciplinas das Ciências Naturais, Filmes Cinematográficos, Animação.

ABSTRACT: Currently, it is possible to observe a significant lack of interest in Basic Education students, individuals for whom information is available more and more quickly and easily via the Internet. With this cultural profile, the search for innovative methodologies that attract attention in the formal teaching environment becomes a necessary challenge for teachers. This research sought to analyze and describe

several aspects of children's animations that can be approached in Science and / or Biology classes allowing their use as a rich teaching-learning tool. 9 movies were analyzed for this study: "A Bug's Life", "Rango", "The Lion King", "Rio", "Finding Nemo", "Brother Bear", "Happy Feet", "Happy Feet 2" and "Wall-e". The main contents observed in the animations were those of ecology (biomes' characteristics: climate, fauna and flora), zoology (characteristics of different animal groups), environmental education and evolution, besides presenting the interference of the human being in nature. Realistic features can be used for demonstrating and visualizing the lessons, and errors, also very present due to cinematic purposes, can serve to develop critical sense. It was concluded that animations present beneficial characteristics for learning of Sciences and Biology and also for the development of the student, both for the knowledge transmitted and for the ease of memorizing information aggregated to sources previously known to the students.

KEYWORDS: Methodology, Teaching, Natural Science Disciplines, Motion Pictures, Animation.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, um grande desafio da Educação é fazer com que os alunos mantenham o foco nos estudos, visto que muitos deles enxergam as aulas apenas como uma obrigação desgastante. Sendo assim, o aprendizado necessita de formas, métodos e mídias que sejam mais variados e também especulativos (HAVIZ, 2018). Considerando os períodos de atenção dos alunos, a metodologia da educação precisa acrescentar maneiras novas de envolvê-los, sendo essencial a busca de alternativas para que o interesse seja despertado e mantido quando se trata do aprendizado, para isso, os métodos interativos poderiam ser bastante eficientes, no entanto, não é muito comum que se estude essas metodologias, apesar de nossa sociedade já utilizar o entretenimento com o intuito de aumentar o interesse (KLEMENC-KETIS; KERSNIK, 2011; RULE; AUGE, 2005).

Muitos assuntos abordados nas aulas de Ciências e Biologia são identificados pelos alunos em sua vivência pessoal, como problemas de saúde, questões ambientais, dentre outros. Porém, mesmo com essa aproximação com a realidade, muitas vezes o interesse é perdido e o processo de ensino-aprendizagem é prejudicado. Essa problemática poderia ser reduzida se componentes da vivência do aluno fora da escola, considerados prazerosos, fossem trazidos para dentro deste ambiente, mostrando uma integração entre os conhecimentos que devem ser adquiridos em uma instituição formal de ensino e informações constantes em suas vidas pessoais, que não costumam ser consideradas de grande importância científica.

A contextualização do ensino formal com as fontes informais de aprendizado, muitas vezes não consideradas, pode auxiliar no entendimento de alunos que, com frequência, criam um preconceito em relação à ciência, identificando-a como uma

área de difícil compreensão e ignorando sua presença nos locais menos esperados. Dessa forma, o cinema, considerado como um mediador cultural, possibilita a ideia de reconstrução, podendo também levar os alunos a imaginar aquilo que não viveram diretamente (MARTINS; SILVA; DELIBERADOR, 2018). Os filmes, atualmente muito presentes no cotidiano de jovens em idade escolar, se tornam cada vez mais fáceis de acessar. Porém, mesmo com a prática de assistir filmes sendo difundida, muitos professores os utilizam apenas como ilustrações, sem explorar as suas possibilidades em sala de aula (MARTINS; SILVA; DELIBERADOR, 2018).

No século XXI, para que um aprendizado seja considerado verdadeiro é preciso que o indivíduo não seja apenas capaz de memorizar e repetir fatos, mas também tenha a habilidade de reunir, organizar e avaliar informações utilizando-as para resolver problemas e inovar ideias por meio das novas tecnologias (JIMOYIANNIS, 2010).

É certo que as diferentes situações culturais, sociais e econômicas devem ser consideradas, mas, nos dias de hoje, devido ao desenvolvimento tecnológico, uma importante mudança ocorreu na forma como as ferramentas digitais obtêm lugar na sociedade, fator que apresenta um grande potencial para melhorar o processo de ensino e aprendizagem (VOOGT et al., 2013) se os recursos disponíveis permitirem esta utilização. Sendo assim, os professores podem agir instigando e orientando o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico a partir dos filmes (MARTINS; SILVA; DELIBERADOR, 2018).

Um grande debate vem evoluindo entre pesquisadores, formadores de políticas e educadores a respeito da integração das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação desde os anos de 1990 (JIMOYIANNIS, 2010). No entanto, a sua aplicação nas escolas se conduziu mais pela conformidade da tecnologia do que pelas demandas pedagógicas e didáticas (JIMOYIANNIS, 2010). É necessário que o uso dessas tecnologias não seja considerado como evento especial ou como ferramenta extra que contribui com o considerado tradicional; é essencial que a utilização seja concebida em dimensões pedagógicas (JIMOYIANNIS, 2010).

Alguns gêneros de filmes já são estudados como ferramentas de ensino: Rose (2003), por exemplo, desenvolveu uma análise para verificar a qualidade de filmes de ficção científica com o objetivo de identificar sua utilidade na promoção da compreensão do público a respeito da ciência, além de buscar também ferramentas atrativas para envolver os estudantes não cientistas. Há estudos que demonstram também outras metodologias como o uso de animações demonstrativas e documentários (BARNETT; KAFKA, 2007; KAPUCU; ÇAKMAKCI; AYDOĞDU, 2015; O'DAY, 2007; STITH, 2004), porém, os seus temas já estão diretamente relacionados com a disciplina de Ciências, podendo claramente contribuir com o aprendizado nessa área e com o desenvolvimento crítico.

Já os filmes de animação infantis frequentemente apresentam enredos que se desenvolvem em ambientes naturais com animais selvagens e mostram relações entre os seres vivos, interações destes com o seu ambiente etc., podendo apresentar

também outras informações implícitas ou explícitas que geram reflexões sobre valores. Dessa forma, estes filmes podem apresentar um potencial ainda não muito explorado, que possibilita a demonstração mais clara dos conteúdos abordados em sala de aula e de forma mais atrativa especialmente para crianças mais novas, por ser um filme agradável e não um documentário, considerado tedioso por muitos. Ao assistir a uma história, as informações normalmente são assimiladas mais facilmente por partirem de uma fonte de diversão e distração o que pode acabar gerando maior interesse e absorção de conhecimento do que explicações convencionais. Além disso, filmes normalmente oferecem aos seus telespectadores tanto experiências afetivas, quanto cognitivas (SMITHIKRAI, 2016) e, mais recentemente, os professores argumentam que esta ferramenta pode gerar imagens mentais que duram por mais tempo, estando relacionadas com a teoria científica (BARNETT; KAFKA, 2007).

Apesar de serem muito presentes no cotidiano de crianças e apresentarem a possibilidade de utilização a favor do processo de ensino-aprendizagem, não são encontrados muitos estudos a respeito de filmes de animação infantis na literatura. Ainda assim, algumas pesquisas apresentam resultados positivos com a utilização dessas mídias como “Procurando Nemo”, “O Rei Leão” e “Vida de Inseto” (também utilizados nesse trabalho) em ensino de Ciências e Biologia, demonstrando que a prática pode promover melhorias no processo educativo (SOARES; VIEIRA; FONSECA, 2014; FRIEDRICH; SANTOS, 2010).

Embora existam muitos aspectos positivos para a utilização de filmes, não são todos os professores que usam esse recurso: Jimoyiannis (2010) identificou que as principais dificuldades apresentadas por docentes a respeito da utilização de TICs em suas aulas envolvem o contexto escolar, incluindo o status das escolas e o sistema educacional. Existe a necessidade de cumprir com um grande conteúdo estabelecido pelo currículo e pelo material didático, além das restrições feitas pelos livros de Ciências, da necessidade de preparação para exames e da resistência das escolas em relação a mudanças (JIMOYIANNIS, 2010). Isso faz com que os professores se conformem às instruções estabelecidas da cultura e das práticas escolares (JIMOYIANNIS, 2010).

2 | OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho foi analisar e descrever detalhadamente diversos aspectos de nove animações infantis (versões dubladas em Português - Brasil) que podem ser utilizados em aulas das disciplinas de Ciências (para o Ensino Fundamental) e Biologia (para o Ensino Médio). A pesquisa busca também apresentar de forma mais clara os conteúdos presentes nesses filmes para que os professores da Educação Básica tenham maior facilidade na aplicação dessa ferramenta inovadora de ensino.

3 | METODOLOGIA

Nove filmes foram escolhidos para descrição: “Vida de Inseto”, “Rango”, “O Rei Leão”, “Rio”, “Procurando Nemo”, “Irmão Urso”, “Happy Feet - O Pinguim”, “Happy Feet 2 - O Pinguim” e “Wall-e”.

Os filmes foram selecionados devido às suas informações de interesse educativo. Outros filmes foram considerados, mas tiveram sua descrição descartada por não apresentarem suficientes características pertinentes ao tema (ensino de Ciências e Biologia), divergindo do propósito do presente trabalho.

Visto que o mesmo filme pode apresentar informações referentes a diferentes temas, cada animação é analisada separadamente abordando as subáreas das Ciências Biológicas.

4 | RESULTADOS

4.1 FILME “VIDA DE INSETO”

O enredo é focado na vida das formigas, e o protagonista, um dos moradores do formigueiro, causa um acidente prejudicando todas as formigas, o que o faz sair em busca de ajuda para solucionar o problema (VIDA..., 1998).

Quanto aos conteúdos de Ecologia, é mostrada a perspectiva dos insetos em relação a um predador (um pássaro), ilustrando as interações em uma cadeia alimentar, assim como a dinâmica de sociedade (mencionada no filme como colônia) desenvolvida em um formigueiro com grande destaque no filme (VIDA..., 1998). A busca por alimento também é demonstrada, no entanto, esta relação é tratada como escravagismo em relação aos gafanhotos que se alimentam do que as formigas arrecadam (VIDA..., 1998). O ambiente em que se situa o formigueiro é um local com pouca vegetação, em sua maioria formada por gramíneas (com apenas uma árvore de grande porte), ilustrando um ambiente semiárido, sendo, em algumas cenas, a vegetação ainda mais pobre, com apenas alguns cactos indicando a ambientação em um deserto, possivelmente no México (dedução feita a partir da exibição de um chapéu mexicano e de uma canção em espanhol) (VIDA..., 1998).

Em relação à Zoologia, o filme mostra anatomia realista, até certo ponto, em alguns insetos como os gafanhotos e o bicho-pau, por exemplo (VIDA..., 1998). No entanto, há erros como o bipedismo na maioria das espécies (VIDA..., 1998). Também pode-se citar o número de apêndices das formigas, pulga, louva-deus, joaninha e borboleta que apresentam quatro pernas ao invés de seis, como ocorre com os insetos (VIDA..., 1998). As cabeças também não são realistas de maneira geral: os olhos dos insetos não respeitam a sua característica composta formada por omatídeos, além de diferenças na boca etc (VIDA..., 1998). Um acontecimento interessante para discussões sobre os artrópodes é uma cena em que é possível observar um exoesqueleto sendo abandonado por um gafanhoto, característica típica do filo (VIDA..., 1998). Apesar

de a muda ser retratada de forma pouco detalhada e muito veloz em comparação ao que ocorre na natureza, é possível que seja feita uma visualização simplificada da estrutura, facilitando o entendimento desse conceito (VIDA..., 1998).

4.2 FILME “Rango”

O filme se passa em um deserto da Califórnia (Estados Unidos da América), e é protagonizado por um camaleão que viveu toda a sua vida como animal de estimação e se encontra sozinho no ambiente árido por conta de um acidente de carro que obriga a enfrentar as adversidades deste bioma (RANGO, 2011).

Para o ensino de Ecologia é possível observar o bioma desértico, bastante ilustrado, apresentando também alguns animais que possuem hábitos subterrâneos, o que é essencial para se protegerem do calor extremo e sobreviverem no ambiente (RANGO, 2011). O conceito da cadeia alimentar também é bastante explorado e mostra como a eliminação de uma espécie afeta as outras: é mostrada uma serpente que não frequentava a cidade por medo de seu predador, uma águia, e passa a frequentá-la após a sua morte, causando preocupação em diversas outras espécies que poderiam se tornar suas presas (RANGO, 2011).

Para a Educação Ambiental a falta de água é o assunto mais relevante do filme, podendo ser bastante abordado nas aulas por haver uma preocupação constante em relação à falta deste recurso em todas as escolas e séries, tornando essa conscientização essencial (RANGO, 2011). Na história é utilizada a ideia de que quem tem a água tem mais poder, chegando a guarda-la no banco da cidade, o que pode gerar uma grande reflexão sobre um futuro em que a água se torna ainda mais escassa e sob posse de poucos (RANGO, 2011).

Com relação à Zoologia são mostradas várias espécies de répteis (cobras, lagartos, tartarugas etc.), aves (águia, coruja, dentre outras) e também alguns mamíferos característicos como toupeiras (RANGO, 2011). No entanto, não há muito realismo, sendo o maior agravante a caracterização dos animais como pessoas (com cabelo, roupas e acessórios) que prejudica a visualização, além de apresentarem os olhos alterados e bipedismo (RANGO, 2011). Outra característica fictícia que merece destaque é a presença de um revólver onde estaria localizado o chocalho da serpente que possui o papel de vilã do filme (RANGO, 2011).

A interferência do ser humano neste filme é prejudicial, sendo esta espécie culpada pelo problema principal, a falta de água, por conta da sua utilização para irrigação de campos de golfe e para a manutenção de uma grande cidade vizinha (RANGO, 2011), demonstrando o desperdício e a necessidade do consumo consciente. Dessa forma é demonstrado como nossas atitudes diárias causam prejuízos a outras espécies.

4.3 FILME “O REI LEÃO”

O filme apresenta a jornada do protagonista, um filhote de leão chamado Simba,

que inicialmente sonha em assumir o trono no lugar de seu pai, Mufasa, mas que passa por dificuldades e acaba conhecendo novos ambientes, hábitos e animais (O REI..., 1994).

Em Ecologia pode-se destacar as inúmeras cenas ilustrando a savana africana: regiões desérticas e também a selva (O REI..., 1994). O filme demonstra muito bem a importância do equilíbrio na natureza e como a cadeia alimentar é importante, mencionando seu funcionamento e como a matéria é reciclada (O REI..., 1994). Em uma conversa entre Simba e seu pai, o filhote questiona sobre seu papel como predador e Mufasa responde explicando que quando eles morrem seus corpos viram grama e os antílopes comem a grama, e então todos estão conectados no grande ciclo da vida, ensinando que todos os seres devem ser respeitados apesar da necessidade de uma espécie se alimentar de outra (O REI..., 1994).

Na relação intraespecífica entre os leões é demonstrada a sociedade incluindo um leão adulto com um grande grupo de leoas (O REI..., 1994). E nas relações interespecíficas a interação entre leões e hienas é mostrada no filme como uma hierarquia em que as hienas temem e respeitam os leões na maior parte do tempo, apesar de os desafiarem em algumas situações (O REI..., 1994). Sabe-se que na natureza estes animais costumam desenvolver uma relação de comensalismo que pode se tornar competição interespecífica por alimento em alguns casos (O REI..., 1994). Com relação às outras espécies, os leões são considerados os líderes em uma relação demonstrada como uma monarquia harmoniosa, podendo ser uma representação dos leões como o topo da cadeia alimentar (O REI..., 1994).

Quanto à Zoologia, muitos dos animais demonstrados apresentam morfologia que pode ser considerada semelhante à real com poucos erros, que são normalmente encontrados na cabeça, especialmente nos olhos (o que pode ser explicado pela necessidade de “personificar” os animais) (O REI..., 1994). É possível observar mamíferos como leões, zebras, elefantes, girafas dentre outros, e de forma menos realista, são apresentados também crocodilos, avestruzes, rinocerontes, hienas, um suricate, um javali, um babuíno, aves, insetos e outros representantes da fauna característica da savana, com uma grande diversidade (O REI..., 1994). No decorrer do filme pode-se analisar também o cuidado parental e entre os leões, assim como o comportamento de deslocamento em manadas de algumas espécies (O REI..., 1994).

4.4 Filme “Rio”

A animação conta a história de uma ararinha-azul que vive nos Estados Unidos da América como animal de estimação e é descoberta por um brasileiro apaixonado por aves que pretende contribuir com a preservação da espécie. Para que isso aconteça, a ave deve ir até o Brasil para se reproduzir e é neste país que a história se desenvolve (RIO, 2011).

A Ecologia não é muito abordada, podendo incluir apenas algumas imagens

do Rio de Janeiro (Brasil), demonstrando um pouco do bioma da Mata Atlântica, especialmente a sua vegetação de floresta tropical (RIO, 2011). É importante ressaltar que a espécie de destaque do filme (ararinha-azul) não é característica de florestas, como mostrado no filme, e sim do bioma de Caatinga (RIO, 2011).

Dentro da Educação Ambiental está incluído o aspecto mais importante do filme: a conscientização sobre o perigo da extinção de espécies e a demonstração de que ao retirar as aves ou outros animais silvestres de seu *habitat* estes e outros seres são prejudicados causando o desequilíbrio da natureza, temática que diverge bastante dos outros filmes analisados, assim como o seu cenário (RIO, 2011).

Para a Zoologia é importante ressaltar que, apesar de as ararinhas-azuis e tucanos serem retratadas de forma semelhante à realidade, outras aves não são demonstradas da maneira correta em relação ao tamanho das asas e/ou cabeças em comparação ao corpo, assim como os olhos dos animais de maneira geral (RIO, 2011). Um fato interessante mostrado em relação às aves é que a fêmea é retratada cantando mal enquanto o macho canta bem, o que pode ser uma representação do que ocorre na natureza, em que, muitas vezes os machos cantam com maior frequência (não necessariamente melhor), para conquistar de uma fêmea para acasalar, por exemplo (RIO, 2011).

Um grande problema de interferência humana na natureza, que está presente em diversos países, é retratado no filme: o tráfico de aves, que retira as espécies do seu ambiente natural para vendê-las (RIO, 2011). Uma observação que deve ser ressaltada é o fato de que o personagem principal, por ser um animal de estimação (que também poderia ter sido adquirido por meio do tráfico de animais), nunca aprendeu a voar, o que causa grandes dificuldades no decorrer da história, assim como a sua falta de costume com a liberdade e com os perigos da vida fora de uma casa (RIO, 2011).

4.5 FILME “Procurando Nemo”

Também em clima quente, mas em um meio aquático, o filme é ambientado especialmente no Oceano Pacífico, mas chega até o continente Australiano, sempre em região tropical (PROCURANDO..., 2003). A animação mostra a vida de um peixe palhaço que perde seu filho e sai em uma jornada para recupera-lo, na qual conhece um peixe fêmea da espécie conhecida como cirurgião-patela que o ajuda na procura (PROCURANDO..., 2003).

A abordagem em Ecologia é favorecida pela grande variedade de animais, sendo possível analisar alguns dos seus hábitos: o comportamento de cardumes (apesar de demonstração exagerada), a dinâmica da cadeia alimentar entre peixes, entre estes e as aves e também seres humanos (PROCURANDO..., 2003). É demonstrada também a alimentação com os ovos de peixe-palhaço, em que outras espécies ameaçam esses animais desde o início de suas vidas justificando a necessidade de grande quantidade de ovos que é comum entre os peixes (PROCURANDO..., 2003). Pode-

se destacar também um grupo com três tubarões que tentam não se alimentar de outros peixes, apesar de um deles ceder aos seus instintos ao sentir o sangue na água, demonstrando uma das ferramentas que estes predadores utilizam na sua caça (PROCURANDO..., 2003). É apresentada também a relação ecológica de inquilinismo entre os peixes-palhaço e as anêmonas (sua moradia) (PROCURANDO..., 2003). O ecossistema marinho é ricamente ilustrado mostrando a variação entre profundidades no mar e as espécies de cada região, com a aparição de um peixe exemplificando a fauna abissal (PROCURANDO..., 2003).

A Zoologia também é favorecida neste filme, visto que desde o seu princípio, inúmeras espécies são mostradas, incluindo exemplares de poríferos, cnidários, crustáceos, moluscos, peixes ósseos e cartilagosos, quelônios, aves e mamíferos (inclusive seres humanos), podendo, em diversos casos, ser feita a visualização da morfologia das espécies de forma bastante verossímil (PROCURANDO..., 2003). Alguns erros podem ser observados como a presença de pálpebras em alguns peixes, algumas imperfeições nas morfologias das espécies e também o cuidado parental das tartarugas (PROCURANDO..., 2003).

O ser humano também é mostrado como uma ameaça neste filme, sendo um mergulhador captura o peixe-palhaço e o retira de seu ambiente natural levando-o para o estressante ambiente de um aquário (PROCURANDO..., 2003). Além disso, também é mostrada uma situação em que um grupo de pescadores tenta pescar um cardume inteiro com uma rede (PROCURANDO..., 2003).

4.6 FILME “IRMÃO URSO”

No fim de uma Era Glacial, um grupo de seres humanos divide seu território com diversos animais, dentre eles, os ursos, com quem não convivem em harmonia (IRMÃO..., 2003). Por conta da morte de seu irmão, o protagonista da história persegue um urso que ele acredita ser o culpado do acontecimento e o mata (IRMÃO..., 2003). Em seguida o rapaz é transformado em um urso e conhece um filhote da mesma espécie, com quem acaba vivendo uma aventura (IRMÃO..., 2003).

Uma das características mais importantes do filme em relação à Ecologia é a ilustração da Taiga e suas proximidades, mostrando vários elementos da flora e da fauna, como os ursos, alces, búfalos, esquilos, águias e mamutes, sendo, de certa forma, realistas, com exceção às estruturas das cabeças (IRMÃO..., 2003). Além disso, também é mostrada uma representação exagerada da migração que os salmões fazem nadando contra a correnteza (piracema), o que os torna fonte de alimento para os ursos, apresentando também a cadeia alimentar (IRMÃO..., 2003). No filme também é dito que “uma coisa sempre se transforma em outra”, fazendo uma referência ao ciclo da matéria (IRMÃO..., 2003).

Também é demonstrada no filme a aurora boreal, um fenômeno que ocorre por conta da interação de partículas de vento solar (plasma) com o campo magnético

da Terra e sua atmosfera, gerando as luzes coloridas (IRMÃO..., 2003). Apesar da apresentação de lendas relacionadas ao fenômeno, é possível apresentá-lo e discutir sobre suas reais causas e características (IRMÃO..., 2003).

Mais uma vez, os seres humanos são mostrados da perspectiva de outros animais e desequilibram a vida de diversas espécies que são caçadas ou afetadas de outra forma (IRMÃO..., 2003). Ao se transformar em um urso, o protagonista passa a observar a vida de outra perspectiva e vê que para os humanos os ursos são ameaças, mas que para os ursos a situação é inversa, trazendo uma importante reflexão (IRMÃO..., 2003).

4.7 FILME “Happy Feet – o Pinguim”

O foco do filme é um filhote da espécie pinguim imperador que nasceu com características diferentes dos outros pinguins e sofre preconceito por isso (HAPPY..., 2006).

Para o estudo de Ecologia é apresentado o ambiente congelado da Antártida, com boa ilustração do ecossistema (HAPPY..., 2006). Há uma contribuição para o conceito de cadeia alimentar, mostrando a preocupação dos pinguins em relação aos seus predadores (HAPPY..., 2006).

Quanto à Zoologia, uma característica importante demonstrada é a de que os ovos dos pinguins imperadores são chocados pelos machos enquanto as fêmeas buscam alimento e também é ressaltada a importância de não “deixar o ovo cair” (HAPPY..., 2006) sendo que, na natureza se o ovo se separar do pai o embrião morre de frio, por isso é abandonado imediatamente. No filme o filhote que nasceu do ovo que caiu demonstra apenas algumas diferenças comportamentais em relação ao seu grupo: ao invés de possuir o dom do canto como os outros, o filhote dança (HAPPY..., 2006).

Durante todo o enredo há especulações sobre seres extraterrestres que estariam exterminando os peixes que servem de alimento para os pinguins, causando assim um grande desequilíbrio ambiental (HAPPY..., 2006). Na parte final do filme é revelado que os causadores de tantos problemas para os animais são os seres humanos (HAPPY..., 2006), transmitindo uma mensagem importante de como os hábitos atuais da humanidade estão afetando o equilíbrio ecológico e de como a preservação é importante sendo que todos estão interligados de diversas maneiras, inclusive por meio da cadeia alimentar.

4.8 FILME “Happy Feet 2 – o Pinguim”

Sendo uma sequência do primeiro filme (HAPPY..., 2006), mostra alguns dos mesmos personagens e alguns novos, ainda com destaque para a mesma espécie de pinguins (HAPPY..., 2011).

Para as abordagens em Ecologia, a nova história conta com um segundo núcleo no qual uma dupla de krill (pequenos crustáceos) descobre que há um mundo imenso

além de seu alcance, e que são, na verdade, presas de animais maiores (HAPPY..., 2011). É interessante observar a perspectiva em que estes acontecimentos são exibidos, como se o telespectador tivesse o ponto de vista dos krill (HAPPY..., 2011). Dessa forma, muitas vezes é difícil compreender o que acontece ao redor por conta da visão limitada e os outros animais parecem gigantesco em comparação aos pequenos crustáceos (HAPPY..., 2011). Assim como no primeiro filme (HAPPY..., 2006), é possível observar a cadeia alimentar, sendo ainda mais clara no segundo filme (HAPPY..., 2011).

Problemas ambientais como o degelo e a poluição com o petróleo são demonstrados e é possível observar como afetam a vida dos animais (HAPPY..., 2011).

Este filme apresenta também momentos em que os conceitos de Evolução são desenvolvidos, para isso, dois krill fogem do seu grupo (chamado de cardume no filme) ao se descobrirem como presas, sendo que um deles busca progredir na escala evolutiva com o desejo de deixar de ser herbívoro e se tornar predador (HAPPY..., 2011). No decorrer da história os personagens citam a seleção natural e fazem várias observações que podem ser utilizadas para discussões sobre o conceito de Evolução (HAPPY..., 2011).

Para Zoologia é possível visualizar morfologias bastante realistas nos pinguins imperadores (exceto o personagem principal que mantém a aparência de filhote), krill, elefantes marinhos, águas-vivas, orca, além de algumas aves (nem sempre realistas) (HAPPY..., 2011).

Contrastando com o primeiro filme, a sequência apresenta pessoas auxiliando os animais com dificuldades, o que pode servir de inspiração para comportamentos benéficos ao contrário da grande tendência prejudicial da espécie em relação ao ambiente e a outros seres vivos (HAPPY..., 2011).

4.9 FILME “WALL-E”

A história se passa em um futuro distópico e Wall-e é um pequeno robô cuja função é limpar/organizar o lixo do planeta Terra deixado pelos seres humanos (WALL-E, 2008). O robô conhece uma sonda enviada para procurar plantas, se apaixona e a persegue de volta à nave onde encontra uma sociedade de seres humanos (WALL-E, 2008).

Em sua primeira parte, o filme aborda essencialmente a Educação Ambiental com a produção/acúmulo de lixo e destruição da natureza, onde a paisagem mostrada é composta principalmente por lixo e gera bastante impacto, levando à reflexão sobre a importância da preservação e alertando sobre a possibilidade de um futuro planeta inabitável (WALL-E, 2008). Os únicos seres vivos presentes na Terra são uma barata e uma pequena planta que é descoberta e indica aos humanos que a terra poderá ser restaurada e habitada novamente (WALL-E, 2008).

Esse filme também aborda questões de saúde, visto que o comportamento

extremamente sedentário das pessoas que vivem no espaço faz com que todos sejam obesos e estejam sempre em uma cadeira flutuante que os locomove, sem precisarem sequer andar (WALL-E, 2008). É interessante comentar que quando um indivíduo cai de sua cadeira considera-se que houve um acidente porque as pessoas não conseguem se levantar sozinhas (WALL-E, 2008). Além da obesidade, é descrita também uma perda óssea que os passageiros sofreram devido à microgravidade na nave (WALL-E, 2008).

Naturalmente, os causadores da destruição do planeta são os seres humanos que já não podem sequer habitar o planeta e vivem em um ambiente artificial de uma nave espacial exercendo o mínimo de atividades físicas possível estando sempre cercados por robôs que agem como empregados (WALL-E, 2008). Tendo se passado mais de 700 anos, as pessoas não conhecem mais sobre o que havia na Terra e são completamente alienadas pela tecnologia sem ao menos interagirem diretamente umas com as outras (WALL-E, 2008).

5 | OUTRAS CONSIDERAÇÕES

De maneira geral, os filmes infantis costumam conter situações com o propósito de incentivar o respeito, a caridade e as ações positivas, ou seja, desenvolver valores. Dentre os filmes analisados anteriormente, é possível mencionar algumas situações pontuais que se encaixam nesta característica: Em “Vida de Inseto” há grande destaque para o trabalho em equipe e a organização (VIDA..., 1998); a principal mensagem de “Rango” é sobre mentiras e suas consequências (RANGO, 2011); em “O Rei Leão” o protagonista aprende, por meio de seus erros, a não desobedecer seu pai (O REI..., 1994); “Procurando Nemo” também retrata um caso de desobediência, explicitando a importância de respeitar as regras (PROCURANDO..., 2003); em “Irmão Urso” é destacada a importância da amizade (IRMÃO..., 2003); “Rio” mostra a solidariedade para superar as dificuldades (RIO, 2011); “Happy Feet” retrata o preconceito (HAPPY..., 2006) e “Wall-e” faz uma forte crítica a comportamentos bastante comuns na atualidade como o consumo excessivo, a alienação e a falta de preocupação com a saúde pessoal e do planeta (WALL-E, 2008).

Apesar de muitos itens relativamente realistas presentes nas animações em relação ao conteúdo de Ciências e Biologia, há também algumas falhas nos filmes, o que não poderia ser diferente considerando seu público alvo e seu propósito. No entanto, é essencial que se enxergue os erros como uma possibilidade extra de aprendizado e não como um obstáculo. Ao associar os filmes de animação com discussões, explicações, pesquisas ou outros métodos disponíveis, é possível estimular o senso crítico nos alunos, permitir que estes façam comparações, investiguem e apontem as divergências entre realidade e ficção, o que pode ser um exercício de observação e raciocínio capaz de auxiliar na promoção do conhecimento.

Dessa forma, é preciso destacar a importância da utilização desta e outras metodologias inovadoras de ensino para que, com o passar do tempo, haja mudanças nas escolas que possibilitem que novas práticas sejam implementadas, sempre com o objetivo de aprimorar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a divulgação das possibilidades de utilização dessas ferramentas busca demonstrar novas formas de gerar maior interesse pelo estudo de Ciências, de facilitar e ampliar o entendimento da disciplina, de estimular visão crítica em alunos, permitindo que estes identifiquem, interpretem e reflitam sobre os aspectos apresentados, sendo eles realistas ou não. Apesar de alguns professores não considerarem profissional a utilização do humor em sala de aula, como afirmam Rule e Auge (2005), um objetivo importante deste ofício é certamente tornar o aprendizado mais agradável e os estudantes mais satisfeitos.

6 | CONCLUSÃO

A partir da análise dos filmes conclui-se que as animações infantis estudadas apresentam características que podem ser consideradas benéficas para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia, mas que também apresentam valores que podem agregar características positivas para o desenvolvimento do aluno. Os benefícios destes materiais podem incluir tanto os conhecimentos transmitidos quanto a facilidade de memorização das informações apresentadas que estão agregadas a fontes já conhecidas e amadas pelos alunos: os filmes.

REFERÊNCIAS

BARNETT, M.; KAFKA, A. **Using Science Fiction Movie Scenes to Support Critical Analysis of Science**. Journal of college science teaching, [S.l.], p. 31-35, 2007.

FRIEDRICH, S. P.; SANTOS, E. G. As relações ecológicas e os filmes de desenho animado. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2010, Santo Ângelo. **Anais do I Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica**, Santo Ângelo: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.santoangelo.uri.br/anais/ciecitec/2010/relato/Relato_Experiencias_4.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

HAPPY Feet – O pinguim. Direção de George Miller. Produção de Doug Mitchell, George Miller e Bill Miller. Beverly Hills: VILLAGE ROADSHOW PICTURES, 2006. 1 DVD.

HAPPY Feet 2 – O pinguim. Direção de George Miller. Produção de Doug Mitchell, George Miller e Bill Miller. Beverly Hills: VILLAGE ROADSHOW PICTURES, 2011. 1 DVD.

HAVIZ, M. Computer-assisted Biology Learning Materials: Designing and Developing an Interactive CD on Spermatogenesis. In: THE 2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON MATHEMATICS, SCIENCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY, 2017, Padang. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, [S.l.]: IOP Publishing, 2018. Disponível em: <<http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/335/1/012081/pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

IRMÃO urso. Direção de Robert Walker e Aaron Blaise. Burbank: WALT DISNEY PICTURES, 2003. 1 videocassete.

JIMOYIANNIS, A. **Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development.** Computers & Education, [S.l.], v. 55, p. 1259–1269, 2010.

KAPUCU, M. S.; CAKMAKCI, G.; AYDOGDU, C. **The Influence of Documentary Films on 8th Grade Students' Views about Nature of Science.** Educational Sciences: Theory & Practice, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 797-808, 2015.

KLEMENC-KETIS, Z.; KERSNIK, J. **Using movies to teach professionalism to medical students.** BMC Medical Education, [S.l.], v. 11, n. 60, 2011. Disponível em: <<https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1472-6920-11-60>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MARTINS, G. M. C.; SILVA, R. C. M.; DELIBERADOR, R. M. **Considerações Sobre o Filme “Capitão América - O Primeiro Vingador” (2011) e suas Possibilidades para o Ensino de História.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, Londrina, v. 19, n.1, p. 36-43, 2018.

O REI leão. Direção de Roger Allers e Rob Minkoff. Burbank: WALT DISNEY PICTURES, 1994. 1 videocassete.

O'DAY, D. H. **The Value of Animations in Biology Teaching: A Study of Long-Term Memory Retention.** CBE—Life Sciences Education, [S.l.], v. 6, p. 217–223, 2007.

PROCURANDO Nemo. Direção de Andrew Stanton e Lee Unkrich. Emeryville: PIXAR ANIMATION STUDIOS - WALT DISNEY PICTURES, 2003. 1 videocassete.

RANGO. Direção de Gore Verbinski. Los Angeles: NICKELODEON MOVIES, 2011. 1 DVD.

RIO. Direção de Carlos Saldanha. Greenwich: BLUE SKY STUDIOS, 2011. 1 DVD.

ROSE, C. **How to teach biology using the movie science of cloning people, resurrecting the dead, and combining flies and humans.** Public Understanding of Science, [S.l.], v. 12, p. 289–296, 2003.

RULE, A. C.; AUGÉ, J. **Using Humorous Cartoons to Teach Mineral and Rock Concepts in Sixth Grade Science Class.** Journal of Geoscience Education, [S.l.], v. 53, n. 5, p. 548-558, 2005.

SMITHIKRAI, C. **Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors.** Procedia - Social and Behavioral Sciences, [S.l.], v. 217, p. 522-530, 2016.

SOARES, B. C.; VIEIRA, B. M.; FONSECA, L. C. S. Procurando Nemo: o uso da animação para o ensino de ciências. In: V ENEBIO, 7., 2014, São Paulo. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Niterói: SBEnBio, 2014, p. 936- 948.

STITH, B. J. **Use of Animation in Teaching Cell Biology.** Cell Biology Education, [S.l.], v. 3, p. 181–188, 2004.

VIDA de Inseto. Direção de John Lasseter e Andrew Stanton. Emeryville: PIXAR ANIMATION STUDIOS - WALT DISNEY PICTURES, 1998. 1 videocassete.

VOOGT, J. et al. **Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century.** Journal of Computer Assisted Learning, [S.l.], v. 29, p. 403–413, 2013.

WALL-E. Direção de Andrew Stanton. Emeryville: PIXAR ANIMATION STUDIOS - WALT DISNEY PICTURES, 2008. 1 DVD.

APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ATIVIDADES DO MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1

Roberta Emile Lopes de Oliveira

Centro Universitário Ruy Barbosa Wyden
Salvador – BA

Camila Amorim Moura dos Santos

Centro Universitário Ruy Barbosa Wyden
Salvador – BA

Edmar Egídio Purcino de Souza

Centro Universitário Ruy Barbosa Wyden
Salvador – BA

RESUMO: Atividades lúdicas fundamentadas na prática do ensino científico podem contribuir para o aumento do desempenho de habilidades essenciais de crianças. Esse trabalho tem como objetivo, apresentar relatos de experiência da aplicação de atividades baseadas no movimento Maker, trabalhadas na educação infantil. Busca compreender a importância de se trabalhar o desenvolvimento motor; a capacidade de comunicação e fala; as relações sociais; a inteligência emocional; a capacidade de adaptação e desenvolvimento cognitivo. O artigo busca relatar como a cultura Maker fomenta aprendizados alinhados a uma proposta pedagógica que pode ser implementada em escolas públicas e particulares do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino Fundamental, Espaço Maker.

ABSTRACT. Playful activities based on the practice of scientific teaching can contribute to

increase the performance of the essential skills of children. This work presented experience reports of the application of activities based on the Maker movement, worked on early childhood education. It seeks to understand the importance of working motor development; the ability to communicate and speak; social relations; emotional intelligence; the capacity for adaptation and cognitive development. The article seeks to report how the Maker culture fosters learning aligned with a pedagogical proposal that can be implemented in public and private schools in the country.

KEYWORDS: Education, Elementary School, Makerspace

1 | INTRODUÇÃO

O ensino fundamental é o momento para aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de aptidões. São os pequenos aprendizados do dia a dia que trabalharão habilidades motoras, de linguagem, sociais, afetivas, adaptativas e também cognitivas. Em um projeto pedagógico é necessário que sejam estabelecidas atividades em cada série escolar, visando o aperfeiçoamento de tais capacidades.

Os modelos atuais de educação, em sua maioria, são formalizados e adotam métodos que carecem da motivação pela descoberta,

pela experiência de fazer e construir. Diante disso, nota-se a necessidade do uso de tecnologias no cotidiano escolar, com foco na aprendizagem criativa e na realização de projetos particulares ou coletivos que incentivem a inovação, que melhorem a capacidade tátil das crianças e garantam a obtenção de novos conhecimentos. A motivação intrínseca, centrada na tarefa, é importante para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que as pessoas estão mais propensas a responder criativamente à uma dada tarefa, quando estão movidas pelo prazer de realizá-la [de Alencar 2003].

É essencial que ao realizar essas atividades as crianças se movimentem, pesquisem, sejam predispostas a se mobilizar e passem a ter uma inclinação para buscar aprender por toda vida [Cheroglu 2014]. A Educação Infantil como etapa inicial da educação básica é importante para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo humano pela criança, neste sentido é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor que a criança aprende [Vygotski 1998].

No cenário atual cada vez mais moderno, as tecnologias são um fator impulsionador no que tange ao desenvolvimento profissional do aluno e as suas habilidades cognitivas. O professor torna-se então um mediador de extrema importância para o aprendizado. A importância da mediação do professor nesse processo, a relação do aluno com os fatores externos e os métodos utilizados estão extremamente alinhados com o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural Vygotskyana, a relação entre o homem e a sociedade, cultura e sua história de vida, é um fator que compreende situações de aprendizagem, permitindo a definição da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem neste processo. O desenvolvimento e aprendizado proposto por Vygotsky [Vygotski 1987] refere-se ao aprendizado que quando adequado, ou seja, de forma organizada, resulta em um desenvolvimento mental eficaz, coloca em movimento processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de outra maneira. O indivíduo então se apropriará de conhecimentos exteriorizados observada a sua interação com o meio. É necessário refletir acerca de novas práticas que estão sendo implementadas no contexto pedagógico de algumas escolas e que são eficazes no que se diz respeito ao papel do professor como mediador e a interação que o aluno produz com seus colegas ao projetar e sistematizar suas ideias em grupo. Tais práticas tornam-se capazes de resultar em um desenvolvimento mental eficaz, dado que o indivíduo se apropria das interações e mediações para construir e projetar. Por tanto, a Cultura Maker de Educação com a produção mão na massa, possibilita ao indivíduo desenvolver habilidades e despertar a aprendizagem.

1.1 Desenvolvimento de Habilidades Motoras

As habilidades motoras são indispensáveis para a criança. Desde o início do seu desenvolvimento ela aprende a segurar objetos, comer sozinho, e etc. Na medida em que ela cresce, desenvolve outras habilidades, aprende a segurar o lápis, desenhar, e utilizar seus músculos para realizar atividades com um propósito planejado.

Desenvolver habilidades como desenhar, cortar, pintar, apertar um parafuso ou utilizar ferramentas são atividades simples, mas que ao serem praticadas contribuem significativamente para o desenvolvimento motor infantil [de Alencar 2003]. Tais atividades trabalhadas desde a infância focando no desenvolvimento motor possibilitam à criança um melhor progresso em outras práticas com a mesma base, como tocar um instrumento, dançar ou saber se portar. O processo de aprendizagem relaciona corpo e mente, atuando na relação entre outros corpos, objetos e espaço. A escola deve realizar atividades lúdicas que permitam ao aluno a capacidade de manipulação de ferramentas contribuindo para seu desenvolvimento tátil.

1.2 Desenvolvimento da Linguagem

A habilidade de a criança entender e usar a linguagem falada inicia-se ao dizer suas primeiras palavras se perpetua durante sua infância. É graças a linguagem que a criança tornar-se capaz de invocar situações não atuais, libertando-se então das fronteiras do espaço próximo e presentes, ou seja, saindo do campo perceptivo [Piaget 2011].

A partir dos quatro anos a habilidade de formar diálogos e expressões já é bastante desenvolvida. Durante o Ensino Fundamental 1 é importante que sejam exploradas tais capacidades na criança, propondo atividades lúdicas que promovam a experiência de criar diálogos usando a criatividade e estimule a capacidade de se comunicar e falar em público.

1.3 Desenvolvimento Social, Emocional E Afetivo

A criança se desenvolve de acordo com a aquisição de aprendizagem com o meio em que está inserida. É no ambiente escolar onde a criança irá manifestar o seu temperamento. As atividades em grupo possibilitam a apresentação dessas características. O ideal é que durante essas atividades sejam trabalhadas algumas ações emocionais negativas das crianças, como o excesso de introversão, extroversão, irritabilidade, timidez, entre outras, para que ao serem corrigidas essas características, sejam geradas consequências positivas em outros aspectos de perspicácia da criança [Piaget 1986].

A escola deve se preocupar não apenas em ensinar o conteúdo programático, mas deve haver um equilíbrio em relação ao ensino e a preocupação no desenvolvimento social, de forma que a educação da criança seja desenvolvida de maneira integral, se preocupando com todos os aspectos [Cheroglu 2014].

1.4 DESENVOLVIMENTO ADAPTATIVO E COGNITIVO

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precedera. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza [Piaget 1986].

O processo cognitivo infantil tem início desde o seu nascimento, mas é desenvolvido proveniente de reflexos e hábitos adquiridos ou congênitos. O processo de inteligência deriva-se de respostas do ambiente em que a criança está inserido e da ação que o sujeito executa sobre as informações que recebe, transformando as informações em conhecimentos. No processo de constituição da inteligência infantil, adquirir conhecimento está extremamente relacionado com adaptação ao meio e a ação da criança sobre o mundo. Dessa forma, é necessário que o ensino escolar possibilite ao aluno o interesse pela pesquisa, pela observação, indagação e busca constante em conhecer. Para que o aluno seja o princípio ativo no processo de construção dos seus conhecimentos.

As atividades propostas pela cultura maker, desenvolvem habilidades motoras, pois propõem o aluno colocar a mão na massa. Permitem que ele aperfeiçoe sua linguagem por motivar a apresentação de projetos, o falar em público e a participação durante a aula, seja trazendo dúvidas e ideias ao orientador ou discutindo com os colegas aspectos referente a concepção do projeto. O lado social, emocional e afetivo também é trabalhado quando o aluno participa de trabalhos em grupo, interage, troca informações, aprende a lidar com os múltiplos personagens da equipe, se frustra por não conseguir na primeira vez, mas persiste na sua tarefa até conquistar seu objetivo. Na cultura maker, o aluno desenvolve seu lado cognitivo por ser construtor das suas próprias ideias, é criativo, capaz de inovar, aprender a processar informações, métodos e a aplica-los para um determinado fim. É notório que a cultura maker não está limitada apenas a trazer novos conhecimentos ou ao uso de recursos tecnológicos, mas também irá propiciar que o aluno desenvolva habilidades e estimule seu processo de aprendizagem.

2 | A PROPOSTA DA CULTURA MAKER COMO MUDANÇA PARA EDUCAÇÃO

Ao longo da história da educação infantil no Brasil, é possível notar inúmeras mudanças no que se refere aos modelos de aprendizado. Em paralelo a isso vemos uma constante busca por inovação tecnológica na sociedade. As atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental 1 no Espaço Maker tem como objetivo alinhar esses dois ideais através do desenvolvimento de projetos que relacionam o aprendizado em sala de aula com tecnologia [Machado and Adalberto 2016].

A cultura maker tem como principal objetivo Faça Você Mesmo (ou *Do-It-Yourself*, em inglês), através de ferramentas tecnológicas como a placa arduino, impressoras 3D, cortadoras a laser e kits de robótica, prototipação e fabricação de produtos, soluções e projetos [Duarte et al. 2017]. Saindo da sala de aula e indo para laboratórios, os adeptos da cultura maker visam troca de experiências em grupo, estímulo a capacidade inventiva, e a capacidade empreender e pesquisar [Pinto et al. 2016].

Nos tempos atuais existem novas maneiras de fazer a criança pensar, aprender, aumentar sua percepção e imaginação através de construções lúdicas, voltadas para a tecnologia, que são utilizadas para jogos e brincadeiras no cotidiano com um contexto pedagógico. As escolas que inserem as crianças nesse contexto desde o Ensino Fundamental 1 possibilita a criação de protótipos colocando a mão na massa. Garantindo mais motivação no ambiente escolar, e contato com a tecnologia.

Capacitar as crianças em suas especificidades, analisando e refletindo sobre suas interações com as mídias, é uma forma de criar condições para suas participações. O principal desafio é fazer com que os alunos entendam para quê eles estão utilizando esses materiais, é preciso entender o objetivo [Buckingham 2007]. Para isso as atividades realizadas são contextualizadas com algum assunto que eles estão aprendendo no seu conteúdo programático. Também é abordada alguma curiosidade física ou científica propiciando experiências em assuntos que estão por vir. O objetivo é fazer com que, ao chegar às séries em que os alunos estudarão outras ciências eles já estejam motivados pela pesquisa e já tenham tido experiências práticas [Rafaela Samagaia 2015].

Todos os objetivos, assuntos, curiosidades e contextos são alinhados de acordo com a capacidade cognitiva de cada série e a aptidão para construir determinados protótipos. Além de possibilitar esse conjunto de novos conhecimentos e incentivo a pesquisa, a cultura Maker trabalha em aspectos que podem não ser percebidos pelas crianças, mas que estão sendo desenvolvidos no seu processo de evolução. A sua capacidade motora, social e emocional, sua adaptação ao meio e desenvolvimento cognitivo.

Segundo Martins (2001), Os projetos contribuem para que os alunos participem e se envolvam em seu próprio processo de aprendizagem e o compartilhem com outros colegas, como também exijam que o professor enfrente desafios de mudanças, diversificando e reestruturando, de forma mais aberta e flexível, os conteúdos escolares. [Martins 2001]

As atividades realizadas possibilitam o aluno expandir sua capacidade criativa, entender métodos, meios e instrumentos necessários para se realizar uma atividade, dominando um conjunto de técnicas para executá-las. Além de atividades individuais são realizados projetos em grupo visando melhorar habilidades, integrar valores, estimular no aluno a capacidade de decidir, debater, avaliar e ao mesmo tempo ser dedicado e disciplinado para conclusão do projeto.

3 | METODOLOGIA

Com o início das aulas em 2018 foram iniciadas as práticas no laboratório infantil denominado Espaço *Maker*. Este espaço é separado exclusivamente para o Ensino Fundamental 1, devido ao fato que a proposta dos protótipos a serem construídos é diferente do Ensino Fundamental 2. As aulas possuem duração de 50 minutos e as turmas foram divididas em dois grupos, possuindo encontros quinzenais, as crianças do Fundamental 1 precisam de mais assistência para o desenvolvimento das atividades, então o mais viável foi diminuir o tamanho das turmas, além da restrição do tamanho do laboratório.

Esse espaço possui diversas ferramentas, serra, lima, lixas, tesouras, estiletes, placas de arduino, pilhas, *leds*, cola-quente entre outros materiais diversos para criação dos protótipos. Além dessas ferramentas dispomos de dois equipamentos que são a Impressora 3D e Cortadora a Laser. Devido a idade das crianças, muitas das ferramentas são utilizadas apenas com auxílio ou supervisão dos professores. Os equipamentos com mais complexidade, como a impressora e cortadora, são utilizados pelo professor para disponibilizar itens para as aulas e fazendo demonstração. O trabalho desenvolvido foi elaborado por estudante de graduação em Engenharia, como parte do seu estágio curricular, em um colégio privado de ensino, na cidade de Salvador/BA. A vivência universitária trouxe a capacidade de propor atividades para as crianças além do material que nos foi entregue por uma empresa externa. Com os conhecimentos adquiridos pela engenharia foi possível produzir ideias contextualizadas com assuntos voltados a tecnologia, ciências e ao desenvolvimento mão na massa. Todas as atividades foram e estão sendo propostas de acordo com a capacidade engenhosa das crianças, e incentivando a explorarem tais capacidades.

A partir desses *insights* novas propostas estão sendo planejadas, montadas e sendo adequadas ao plano programático do *Maker*. No próximo tópico serão citadas algumas das atividades desenvolvidas.

4 | RESULTADOS – RELATO DE EXPERIÊNCIA

4.1 Quinto Ano

4.1.1 Conceitos sobre velocidade

Uma das atividades desenvolvidas com o quinto ano do ensino fundamental, foi a criação de um protótipo Demonstrador de Velocidade, o objetivo principal do projeto foi ensinar o conceito da velocidade e a sua relação entre espaço e tempo. Assim como em um carro, a potência do motor determina a velocidade com que a roda gira, o protótipo segue a mesma relação. Além disso, foram abordadas curiosidades em relação a velocidade e para tornar a atividade mais lúdica para crianças foi utilizado no protótipo personagens relacionados a velocidade.

Essa atividade foi desenvolvida em duas aulas de 50 minutos, na primeira além

de abordar os conceitos gerais foi possível transmitir aos alunos experiências práticas com desenho geométrico, entendendo o que é raio, diâmetro e centro da circunferência. Os alunos puderam personalizar o seu desenho o tornando único, desenvolvendo sua capacidade criativa.



Figura 1. Protótipo para apresentação dos conceitos da Velocidade.

Na aula subsequente realizou-se a montagem do protótipo, inicialmente foi explicado o funcionamento do circuito elétrico simples; os polos positivos e negativos da bateria e o seu desempenho como fonte de energia; o motor como atuador; e o interruptor como dispositivo para abrir ou fechar o circuito elétrico. Nessa aula o circuito foi unido com a primeira parte desenvolvida anteriormente e com o suporte do protótipo feito com palitos. Além dos objetivos centrais da atividade e o enriquecimento dos assuntos relacionados, as crianças desenvolvem suas habilidades criativas, aprendem a seguir roteiros e a ir além destes, incrementando a partir da sua capacidade inventiva.

4.1.2 Conceitos Sobre Modelagem 3D

Outra atividade desenvolvida para o quinto ano foi a montagem de um quebra cabeça 3D de madeira, no formato de dragão, criado na impressora a laser. A princípio foi tratado sobre o espaço tridimensional e a transformação de peças 2D, com apenas altura e largura em um objeto único em 3D, com altura largura e profundidade.



Figura 2. Protótipo confeccionado em 3 dimensões.

Essa atividade permite que os alunos entendam o conceito das três dimensões, desenvolvam atenção, raciocínio lógico, atuem com a memória, motivando a habilidade de observar, comparar e se comunicar em grupo para garantir a eficiência dos seus resultados, desenvolvendo suas inteligências e estimulando a aprendizagem.

4.2 QUARTO ANO

4.2.1 Conceitos Sobre Propulsão

Um dos projetos desenvolvidos no quarto ano foi a criação do protótipo de uma Mini Catapulta. Essa aula relacionou o funcionamento da catapulta e os conceitos físicos de armazenar e liberar energia para o lançamento de projéteis. Foi utilizada para fins didáticos uma torre de copos, a qual os alunos após a prototipagem estariam realizando testes em formato de game. O objetivo era derrubar o máximo de copos possíveis com a ferramenta criada, sendo que cada copo tinha uma pontuação diferente por cor.

Os alunos criaram o objeto individualmente, seguiram um roteiro de construção e logo após puderam fazer o teste do seu lançador acertando a torre de copos. Ao fazerem os testes os alunos puderam entender de forma didática o conceito de movimento oblíquo, ângulo, eixo x, eixo y e queda livre trazendo uma percepção para acertarem mais pontos com os lançamentos.

Essas atividades bem como as demais, seguiram a proposta pedagógica do uso de materiais para possibilitar experiências com a produção de protótipos. Permitiu a interação entre a classe, o compartilhamento dos materiais e o desenvolvimento da linguagem no momento de resolver conflitos e tomar decisões.



Figura 3. Protótipo confeccionado para apresentação dos conceitos sobre propulsão.

4.2.2 Bonecos Com Leds

Com os estudantes do quarto ano foi realizada uma atividade para relacionar engenhosidade, inovação, e trabalho em grupo colocando a mão na massa. Inicialmente foi apresentada a plataforma de prototipagem arduino, com a apresentação eles entenderam que a partir de ferramentas computacionais é possível enviar comandos para uma plataforma e criar ferramentas tecnológicas. Entenderam o funcionamento dos pinos do arduino relacionando com os polos positivo e negativo do *led*.

Divididos em grupo, os alunos tiveram que esboçar o animal que eles iriam desenvolver com massa de modelar, permitindo que praticassem sua capacidade de inovação e construção coletiva. Executaram o que foi planejado no esboço e fizeram as conexões dos *leds* no arduino. As atividades propõe aos alunos o constante interesse por desafios e interação com a tecnologia e com o grupo, além de outros aspectos que se configuram nesse contexto.

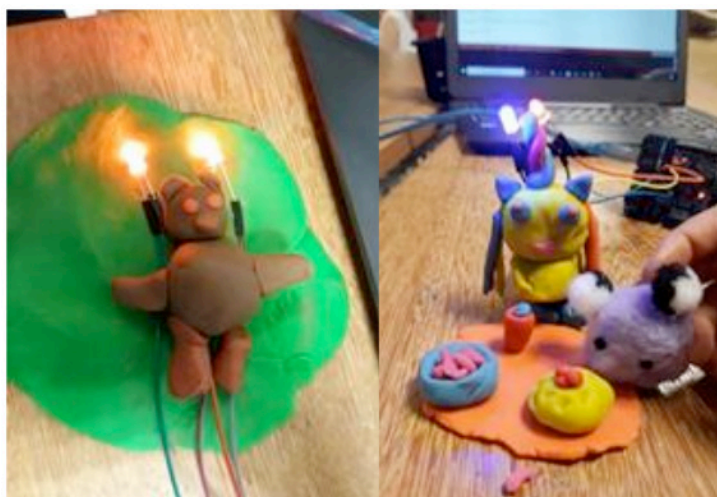


Figura 4. Atividades desenvolvidas com microcontrolador Arduino.

5 | CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologia aplicada à educação alinhado à cultura Maker de trabalho em grupo e mão na massa, trouxe para os alunos a capacidade de compreender conceitos relacionados a ciência, desenvolver capacidade de se relacionar, entre outras habilidades cognitivas e comportamentais que se perpetuarão durante sua vida. Essa temática proporciona um incentivo à pesquisa e inventividade, além de motivar o interesse dos alunos pela arte e ciências. Para os alunos a aula se torna mais prazerosa, e eles passam a gostar ainda mais do ambiente escolar. O desenvolvimento das habilidades citadas provoca no aluno uma atitude investigativa diante dos assuntos ensinados em sala e diante das situações vivenciadas.

É perceptível que a cultura Maker não influencia apenas nos aprendizados teóricos, não proporciona apenas uma ligação com os assuntos que são ou serão ministrados em sala, mas também provoca uma mudança de postura do aluno, tornando-o mais curioso e apto para questionar, inovar e produzir. Aprimora sua capacidade de percepção, investigação, raciocínio lógico e engenhosidade. A cultura Maker é uma forma de preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI. O ensino tradicional de muita teoria e exercícios possui um modelo que atende a demandas antigas, enquanto nos dias atuais é extremamente necessário o uso de estratégias que estimulem o desenvolvimento das competências citadas acima, a capacidade de projetar, e construir uma cidadania digital.

Atualmente utiliza-se a tecnologia e a ciência para tudo! Para que os alunos se tornem adultos com as competências profissionais necessárias é preciso que não apenas saibam utilizar tais tecnologias, mas dominem o funcionamento destas, a começar desde cedo, com atividades simples, mas que gerem aprendizado e busca por preparação para essa realidade. Entender o funcionamento das tecnologias ajuda a entender o mundo que estamos vivendo, tudo isso através de uma linguagem lúdica e de fácil compreensão para o nível de cognição das crianças.

É possível afirmar que ao longo do projeto relatado, os resultados foram positivos. Com a vivência dos projetos no Maker é possível perceber a necessidade de repensar o ambiente físico escolar, a forma de ensino, a capacitação de professores e a conscientização dos pais sobre a necessidade de investir na utilização desses meios para revolucionar a educação. É fundamental ter mentalidade aberta para abraçar os programas educacionais tecnológicos e novos métodos de ensino em sala. É indispensável a criação de políticas públicas para que esse novo método de ensino seja disponibilizado para todos. Investimentos em educação desde o começo da vida escolar é essencial, pois quanto mais cedo a criança tem contato com essa realidade, maior a possibilidade de desenvolvimento e um bom futuro, contribuindo de fato para o desenvolvimento econômico do país.

A aplicação da tecnologia no Ensino Fundamental 1, busca aproveitar dessa premissa para incentivar as crianças a resolverem problemas, serem criativas, saibam

se comunicar, colaborar, trabalhar em grupo, tenham um pensamento crítico e inovador, saibam gerir seu tempo, desenvolver projetos. Dessa forma é possível que as crianças sejam ativos no processo de inovação da sociedade, busquem soluções em favor do coletivo e tenham um raciocínio empreendedor.

REFERÊNCIAS

- Buckingham, D. (2007). **Crescer na era das mídias eletrônicas**, volume 1. Loyola.
- Cheroglu, S. (2014). **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- de Alencar, E. M. L. S. (2003). **Contribuições teóricas ao estudo da criatividade**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, pages 1–8.
- Duarte, A. S., Sanches, R. A., and Dedini, G. F. (2017). **Do movimento maker à customização em massa: O uso das tecnologias da informação e comunicação na indústria têxtil e de confecção**. 11h Congresso Brasileiro de Inovação e Gestão de Desenvolvimento do Produto, pages 1–10.
- Machado, E. and Adalberto, L. (2016). **Movimento makers e a aprendizagem criativa no ensino da matemática no fundamental 1**. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, pages 1–8.
- Martins, J. S. (2001). **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**, volume 1. Editora Papirus.
- Piaget, J. (1986). **O nascimento da inteligência da criança**, volume 1. Editora Crítica.
- Piaget, J. (2011). **Seis estudos de Piaget**, volume 1. Editora Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pinto, S. L. U., Pinto, S. L. U., Santos, G. S. P., Hamad, A. F., and Teixeira, C. S. (2016). **O movimento maker: Enfoque nos fablabs**. 26th Conferência ANPROTEC, pages 1–16.
- Rafaela Samagaia, D. D. N. (2015). **Educação científica informal no movimento maker**. EX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências ENPENC, pages 1–8.
- Vygotski, L. (1987). **Pensamento e Linguagem Superiores**, volume 1. Editora Martins Fontes.
- Vygotski, L. (1998). **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, volume 6. Editora Martins Fontes.

ATIVIDADES LÚDICAS E ROTINA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dione Martins Magalhães

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Dayane Fernandes Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Tangará da Serra -MT

Eraldo Carlos Batista

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Tangará da Serra -MT

RESUMO: Sabe-se que através das atividades lúdicas a criança forma novos conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. Contudo, o contexto social da brincadeira vem mudando através dos recortes históricos. E, atualmente o uso de novas tecnologias tem influenciado sobre as brincadeiras das crianças. Objetivou-se com este estudo refletir sobre a importância do lúdico como eixo norteador da rotina pedagógica da educação Infantil a partir de um relato de experiência em uma escola pública da rede municipal de Porto Velho/RO. Os dados foram coletados por meio de observação sistemática da rotina pedagógica da escola, realizada desde

a chegada dos alunos até a realização das atividades em salas de aulas. Também foram observados os momentos do planejamento da professora. A partir das reflexões teóricas e práticas foi possível visualizar os impactos de duas propostas pedagógicas antagônicas, uma que considera e outra que não considera o brincar como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que é necessário a organização do espaço físico do ambiente educacional de forma a contemplar as necessidades motoras das crianças e garantir atividades lúdicas que possam enriquecer a rotina pedagógica, além de investimentos em formação contínua para os professores que possibilite a reflexão sobre sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Rotina. Atividade Lúdica. Prática. Planejamento.

LUDDIC ACTIVITIES AND PEDAGOGICAL ROUTINE: REPORT OF EXPERIENCES LIVED FROM THE STAGE IN A SCHOOL OF CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT: It is known that through play activities the child forms new concepts, relates ideas, establishes logical relations, develops oral and corporal expression, reinforces social skills, reduces aggression, integrates into society and builds his own knowledge. However, the social context of the game has been changing through

the historical cuts. And, currently, the use of new technologies has influenced children's play. The objective of this study was to reflect on the importance of play as the guiding axis of the pedagogical routine of infantile education, based on an experience report in a public school of the municipal network of Porto Velho / RO. The data were collected through systematic observation of the pedagogical routine of the school, carried out from the arrival of the students to the accomplishment of the activities in classrooms. The moments of the teacher's planning were also observed. From the theoretical and practical reflections it was possible to visualize the impacts of two antagonistic pedagogical proposals, one that considers and another that does not consider play as the starting point of the teaching and learning process. It is concluded that it is necessary to organize the physical space of the educational environment in order to contemplate the children's motor needs and ensure playful activities that can enrich the pedagogical routine, as well as investments in continuing training for teachers that allows reflection on their practice.

KEYWORDS: Routine. Lúdica Activity. Practice. Planning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata as observações realizadas durante o estágio do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior da Cidade de Porto Velho - RO, desenvolvido a partir da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado em uma Escola Municipal. Este relato tem como objetivo refletir a partir da teoria e da prática, sobre a importância do lúdico na rotina pedagógica para o desenvolvimento infantil. As experiências vivenciadas pelas estagiárias durante a realização do Estágio Supervisionado, contribuíram para que aja uma reflexão acerca das teorias vistas nas universidades bem como as práticas realizadas em sala de aula, de modo que os novos integrantes dos cursos de licenciatura venham conhecer a Rotina Pedagógica da Educação Infantil. Dessa forma, é possível minimizar um pouco do receio ou até mesmo do medo que os futuros profissionais da educação têm em relação a essa etapa de ensino.

A relevância do trabalho está em possibilitar que todos os envolvidos em uma proposta pedagógica para a educação infantil possam pensar e planejar uma rotina pedagógica que valoriza o brincar como conteúdo significativo e imprescindível para o desenvolvimento infantil. E, nesse processo é necessário a organização do espaço físico de toda escola, contemplando as necessidades motoras das crianças e o lúdico sendo a mola propulsora para o processo de ensino e aprendizagem.

A BRINCADEIRA E A APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da criança tem sido debatida há muito tempo entre teóricos e estudiosos do desenvolvimento humano. Independentemente de suas abordagens teóricas e bases epistemológica,

existe um consenso entre esses autores sobre a indispensável utilização do lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil.

Na concepção de Vigotski (2007), a brincadeira é percebida como um processo que contempla as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Ou seja, por meio das atividades lúdicas a criança desenvolve e aprimora a imaginação, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, que se constitui assim, no mais alto-nível de desenvolvimento pré-escola.

Por esta ótica, compreende-se que a criança aprende com adultos e com as outras crianças, por meio da imitação, da troca, do diálogo, dos conflitos, das brincadeiras em grupo. Sendo assim, o trabalho coletivo é de grande importância na rotina pedagógica, portanto, ele não pode ser algo espontâneo, mas pensado, organizado e com intervenções pedagógicas intencionais para a concretização dos objetivos educacionais. Com isso, a brincadeira é vista como uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, pois,

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 2007, p.117).

Outra contribuição sobre a importância da brincadeira na aprendizagem vem do psicólogo e educador Henri Wallon (2005). Na concepção do referido autor, compõem-se como lúdico, toda atividade da criança, a partir da concepção de que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme ao meio. Nesse sentido, o infantil é sinônimo de lúdico.

A ação de jogar e brincar é uma atividade que envolve a criança (corpo) e o brinquedo (objeto), numa relação dialógica, esta ação enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Na concepção de Wallon (2005, p. 62), a brincadeira infantil desenvolve-se pela necessidade da criança de agir sobre o mundo exterior (das pessoas e dos objetos) “[...] para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita as partes mais extensas desse mundo”. O referido autor ainda acrescenta que é

[...] a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento em relação ao mundo exterior. Quantos jogos, que aliás as crianças aprendem umas com as outras, se explicam pela simples necessidade de invadir o mundo exterior, a fim de ir buscar a ele os meios para os seus próprios meios e assimilarem de partes cada vez maiores

É necessário o conhecimento dessa concepção para entender que a criança é um ser em desenvolvimento, possui necessidades que são básicas para o seu desenvolvimento global, portanto, a rotina pedagógica deve administrar dosar, e equilibrar atividades que contemple todas as áreas a serem trabalhadas na criança. Nesse sentido, o jogo seja motor, com ou sem regras, todos os tipos de brincadeiras, possibilitam situações de aprendizagem, mas também o desenvolvimento global. Para essa faixa etária não importa o quantitativo de atividades, os conteúdos trabalhados, o que importa é a qualidade das propostas para que as crianças possam vivenciar inúmeras experiências durante essa fase, e que sejam próximas as reais necessidades da criança.

Com Piaget aprendemos a pensar o desenvolvimento antecedente à aprendizagem sendo condição para que esta aconteça. Desse ponto de vista, tomou-se o desenvolvimento das características humanas nos seres humanos como naturalmente ao nascer. Para Piaget (2010), os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, considerando o jogo o berço obrigatório das atividades intelectuais.

A grande contribuição de Jean Piaget para a temática em questão foram os seus postulados que deram origem a Teoria do Desenvolvimento Humano. De acordo com a teoria citada Piaget divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). Sendo estes:

- a) 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos)
- b) 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos)
- c) 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)
- d) 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Cada período, segundo Piaget, é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Dessa maneira:

Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 100).

Ressalva-se que nesse estudo priorizamos para discussão apenas os dois primeiros estágios postulado por Piaget, sendo o período (Sensório-Motor de 0 a 2 Anos e o período Pré-Operacional de 2 a 7 Anos).

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR DE 0 A 2 ANOS

No período Sensório-motor segundo La Taille (1992, p.16), Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo", tal afirmação, deve-se ao fato de que, de acordo com a tese Piagetiana, "a criança nasce em um universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes (que desapareceriam uma vez fora do campo da percepção), com tempo e espaço subjetivamente sentidos, e causalidade reduzida ao poder das ações, em uma forma de onipotência". Destarte, as atividades no início da vida da criança, limita-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos (como a sucção, o movimento dos olhos, por exemplo).

Neste período, a criança descobre todo o universo que a cerca, por meio da percepção e dos movimentos. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2002), a vida mental do bebê reduz-se ao exercício dos aparelhos reflexos, de fundo hereditário, como a sucção, que melhoram gradativamente com o treino. Por volta dos cinco meses, a criança consegue coordenar os movimentos das mãos e olhos e pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir hábitos novos.

No decorrer desta faixa etária, a criança desenvolve uma inteligência prática, ou seja, uma inteligência realizada através das percepções e dos movimentos, com uma coordenação sensório-motora das ações, sem o uso exato do pensamento. Esta inteligência resolve alguns problemas de ação, como por exemplo, alcançar objeto afastados ou escondidos, entre outros. Este período poderá se dividir em três subestágios, um deles referente aos reflexos do recém-nascido, e os outros dois são relativos à organização das percepções e hábitos e à inteligência totalmente sensório-motora (GOULART, 2005).

PERÍODO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS PRÉ-OPERACIONAL DE 2 A 7 ANOS

Após o estágio sensório-motor, se apresenta o estágio pré-operatório, que corresponde à faixa etária de dois anos até aproximadamente sete anos de idade. Neste estágio, há um grande avanço do desenvolvimento, pois é quando a criança desenvolve a linguagem. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2002), neste período, o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem.

Desta forma, podemos dizer que a socialização se encontra pela metade, pois a criança procura se comunicar com o próximo, mas ainda é egocêntrica. Portanto, neste momento, acontece o que é denominado por Piaget de monólogos coletivos, ou seja, várias crianças falando ao mesmo tempo, sem que uma compreenda a outra. Assim que a linguagem estiver um pouco mais aprimorada, ocorre a fase dos "por quês", surgindo aproximadamente aos cinco anos e meio de idade. Para a criança, tudo deve ter uma explicação, um motivo, nada é por acaso. Muitas vezes, os adultos

não acham respostas para as interrogações infantis, devido às perguntas serem sobre assuntos triviais (PIAGET, 2003).

Neste período, segundo Freitas e Lara (2010), acontece a fase das condutas de representação ou manifestações da função simbólica, assim o sujeito adquire a capacidade de representar os fatos ou histórias do cotidiano, por meio da imitação, linguagem, ou desenho, que são variadas condutas de representação simbólica de expressão do indivíduo de seus desejos, conflitos etc. A pessoa poderá criar imagens mentais, mesmo estando na ausência do objeto, se tratando, portanto, de um período em que a criança desenvolve fantasias e brincadeiras de faz de conta, chamadas por Piaget de jogo simbólico (o sujeito, no entanto, possui a consciência de que é só brincadeira e não realidade).

Nesta primeira fase, postulado por Piaget, a interação da criança dá-se através de seu desenvolvimento. Piaget e Vigotski, apesar de serem ambos da corrente interacionista, discordam do ponto de partida do desenvolvimento cognitivo. Enquanto Piaget afirma que primeiro é necessário o desenvolvimento cognitivo para posteriormente estabelecer-se o desenvolvimento da criança com o contexto social, Vigotski defenderá que a interação social e cultural é fundamental para que o desenvolvimento cognitivo ocorra (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 2002)

No período pré-operatório marca o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. Nessa concepção, a inteligência é anterior à emergência da linguagem. Na linha Piagetiana, desse modo, a linguagem é considerada como uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem, conforme alerta La Taille (1992).

Com as mudanças na sociedade, introduzindo a tecnologia como fonte inesgotável para a sobrevivência do indivíduo, não se pode generalizar que cada criança reaja ou tem todas as características nomeadas por Piaget. No entanto, é possível considerar que sua experiência, pesquisa e contribuições teóricas foram muito importantes para a reflexão sobre a prática, ou seja, o que e como ensinar. Os autores mencionados postularam suas concepções acerca do desenvolvimento humano, mencionando e integrando o lúdico como uma ferramenta que contribui para o processo de desenvolvimento humano. Para trabalhar nesta etapa de ensino é imprescindível que o professor conheça os referidos teóricos e suas concepções. Muitas Propostas Pedagógicas são embasadas com esses pressupostos, porém ainda é possível ver muitas práticas pedagógicas que demonstram desconhecer tais aportes teóricos.

Para se aproximar do interesse das crianças de três anos o caminho é o lúdico, nesta fase estão no mundo da imaginação onde, através das brincadeiras, as crianças apropriam-se de conhecimentos, regras e atitudes imitando seus heróis ou personagens de contos de histórias infantis.

A imitação do real é a tendência fundamental da atividade infantil de reproduzir,

primeiramente por gestos, depois, simplesmente, graças à imaginação, os movimentos exteriores aos quais o organismo é obrigado a se adaptar (PIAGET, 2001, p. 170).

A palavra lúdica vem do latim *ludus*, significa brincar, onde inclui os jogos, brinquedos e divertimentos, relativamente na conduta daquele que joga, brinca e se diverte, apesar da função educativa do jogo trazer grandes oportunidades para a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (SANTOS, 1997).

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER apud BROUGÈRE, 2003, p. 193).

Diante do exposto, entendemos que a natureza da criança é lúdica, de movimento, de curiosidade e até mesmo de espontaneidade, explorando o desenvolvimento de suas potencialidades através de jogos, atividades que envolvam movimento, assim a criança, brincando, pode concentrar no que está fazendo, desde suas fantasias e reproduzindo cenas do cotidiano. Conforme Piaget citado por Wadsworth:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade (WADSWORTH, 1989, p. 44).

Acredita-se que por meio de uma prática pedagógica intencional, oportunizando o brincar como eixo norteador durante a rotina diária da escola, os objetivos educacionais de acordo com a faixa etária na educação infantil, ocorrerá de forma natural, e todas as áreas de conhecimentos serão contempladas, desde a linguagem até o movimento e expressão corporal. Esse trabalho deve ser em equipe, de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado. O professor de creche e pré-escola ou até mesmo do ensino fundamental de articular um trabalho pedagógico dinâmico, rico em possibilidades de desenvolvimento, mas também prazeroso. É possível realizar um trabalho que busque sair da rotina maçante, criando oportunidades para que as crianças possam descobrir o mundo que os cercam de forma lúdica.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMANN, 2002, p. 41).

O grande avanço foi perceber que a educação infantil não é só para cuidar e alimentar, e sim de grande importância educacional para o desenvolvimento infantil,

pois devido a toda mudança na sociedade, hoje tecnológica, e também pelo novo conceito de família, é na escola que muitas crianças tem a oportunidade brincar sozinho e em grupo, correr, saltar, vivenciar regras, raciocinar por meio dos jogos, aprender a perder e ganhar, e dentre outros objetivos alcançados por meio do lúdico. Hoje a educação infantil tem o mesmo valor que qualquer outra etapa de ensino, ela integra o sistema público de educação, devendo favorecer uma educação de qualidade para as nossas crianças.

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (VIGOTSKY, 2007, p. 27).

O professor tem que buscar um olhar sensível e pensante, para poder perceber que o brincar não depende só da criança, ou seja, na escola não existe o brincar por brincar, essa estratégia, que também é conteúdo, deve ter grandes intervenções do professor. O planejamento destas atividades deve ser intencionado pedagogicamente, e principalmente registradas, para que o professor reflita e identifique se os objetivos estão sendo alcançados em cada faixa etária. De fato, o papel do educador é de mediador de situações de aprendizagens que proporcionem experiências que as crianças possam construir e reconstruir seus próprios conceitos e conhecimentos. Alcançar esse objetivo demanda muito trabalho, conhecimento e ação.

O contexto social da brincadeira vem mudando através do tempo, uma vez que o uso das novas tecnologias tem influenciado sobre as brincadeiras das crianças. Através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento (TRETTEL; BATISTA, 2016).

A escolha do tema justificou-se pela trajetória dos autores acerca da experiência com crianças da educação infantil no período de observação durante um estágio acadêmico. As crianças sempre estavam envolvidas em grupos, jogos e brincadeiras. A partir das reflexões sobre a educação infantil e o brincar este estudo teve como ponto de partida as seguintes inquietações: como o professor pode organizar as atividades em sala de modo que as crianças possam utilizar de toda energia sem comprometer o processo de ensino/aprendizagem? Como eram articuladas as atividades de leitura e escrita e o brincar? Como a escola se organiza enquanto espaço físico para as atividades lúdicas?

Para responder tais questionamentos este estudo discorre sobre a importância de inserir o lúdico como eixo norteador na rotina pedagógica da educação infantil para atender as reais necessidades da criança.

METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos desse estudo utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Segundo Triviños (2009), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. Ainda segundo o autor, é imprescindível que a pesquisa qualitativa se vala das seguintes características:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 2009, p.132).

A escolha da escola estabeleceu critérios da modalidade de ensino pesquisada e o interesse pelo fato de ser da Rede Pública de Ensino. Definiu-se como sujeito da pesquisa a professora com mais tempo de experiência com a faixa etária citada. O aporte teórico possibilitou o conflito entre teoria e prática, demonstrando que ambas são necessárias para a fundamentação de uma proposta pedagógica para crianças. Foi possível pontuar questões importantes sobre a prática pedagógica que não considera o brincar como ponto de partida do processo de ensino e conseqüentemente aprendizagem.

A coleta das informações se deram por meio de observação sistemática da dinâmica da rotina pedagógica de uma escola de Educação Infantil no município de Porto Velho - RO. A observação sistemática é utilizada em pesquisas que tem como objetivo a descrição dos fenômenos. Nesse tipo de coleta de informação o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos (GIL, 2008).

REFLETINDO SOBRE AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA

A Escola de Educação Infantil investigada é da rede pública municipal de ensino, fica localizada no município de Porto Velho - RO. Foi fundada em 2012. Atende crianças de dois a cinco anos. O Projeto Político da Escola tem como base a Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil do Estado de Rondônia. As turmas são organizadas por faixa etária, conforme diretriz legal e pedagógica.

Por meio da observação da rotina pedagógica da escola, desde a entrada dos alunos até as atividades em salas, a fim de visualizar e espaço, o tempo e todas as atividades realizadas pelas crianças. Foi possível visualizar a interação das crianças

com todos os profissionais da escola, o respeito, e o aprendizado adquirida entre os pares e grupos, em todos os espaços escolares. Apesar da ausência de alguns ambientes livres e cobertos destinados às atividades motas, como a quadra e o parque, as crianças extravasam suas energias correndo pelo pátio e no parque que não é coberto, portanto, no horário de intenso sol os professores não levam as crianças.

Junto a professora foram observados os momentos de planejamento. Destaca-se o fato da escola se preocupar em possibilitar momentos de trocas de experiências, mediada por orientações e instrumentais da equipe pedagógica. Foi constatado que o foco maior é na elaboração de atividades que envolvam escrita, desenho, recortes, elaboração de cartazes, e demais enfeites que venham subsidiar atividades das datas comemorativas ou projetos da escola. A rotina pedagógica é fixa, envolve contação de história, brincadeiras no parque ou pátio, educação física, dia do brinquedo.

Segundo relato da professora e equipe pedagógica, desde 2006, com a mudança da duração do Ensino Fundamental para nove anos, as Secretarias de Educação e Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental vêm ajustando suas propostas pedagógicas, a fim de garantir a inserção das crianças mais cedo na escola, sem prejudicar seu desenvolvimento. Com isso, as escolas receberam a seguinte recomendação: autorizar-se a matrícula na Pré-Escola de crianças de quatro anos completos, ou a completar no ato da matrícula.

E, portanto, apontou-se que houve muitas mudanças negativas, a partir da legislação que ampliou o ensino fundamental para nove anos, que não cabe nesse artigo o aprofundamento desta questão. Mas justifica-se a preocupação dos professores em contemplar muitas atividades que envolvam escritas e cobrança para a conquista da leitura.

Com isto, e por falta de entendimento de muitos profissionais da educação, e principalmente dos pais, os professores da Educação Infantil vêm sofrendo uma pressão exacerbada em relação aos objetivos redefinidos para essa etapa de ensino, visto que assim como as crianças chegam mais cedo na escola, sua transição para o ensino fundamental será mais cedo. Com isso, a cobrança quanto o processo de leitura e escrita é bem maior. Mas como cobrar das crianças que escrevam ou leiam convencionalmente, se mal sabem pegar no lápis? Essa e outras razões vêm afastando o lúdico da prática pedagógica do professor da educação infantil.

Sabe-se que o planejamento precisa ser modificado, pois não deve contemplar muitas atividades escolarizadas, como: desenhos prontos para pintar, contornar, colar, ligar, cobrir.

Repensar o planejamento é um momento de construção, de quebra de paradigma, o professor precisa conhecer as etapas de desenvolvimento da criança, ser um pesquisador da prática, por meio da reflexão, consegue apontar caminhos para autoformação. Como lembra Vasconcellos (2004, p. 147), “é também um excelente instrumento de autoformação, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a prática, o sair do piloto automático, da mera rotina”.

Ao professor da Educação Infantil não basta só gostar, ou ter boa relação com criança, é preciso aprimorar a prática pedagógica na busca de ideias inovadoras que possam contribuir com uma reflexão crítica das ações diárias em sala de aula. Para isso deve haver uma relação entre teoria e prática como elementos essenciais das reflexões, e que estes possam ser transformadas em instrumentos de construção do fazer e acontecer. Dessa forma, a escola como espaço de desenvolvimento das habilidades lúdicas, desempenha um papel fundamental na formação da criança que vai além do brincar. Ela contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia individual da criança e do grupo (OLIVEIRA; BATISTA; FERREIRA, 2016).

As observações feitas no contexto da Escola de Educação Infantil, e por meio das análises foram fundamentadas pelas leituras dos autores, Gisela Wajskop, Adriana Friedmann, Fabiane Oliveira. Nesse confronto de teoria e prática, foi possível perceber que a Proposta Pedagógica da escola preconiza a teoria, mas a prática ainda está alicerçada naquilo que o professor acredita, e pode fazer.

Nas análises ficou constatado que cada profissional traz seus próprios recursos teóricos e práticos, acerca do entendimento sobre o lúdico como eixo norteador de uma proposta de ensino e aprendizado para educação infantil. Alguns profissionais entendem e inserem o lúdico com muita frequência, outras pouco valorizam. A compreensão quanto à importância do lúdico, varia de professor para professor, geralmente os cuidadores que são responsáveis pelas crianças de dois e três anos demonstram mais sensibilidades e criatividade para organizarem suas rotinas, contemplam os brinquedos, brincadeiras e os jogos como estratégia de ensino, e como conteúdo, possibilitando que as crianças se desenvolvam de corpo inteiro.

Nos espaços da escola é possível identificar que a concepção de ensino está centralizado no professor, com pouca participação das crianças, pois os desenhos e enfeites, são produzidos por adultos. O processo de ensino e aprendizado está condicionado aos conteúdos escolares, sendo que as atividades se resumem a papéis xerocados, com desafios de pontilhar, pintar, recortar, ligar, copiar e produzir textos curtos, de acordo com as famílias silábicas. O parque é o grande aliado das atividades psicomotoras, é nesse espaço que correm, brincam e extravasam suas energias.

As brincadeiras, os jogos, definido aqui como lúdico, promove o produto da aprendizagem, que vão além do conhecimento, pois:

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo (GOÉS, 2008, p. 37).

Percebe-se aqui, que é imprescindível que o professor saia da zona de conforto, do comodismo que nos leva a uma rotina da prática pedagógica baseada em massinhas de modelar, pinças, cola, tesoura e papel sulfite e relacioná-los às constantes e

diversificadas brincadeiras no ambiente escolar.

Não podemos direcionar o lúdico como momentos isolados das atividades de sala de aula, mas associando-as a todas intencionalmente e devidamente planejadas, visando oferecer às crianças momentos em que a aprendizagem transformem-se em diversão.

O corpo da criança fala, o seu dia a dia é regido por movimentos. A todo o momento estão explorando objetos, correm, saltam, brincam. O mesmo acontece na sala de aula, cabe ao professor explorar todos os espaços tanto da sala de aula como de toda a escola, esse deve ser um ambiente alfabetizador, para que a criança crie e recrie seu pensamento acerca do mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou o universo de possibilidade que o lúdico pode possibilitar na rotina pedagógica da Educação Infantil. As brincadeiras, o jogo, o brinquedo, entendido como o lúdico, pode ser inserido no dia a dia das aulas na Educação Infantil de forma natural, não apenas como recurso de refúgio da sala de aula, mas, ser parte indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

Esse período de observação foi essencial para uma reflexão crítica sobre as metodologias das aulas na Educação Infantil. Ficou evidente que o professor não pode separar o brincar do processo de aprendizagem da criança de três a cinco anos, é nessa fase que ela relaciona os jogos e as brincadeiras com os fatos reais, o imaginário possibilita o entendimento de muitos fenômenos, ações, a interpretação que ela faz, futuramente dará sentido a algo, isso é conhecimento na educação infantil.

Diante da preocupação de ensinar as letras e números, com objetivo de demonstrar que a criança conquistou a leitura, os professores têm dado pouca importância a ludicidade como fator determinante no processo de ensino e aprendizado da Educação Infantil, embora previsto em suas Propostas Pedagógicas, como fundamentação teórica.

Muitos professores ainda não estão preparados para atuar na educação infantil, pois não consegue ver no lúdico as mais variadas situações em que o ato de brincar pode oferecer a criança, uma construção de conhecimentos. É brincando e jogando que a criança terá oportunidade de desenvolver-se. Brincar é uma ação natural da criança, nela são trabalhados diversos aspectos como: físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Não há como questionar a riqueza de finalidades que a ludicidade proporciona, desenvolve a potencialidade da criança através do conhecimento nas relações mútuas.

Brincar, jogar, e interagir, esses devem ser os requisitos rotineiros nesta etapa de ensino, que é a mais importante fase da vida escolar do indivíduo. A criança deve ser conduzida a várias estratégias de ensino, dentre elas: os jogos e brincadeiras,

objetivando aproximar o conteúdo que se deseja trabalhar com realidade das crianças, tornando a ação de aprender prazerosa e por estar interligada com a significância da fase infantil.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FREITAS, U; LARA, M. L. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a13.pdf>>. Acesso em: 22 maio de 2017.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LA TAILLE; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992, p.11-22

LIMA FILHO, A.; REBOUÇAS, F. A. **O pensamento formal em Piaget**: gênese estruturação e equilíbrio. Goiânia: Dimensão, 1988.

OLIVEIRA, S. J.; BATISTA, E. C.; FERREIRA, D. F. Os contos infantis nas séries iniciais: uma breve contextualização. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1148>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SANTOS, L. W. **Discurso, coesão, argumentação**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1997.

TRETTEL, U. R.; BATISTA, E. C. A importância da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. **R. Eletr. de Extensão**, ISSN 2319-0345 Tangará da Serra - MT, v. 04, n. 1, p. 18-31, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo”. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WADSWORTH, B. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1989.

DIAGNÓSTICO DE SINALIZAÇÃO EM TRILHAS TURÍSTICAS: PARQUE MUNICIPAL DO MINDU - MANAUS/AM

Heleno Almeida Lima

Faculdade Martha Falcão Wyden – FMF WYDEN
Manaus - Amazonas

Claudio Nahum Alves

Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém - Pará

RESUMO: As trilhas remontam a uma história tão antiga quanto o homem, muito antes de existirem estradas, autoestradas e complexos viários. As trilhas e mais tarde, as estradas, desde o estágio embrionário da civilização, incorporaram a necessidade de serem sinalizadas. Este documento discorre sobre importância da sinalização em trilhas de uma unidade de conservação ambiental, utilizando como objeto de estudo a sinalização do Parque Municipal do Mindu, unidade de conservação criada para proteger o habitat do primata Sauim-de-coleira situada em Manaus/Amazonas. A pesquisa de campo foi realizada nas trilhas do parque nos sábados do mês de agosto de 2016 e 18 de março de 2017. Com objetivo de analisar a sinalização existente, foram feitos diversos levantamentos fotográficos, e posteriormente uma análise qualitativa a partir de relatos de visitantes do Parque em rede social (TripAdvisor). Constatou-se através destas modalidades de pesquisa, as deficiências da sinalização turística do Parque. E também,

a partir dos dados de redes sociais, ficou clara a insatisfação dos visitantes quanto ao conjunto de placas existente. Assim, mostrou-se comprovada a necessidade de reformulação do conjunto de placas nas trilhas do parque, de modo que visitantes tenham acesso a um maior número de informações, melhorando desta forma o conhecimento e percepção dos visitantes quanto ao Parque em atividades turísticas e/ou educacionais, seja essas uma visita técnica, ou um simples passeio de domingo com a família no parque.

PALAVRAS-CHAVE: Sinalização, Trilha, Educação Ambiental.

ABSTRACT: Tracks date back a story as old as man, long before there roads, highways and roads complexes. The trails and later, roads, from early stages of civilization, incorporated the need to be signaled. This document discusses the importance of wayfinding on tracks of an environmental conservation unit, using as object of study the sign system on Mindu Municipal Park, a conservation unit created to protect a primate specie called Sauim-de-Coleira located in Manaus / Amazonas. A field research was conducted in the park trails on four saturdays mornings on August, 2016 and on March 18th, 2017 and a photographic report was collected during these visits. Also, a qualitative analysis from park visitors reports in social specialized

network was compiled. From both sources, we discovered the shortcomings of touristic wayfinding of the Park. From social network data, the dissatisfaction of visitors with current existing sign system was clear. Therefore, we proved the need for wayfinding redesign on park trails, so visitors can have access to more information, improving their perception of the Park, during touristic and educational activities or on a simple Sunday visit with the family.

KEYWORDS: Wayfinding, Trail, Environmental Education.

1 | INTRODUÇÃO

A atividade do turismo envolve diversas áreas, possui características particulares e se foca em seu elemento máximo: os turistas. Segundo Silva; Pietrochinski (2008), alguns autores preferem utilizar o termo turismo de forma holística, uma vez que o termo pode englobar vários aspectos que tornam possível uma abordagem inter e multidisciplinar. O turismo, se analisado como um todo, é o equipamento receptivo de hotéis, agências de viagens, transportes, espetáculos, passeios, guias-interpretres que tem por objetivo atender o turista. Por sua amplitude e diversidade, é dividido em vários segmentos, entre eles, o ecoturismo, que no decorrer dos anos tem crescido em função da busca do “espaço verde” pelas pessoas que vivem ou moram nos espaços urbanos das grandes metrópoles ou mesmo em países estrangeiros. Esse público é um dos principais alvos do turismo regional na Amazônia, por sua curiosidade especial com a nossa fauna e flora únicas e ainda selvagens. O Parque Municipal do Mindu é uma unidade de conservação ambiental para a espécie Sauim-de-coleira, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Manaus por meio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAS), localizado na Zona Centro-Sul da Cidade, no bairro Parque Dez de Novembro. O ecossistema do Parque Municipal do Mindu possui uma diversidade de espécies de fauna e flora com possível utilização no Ensino de Ciências, Educação Ambiental e ou mesmo pesquisa científica (CASCAIS; TERAN, 2011). O Parque possui estruturas naturais (trilhas) e ou construídas (pontes e estruturas) que possibilitam a realização de eventos culturais ou ambientais, a prática de atividades esportivas como corridas e caminhadas, e a nascente de um dos igarapés que corta a Cidade de Manaus – o igarapé do Mindu. Silva; Pietrochinski (2008) diz que a sinalização é um dos equipamentos turísticos de fundamental importância, uma vez que o turista quando chega a um determinado lugar, este ainda lhe é desconhecido. Nas Unidades de Conservação, embora ainda não exista um padrão para as placas de sinalização, as mesmas costumam se adequar ao meio ambiente para causar o menor impacto visual possível. Além disso, as placas devem conter informações relevantes para que o visitante saiba como se deslocar no local e conteúdo educativo diversificado que enriqueça o passeio. O objetivo deste estudo é determinar se a sinalização presente nas trilhas do Parque do Mindu atende às necessidades dos visitantes e, se é necessária a reformulação do sistema de sinalização existente.

2 | TURISMO, SINALIZAÇÃO E TRILHAS

Para Dray; Simonetti (2012) o turismo é uma atividade recente que busca sua compreensão em outras áreas do conhecimento. Entretanto, ainda existem imprecisões quanto a sua definição e conceitos. A atividade turística movimenta diversas áreas como a economia, o social, o cultural e o ecológico, gerando impactos.

Segundo Ruschmann (apud Simonetti; Dray 2012) não há turismo bom ou mal, ou um que respeita o meio ambiente e outro que destrói. Alerta Simonetti; Dray (2012) que as consequências desse pensamento podem ser erros ou decepções a médio e longo prazo, pois nenhum tipo de turismo, mesmo que bem conduzido e praticado, será capaz de evitar agressões à natureza. Um projeto de sinalização ambiental pode ajudar ao frequentador, turista ou mesmo estudantes a melhor compreender e contemplar o ambiente natural visitado, minimizando possíveis danos. Em outras palavras, uma caminhada por trilhas naturais, se bem planejada e orientada, pode facilitar a relação com meio ambiente, gerando aprendizado e sensibilidade no visitante quanto à consciência ecológica.

Para Silva; Junior (2010) as trilhas são caminhos “através de um espaço geográfico, histórico ou cultural”, traçados pelo homem para sua mobilidade física ou intelectual. As trilhas podem estar presentes geograficamente em meios naturais, urbanos ou artificiais. Possuem os mais diversos fins, tais como caça, comércio, guerras, transporte, e atualmente possuem um novo valor e significado que vem sendo atribuído a elas de forma consensual por muitos pesquisadores e especialistas, na figura das trilhas interpretativas. As trilhas interpretativas não são apenas espaços geográficos traçados para a mobilidade física e para a contemplação em espaços naturais, como muitos pensam ao confundirem com trilhas de aventura e trilhas ecológicas. Elas devem ser caminhos geográficos ricos em significados históricos, culturais e ecológicos.

Para a WWF/Brasil (2015), as placas devem ter informações sobre a atração a ser visitada, distância a ser percorrida, grau de dificuldade para chegar no local, animais que podem ser encontrados no caminho e informações sobre a fauna e flora presentes em uma trilha ou região. As placas de sinalização, portanto, ajudam no bom processo de educação ambiental, promovendo o melhor uso público dos locais e evitando que visitantes se percam ou coloquem suas vidas em risco por falta de informação.

Abordando o aspecto técnico, Corrêa (2015) afirma que o estudo preliminar de sinalização é a associação de dois elementos estruturais que se complementam. O primeiro, denominado suporte da informação, compreende o design das placas, totens, luminosos e demais elementos físicos, assim como o dimensionamento, especificação de materiais, processos de fabricação e acabamentos. O segundo elemento é a própria informação que a sinalização deve passar, compreendendo a comunicação visual e sua organização, composta por pictogramas, cores, alfabetos e diagramação (Tabela 1).

Funções da sinalização	Características específicas	Itens de Sinalização
Localizar e Orientar	Funções (expectativas) sociais	Pictogramas
Alertar e Advertir	Estrutura arquitetônica	Tipografia
Reforçar identidade visual	Estilo ambiental	Código cromático
Prestar inf. complementares		Diagramação
		Suporte da informação
		Fixações e conexões
		Manual de normas

Tabela 1 Escopo de um projeto de sinalização

Fonte: Corrêa, 2015

Menezes (2014) diz que, na linguagem técnica, a sinalização de uma trilha se divide basicamente em dois tipos: Direcional e Interpretativa.

1) Direcional: É o tipo de sinalização que usa SOBRETUDO setas. Mas também pode usar símbolos, tais como círculos ou retângulos coloridos, ou ainda logomarca oficial de alguma trilha.



Figura 1: exemplos de sinalização direcional para trilhas

Fonte: Menezes, 2014.

2) Interpretativa: Segundo Mafra (2010) é o tipo de sinalização que usa placas, painéis ou totens. Em geral, apresenta textos complementados por ilustrações, desenhos, mapas e fotografias que facilitam o entendimento e deixam a experiência mais agradável didática. A função dessa sinalização é atrair o visitante para detalhes, aprimorar seu olhar e instigá-lo a descobrir mais informações. Normalmente implantadas ao longo de um roteiro de visitação, as placas servem para reforçar o tema central do

percurso, além de auxiliarem o usuário a se localizar e orientar. Ainda Mafra (2010) afirma que esta placa é denominada “educativa” pois repassa informação e ajuda no processo da educação ambiental em espaços “não-formais” como parques e unidades de conservação ambiental.



Figura 2: exemplo de sinalização interpretativa para trilhas, indicada para apoio à atividades educacionais

Ainda Menezes (2014) diz que a sinalização de uma trilha tem os seguintes objetivos:

- a) Indicar a direção correta aos visitantes, evitando que se percam.
- b) Facilitar ações de manejo e interesse da respectiva unidade de conservação, evitando processos erosivos, impedindo a criação de atalhos e desestimulando o pisoteio de áreas sensíveis, entre outros benefícios ambientais.

Afirma Menezes (2014) que algumas pessoas no Brasil ainda defendem que as Unidades de Conservação não devem sinalizar suas trilhas. Trata-se de um mito. A prática já demonstrou que a falta de uma sinalização institucional, com regras internacionalmente aceitas e testadas, acaba por gerar uma sinalização feita de qualquer maneira pelos usuários. Essa sinalização feita por usuários normalmente é muito mais danosa ao meio ambiente do que uma sinalização técnica e, por não respeitar regras ou padronização entendidas por todos, acaba só servindo a quem a fez. Em suma, quando a Unidade de Conservação não faz o seu trabalho direito alguém o faz por ela. Muitas vezes essa sinalização não oficial é feita com sacos plásticos, a golpes de facão em árvores e pinturas completamente desproporcionais, causando grande impacto ao meio ambiente e à paisagem. A sinalização é necessária. Se a Unidade de Conservação não faz, alguém faz... e normalmente faz malfeita, sem considerar consequências ao meio ambiente. (Figura 3)



Figura 3: Efeitos da sinalização feita por terceiros

Fonte: Menezes, 2014.

3 | O PARQUE DO MINDU E SEUS ATRATIVOS NATURAIS

O Parque Municipal do Mindu (Figuras 4 e 5), situado na Cidade de Manaus/ Amazonas, na região norte, possui 40,8 hectares de biodiversidade, no coração de Manaus e a 15 minutos do centro da cidade. O Parque foi criado a partir de um movimento popular iniciado em 1989, pelos moradores do bairro Parque Dez de Novembro, como forma de proteger o habitat do primata **Sauim-de-coleira** (*Saguinus bicolor*). Em 1993 foi oficialmente instituído como espaço protegido, pela Lei 219 de 11 de novembro de 1993, e em área de 30,9 ha, e após o Decreto nº 9.043/2007, passa a ter uma área de 40,8 ha. Trata-se de uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, sendo admitido o uso indireto dos seus recursos. (SEMMAS, 2015).



Figura 4: Foto Aérea – Parque do Mindu e contexto urbano

Fonte: Facebook - Parque do Mindu, 2016.

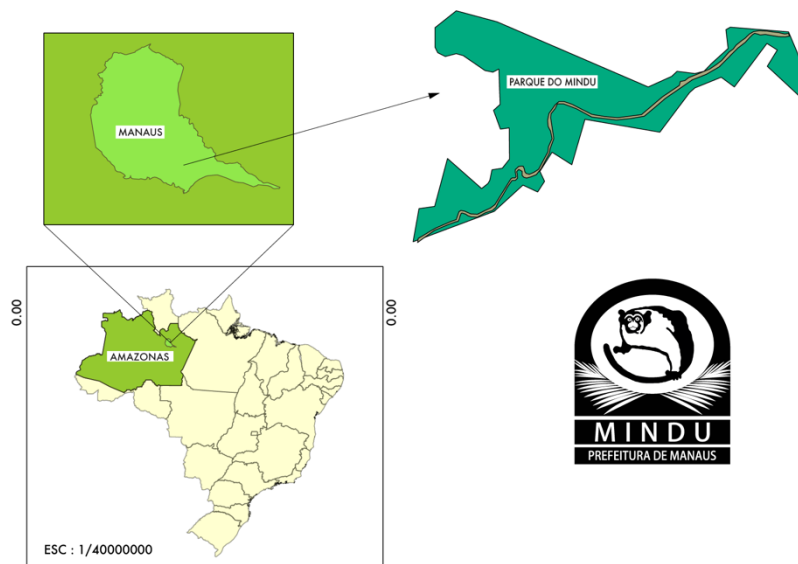


Figura 5: Local da pesquisa: Estado do Amazonas – Município de Manaus – Parque do Mindu
 Fonte: Google Earth. Elaborado por Douglas Melo, 2016

O Parque possui 40,8 hectares em área, com uma flora de 70% de espécies nativas e fauna composta por pequenos roedores e mamíferos, como sauíns-de-coleira, macacos-de-cheiro e também aves, como tucanos, saracuras, corujas, gaviões. O parque é utilizado em projetos de educação ambiental da SEMMAS – como por exemplo, no terceiro domingo de cada mês, alunos de escolas públicas são levados para conhecer o Parque (figura 6).

Silva (2014) diz que diversidade de vegetal da Amazônia é tão grande, que ainda não se tem noção de todas as espécies arbóreas ou arbustivas existentes no Parque do Mindu. A Prefeitura de Manaus, por meio da Secretaria do Meio ambiente e Sustentabilidade (SEMMAS), realizou um estudo de identificação das espécies, em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) que constatou a existência de mais de 300 espécies entre cipós, árvores frondosas e arbustos, entre elas Andiroba, ingazeiras, buritizeiros, açazeiros e escada de jabuti.



Figura 6: Área das nascentes e educação ambiental
 Fonte: SEMMAS, 2016

O Parque também é palco de diversos eventos de cunho socioambiental e culturais, tais como a Virada Sustentável/Manaus (promovido pela Fundação Amazonas Sustentável), e outros eventos socioambientais promovidos por ONGs, Escolas e entidades de Cultura e Desporto do Estado do Amazonas.

Analisando o cenário do Parque, a partir do estudo de Silva; (2008) nos permitiu analisar as seis modalidades de visitação existentes no Parque Municipal do Mindu, são elas:

1) Caminhadas em trilhas: onde a observação geral da fauna e flora permite a interação mais efetiva entre os elementos do ambiente e o visitante. É uma modalidade mais importante e essencial ao Parque.

2) Observação de aves (ou “birdwatching”) e primatas (Sauin-de-coleira): geralmente praticado por grupos de todas as idades que aperfeiçoam suas habilidades em localizar e identificar as diferentes espécies de animais nos respectivos habitats, observando seus comportamentos. Pode ser realizada ao longo das 11 trilhas existentes.

3) Fotografia da Natureza: que tem como objetivo, fotografar o ambiente natural, podendo ser feito em grupos de fotógrafos amadores ou profissionais. Apesar de ser pouco praticada pelos visitantes do Parque, a região tem um potencial imenso para atividades fotográficas. Esta modalidade poderia ser melhor divulgada.

4) Turismo de Bem-Estar: É também uma modalidade de recreação recente dentro de Unidades de Conservação. Utilizado por jovens e pessoas que gostam de praticar uma atividade física ao ar livre (corrida e yoga) em ambientes calmos com grande beleza cênica.

5) Café-da-manhã Regional (aos domingos): É uma das modalidades que costumam levar famílias ao parque nas manhãs de domingo, uma vez que existe uma estrutura “chapéu de palha” e um playground que possibilita esta modalidade, apesar de não existir, em essência, o apelo ambiental.

6) Eventos eco sustentáveis: Apesar de alguns eventos serem sazonais, também são momentos que geram visitação ao Parque.

Silva (2014) diz que o Parque do Mindu possui 11 trilhas catalogadas – algumas não estão totalmente mapeadas quanto aos atrativos naturais que possuem. São elas:

1) Trilha Margareth Mee: Tem uma extensão de 296m, observam-se em seu trajeto diversos aspectos de vegetação, principalmente a vegetação rasteira com predominância de pequenos arbustos;

2) Trilha do Baixo: Tem uma extensão de 80m, o seu trajeto é em declive;

3) Trilha Principal: Tem extensão de 280m, é a trilha que dá acesso ao Parque, em seu trajeto, observa-se o “Monumento da Fertilidade”;

- 4) Trilha das Palmeiras:** Tem uma extensão de 241m, com existência de vegetação de porte médio, com maior ocorrência de palmáceas;
- 5) Trilha das Bananeiras:** Tem uma extensão de 288m, nessa trilha de ondulação encontramos no declive a “Bananeira Brava (*Phenakospermum sp*)”
- 6) Trilha do Buritizal:** Tem uma extensão de 108m, vegetação encharcada, predomina a espécie Buriti (*Mauritia vinifera*);
- 7) Trilha Sauim-de-Coleira:** Tem uma extensão de 264m, ocorre à incidência maior do primata *Saguinus Bicolor*;
- 8) Trilha das Nascentes:** Tem uma extensão de 177m, possui o maior número de espécies, seco ou úmido, porém encharcado;
- 9) Trilha da Cachoeira:** Tem uma extensão de 366m, é a maior das trilhas interpretativas, observa-se em seu trajeto uma cachoeira degradada proveniente do Igarapé do Mindu;
- 10) Trilha da Selva:** Tem uma extensão de 1.000m. Esta é uma área de mata de baixio, mantida intacta, para se ter uma amostragem da Selva Amazônica;
- 11) Trilha Suspensa:** Tem uma extensão de 150m. A mata tropical vista de perto das copas das árvores.

4 | MATERIAIS E MÉTODOS

A abordagem inicial da pesquisa foi de natureza qualitativa destinada ao levantamento da sinalização das trilhas presentes no Parque Municipal do Mindu, por meio da observação in loco. A pesquisa teve um caráter exploratório-descritivo. O método, por ser exploratório, é uma estratégia que permite pesquisar melhor o objeto de estudo e por ser descritivo, além de ajudar na observação, registro, análise e interpretação de fatos coletados, busca identificar necessidades para este estudo e aprofundar o conhecimento acerca do tema, sem a interferência do pesquisador. Por ser essencialmente uma pesquisa de campo, foi realizada por meio de observações diretas no local visando documentar a utilização e conservação das placas de sinalização trilhas no Parque no mês de agosto de 2016. Na pesquisa de campo foram feitas observações diretas em quatro visitas ao Parque com anotações de como se dá a visitação nas trilhas e qual o estado de conservação das mesmas e, também foi feito o registro fotográfico e coletada uma cartilha do Parque onde constam informações oficiais para os visitantes. As visitas consistiam em fazer caminhadas ao longo das trilhas, acompanhar alguns grupos e observar os aspectos citados. E, ainda ao final do processo de pesquisa, levantamos dados qualitativos na base de dados das redes sociais **TripAdvisor** (https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303235-d554186-Reviews-Mindu_Park-Manaus_Amazon_River_State_of_

Amazonas.html#REVIEWS) e **Facebook** (<https://www.facebook.com/pages/Parque-Municipal-Do-Mindu/344885902251352>), onde foi possível observar diversas opiniões de visitantes sobre as trilhas e a sinalização existente no Parque.

5 | RESULTADOS

Como base para uma melhor compreensão sobre como os frequentadores viam o Parque, e buscando avaliar, neste contexto, como a sinalização era vista, foi realizado levantamento fotográfico, além de pesquisa on-line tendo como base de dados as redes sociais. Esses dados foram analisados como o objetivo de avaliar se a sinalização existente se encontrava em conformidade com o padrão recomendado por Mafra (2010) e Menezes (2014).

5.1 Trilhas e Suas Características

Descobrimos que nem todas as trilhas do Parque (figura 7), são interpretativas. Uma vez que não se percebeu a existência de uma sinalização interpretativa (painéis ou totens) que ofereça conhecimentos sobre os espécimes de fauna, atrativos e flora presentes nas trilhas do Parque.

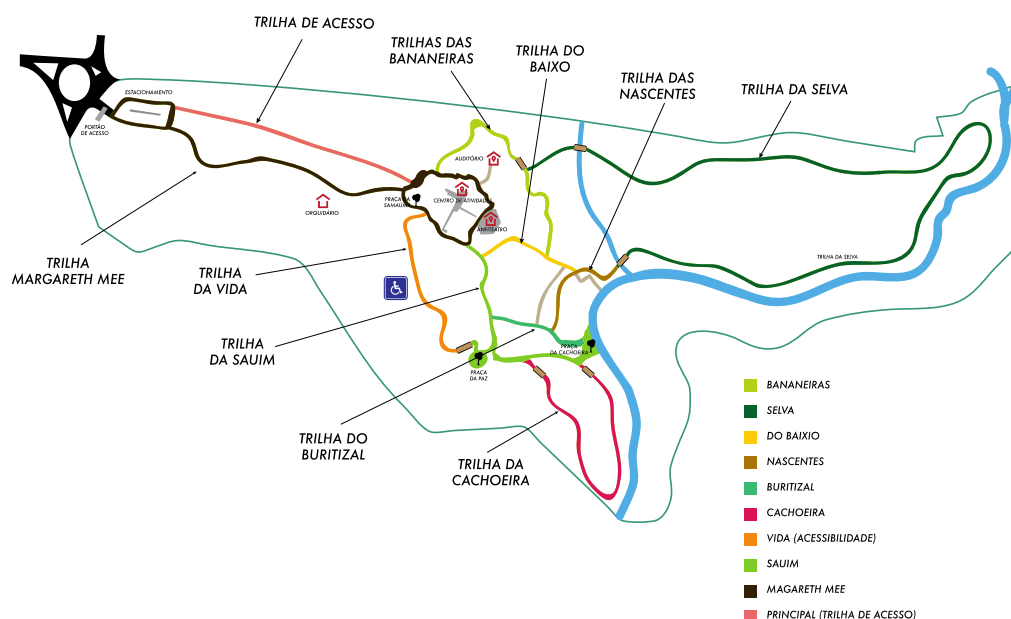


Figura 7: Mapa adaptado do mapa existente no local com as trilhas existentes

No parque, o sistema de sinalização em placas e totens se concentra na entrada do parque e em alguns acessos às trilhas. Algumas placas encontram-se em péssimo estado de conservação ou estão danificadas (Figura 8). Observou-se também que em algumas trilhas não há uma quantidade necessária de placas para guiar e reforçar o conhecimento ambiental durante a caminhada nessas trilhas (Figura 9 e 10). Um outro ponto percebido na análise in loco feita a partir do mapa existente (Figura 8) é que as trilhas não estão corretamente mapeadas (início e fim). E por fim, as atuais placas

de sinalização possuem um problema legal, pois usam a marca da gestão municipal, coberta grosseiramente, quando deveriam usar a marca da Unidade de Conservação (Figuras 9 e 10) e talvez necessitem ser refeitas.



Figura 8: Sistema de sinalização concentrado na entrada do Parque



Figura 9: Trilhas sem placas ou com placas danificadas e sub otimizadas



Figura 10: Trilhas sem placas ou com placas danificadas e sub otimizadas

Os dados presentes nas tabelas 2, 3 e 4 foram feitas a partir de análise de dados obtidos nas visitas às trilhas do Parque em 08/2016 e 02/2017. Essas análises visaram catalogar tanto os atrativos naturais, assim como as características do terreno de cada

trilha, e observar onde existiam placas de sinalização (Tabela 4)

TRILHA	ATRATIVOS NATURAIS (*)	ATIVIDADE FÍSICA		
		CAMINHADA	ACESSIBILIDADE(**)	CORRIDA
SELVA	X	X		X
CACHOEIRA	X	X		
MARGARETH MEEE		X		X
BANANEIRAS	X	X		
PRINCIPAL		X		
SAIUM-DE-COLEIRA	X	X		X
VIDA	X	X	X	
NASCENTES	X	X		
SUSPENSA	X	X		
BURITIZAL	X	X		X
BAIXIO	X	X		X

(*) fauna, flora e recursos naturais

(**) Cadeirante

Tabela 2
Atrativos naturais e atividades físicas por trilha.

TRILHA	EXTENSÃO EM METROS (Silva 2014)	TERRENO DA TRILHA		
		DECLIVE	ACLIVE	PLANO
SELVA	1000	X	X	X
CACHOEIRA	366	X	X	
MARGARETH MEEE	296			X
BANANEIRAS	288	X	X	
PRINCIPAL	280			X
SAIUM-DE-COLEIRA	264	X	X	X
VIDA	241	X	X	
NASCENTES	177	X	X	
SUSPENSA	150		X	
BURITIZAL	108	X	X	
BAIXIO	80	X	X	

Tabela 3
Extensão e tipo de terreno das trilhas

TRILHA	EXTENSÃO EM METROS (Silva 2014)	TIPOS DE PLACAS			
		INTERPRETATIVA	DIRECIONAL	ADVERTÊNCIA	EXTENSÃO

SELVA	1000		X		
CACHOEIRA	366		X	X	
MARGARETH MEEE	296		X		
BANANEIRAS	288		X		
PRINCIPAL	280	X	X		
SAIUM-DE-COLEIRA	264		X		
VIDA	241		X	X	X
NASCENTES	177		X		
SUSPensa	150		X	X	
BURITIZAL	108		X		
BAIXIO	80		X		

Tabela 4
Extensão e tipo de placas existentes nas trilhas

Observamos após análise, a existência de um conjunto de sinalização presente na entrada do Parque. Apenas 3 (três) delas possuem placas de advertência, uma possui placas de extensão (para entrada e saída da trilha), e apenas em uma delas (trilha principal) existe placas interpretativas que comunicam a quantidade reformas, história do parque, proteção ao sauíum-de-coleiras e um conjunto de placas que indicam as estruturas artificiais do Parque (biblioteca, auditório, chapéu-de-palha, playground). Estas placas estão localizadas na entrada do Parque e na área do chapéu de palha. As demais trilhas contam apenas com placas direcionais (acesso), e em algumas, esse tipo de placa inexistente.

5.2 Evidências em Redes Sociais

Como um segundo momento da pesquisa, adotamos o mapeamento das redes sociais TripAdvisor e Facebook, na busca de informações qualitativas. Foi realizada busca nestas redes sociais a partir das palavras-chave “sinalização”, “ambiente”, “placas” e “trilhas”. Ao final encontramos diversas opiniões (Figuras 11 e 12). O tratamento dos dados coletados (reviews) no site TripAdvisor (reputação online) é apresentado neste documento por meio de dados qualitativos. Percebemos, ao compararmos os resultados desta modalidade de pesquisa experimental, que os dados obtidos na pesquisa de campo (*fotografia e pesquisa in loco*) são válidos e fortalecem a necessidade de sinalização nas trilhas do Parque do Mindu.

Abaixo algumas encontradas:



ThiagoTupinamba
Manaus, AM

Colaborador nível 6

342 avaliações

198 avaliações sobre atrações

177 votos úteis

“Bom Local para se conhecer”

5/5 Avaliou em 14 de Setembro de 2015

Estive no Parque do Mindú no domingo para tomar café da manhã com a Família. O parque está em boas condições, mas acredito que possa melhorar. Faltam mais placas indicativas nas trilhas. Infelizmente o igarapé que corta o parque está completamente poluído.

Visitou em setembro de 2015

Útil? Obrigado, ThiagoTupinamba

Denunciar

[Peça informações para ThiagoTupinamba sobre Parque do Mindú.](#)

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro do programa TripAdvisor e não da TripAdvisor LLC.



Barbara D

Colaborador nível 3

7 avaliações

7 avaliações sobre atrações

“Razoável”

3/5 Avaliou em 13 de Julho de 2016 via dispositivo móvel

Local bonito, bastante arborizado, mas apenas isso. Não tem uma estrutura para passeios em família, principalmente com criança. O rio que chega está poluído, cheira mal e absurdamente lotado de lixo que as pessoas jogam na cidade e tudo pára lá. Não tem segurança, pois andando pode dar de cara com jacarés tingas enormes.

Não há muitas placas, nem informações em um local com 40,8 hectares, fácil para se perder, principalmente crianças.

Existem animais soltos no local, mas não vimos nenhum. Apenas jacarés.

Local para conhecimento de árvores, plantas medicinais, mas se estiver com um guia.



Visitou em julho de 2016

Útil? Obrigado, Barbara D

Denunciar

[Peça informações para Barbara D sobre Parque do Mindú.](#)

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro do programa TripAdvisor e não da TripAdvisor LLC.

Figura 11: Opiniões e avaliações

Fonte: TripAdvisor, 2016



Paulo G

Colaborador nível 3

12 avaliações

7 avaliações sobre atrações

2 votos úteis

“Tem potencial”

3/5 Avaliou em 7 de Janeiro de 2016

Fui com meu pai e minha irmã no parque e já na guarita o guarda nos avisou que os animais são soltos. Achamos bem exótica a ideia e é interessante que você tem que treinar bem seus olhos e ouvidos para achar os animais, pois eles de fato estão ali. O grande problema do parque é com relação ao habitat dos jacarés, eles são bastante poluídos. É de dar dó ver esses bichos nadando em rios tomados por lixo. Outro problema é que as trilhas poderiam ser mais informativas, nas que levam ao habitat do jacaré, havia uma placa de alerta de jacarés em uma, na outra Não! quando fui fazer a outra, eu iria dar de frente com os bichos, se não tivesse reconhecido o local deles que era visível pela que trazia o alerta. Mas o passeio é bastante válido, é só ter atenção.

Visitou em outubro de 2015

Útil? Obrigado, Paulo G

Denunciar

[Peça informações para Paulo G sobre Parque do Mindú.](#)

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro do programa TripAdvisor e não da TripAdvisor LLC.



Mariana B
Curitiba, PR
Colaborador nível 2
7 avaliações
3 avaliações sobre atrações
3 votos úteis

“Lugar com muito potencial”
 4.5/5 Avaliou em 14 de Julho de 2015

As trilhas estão mal sinalizadas (não informa a duração da caminhada, não ha sinal para saída). A agua estava com muito lixo, e não conseguimos ver nenhum animal por ali.

Vimos os macacos sauím-de-coleira, nas arvores da praça central,foi o que valeu mais no passeio.

Seria interessante ter mais informações sobre os animais e arvores do local (existem algumas placas identificando as espécies das arvores, porem estão apagadas e não da pra ler quase nenhuma)

Visitou em junho de 2015

Útil? Obrigado, Mariana B Denunciar

[Peça informações para Mariana B sobre Parque do Mindú.](#)

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro do programa TripAdvisor e não da TripAdvisor LLC.

Figura 12: Opinião e avaliação
 Fonte: TripAdvisor, 2016

6 | CONCLUSÕES

O Parque Municipal do Mindu, nosso tema deste artigo, reúne um grande número de atrativos naturais e estruturais para Educação Ambiental e o Ecoturismo a partir de sua natureza exuberante presente em suas trilhas naturais. Durante o levantamento *in loco* e mapeamento nas redes sociais, foi-nos possível entender a importância e as deficiências do conjunto de placas e totens de sinalização existentes no Parque. Também foi possível observar no mapeamento das redes sociais *TripAdvisor* e *Facebook* que existe um certo grau de insatisfação com a sinalização presente no Parque, uma vez que a insuficiência da sinalização existente foi apontada como um dos elementos que o Parque poderia melhorar em sua estrutura. Uma solução, dentre os problemas apontados pelos visitantes, é o desenvolvimento de um novo projeto de sinalização visual, com placas interpretativas instaladas no percurso das trilhas, oferecendo informações atualizadas sobre espécies presentes, atrativos naturais ou geográficos, avisos, posição, distância, ou mesmo conteúdos interativos para estudantes, visitantes locais, nacionais e estrangeiros que vem à Manaus e conhecem o Parque do Mindu.

REFERÊNCIAS

AMBIENTEBRASIL. **Interpretação Ambiental**. Artigo, seção de Ecoturismo. Disponível em < http://ambientes.ambientebrasil.com.br/ecoturismo/artigos/interpretacao_ambiental.html> Acesso em em set 2016.

ANDRETTA, Vanessa; MACEDO, Renato Luiz G.; VITORINO, Maria Rachel; MARTINS, Gustavo Salgado. **Sinalização de trilhas: importância e eficiência**. Docslide.com.br. Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/sinalizacao-de-trilhas-importancia-e-eficiencia.html> > Acesso em fev 2017

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERAN, Augusto Fachin. **Parque do Mindu: espaço de lazer, cultura e educação ambiental**. UEA, Manaus - AM, 2011.

COIMBRA, Fredson Gonçalves. **A Educação Ambiental no Parque Municipal Victório Siquierolli: diagnóstico e perspectivas**. Dissertação de Mestrado, UFU, Urbelândia – MG, 2005

CORRÊA, Bruno de Souza. **A metodologia de design aplicada a sistema de sinalização: o briefing**. Cadernos UniFOA Especial Design, UniFOA, Volta Redonda – RJ, jan 2015. Disponível em: <web.unifoa.edu.br/cadernos/ojs/index.php/cadernos/article/view/310/241> acesso em set 2016.

DO NASCIMENTO, Francisco de Assis Lourenço; DE FRANÇA, Rosana Silva. **Sinalização de orientação turística: discussão, normas, proposições e avaliação de sua disposição: o caso de currais novos/rn**. Turismo-Visão e Ação, 2016, 19.1: 79-102.

DRAY, Wescley Tavares; SIMONETTI, Suzy Rodrigues. **As trilhas interpretativas do Parque do Mindu em Manaus – Am: utilização e preservação**. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. 2012.

Facebook. **Base de Dados sobre o Parque do Mindu (Manaus-AM)**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Parque-Municipal-Do-Mindu/344885902251352>> Acesso em set 2016.

FERREIRA, Roberta Celestino; LOPES, Wilza Gomes. **A Importância do Parque Ambiental Paquetá para o incremento da Atividade Eco-turística no Município de Batalha-PI**. ELECS (V Encontro Nacional e III Encontro Latino-Americano sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis), UFPE, Recife - PE, 2009.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas para o Trabalho Científico: ABNT 2014**. 17a Edição, Porto Alegre – RS: Dáctilo Plus, 2014.

ICMBIO. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Manual de Sinalização: Unidades de Conservação Federais do Brasil**. 1a Edição. ICMBIO, 2014. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/licitacoes/UAAF/RJ/2015/manual_de_sinalizacao.pdf> Acesso em ago 2016.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Erika Vanessa. **A Pesquisa Qualitativa em Geografia**. *Caderno Prudentino de Geografia*, 2017, 2.37: 27-55. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708/3618>> acesso em mar 2017.

MAFRA, Gisele Assis. **Sinalização interpretativa como ferramenta de educação patrimonial em parques urbanos: o caso do Parque da Serra do Curral de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.3, n.2, 2010, pp.315-330.

MENEZES, Pedro da Cunha e. **Sinalização de Trilhas: Guia prático**. 1a Edição, wikiparques, 2014. Disponível em: <<http://sinalizetrilhas.wikiparques.org>. > Acesso em set 2016.

PIETROCHINSKI, Alan Henrique Rocha ; SILVA, Vívian Fortes da, **Proposta de Sinalização Turística das Trilhas do Parque Estadual do Guartelá** / Alan Henrique Rocha Pietrochinski; Vívian Fortes da Silva. – Telêmaco Borba, PR , 2008.

SEMMAS. Áreas Protegidas. Disponível em: <<http://semmas.manaus.am.gov.br/areas-protegidas/>> Acesso em ago 2015.

SILVA, Iria Maria Pádua da. **Desafios da Gestão do Parque Municipal do Mindu (Manaus-AM)**. Dissertação de Mestrado, UFPA, Belém – PA, 2014.

SILVA ,Diego Marques da; JÚNIOR , Álvaro Lorencini, **A relação entre trilhas interpretativas, Interpretação Ambiental e Educação Ambiental, e a importância das espécies arbóreas para essas atividades**, III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em <http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EC/160.pdf>> Acesso em dez 2016.

TripAdvisor. **Base de Dados sobre o Parque do Mindu (Manaus-AM)**. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303235-d554186-Reviews-Mindu_Park-Manaus_Amazon_River_State_of_Amazonas.html#REVIEWS> Acesso em set 2016.

WWF/BRASIL. **Unidades de conservação ganham manual de sinalização de trilhas**. Disponível em: <http://www.wwf.org.br/informacoes/sala_de_imprensa/?48023/Unidades-de-conservacao-ganham-manual-de-sinalizacao-de-trilhas> Acesso em set 2016.

RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

Marcela dos Santos Barbosa

Universidade Federal do Amazonas – ICE
Manaus – AM

Lucas Antunes Tenório

Universidade Paulista, Faculdade de Psicologia
Manaus – AM

RESUMO: O conhecimento faz parte da educação e um dos aspectos é o desenvolvimento da sabedoria associado a habilidades motoras, atitudes, interação e comunicação. Há diversos tipos de ambientes que auxiliam alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, esses condensam experiências interessantes a professores e alunos. Que podem ser os espaços formais, que são os ambientes de ensino existentes atualmente, como a escola. E há também os não formais, que estão fora do ambiente escolar, podendo ser museus, teatros, laboratórios, fábricas, universidades e outros. Dessa forma, com o objetivo de investigar sobre espaços formais e não formais, foi feito um estudo de caso, através da observação, num raio de 500m ao redor de uma área escolhida pela facilidade de acesso, no qual foi a UFAM, e assim foram observados 20 ambientes que foram posteriormente identificados e categorizados. As contribuições deste estudo capacitam os profissionais da educação numa aprendizagem dinâmica e

construtiva, e contribuem com a formação profissional, tornando-o apto a aproveitar todos os ambientes, pois mostra o grande número de espaços existentes em uma pequena área, que podem ser explorados e aproveitados. Para os discentes servem de estímulo, motivação e desencadeiam a aprendizagem. O professor que olha além do ambiente escolar enxerga os diferentes tipos de lugares como recursos de aprendizagem e desenvolve mecanismo para o seu processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços formais e não formais, Formação, Aprendizagem.

ABSTRACT: Knowledge is part of education and an important aspect is the development of wisdom associated with motor skills, attitudes, interaction, and communication. There are several types of environments that help students and teachers in the process of teaching and learning, these condense interesting experiences to them. That can be formal spaces, which are the educational environments that exist today, such as schools. Also non-formal spaces, which are outside the school environment and may be museums, theaters, laboratories, factories, universities, and others. Thus, in order to investigate formal and non-formal spaces, a case study was done through observation, within a radius of 500m around an area chosen by the ease of access

(in this case UFAM) and then observed 20 environments, subsequently identified and categorized. The contributions of this study enable education professionals in a dynamic and constructive learning and contribute to the professional formation. This makes them able to take advantage of all environments because it shows a large number of spaces in a small area that can be explored and exploited. For students, they serve as stimulus, motivation and trigger learning. The teacher who looks beyond the school environment sees the different types of emplacements as learning resources and develops mechanisms for their teaching process.

KEYWORDS: Formal and non-formal spaces, Qualification, Training, Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem nos espaços formais de ensino vêm se adaptando para melhor atender aos seus alunos, é comum, por exemplo, o uso de aparelhos tecnológicos por professores e alunos, embora o mais comum ainda seja o computador, porém, os tablets e celulares vem ganhando espaço, estes podem ser utilizados para um grande número de atividades, além de contribuir com ações pedagógicas em espaços que não sejam formais.

As escolas são os típicos espaços formais de ensino, comuns a todos, mas, há também os espaços não formais, esses são aqueles que estão fora da escola e podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em atividades que envolvam o meio ambiente ou aspectos históricos, podendo ser história, geografia, ciências e matemática. Ambos os espaços são úteis e fazem parte da rotina de todos os indivíduos, porém, os espaços não formais não são tão explorados devido as instituições de ensino não possuírem recurso suficiente para deslocar seus alunos.

Diante disso, temos os dispositivos eletrônicos, que fazem parte da vida de todos os indivíduos, principalmente os aparelhos celulares que já vem com diversos aplicativos. Uma forma diferente seria utilizar tais dispositivos em espaços não formais de ensino, como atividade extraclasse. Um dos aplicativos que pode ser muito útil é o Google Maps, com ele pode-se ensinar história, geografia, matemática, além de ser útil em explorar museus e outros pontos turísticos da cidade. Isso iria contribuir com a curiosidade do aluno, que precisa vivenciar diferentes métodos para se sentir motivado, principalmente quando o conteúdo a ser ministrado é muito teórico.

Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo explorar o Google Maps para avaliar locais num raio de 500 metros, a partir de um ponto escolhido, e determinar se são espaços formais ou não formais. Este estudo poderá contribuir com professores e gestores de escolas, no sentido de verificar que em todas as regiões há espaços próximos que podem ser utilizados para ensinar.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Está se tornando comum, em escolas mais modernas, utilizar-se de diferentes tipos de tecnologias, pois o ensino tradicional acaba sendo desgastante para o aluno, essa percepção é necessária, não que precise acabar com essa forma de ensino, pois ele é necessário para reforçar, mas é preciso que o professor busque maneiras diferentes de abordar determinados conteúdos, principalmente os mais desgastantes para o discente. E a interação com os meios de comunicação desperta e dinamiza o processo de aprendizagem, pois contribui para o despertar o interesse dos estudantes e podem contribuir para explorar espaços não formais de ensino e auxiliar professores e alunos.

Para Almeida (2016) o uso massivo dos dispositivos eletrônicos gera mudanças significativas na cultura, nas relações sociais, nos modos de buscar e gerar informações, de expressar o pensamento e a afetividade, na atribuição de significados e sentidos ao conhecimento e à própria vida.

Em decorrência disso, as tecnologias móveis estão cada vez mais incorporadas, onipresentes e disseminadas em sala de aula. Seus recursos contribuem com a promoção das interações sociais e facilidades de comunicação e podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem (SOUSA e BARBOSA, 2018).

De acordo com Barbosa e Pio (2018) os dispositivos móveis, em geral aparelhos celulares, smartphones e tablets, agregam as facilidades de poderem ser manuseados em qualquer lugar e possuem diversos tipos de programas instalados que permitem a interação e comunicação entre os usuários.

Se tornou comum ao ser humano viver cercado de tecnologias, as práticas estão integradas no cotidiano e, também, nas salas de aula, fazendo com que haja interferência nas relações educativas e nos novos modos de pensar, representar, aprender e se relacionar (ALMEIDA, 2016).

Os dispositivos são e podem ser utilizados em espaços formais e não formais. De acordo com Souza e Tavares (2009) os espaços formais, são as escolas oficiais, públicas e particulares, cujo os cursos são reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que é o órgão que administra a educação nacional e elas buscam melhorar seus currículos escolares para melhorar as habilidades e competências dos professores, ajudando-os a trabalhar com novas tecnologias.

Já os espaços não formais envolvem ambientes que podem úteis no processo de ensino e aprendizagem. Espaço não-formal tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas, como pode ser visualizado na Tabela 1.

De acordo com Jacobucci (2008) podemos definir os espaços não-formais de Educação em duas categorias podem ser sugeridas: locais que são Instituições e locais

que não são Instituições. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques zobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços.

Os espaços não formais são importantes, contribui com a ampliação de métodos didáticos e a com a exploração dos espaços históricos, como museus, para auxiliar os alunos no ensino. E quando se faz o uso das tecnologias podem ser melhor aproveitados, ajudando também na práxis docente.

A seguir serão citados alguns autores e suas contribuições com os espaços não formais.

Araújo e Lucindo (2016), Dutra e Nascimento (2016), Souza, Silva e Ramos (2015), Gomes e Soares (2015), Vieira, Ferreira e Matos (2014) pesquisaram sobre a atuação do profissional da educação em museus, como se planejar para que a visita em museus ocorra de forma a fazer com que os estudantes aproveitem o tempo aprendendo, além do fato de que na visita é possível aprender ciências, botânicas e outros conteúdos.

Já Terci e Rossi (2015) apresentam em seu trabalho uma estratégia para a organização de dinâmicas de ensino que podem ser realizadas em espaços não formais, que é muito útil para quem está começando ou para quem pretende colocar a visitação de espaços não formais no seu conteúdo programático de ensino.

Santos, Schmitt e Rosa (2016) verificaram como os espaços não formais são importantes para a educação ambiental, não muito diferente Francisco e Santos verificaram a importância de uma feira de ciências para ensinar química, e Silva e Grynszpan (2014) utilizaram-se dos espaços para contribuir na construção de conhecimento científico, para que entendessem sobre as transformações ambientais.

Souza e Kindel (2014) utilizaram da internet para encontrar espaços não formais que poderiam contribuir para o ensino de botânica. Assim como fizeram Barbosa, Marques, Freitas e Tavares (2016) que preparam uma atividade de ensino em espaços não formais, porém eles não fizeram o uso da internet, já tinham conhecimento do local a ser visitado.

Há também quem fez o uso dos espaços não formais para ensinar e desenvolver o aprendizado de libras, como fizeram Souza, Oliveira, Pará, Costa e Amoedo (2014).

A Tabela 1, a seguir, mostra alguns tipos de trabalhos que podem ser feitos com espaços não formais.

Autores	Local explorado	Formal ou não formal?	Foco da pesquisa	Público
Araújo e Lucindo (2016)	Museu	Não formal	pedagogia	Graduandos
Santos, Schmitt e Rosa (2016)	Escola	formal	Educação ambiental	Uma escola
Dutra e Nascimento (2016)	Museu e escola	Formal e não formal	Estudo bibliográfico	---
Francisco e Santos (2014)	Feira de ciências	Não formal	ciências	Estudantes
Silva e Grynszpan (2015)	Museu	Não formal	Química	Estudantes
Nascimento, Sgarbi e Roldi (2015)	Museus e parques	Não formal	Educação ambiental	Estudantes do 9º ano
Souza, Silva e Ramos (2015)	Museu	Não formal	Estudo bibliográfico	Estudantes
Souza, Oliveira, Pará, Costa e Amoedo (2014)	Praças, igrejas e casas de pessoas surdas	Não formal	Libras	Estudantes
Gomes e Soares (2015)	Museu e centros de ciências	Não formal	Ciências	Pessoas entrevistadas
Barbosa, Marques, Freitas e Tavares (2016)	Museu	Não formal	Ciências	Graduandos de Ciências Biológicas
Vieira, Pereira e Matos (2014)	Museu	Não formal	Ciências	Visitantes do museu
Souza e Kindel (2014)	Áreas verdes do município de Porto Alegre	Não formal	Estudo bibliográfico e etnográfico	Pessoas responsáveis na execução de propostas de educação ambiental
Terci e Rossi (2015)	----	----	Estudo bibliográfico	----

Tabela 1. Pesquisas realizadas em espaços não formais.

Como pode ser observado na Tabela 1, a maioria dos espaços não formais, verificado pelos autores, são museus e parques, além disso é muito comum em disciplinas de ciências.

3 | METODOLOGIA

Para o exercício educativo não existe fronteira, ou seja, a educação pode estar presente nos mais diferentes ambientes. É nessa perspectiva que, a partir daqui,

será dada ênfase aos espaços não escolares, os quais podem ser utilizados para fins educativos de diversas maneiras.

A pesquisa foi realizada por duas pessoas, primeiramente no computador, com acesso à internet e também com o auxílio do aparelho celular. O software utilizado foi o Google Maps, a partir do ponto escolhido a região foi explorada, os locais foram registrados e categorizados em formais e não formais, de acordo com a literatura. Em seguida, foi combinado os dias para visitar os espaços.

Também foram determinados critérios de exclusão. No dia da visita a temperatura climática deveria estar entre 28 e 35 °C e o dia não poderia estar chuvoso. A visita é necessária para se confirmar os locais definidos no aplicativo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ponto de partida foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizado no município de Manaus, Estado do Amazonas, endereço Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005, setor Sul (onde estão os cursos de ciências biológicas). Os locais aos redores da UFAM foram observados nos finais de semana, nos dias 21 e 22 de outubro, num raio de 500 metros. A Figura 1, tirada do Google Maps, mostra o ponto de origem, com o marcador vermelho.

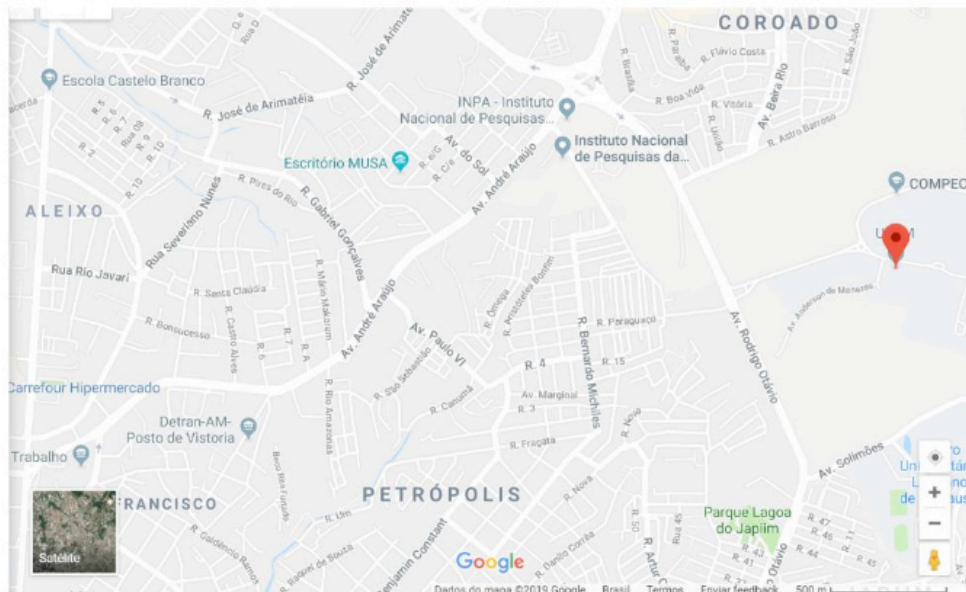


Figura 1. Regiões observadas ao redor da UFAM.

Os ambientes existentes próximos a essa localização que foram identificados são:

- 1- INPA – Instituto Nacional de Pesquisa do Amazonas
- 2- Bosque da Ciência
- 3- Escola Estadual de Tempo Integral Prof. Djalma da Cunha Batista
- 4- LR Veículos;

- 4- Academia Brothers
- 6- Igreja Santa Clara
- 7- Escola CEMEI – Maria Clara Machado
- 8- Supermercado Resende
- 9- Gráfica Amazonas
- 10- Centro Universitário Luterano de Manaus
- 11- Academia Maxx Fitness
- 12- Loja Visual Flor de Luz
- 13- Igreja Evangélica Assembleia de Deus
- 14- Mercadinho São Francisco
- 15- Centro de Convenções Canãa
- 16- Faculdade Boas Novas
- 17- Igreja Congregação Canãa
- 18- Baratão da Carne
- 19- Supermercado Makro
- 20- Parque Lagoa do Japiim

A partir disso os ambientes foram categorizados em formais e **não escolares**. Ignorando o ponto de localização que é um espaço formal, pois é uma instituição de ensino e pesquisa.

Ambientes considerados formais: Escola Estadual de Tempo Integral Prof. Djalma da Cunha Batista escolas, Centro de Convenções Canãa, Faculdade Boas Novas, Centro Universitário Luterano de Manaus, Escola CEMEI – Maria Clara Machado
Ambientes não formais: INPA – Instituto Nacional de Pesquisa do Amazonas, Bosque da ciência, Centro de Convenções Canãa e Parque Lagoa do Japiim.

5 | CONCLUSÃO

Assim, esse trabalho mostrou, através de uma pesquisa de campo, que há espaços formais e não formais próximos de nós, e que podem ser utilizados por educadores, estudantes, pesquisadores e todos que queiram trabalhar com a contextualização de conteúdos escolares.

Nessa pesquisa só foram identificados 4 espaços não formais, os espaços religiosos não foram considerados. Além disso, esse trabalho foi útil para mostrar que há ambientes que podem ser trabalhados próximos das escolas, como um parque e que é importante utilizar os dispositivos eletrônicos, pois auxiliam nas atividades.

REFERÊNCIAS

- JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a Formação da Cultura Científica**. Revista Em Extensão, Uberlândia, V. 7, 2008.
- LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, p. 232, 2007.
- SOUZA, J. A.; TAVARES, H. M. **O educador contemporâneo nos espaços educativos não escolares: desafios e possibilidades**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 8, p. 41-54, 2009.
- BARBOSA, M. S.; PIO, J. L. S. **Jogos móveis como ferramenta na aprendizagem colaborativa: uma revisão sistemática da literatura**. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – III CONAPESC, 2018.
- SOUSA, J. B. F.; BARBOSA, M. S. **O Ensino de química com o uso de tecnologias facilitadoras de aprendizagem**. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – III CONAPESC, 2018.
- ARAÚJO, R. M. B.; LUCINDO, N. I. **A ação educativa em museus e o espaço de atuação do pedagogo em ambientes não formais de educação**. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 1, n. 2, 2016.
- DOS SANTOS, V. S.; SCHMITT, J. L.; DA ROSA, M. D. **A Educação Ambiental com potencial para o gerenciamento dos resíduos sólidos escolares: o caso da EMEF Boa saúde, Novo Hamburgo (RS)**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 11, n. 5, p. 53-66, 2016.
- DUTRA, S.; NASCIMENTO, S. S. **A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto**. Revista Educação, v. 39, n. Esp, p. s125-s134, 2016.
- FRANCISCO, W.; SANTOS, I. **A feira de Ciências como um meio de divulgação científica e ambiente de aprendizagem para estudantes-visitantes**. Revista Areté Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 7, n. 13, p. 96-110, 2017.
- DA SILVA, L. N.; GRYNSZPAN, D. **A parceria educação formal–não formal para a apropriação da Química no cotidiano**. Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 2015.
- NASCIMENTO, F. N.; SGARBI, A. D.; ROLDI, K. **A utilização de espaços educativos não formais na construção de conhecimentos–uma experiência com alunos do ensino fundamental**. Revista da SBEnBio, Niterói, n. 7, p. 2130-2139, 2014.
- RAMOS, M. G.; DE SOUZA, V. M.; DA SILVA, A. M. M. **A compreensão de uma experiência museal a partir da recuperação das memórias dos visitantes**. Anais do X ENPEC, 2015.
- DE SOUZA, R.; DE OLIVEIRA, K.; PARÁ, K.; DA COSTA, T.; AMOEDO, F. **Aprendendo língua brasileira de sinais-libras em espaços não formais: aprender para não excluir**. Revista Areté Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 7, n. 14, p. 190-197, 2017.
- GOMES, E. A.; SOUZA, V. C. DE A.; SOARES, C. P. **Articulação do conhecimento em museus de Ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação**. Experiências em Ensino de Ciências, UFRGS, v. 10, n. 1, p. 81-97, 2015.
- BARBOSA, T. J. V. B.; PAES, L. DA S.; MARQUES, J. D. DE O.; DE FREITAS, M. S.; TAVARES, L. A. **Atividades de Ensino em espaços não formais amazônicos: um relato de experiência integrando conhecimentos botânicos e ambientais**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 11, n. 4, p. 174-183, 2016.

VIEIRA, G. Q.; PEREIRA, L. P.; DE MATOS, W. R. **Avaliação de espaços não formais de educação para o ensino de ciências: estudo de caso do museu Ciência e Vida, Duque de Caxias, RJ.** Almanaque multidisciplinar de pesquisa, v. 1, n. 2, 2015.

DE SOUZA, C. L. P.; KINDEL, E. A. I. **Compartilhando ações e práticas significativas para o ensino de botânica na educação básica.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 9, n. 3, 2014.

DE ALMEIDA, M. E. B. **Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem.** Revista de Educação Pública, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016.

TERCI, D. B. L.; ROSSI, A. V. **Dinâmicas de ensino e aprendizagem em espaços não formais.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, 2015.

SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Universidade Federal do Acre
Cruzeiro do Sul – Acre

Alisson Lima Damião

Universidade Federal do Acre
Rio Branco – Acre

RESUMO: Segundo Tardif (2002) os saberes docentes são temporais, ou seja, são construídos com o passar dos anos e podem passar por mudanças e reformulações. Numa perspectiva histórica, este artigo tem como objetivo investigar, os saberes e as práticas dos docentes no âmbito da Escola Normal de Cruzeiro do Sul - Acre, buscando conhecer a formação e a atuação destes profissionais no município. Como procedimentos metodológicos adotamos a análise de documentos, atrelada a uma pesquisa bibliográfica que se deu a partir dos estudos de Bezerra (2010, 2015 e 2016), Vicentini e Lugli (2009), entre outros. Como resultados, constatamos que os saberes docentes na Escola Normal de Cruzeiro do Sul eram voltados para a formação da professorara, mãe, dona de casa e evangelizadora. Nos primeiros anos de funcionamento da Escola a prioridade era a formação da mulher, mas com o passar do tempo os saberes foram sendo reconfigurados, de forma que a formação pedagógica foi ganhando mais espaço nos saberes e nas práticas desenvolvidas

no âmbito da Escola, entretanto o viés moral, cívico e, sobretudo, religioso persistiu na história de constituição desta Instituição formadora.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes. Formação Pedagógica. Escola Normal

ABSTRACT: Abstract: According to Tardif (2002) teachers' knowledge is temporary, that is, they are built over the years and can undergo changes and reformulations. In a historical perspective, this article aims to investigate the knowledge and practices of teachers in the scope of the Cruzeiro do Sul - Acre Normal School, seeking to know the training and the work of these professionals in the municipality. As methodological procedures we adopted document analysis, linked to a bibliographical research that was based on the studies of Bezerra (2010, 2015 and 2016), Vicentini and Lugli (2009), among others. As results, we verified that the teaching knowledge in the Normal School of Cruzeiro do Sul was directed towards the formation of teacher, mother, housewife and evangelizer. In the first years of the School's operation, the priority was the formation of women, but over time the knowledge was reconfigured, so that the pedagogical training was gaining more space in the knowledge and practices developed within the scope of the School. moral, civic and, above all, religious perseverance in the history of the

formation of this formative institution.

KEYWORDS: Teacher Knowledge. Pedagogical Training. Normal School

1 | INTRODUÇÃO

As escolas, os professores e outros elementos que compõem o ambiente escolar são produtores de saberes, sejam eles práticos ou teóricos. Mas essa produção de saberes que estão diretamente ligados com a prática docente se processa e é produzida não somente no ambiente escolar, mas também nos espaços de formação de professores, na convivência familiar, nos grupos de estudos ou ainda, nos demais grupos sociais com os quais o professor interage. Ocorre, portanto, através de trocas de experiências, de conversas e observação no modo de fazer do outro. Tardif (2002) destaca que os professores são produtores de saberes, e, portanto, se tornam um componente ativo nos espaços em que participam, seja na interação professor-aluno ou na interação professor-escola.

Mas será que os saberes docentes sempre foram organizados e desenvolvidos tal como os conhecemos hoje? Até o momento não temos resposta para esse questionamento, mas sabemos e partimos do princípio de que na história da profissão docente no Brasil, podemos encontrar diversas formas de atuação que se encaixavam no modelo educacional e nas necessidades da época. A partir destas reflexões, surgiu a necessidade de investigarmos como os saberes docentes eram organizados e quais destes saberes estavam presentes no âmbito da Escola Normal de Cruzeiro do Sul – Acre, primeiro espaço de formação dos professores que atuaram neste município.

Nesse sentido, foram traçadas as seguintes questões norteadoras: Qual a organização didática e pedagógica da Escola Normal de Cruzeiro do Sul – Acre? Como acontecia a formação e a prática docente no município de Cruzeiro do Sul e quais as contribuições da Escola Normal na formação do professorado local? Quais as principais transformações pedagógicas que ocorreram nos saberes docentes do município a partir da implantação do Curso Normal?

Com o desejo de respondermos os questionamentos acima, traçamos como objetivo principal deste estudo os saberes e as práticas dos professores no âmbito da Escola Normal de Cruzeiro do Sul - Acre, buscando conhecer a formação e a atuação dos profissionais do referido município. Para fundamentarmos nossa pesquisa apoiamos-nos nos textos de Bezerra (2010, 2015 e 2016), Vicentini e Lugli (2009), Villela (2004), Costa (1995), entre outros.

Buscamos desenvolver uma pesquisa qualitativa, que no âmbito dos estudos em educação, priorizam o processo em vez do produto, possibilitando ao pesquisador um contato mais direto e prolongado com o ambiente pesquisado, de modo a compreender melhor a perspectiva dos participantes. Este direcionamento metodológico desencadeia uma reflexão mais aprofundada sobre a temática pesquisada. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Iniciamos nossa pesquisa com um levantamento bibliográfico. Segundo Oliveira (2012) este passo inicial é imprescindível no desenvolvimento de estudos históricos e educativos, pois permite ao pesquisador entrar em contato direto com obras e documentos que tratam diretamente do objeto estudado. Um aspecto determinante neste tipo de procedimento é que o material existente - livros, periódicos, documentos, artigos - já são de domínio científico, o que facilita o acesso do público especializado.

Posteriormente, realizamos a análise documental nos arquivos do Instituto Santa Teresinha, instituição na qual funcionou a Escola Normal de Cruzeiro do Sul. As fontes analisadas foram: projetos pedagógicos curriculares, regimentos internos, planos de ensino, estatutos, certificados, boletins escolares e outros. Buscamos nos atentar para as questões dos saberes e das práticas que se processavam neste espaço de formação docente e acreditamos que tal estudo nos possibilitou entender as mudanças e permanências no saberes docente no referido município. A ideia deste trabalho partiu dos estudos de Mestrado e de doutorado da pesquisadora Maria Irinilda da Silva Bezerra, realizados pela Universidade Federal Fluminense, os quais versam sobre a criação e funcionamento da Escola Normal de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, região do Vale do Rio Juruá. No âmbito desta investigação buscamos entendermos como se constituíram os saberes e as práticas docentes dos professores que foram formados pela referida Instituição. A seguir, apresentamos nossas reflexões sobre a temática em pauta.

2 | ADJUNTOS E NORMALISTAS: DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para início de discussão, devemos entender algumas questões que envolvem a formação docente no Brasil, compreendendo onde e como os professores eram preparados? No Brasil houve muitas lutas e conflitos que permearam a definição do papel do professor na estruturação do seu campo de atuação. Vicentini e Lugli (2009) destacam que é preciso conhecer o campo de atuação do professor para entender qual sua função e quais atividades desenvolverá a partir dos próprios objetivos da educação.

Várias mudanças ocorreram no país, inclusive no campo da formação de professores. Segundo as autoras, no Brasil os primeiros sinais do surgimento de instituições de formação de professores começaram ser notados em meados do século XIX. Até então, não existia um currículo específico ou um agrupamento de saberes necessários à atividade docente, a aprendizagem do magistério era realizada através de professores adjuntos, que aprendiam a lecionar observando um outro docente durante suas aulas.

A formação de professores no Brasil, desde o período colonial até o Império, não apresentava um corpus de conhecimento que o caracterizava como uma profissão, pelo contrário, para lecionar nas aulas régias, por exemplo, era exigida

somente a apresentação de um documento comprovando a sanidade mental e provas de moralidade que eram fornecidos por um padre da paróquia local bem como um conhecimento considerável daquilo que iria ensinar, para tanto era avaliado por uma dissertação que seria analisada por uma banca (VICENTINI; LUGLI, 2009). Ainda conforme as autoras, aqueles que provassem que sabiam ler, escrever, contar e ter conhecimentos do ensino de religião, já poderia ser professor de primeiras letras.

No início do século XIX, com a crescente necessidade de se formar soldados para a obtenção de um exército aguerrido e disciplinado e uma população suficientemente educada (no que diz respeito à educação escolar), a discussão sobre a formação de professores tornou-se pública e começou a se pensar qual seria a forma mais adequada de preparação daqueles que iriam educar os novos cidadãos, buscando atender as necessidades que surgiam naquele momento. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30 apud NEVES, 2007). Neste contexto, o Imperador instaurou na Corte, em 1823 uma escola que serviria de modelo para as demais localidades, visto que o método lancasteriano ou mútuo era oficialmente recomendado e tinha como objetivo um treino que acontecia de forma simultânea e econômica para centenas de alunos. Assim, os soldados da Guarnição da Corte começaram a frequentar uma escola de ensino mútuo, aprendendo ali sobre este método. Em seguida o imperador ordenou que os soldados das demais localidades viessem para a corte aprender este método para que pudessem disseminá-lo em suas localidades e assim, alfabetizassem alunos nas primeiras letras. Para atuarem como professores de ensino mútuo, receberiam uma gratificação. Com o crescente número de professores de ensino mútuo, o Estado brasileiro criou a lei de 15 de outubro de 1827 que exigia o uso do referido método por parte dos professores, mas em 1832, proibiu que os militares se tornassem mestres do ensino público. (VICENTINI; LUGLI, 2009). No final das contas, boa parte dos professores continuava atuando sem formação específica. Mas este foi um dos primeiros momentos, que se notou por parte do poder público uma preocupação com os saberes dos professores.

A discussão das condições e dos espaços de formação de professores se intensificou entre intelectuais, políticos e professores, fazendo surgir, portanto conflitos entre diversas visões de escola e magistério. Nessa direção,

[...] é importante observar que a história da formação docente não corresponde a uma superação contínua dos modos inadequados de estudo por outros melhores [...] de fato, trata-se de uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais ligados à educação que discutiriam metodologias e currículos mais adequados em cada época. Em síntese, a história que se conta aqui, admite dois pressupostos: o primeiro, de que cada forma educativa corresponde e adequa-se a característica da sociedade em seu momento histórico [...] e segundo, de que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre grupos sociais envolvidos no processo. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29).

Os conflitos que ocorreram quanto a formação docente não eram somente no intuito de trazer modificações à educação, substituindo um modelo por outro melhor.

As discussões giravam em torno das metodologias e currículos considerados mais adequados em cada época, uma vez que, por um lado, cada forma educativa adequa-se as características da sociedade num determinado momento histórico, por outro lado, a mudança histórica é resultado de conflitos entre os diferentes grupos sociais. Todavia, nesse contexto de discussão política, ideológica e pedagógica, os apontamentos sobre a necessidade de espaços adequados para a formação dos professores primários ganharam maior intensidade.

No debate sobre a necessidade da formação mais extensa do professor que permitisse maior eficiência no ensino, duas alternativas foram adotadas no país, o sistema de professores adjuntos e o da Escola Normal.

O primeiro modelo, de professor adjunto ganhou destaque durante todo o Período Imperial, visto que se aproximava bastante do método artesanal, onde existia prioridade para os métodos manuais de aprendizagem do ofício, ou seja, os professores adjuntos eram formados no convívio e acompanhamento da prática de outro professor. Saviani (2009, p. 145) destaca que “os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino”. Este método, durante muito tempo, se sobressaiu e era feito através de nomeação de alunos que se destacassem nas escolas de primeiras letras. Tais alunos recebiam o título de professores adjuntos e poderiam lecionar com base naquilo que observavam. Essa nomeação poderia acontecer somente a partir dos 12 ou 13 anos de idade e esses alunos recebiam um pequeno pagamento para acompanhar um docente em sala (VICENTINI; LUGLI, apud, VILLELA, 2005).

Segundo Saviani (2009), somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834, a educação ficou sob a responsabilidade das províncias que adotaram como métodos para a formação de professores, a Escola Normal, modelo que vinha sendo seguido pela sociedade europeia. Mesmo assim, o modelo de adjunto continuou acontecendo, em muitas regiões do país, pois era algo mais barato, visto que nas Escolas Normais os cursos duravam em média 04 anos e os gastos governamentais eram muitos. Para ingressar na Escola Normal era necessário ter 18 anos de idade, já no modelo adjunto, com 12 anos, por exemplo, o ingresso já era possível.

Por volta do século XIX, quando se inicia a preocupação com a implementação do método lancasteriano, foi ganhando força o projeto de criação de escolas normais, visto que este método demandava professores melhor formados. Segundo Vicentini e Lugli (2009) a própria implementação do método era dificultada, e isso se constatava nos relatórios dos mestres-escola da época. Segundo Vicentini e Lugli (2009) eram aqueles soldados que iam até a corte para aprender o ofício e recebiam gratificações para disseminar os conhecimentos em suas localidades. Eles relatavam que havia uma grande dispersão no aparelhamento pedagógico que esse método demandava.

Segundo Heloísa Villela (2002), no Brasil, as primeiras escolas normais foram se estabelecendo por iniciativa das Províncias, que logo depois da Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834, foram responsabilizadas por legislar sobre a

instrução pública, direcionando o ensino primário e o secundário nos seus respectivos territórios. Bezerra (2015) destaca que:

As primeiras escolas normais implementadas no âmbito dessa legislação, funcionaram sem estrutura física e administrativa, portanto, não apresentavam caráter formativo, visto que o seu currículo encontrava-se reduzido ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Se a descentralização trouxe por um lado, aspectos positivos, como a criação de escolas normais em muitas províncias, por outro, aquelas regiões atingidas pela falta crônica de recursos, não tiveram condições econômicas de expandir seu sistema de ensino (p. 116).

A criação das escolas normais trouxe diversos avanços para a o ensino brasileiro, mas deixou a mercê da sorte aquelas províncias que não possuíam recursos econômicos para a expansão do sistema de ensino. Nessas circunstâncias, a consolidação do modelo de formação docente, baseado nas escolas normais se esbarrava na falta de recursos financeiros de algumas províncias, no interesse político e na falta de matrícula suficiente para justificar a permanência destas instituições. Mesmo com esses problemas, as escolas normais tornaram-se espaços de consolidação e expansão da classe dominante de época, tendo em vista seus grandes serviços prestados para a formação e expansão de docentes e forma institucionalizada e organizada (VILLELA, 2008).

Saviani (2009) e Villela (2008) afirmam que a Província de Niterói saiu à frente, criando no ano de 1835 a primeira Escola Normal do país. Esse mesmo caminho foi tomado por outras províncias, como por exemplo, Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864 e Rio Grande do Sul, 1869. Segundo Saviani (2009, p. 144), as escolas normais,

[...] preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

A preocupação com o ensino nas escolas normais voltou-se para o que os professores deveriam ensinar nas escolas de primeiras letras. Os conteúdos que eles deveriam saber e os conhecimentos que eram disseminados nas escolas de primeiras letras foram priorizados.

Segundo Vicentini e Lugli (2009) as escolas foram abertas sob a responsabilidade dos governos provinciais, desse modo as instituições estavam sempre com dificuldades de funcionamento, sofrendo com a escassez de material, pedagógica e de verbas. A precariedade na estrutura de funcionamento de boa parte destas instituições, fez com que as mesmas passassem por uma existência incerta. Até meados do século XIX foram frequentes os casos de fechamento e reaberturas das poucas escolas normais

existentes no país.

No que diz respeito as questões pedagógicas, notamos que “o modelo de organização dessas escolas não era seriado: os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34).

O ingresso na Escola Normal era realizado através de um exame e só era permitido para maiores de 18 anos, mas ainda assim existia a permissão para com 12 ou 13 anos exercer a atividade remunerada como professor adjunto. A submissão em concursos públicos era realizada somente a partir dos 21 anos de idade. Esses concursos não exigiam do candidato estudos pedagógicos, mas sim atestados de boa conduta moral e social e conhecimento sobre aquilo que iriam ensinar. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com a necessidade de oferecimento de escolarização primária às massas populares, especialmente nos primeiros anos da república, as Escolas Normais foram lentamente disseminadas pelo Brasil. Se por um lado, a demanda por escolas aumentava, por outro lado, a procura pelos cursos normais não crescia na mesma proporção, isso ocorria porque muitos professores preferiam se formar através do sistema de adjunto que era mais rápido. Além disso, como citamos acima, as escolas normais sofriam com a falta de matrículas suficientes para justificar sua existência. Embora muitas escolas normais fossem construídas e funcionassem em espaços próprios e adequados, outras tantas funcionavam em locais improvisados e sem infraestrutura indicada para o ensino. Logo, sem uma política consistente as escolas normais no Brasil sofriam com fechamentos e reaberturas e funcionaram de forma incerta durante todo seu período de existência, como é o caso da Escola Normal de São Paulo. Ainda assim, estas escolas se disseminaram por todo o país, ganhando contorno como o espaço adequado de formação de professores. Mais de um século se passaram, desde a criação da primeira escola normal no Brasil, em Niterói, quando, finalmente no ano de 1947 foi fundada no município de Cruzeiro do Sul/Acre, a Escola Normal, objeto desta pesquisa.

3 | A ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL E OS SABERES DOCENTES: AMPLIANDO A DISCUSSÃO

Pautando-se pelos ideais de propagação da fé católica, religiosos alemães chegaram a região acreana e nesse entorno criaram e organizaram escolas, seminários, pastorais, creches e outras instituições. Como parte do projeto educacional da Igreja Católica foi fundado no ano de 1937 o Instituto Orfanológico Santa Teresinha, oferecendo inicialmente apenas o curso primário.

A Instituição rapidamente ganhou mais espaço e notoriedade na região, sobretudo, quando criou, em anexo ao Instituto, a Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul,

a partir do ano de 1947. O projeto de implementação desta Escola só foi possível por meio da parceria da Igreja Católica com o poder público (Estado e Município) que ajudou na sua construção e custeio, inclusive para a construção do prédio e o pagamento dos professores. Tal como o Instituto, a Escola Normal funcionava em regime de internado, semi-internato e externato, sob a direção das freiras dominicanas de Santa Maria Madalena.

Mesmo sendo um processo que chegou à região de forma tardia, um século depois da fundação da primeira escola normal no Brasil, o Curso Normal de Cruzeiro do Sul Normal funcionava com o objetivo de formar professoras para a educação primária. As professoras formadas atuavam no município de Cruzeiro do Sul e em municípios vizinhos. Assim, com a finalidade de ingressar no magistério, várias jovens se matricularam no Curso, que preparava para o exercício do magistério e ensinava com ênfase na religião católica e nas habilidades necessárias à vida doméstica. Segundo Bezerra (2015), a Instituição recebia somente o público feminino e funcionava por meio do pagamento de mensalidades, mas também com sistemas de bolsas para algumas moças de famílias de baixa renda.

Alguns saberes que eram desenvolvidos e disseminados pela Escola Normal de Cruzeiro do Sul estavam preenchidos de aspectos morais e religiosos. As normalistas tinham disciplinas que se voltavam para o aprendizado de trabalhos manuais, uma vez que as mesmas atuavam como professora, evangelizadora, mãe e participante da sociedade cruzeirense.

Para que continuemos nossa discussão acerca dos saberes docentes desenvolvidos no Curso Normal de Cruzeiro do Sul, buscamos primeiramente entender o conceito de saber e como eles são desenvolvidos. Na atualidade, Tardif (2002) explica que saber é o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que um determinado profissional utiliza para desenvolver seu trabalho.

Neste sentido procuramos documentos que tratam a respeito da construção dos saberes que eram desenvolvidos no âmbito da Escola Normal de Cruzeiro do Sul. Na análise do estatuto da Instituição, alguns itens evidenciaram aspectos morais e cívicos que eram transmitidos às alunas em forma de normas escolares.

Existia na Instituição medidas de repressão para as alunas que não seguissem o regulamento, e essas normas, muitas vezes refletiam na educação das alunas. O regulamento era válido para todas, mesmo para aquelas que não eram internas.

Segundo Bezerra (2015, p. 306) “os mestres [...] eram modelos a serem seguidos, portanto ensinavam sempre, quando falavam ou faziam algo, sendo que sua índole e moralidade deveriam ser inquestionáveis”. Deste modo, deveriam prezar por bons costumes e seguir um conjunto de normas, que se quebrado, as normalistas sofreriam algumas repreensões e castigos. Esses saberes, não eram ensinados em forma de disciplinas curriculares, mas compunham o cotidiano das normalistas e das professoras que lecionavam no Curso. Estes saberes eram utilizados na formação e na atuação das professoras, e no âmbito de nossa discussão o chamaremos de saberes cívicos.

Para Bezerra (2010, 2015) existia uma parceria entre a Igreja, o Estado e a sociedade e esta parceria era um aspecto “facilitador da disseminação dos valores morais e religiosos”. Dessa forma, as autoridades do Estado reconheciam o valor social e cultural que a Escola Normal de Cruzeiro do Sul desempenhava, por isso, comungavam com a imposição dos valores morais e religiosos que eram impostos pelos dirigentes da Escola Normal às suas alunas, futuras professoras primárias. (p. 309).

O Curso Normal de Cruzeiro do Sul passou por percursos históricos distintos, que ocasionou modelos pedagógicos e docentes igualmente diferenciados. Sua história está dividida em Escola Normal Regional (1947-1965) quando oferecia apenas o primeiro ramo do Curso Normal, ou seja, o Normal Regional e Escola Normal Padre Anchieta (1965-1978), quando oferecia a formação normal completa, ou seja, o Curso Normal Ginásial e o Curso Normal Colegial. Estas definições significaram mudanças não apenas na nomeação do Curso, mas na concepção metodológica e curricular do mesmo, que ocasionou mudanças na definição dos saberes docente, na perspectiva do que ensinar aos professores em formação.

De acordo com a análise de alguns certificados do Curso Normal as disciplinas ofertadas no referido curso eram: Português, Matemática, História Geral, Ciências Naturais, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Educação Física, Recreação, Jogos entre outros. O que nos chamou a atenção foi o fato de os saberes disciplinares serem muito mais voltados para as habilidades necessárias a dona de casa e mãe do que da professora, apresentados na forma das disciplinas de trabalhos manuais e economia doméstica. Se observarmos atentamente este rol de disciplinas, veremos que não tem nenhuma disciplina voltada para a formação pedagógica, em contrapartida temos duas disciplinas voltadas para a formação da mulher.

O Regimento Interno do Curso Normal Regional também oferece informações sobre a composição didática do referido curso, no art. 8º encontramos que a formação moral, religiosa e cívica se dava no processo educativo que as educandas desenvolviam e em todas as atividades e circunstâncias da vida escolar.

Podemos observar a grande preocupação da Instituição com a formação do caráter e da imagem da mulher que estava se formando como professora primária. Por isso, a direção da Escola priorizava os saberes voltados para as questões morais, de modo que a futura professora deveria zelar por sua imagem, não se envolvendo com atividades que fugissem ao padrão da época, regido pela Igreja Católica. Assim, “carregavam em seus projetos teóricos e práticos a defesa de um espírito cívico e moral que deveria ser transmitido pela escola, apelando para um nacionalismo de cunho religioso e supostamente democrático”. Nesse entorno, o Instituto Santa Teresinha e a Escola Normal, construída em seu anexo, “como muitas outras instituições do período desenvolvimentista, contribuiu para a consolidação de tais valores sociais, por meio da ação da escola e dos seus sujeitos” (BEZERRA, 2015, p. 161).

A defesa dos bons costumes e do civismo pode ser observada em vários trechos do Estatuto da Escola e não servia somente para as alunas do Curso Normal, mas

também para os docentes que lá atuavam. Podemos observar na fala da autora acima que o papel de consolidar valores religiosos e morais, despertando o nacionalismo foi consolidado pela escola e se estendia ao seu corpo docente, que buscava reproduzir tais valores aprendidos no decorrer de sua prática. Tardif (2002) explicando acerca dos saberes experienciais, fala que estes são construídos na prática, nas atividades e no convívio com os demais envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Isso nos leva a entender que, naquele tempo, as professoras já desenvolviam saberes experienciais, mas que esses saberes eram construídos de acordo com os costumes da época. Tais saberes poderiam ser desenvolvidos através de desfiles, bailes, festas e apresentações cívicas que a escola participava. Como salienta Bezerra (2015, p. 190) as professoras “representavam o Estado nas cerimônias oficiais e nas atividades cívicas, como: desfiles, festas e discursos”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluirmos que o Curso Normal em Cruzeiro do Sul além de formar a professora, preparava a mulher para o casamento e para o desenvolvimento de aspectos voltados para o bom andamento doméstico. A partir dos documentos encontrados e analisados, podemos afirmar que os saberes eram recheados de aspectos morais e religiosos, onde as normalistas, futuras professoras tinham disciplinas que se voltavam para a preparação de uma verdadeira dona de casa, que atuava como professora, evangelizadora, mãe e participante da sociedade cruzeirense.

Os saberes desenvolvidos na referida escola eram voltados para a educação moral, cívica e religiosa, visto que a sociedade cruzeirense visava e cobrava das professoras esses costumes. Em todas as atividades desempenhadas pelas alunas existiam a presença desses saberes, mas prioritariamente nas participações solenes em que a Escola participava. Na cidade aconteciam muitos desfiles e outras comemorações das quais a instituição sempre participava. As disciplinas de educação física e música desenvolviam nas alunas a questão moral e o respeito, e ao mesmo tempo levava às alunas a se envolverem nas solenidades do município.

Existia ainda o ensino de prendas domésticas que preparava as professoras para o fazer doméstico, para o cuidado com a casa e com os filhos, fazendo com que os saberes desenvolvidos no espaço da Escola Normal fosse para além dela, ou seja, tornavam-se fortemente relacionados com as questões do lar e da família. Assim, mesmo sendo preparada para lecionar no ensino primário, essas professoras também desenvolviam os saberes do trato com os filhos, com o esposo, com o lar e com a igreja. Esses saberes eram construídos na escola em todos os momentos de aprendizagem, no contato com as famílias, os professores e demais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem das normalistas.

REFERENCIAS

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **A Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul: tecendo memórias e histórias sobre a formação religiosa católica alemã na Amazônia Acreana**. 2010.

_____. Formação Docente no Vale do Juruá: a Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul/AC. In: COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. (Org). **Olhares Sobre a Educação no Vale do Juruá**. Rio Branco. Edufac, 2014.

_____. **Formação docente institucionalizada na Amazônia Acriana**: da Escola Normal Regional à Escola Normal Padre Anchieta (1940-1970). Tese de doutorado. Niteroi, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A primeira escola normal do Brasil: Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org). **As escolas normais no Brasil: Do império à republica**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

UM ESTUDO SOBRE A POTENCIALIDADE DO MAPA CONCEITUAL PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira

FIG-UNIMESP- Centro Universitário Metropolitano de São Paulo

Guarulhos - São Paulo.

E-mail: felipa.silveira@gmail.com

RESUMO: O estudo promoveu intervenção a favor da aprendizagem significativa de conceitos das Ciências Naturais, analisou e respondeu a questão: O Mapa Conceitual como recurso didático facilita a aprendizagem significativa de conceitos científicos no Ensino Fundamental? Para responder a questão adotamos a interdependência entre o ensinar, aprender e investigar em sala de aula, subsidiados por estratégia didática negociadora de conceitos relevantes para o tema de ensino. Desta forma, foram permitidos avanços nos conhecimentos prévios dos alunos garantindo os dados da investigação sobre o potencial do Mapa Conceitual para a aprendizagem. Foi constatado o caráter processual recursivo inerente à aprendizagem significativa quanto se usa Mapa Conceitual como recurso didático na construção de conhecimentos científicos das Ciências Naturais. Apresentamos um recorte das análises elaboradas, discutindo alguns Mapas Conceituais produzidos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa, Mapa Conceitual, Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The study tried to answer questions pertinent to the use of conceptual map as a teaching resource facilitator of meaningful learning of scientific concepts of Natural Sciences, in the classroom of elementary school. To answer the questions and insert the MC in the classroom every day, we adopted the interdependence between the process of learning, teaching and investigation. The teaching and learning were secured from a teaching strategy, able to share and negotiate concepts relevant to the field of education, enabling students move beyond their existing knowledge, ensuring the data of research about the effects of MC in learning of the groups investigated. It was evident the recursive procedural character inherent in meaningful learning as

using the MC as a teaching resource in the construction of scientific knowledge of Natural Sciences.

KEYWORDS: Meaningful Learning, Concept Map, Elementary Education.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme boletim oficial do sistema de avaliação do Estado de São Paulo, enviado à escola, menos de 13% dos nossos alunos do 9º ano dominavam conceitos, competências e habilidades desejáveis em Ciências Naturais (CN) para o ano escolar em que se encontravam, evidenciando problemas de ensino e aprendizagem. No sentido de favorecer a aprendizagem percorremos caminhos didáticos diferenciados, a fim de identificar na dinâmica da sala de aula as fragilidades e potencialidades do aluno em atribuir significados aos conceitos científicos dos conteúdos a serem ensinados, embasados naqueles presentes na sua estrutura cognitiva. Neste contexto, foi introduzido na sala de aula do Ensino Fundamental (EF) o Mapa Conceitual (MC).

Logo, o estudo, além de promover intervenção a favor da aprendizagem significativa de conceitos científicos da CN, procurou responder a questão inclusiva: O uso do MC como recurso didático facilita a aprendizagem significativa de conceitos científicos no contexto da sala de aula no EF? Especificamente, propôs analisar a evolução conceitual perante o uso do MC, a fim de convalidá-lo em sala de aula do EF em um contexto de intensa fragilidade conceitual, intervindo a favor da aprendizagem significativa na concepção ausubeliana. O estudo insere na corrente Didática Pedagógica que agrega investigações com ênfase nas diversas possibilidades de uso do MC no cotidiano da sala de aula ou sobre seu uso no processo de ensino e aprendizagem (Silveira; Mendonça, 2016).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na concepção ausubeliana aprender significativamente implica em criarmos condições para o aluno significar os conceitos da matéria de ensino. Isso resulta em assimilação de conhecimento, inicialmente em sua base representativa, e à medida que as provas de seus atributos essenciais são apresentadas, por definição ou pelo contexto, podem ser incorporadas à estrutura cognitiva do aluno ainda nos anos finais do ensino fundamental. Em função disso, no início do ensino médio, o aluno se abstrai dessas provas e relaciona os atributos essenciais dos conceitos diretamente a sua estrutura cognitiva (Ausubel, 2002).

Para tanto, toda intervenção deve ser capaz de promover inferências, abstrações, discriminação, descobrimento, representação, abrangidos em contínuos encontros do aluno com instâncias de objetos, eventos e conceitos, intercedidos pelo

professor (Ausubel, 2002; Moreira, 2010). Caso isso não ocorra, resulta na ausência de conhecimentos prévios relevantes (subsunçores) sobre os conceitos científicos, capazes de interagir e modificar-se ao longo do processo de ensino e aprendizagem, acarretando em fragilidades conceituais (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). Durante o ensino, o conhecimento prévio sobre os conceitos científicos necessita ser explicitado pelo aluno, para tornar-se a linha de força na condução da aprendizagem significativa (Ausubel et al,1980). Em outras palavras, implica em revelação contínua do que o aluno já sabe.

De acordo com Novak e Gowin (1999) e muitos outros, o MC é um instrumento didático capaz de evidenciar a aprendizagem conceitual e proposicional em relação à matéria de ensino na perspectiva ausubeliana, desde que os conceitos venham de situações de aprendizagem e da relação das características específicas, potencialmente significativas, de tais conceitos com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno de forma não arbitrária e substantiva, favorecendo a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa dos conceitos.

O ordenamento hierárquico vertical dos conceitos no MC exhibe os superordenados (muito gerais e inclusivos), os subordinados (intermediários) e os específicos, bem como os exemplos, indicando as relações de subordinação entre os conceitos (Moreira, 2010). O ordenamento hierárquico vertical é denominado por Gowin e Alvarez (2005) de níveis hierárquicos. As hierarquias definem os conceitos aceitos e proposições externalizadas pelo aluno, durante o processo de elaboração de seu MC. A utilização do MC na dinâmica da sala de aula pode ampliar os benefícios até agora apontados pelas investigações sobre o MC para o ensino (Moreira, 2010; Silveira; Mendonça, 2016).

3 | METODOLOGIA

Adotamos a interdependência entre o processo de aprender, ensinar e investigar em sala de aula, realizando uma investigação que buscou suporte metodológico nas abordagens quantitativa e qualitativa (Moreira, 2011). O ensinar e aprender foram garantidos com a construção de uma estratégia didática, capaz de compartilhar conceitos relevantes para o conteúdo de ensino, permitindo os alunos avançar além dos seus conhecimentos prévios e garantir os dados da investigação sobre o potencial do MC no processo de aprendizagem. Participaram alunos do 9º ano de uma Escola Estadual de Guarulhos, São Paulo.

Na abordagem quantitativa, delineamos uma investigação quase experimental (Moreira; Rosa, 2007) com dois grupos de estudo, a turma B (20 alunos) e a turma A (23 alunos). Na fase inicial, os dados foram obtidos por meio de uma avaliação diagnóstica (AD) (Meneses Villagrà, 2001). A AD constituiu-se de 20 questões, organizadas em 4 blocos de indicadores de aprendizagem (Quadro 1).

Questões	Referências	Indicador de Aprendizagem
2. Dos materiais relacionados acima: a) quais são flexíveis e quais não são flexíveis? b) quais são mais resistentes quando submetidos a um impacto? c) qual é o de maior dureza? d) qual é o mais maleável? e) qual tem mais brilho? f) qual apresenta cor?	Propriedades dos materiais	2) Diferenciação das propriedades dos materiais
3. Em sua opinião, o que faz com que um material seja: a) flexível: b) resistente a um impacto e ao desgaste: c) maleável: d) tenha brilho e cor.	Interações dos materiais com força mecânica e luz	3) Reconhecimento das propriedades dos materiais
4. a) Imaginem que as partículas que constituem os materiais sejam esferas minúsculas, invisíveis mesmo com os mais potentes microscópios. Descreva de que forma você iria explicar para seus colegas sobre essas partículas.	Modelos explicativos	4) Proposição de explicações baseadas em modelos interpretativos.

Quadro 1. Questões da avaliação e indicadores de aprendizagem

Devido à natureza do delineamento, atendemos as recomendações quanto à fidedignidade e validade do conteúdo das questões (Carvalho, 2006; Moreira, 2011). Após validação, aplicamos a AD na turma B e corrigimos as questões. As notas atribuídas, a cada construto considerado nas respostas, seguiram as escalas de 0,0; 0,25; 0,5. Para verificar a fidedignidade das questões, calculamos o coeficiente alfa (Moreira; Veit, 2007). Um coeficiente alfa varia de 0 a 1, sendo que quanto maior for o valor, maior a consistência interna do instrumento. O alfa geral, calculado a partir das respostas, foi de 0,868 e o alfa por questão resultou em coeficientes maiores a 0,84, significa que ao serem aplicadas em outras turmas do 9º ano, oferecem os mesmos dados e conduzem a resultados semelhantes (Carvalho, 2006; Moreira, 2011). Em função disso, aplicamos o mesmo instrumento (AD) também na turma A, sendo as respostas corrigidas no mesmo parâmetro da turma B.

A AD buscou levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema Propriedades dos Materiais, conteúdo considerado de conhecimento dos alunos desde o 6º ano, constituindo em base para a compreensão dos fatores que influenciam a transformação dos materiais permitido o seu uso no processo de produção, e identificar obstáculos que atuam como inibidores da formação de subsunçores mais elaborados sobre o tema, no sentido de promover uma intervenção didática promotora da aprendizagem significativa.

A partir da análise dos dados, planejamos a intervenção subsidiada por uma estratégia didática (ED) subdividida em 8 Unidades de Ensino (UEs), desenvolvidas durante 60 aulas. As UEs correspondem a diferentes situações de aprendizagem para o tema, organizadas em atividades que priorizam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como: leitura, interpretação de textos e figuras; resolução de problemas experimentais; proposição e discussão de hipóteses; observação de fenômenos e pesquisa em fontes variadas.

A participação dos alunos resultou em diferentes produções. Para a turma A, interpretações dos textos, descrições de observações realizadas, propostas para resolução de problemas. As produções da turma B foram elaborações e apresentações

de MCs, para cada tema trabalhado nas UEs. No final da intervenção ocorreu a avaliação de aprendizado (AP), utilizando-se do mesmo instrumento. Na comparação do desempenho entre AD e AP, utilizamos o Teste t para verificar se as médias das avaliações, com um determinado grau de segurança, são diferentes estatisticamente.

Quanto ao tratamento estatístico, são discutidos e apresentados resultados parciais do estudo descritivo e analítico. No descritivo demonstramos a evidência da evolução na aprendizagem da turma A e da turma B por meio das notas da AD e AP, (figura 1). Identificamos 5 categorias: a de maior amplitude (melhor evolução); amplitude regular (evolução parcial); menor amplitude (evolução abaixo do nível parcial); retrocederam (notas na AP em nível inferior a AD); mesmo patamar (permaneceram no mesmo nível).

Na abordagem qualitativa apresentamos 4 MCs, produzidos por 2 alunos da turma B, analisados de acordo com as suas estruturas. As análises dos conteúdos dos mapas seguem os critérios qualitativos de interpretação interativa (Laville; Dionne, 1999), devido a sua característica idiossincrática e ao contexto em que foi produzido (Moreira, 2010). A análise da evolução conceitual adota como referência os critérios estabelecidos por Novak e Gowin (1999); Gowin e Alvarez (2005) quando discutem a natureza e aplicações do MC, visando à aprendizagem significativa. As apresentações foram gravadas e transcritas literalmente.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo descritivo apontou que na turma A (figura 1; tabela1), 2 alunos não deixaram evidentes na AP as modificações conceituais inerentes à compreensão do conteúdo de ensino após intervenção, sugerindo ausência de conhecimentos prévios relevantes para novas aprendizagens (Ausubel, 2002; Moreira, 2010); 5 mostraram incapazes de reestruturar e evoluir em novas condições de conflitos cognitivos ao confrontarem com os novos conhecimentos (Ausubel, 2002); 8 apresentaram estruturas cognitivas pouco organizadas para reconhecer os atributos criteriosais dos novos conceitos da matéria ensinada (Ausubel, 2002); 6 revelaram interações parciais de significados e 2 revelaram possuir significados mais elaborados. Na turma B (figura 1; Tabela 2): 8 alunos revelaram possuir significados mais elaborados, havendo redução nas categorias de amplitude regular e de menor amplitude, bem como, redução nos que retrocederam e inexistência do mesmo patamar, revelando respostas positivas quanto a aprendizagem, tendo em conta que a turma B aprendeu e utilizou MC.

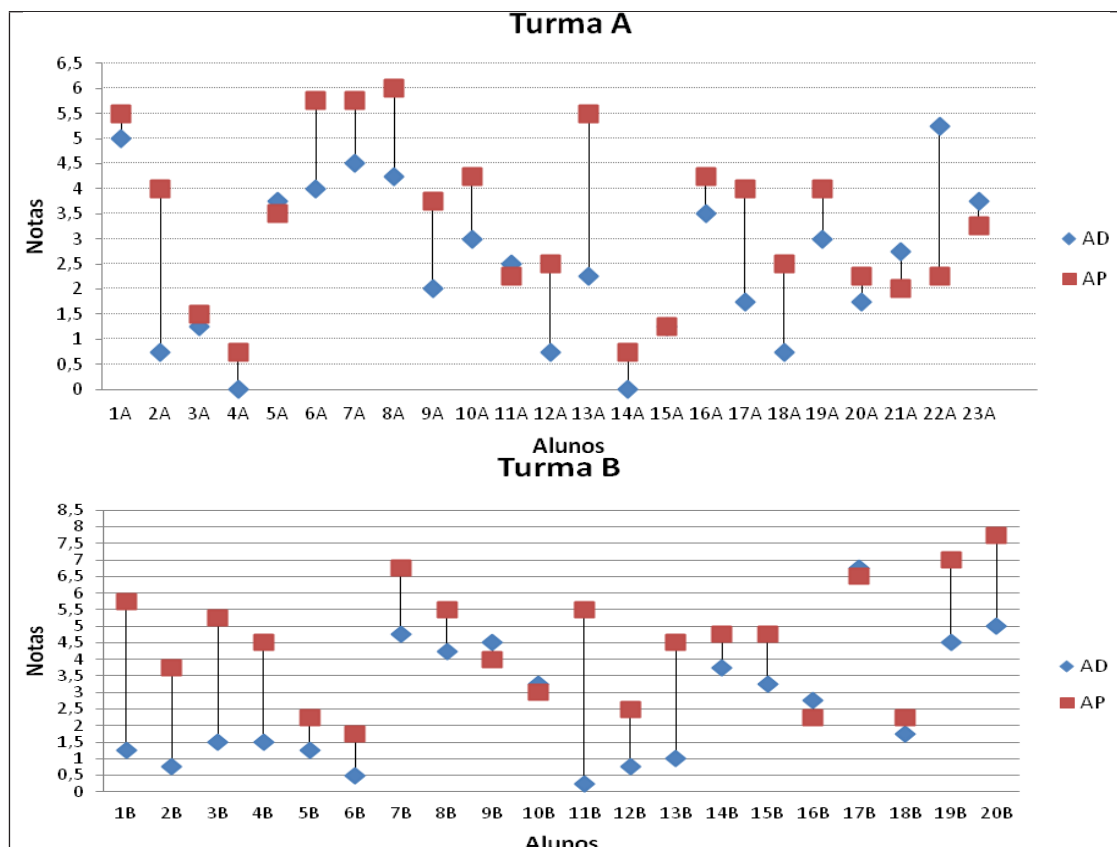


Figura1. Evolução das notas AD e AP

Categorias	Alunos	Variação	Qt
Maior amplitude	2A, 13A,	$\geq 3,5$	2
Amplitude regular	6A, 8A, 9A, 12 A, 18 A, 17 ^a	2,1 a 3,4	6
Menor amplitude	1A, 4A, 7A, 10A, 14A, 16A, 19A, 20A	0,1 a 2,0	8
Retrocederam	5A, 11A, 21A, 22A, 23A	$< 0,0$	5
Mesmo patamar	3A, 15A	$= 0,0$	2

Tabela 1. Distribuição dos alunos por categorias (turma A)

Categorias	Alunos	Variação	Qt
Maior amplitude	1B, 2B, 3B, 4B, 11B, 13B, 19B, 20B	$\geq 3,5$	8
Amplitude regular	7B, 12B	2,1 a 3,4	2
Menor amplitude	5B, 6B, 8B, 14B, 15B, 18 B	0,1 a 2,0	6
Retrocederam	9B, 10B, 16B, 17B	$< 0,0$	4
Mesmo patamar	-	$= 0,0$	-

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por categorias (turma B)

Os resultados inesperados são os que se situam os alunos na categoria dos retrocessos. O fato remete a dois argumentos, a partir do referencial teórico, capazes de justificar o processo retroativo evidenciado. O primeiro indica a ausência de significação potencial as UEs, levando o aluno a não perceber a relacionabilidade e discriminabilidade entre os conhecimentos prévios e os novos que lhe estão sendo apresentados nas aulas (Moreira, 2010). O segundo, a ausência de variáveis motivacionais capazes de energizar e acelerar o processo de aprendizagem, “por aumentar o esforço, a atenção e a prontidão imediata para aprendizagem” (Ausubel et al., 1980, p. 338). Durante o processo de intervenção tais variáveis podem ativar todos ou determinados aspectos inerentes à aprendizagem atuando como estimuladores ou inibidores do processo. As duas situações podem desestabilizar o conhecimento adquirido anteriormente, e impedir as tomadas de decisões a favor de novas aprendizagens (Jiménez Aleixandre et al., 2009).

O estudo analítico mostrou que a média da turma B apresentou uma melhora entre a AD e a AP de 3,37 ($dp=1,9$) para 4,51 ($dp=1,8$) e *valor de t* = -1,85. A melhora significativa é indicativa de que no conjunto os alunos evoluíram no conhecimento. Já a turma A também apresentou um indicativo de evolução com a média passando de 2,52 ($dp=1,6$) da AD para 2,66 ($dp=1,6$) na AP ($dp=-0,85$), porém, a evolução não foi significativa embora positiva. Na comparação entre as turmas, obteve-se o *p-valor* de 0,04 (*grau de liberdade* = 36,92), indicando que a turma B melhorou o aproveitamento.

Os valores amostrais por questão, agrupados as suas categorias de indicadores de aprendizagem, identifica os de maior amplitude para cada turma considerada, e a questão que define a habilidade desejada. A análise aponta que *p-valor*, comparativo da turma B com a turma A, foi significativo apenas para as questões 2f e 3b. A questão 2f refere-se à propriedade dos materiais, estando inserida no indicador de aprendizagem “diferenciação das propriedades dos materiais”. Já a questão 3b implica compreensão da interação dos materiais com a força mecânica, inserida no indicador de aprendizagem “reconhecimento das propriedades dos materiais”. Por outro lado, a turma B não evoluiu significativamente na questão 2f. O resultado significativo na questão pode ser consequência da queda entre o valor AD e AP de 0,23 para 0,10 na turma A. A diferença entre as medidas das provas das duas turmas influenciaram negativamente para o *p-valor significativo*. Diversamente, na questão 3b a turma B apresentou um aumento significativo entre AD e AP.

A turma B apresentou $p < 0,05$ na comparação entre AD e AP nas questões 1a, 1b, 1c, 1e, 1f, 1g, 1i, referentes ao indicador “associação entre o material e o seu uso de acordo com suas propriedades”, cujas questões são consideradas de nível básico; 3b e 3d, referentes ao indicador “reconhecimento das propriedades dos materiais”, consideradas de nível médio. No indicador “diferenciação das propriedades dos materiais” e no indicador “proposições de explicações baseadas em modelos interpretativos”, não foram evidenciados evolução significativa, sendo, o primeiro de nível básico e o segundo de nível médio. A turma A apresentou $p < 0,05$ apenas nas

questões 1c, 1g e 2f, todas de nível básico.

Quando se trata de avaliar a evolução de aprendizagem, por meio de dados numéricos, dificilmente, conseguimos fazer inferências reais sobre todas as capacidades emergidas do mecanismo cognitivo acionado pelo aluno para dar conta da resposta correta (Ausubel, 2002). Esta dificuldade ocorre mesmo quando o instrumento utilizado para obtenção dos dados (avaliação) tenha passando por teste de validade e fidedignidade (Moreira, 2011). Portanto, as notas atribuídas às questões, tanto na AD como na AP, permitiram, apenas considerar sobre o alcance numérico dos diferentes níveis de conhecimento. Assim, consideramos que a análise quantitativa deve ser sempre complementada por outra qualitativa.

Na perspectiva qualitativa apresentamos MCs produzidos pelos alunos 1B e MCs do aluno 9B, que foram interpretados com base na análise interativa (Laville; Dione, 1999) com ênfase na dinâmica de elaboração e apresentação dos mesmos durante a intervenção.

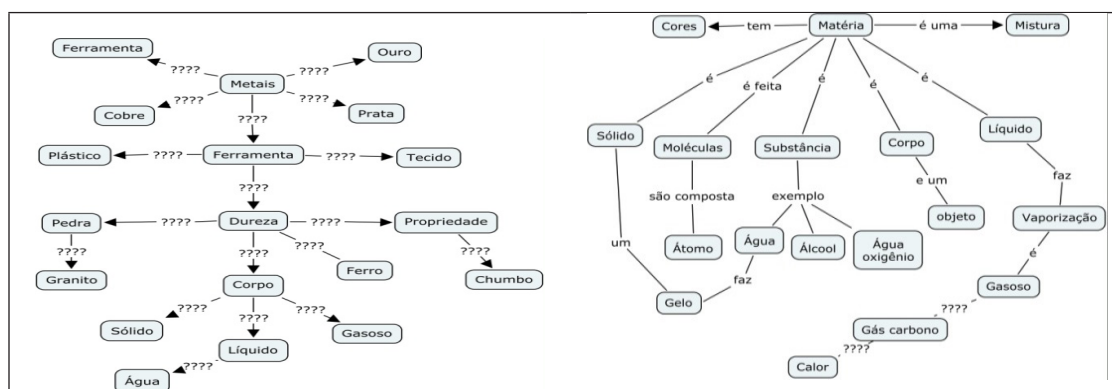


Figura 2 - MC 1 e 2 do aluno 1B.

No MC1 (figura 2) o conceito mais inclusivo *metals* é colocado no topo e a partir dele surgem algumas ligações não nomeadas, em direção a conceitos menos inclusivos que formam relações de significados. Conceitos subordinados são vinculados a específicos. Possui uma tênue perceptibilidade semântica. Dispõe do conceito *água* para exemplificar um *corpo líquido*. Apesar de não evidenciar diretamente as relações conceituais, demonstra organização espacial, seleção de conceitos e reconhecimento dos sentidos, que pode possuir um conceito ao ser vinculado a outro. A negociação dos significados foi conduzida no sentido de responder a questão “*qual a importância dos materiais para a nossa vida?*”. Nessa perspectiva, o aluno 1B explicou o seu MC e explicitou a sua compreensão ao relatar:

(...) eu escolhi o metal como o material mais importante para fazer coisas para a nossa vida... com ele fazemos várias coisas, a gente chama de ferramentas... quase todas as ferramentas... são de metais... os metais que eu coloquei aqui no mapa é o ouro, a prata e o cobre... há! o ferro e chumbo, também... o metal que mais se usa, porque é um que tem mais dureza, é o ferro... aí eu fiz essa ligação aqui... o metal que faz ferramentas é o ferro porque é o que tem mais dureza... é isso que eu queria dizer... dureza é uma propriedade dos metais... o chumbo

é metal e tem essa propriedade... para fazer ferramentas usa só uma parte dos metais... um corpo é uma parte da matéria... todos os metais são matérias e um corpo ou é líquido, igual a água, ou sólido, igual o ferro, o ouro, prata e chumbo... há! o cobre também...a gente faz fio com o cobre, pelo fio passa energia (...)

Já no MC2 (figura 2) evidenciamos um esforço do aluno, no sentido de superar as fragilidades estruturais apresentadas no MC1, visto que exhibe uma hierarquia ao dispor de diferentes níveis espaciais. Expõe uma relação explícita de significados entre dois conceitos, embora as palavras de ligação sejam simples. As linhas indicam relações bidirecionais válidas, como por exemplo, entre *matéria* e *moléculas*, perfazendo uma proposição coerente com o conhecimento científico, a *matéria é feita de moléculas e as moléculas são compostas por átomos*. Evidencia evolução na habilidade de estruturar o mapa, na integralização e reconciliação de conceitos e na maneira de conduzir a negociação de significados gerados pela questão “o que você aprendeu sobre as propriedades da matéria?”. O MC2 ofereceu indicadores de aprendizagem capazes de corroborar com situação de maior amplitude na evolução conceitual, após intervenção.

(...) aqui encima eu coloquei matéria... porque as propriedades dela que a gente tem que saber (...), então... a matéria é de diferentes espécies e ela pode ser formada de substâncias...aí eu coloquei aqui matéria é substância e dei uns exemplos de substâncias que são as simples e as compostas, os exemplos são de compostas (...) água, tem duas substâncias, oxigênio e hidrogênio... o álcool tem três, oxigênio, hidrogênio, carbono... a água oxigenada tem as mesmas substâncias da água, só que o oxigênio é mais (...), o gás oxigênio que a gente respira é uma substância simples...(...) uma porção limitada da matéria chama corpo...aí eu coloquei, matéria é corpo...a menor parte da matéria é o átomo que são compostos por moléculas...aí eu coloquei, matéria é feita de moléculas...então as substâncias são feitas de moléculas...A matéria está na natureza em três estados sólidos, líquidos, e gasosos...aí eu coloquei...matéria é solida...exemplo o gelo...faz de água...o gelo é a solidificação da água...a matéria é liquida...os líquidos evaporam...aí eu coloquei...faz vaporização e transforma em uma substância gasosa...fiquei em dúvida se o gás carbônico é liquido...nunca vi gás carbônico liquido...sei que os líquidos evapora pela ação do calor... coloquei calor aqui embaixo... (...)

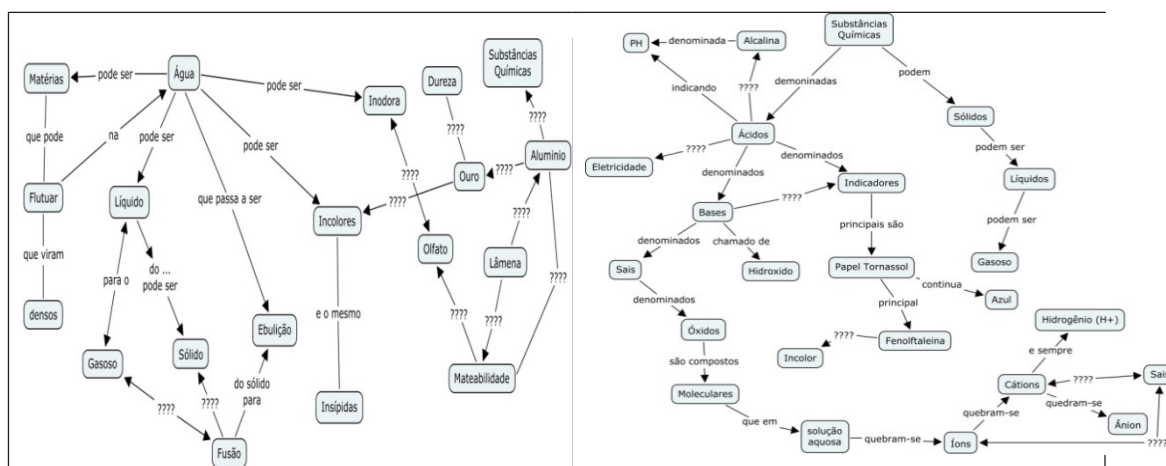


Figura 3 - MC 1 e 2 do aluno 9 B.

A estrutura do MC1 do aluno 9B (figura 3) revela uma organização em diferentes níveis espaciais. Existe um trajeto do conceito mais inclusivo *Água* até os subordinados *inodora*, *materiais*, *indicadores*, que se relacionam com os mais específicos de diferentes níveis. Os conceitos sobre o tema estão ligados, evidenciando relações entre dois conceitos. A maioria das relações encontra-se nomeada por palavras de ligação compostas e identificadoras de vínculos entre os diversos níveis hierárquicos. O MC1 evidencia reconciliação e integração conceitual em diferentes situações, utilizando-se de setas de duplo sentido para favorecer as relações, embora algumas delas, visualmente, não se caracterizam como relações válidas para a compreensão do conteúdo, comprometendo, neste caso, a perceptibilidade semântica (Novak; Gowin 1999).

(...) escolhi a água como o conceito principal porque prá mim é a substância mais importante de todas... a água pode ser... líquida, incolor, sem cor, inodora... sem cheiro... e mesmo insípida, sem gosto... quando é pura... não tem poluição (...) falei líquida porque tem água sólida nas geleiras... é o gelo... ela pode passar do líquido para o sólido e do sólido para gasoso... aqui no final do MC eu coloquei isso... liguei com as setas indo para os dois lados porque é assim que acontece... a ligação da água com materiais está errada porque é assim... diversos materiais flutuam na água... só os materiais menos denso, fica mais leve... os mais densos ficam mais pesados e afunda... (...) desse lado... tem outras substâncias... o mapa não ficou muito legal... desse lado... não vou conseguir falar dele... nem coloquei as palavras de ligação! (...) sei que tem outras substâncias... o ouro... alumínio... eles têm dureza... maleabilidade e pode virar lâmina prá fazer coisas... eles têm cor... aqui na seta de ligação ia colocar não são incolores e não tem cheiro igual à água... a gente sente o cheiro pelo olfato... (...) ficaria melhor falar só da água... (...)

O MC2 (figura 3) sustenta uma estrutura hierárquica em diferentes níveis espaciais. *Do* conceito mais inclusivo saem 2 ramificações, sendo uma indicativa aos conceitos de *sólido*, *líquido* e *gasoso*, em uma sequência linear de subordinação e especificidade, evidenciadas por setas nomeadas por palavras de ligação. A outra se estende até o conceito *ácido*, do qual emerge uma rede de ramificações identificadas por setas nomeadas, com algumas exceções, por exemplo, de *bases* para *indicadores*. Em cada nível hierárquico ocorrem relações coordenadas, subordinadas e específicas, porém, as posições de cada nível não são facilmente identificadas. Algumas relações são nomeadas por palavras de ligação incapazes de determinarem proposições lógicas para o conteúdo. O MC deixa evidente a potencialidade do aluno em selecionar conceitos do conteúdo de ensino. Os avanços na evolução conceitual e na formação de proposições válidas não corroboram com a condição de retrocesso em que configura o aluno quanto a sua nota na AP.

(...) comecei com substâncias químicas... elas podem ser sólidas, líquidas e gasosas...(...) elas são assim por conta do agrupamento das moléculas... as moléculas quando ficam bem juntinhas, as substâncias são sólidas... um pouco separadas são líquidas...e muito separadas são gasosas... elas separam ou juntam por conta da temperatura por isso o gelo transforma em água quando tira da geladeira (...). Daqui prá cá... eu quero dizer que as substâncias transformam em outras e tem uma função na natureza...as denominada ácido...várias coisas acontece com o ácido...que eu indico aqui... passa eletricidade é isso que eu queria

colocar... mas, só lembrei agora...outra coisa é que os ácidos tem pH...potencial de hidrogênio...tem uns que são mais fraquinho e outros que são poderosos...bem corrosivo...(...) quando a gente mistura ácido com água e põe um prego...reage e o prego fica transformado...outra coisa...eles pode reagir com as denominadas bases que são alcalinas...tinha que colocar alcalina aqui perto da base...ia ficar mais bem explicado (...) as bases tem indicadores... indicadores são substâncias que reagem com os ácidos e as bases... o papel de tornassol azul e rosa... esqueci de colocar o rosa... aquela tirinha que muda de cor se é mais base ou não...a fenolftaleína, é incolor e fica com cor dependendo da substância...(...) os óxidos são substâncias moleculares que em solução aquosa quebram em íons que quebram em cátions... nessa parte eu não tenho muita certeza.....aqui eu sei que os sais quebram em cátions na solução aquosa.. Hidrogênio positivo (...).

Embora apresentando fragilidades quanto às palavras de ligação e algumas falhas na disposição sequencial dos conceitos, importantes tomadas de consciência foram compartilhadas pelos alunos na elucidação dos MCs. Isso comprova o potencial idiossincrático do MC e o seu papel no desenvolvimento de atitudes em aula (Moreira, 2010). A explicação das estruturas hierárquicas favoreceu a compreensão sobre o potencial conceitual dos alunos e das estratégias facilitadoras na diferenciação e as possíveis reconciliações integradoras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analítico e descritivo revelou um resultado tênue entre as duas turmas. Porém, consideramos um avanço representativo na aprendizagem, visto que, o nível de conhecimento prévio para o conteúdo de ensino, nas duas turmas, encontrava-se em condições diversas. Os resultados da AP indicaram que a turma B respondeu melhor aos estímulos promovidos pela intervenção, em relação aos indicadores de aprendizagem e habilidades determinadas na avaliação. Isso significa que no conjunto foram melhor que a turma A ao evidenciar respostas positivas quanto à comprovação da hipótese inicial, com indicativos a favor do MC para a aprendizagem dos conceitos científicos da CN no EF, convalidando a sua potencialidade.

O estudo mostrou a dimensão do caráter processual e recursivo da aprendizagem significativa e confirmou que o MC como recurso didático pode nos auxiliar em muito no processo da aprendizagem, devido a sua capacidade de revelar os conflitos cognitivos do aluno frente aos conceitos da matéria de ensino. Reiteramos o nosso anseio em incorporar o MC como recurso didático à rotina das salas de aulas, bem como, manter um movimento de discussão e colaboração com os demais pesquisadores e educadores em Ciências Naturais interessados no tema, a fim de ampliar a corrente Didática Pedagógica (Silveira e Mendonça, 2016) com ênfase na sala de aula do EF.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento**: una perspectiva cognitiva (G. S.

Barberán, trad.). Barcelona: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional** (2ª ed., E. Nick, H. B. C. Rodrigues, L. Peotta; M.A. Fontes; M. G. R. Maron, Trad.). Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In F. M. T. Santos & I. M. Greca (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GOWIN, D. B.; ALVAREZ, M. C. **The Art of Educating with V Diagrams**. New York: Cambridge University Press, 2005.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P; GALLÁSTEGUI OTERO, J. R; EIREXAS SANTAMARÍA, F; MAURIZ PUIG, B. **Actividades para trabajar el uso de pruebas y la argumentación en Ciencias**. Santiago de Compostela: Edita Danú, 2009

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** (H. Monteiro e F. Settineri, trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

MENESES VILLAGRÁ J. Á. La evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. In: **Actas del PIDEC: textos de apoio do Programa Internacional de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade de Burgos**. Porto Alegre: UFRGS. V. 3. 2001, p. 91-125.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, M. A.; ROSA, P. R. S. Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos. In: **Actas del PIDEC: Textos de apoio do Programa Internacional de Doutorado em Ciências da Universidade de Burgos**. Porto Alegre: UFRGS. V. 9. 2007, p. 03-55.

MOREIRA, M. A.; VEIT, E. A. **Fidedignidade e Validade de testes e questionários**. Bases Teóricas e Metodológicas para o ensino superior. Instituto de Física, UFRG, 2007.

NOVAK, J. D; GOWIN, D.B. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano, 1999.

SILVEIRA, F.P.R.A. O uso de Mapas Conceituais como recurso facilitador da Aprendizagem Significativa em Ciências Naturais em nível de Ensino Fundamental. **Tese de Doutorado**. Universidade de Burgos, Espanha, 2014.

SILVEIRA, F. P. R. A.; MENDONÇA, C. A. S. A contribuição do mapa conceitual para o ensino de ciências: gênese, princípios, correntes e finalidades. In: **Proceedings of the 7th International Conference on Concept Mapping**, v.2. Tallinn: Tallinn University. Estonia. 2016, p.273 - 276.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-376-7

