

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



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



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
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. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
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. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 4 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 4)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-868-7 DOI 10.22533/at.ed.687192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

O **Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

O **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	
Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla Jislaine da Luz Sílvia Cândida de Oliveira Dill	
DOI 10.22533/at.ed.6871923121	
CAPÍTULO 2	14
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM SANTANA DO IPANEMA: EXPERIÊNCIAS EM FOCO	
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva Lanielle Ramos da Silva Maciane Rodrigues Feitosa Miriane Rodrigues Feitosa Rayane Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6871923122	
CAPÍTULO 3	24
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS “EVIDÊNCIAS” DA GLOBALIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL	
Julio Antonio Moreto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923123	
CAPÍTULO 4	39
O OLHAR DOS FORMADORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	
Waléria de Jesus Barbosa Soares Carlos André Bogéa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6871923124	
CAPÍTULO 5	49
POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Wilson Teixeira da Silva Daise Lago Pereira Souto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923125	
CAPÍTULO 6	60
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES	
Everaldo Dias Matteus	
DOI 10.22533/at.ed.6871923126	

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

CAPÍTULO 7	70
A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL	
Eber Silva Ostemberg	
DOI 10.22533/at.ed.6871923127	
CAPÍTULO 8	81
50 ANOS DE MOBRL EM SANTOS: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO MILITAR	
Thalita Di Bella Costa Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.6871923128	
CAPÍTULO 9	95
A AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	
Max Augusto Franco Pereira	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6871923129	
CAPÍTULO 10	108
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE	
Dagmar Braga de Oliveira	
José Elyton Batista dos Santos	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231210	
CAPÍTULO 11	115
ENTRE O POPULAR E O FORMAL: DESAFIOS DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA	
Cláudia Valéria de Assis Dansa	
Joice Marielle da Costa Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231211	
CAPÍTULO 12	129
OS DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO TRANSDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS JURÍDICOS: A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO VOLTADA À CIDADANIA	
Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231212	
CAPÍTULO 13	135
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO	
Sandra Cristina Tomaz	
Margarida Montejano da Silva	
Charles Durães Leite	
DOI 10.22533/at.ed.68719231213	

FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 14	147
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UFPI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO VIGENTE E DO ANO 2000	
Antonia Dalva França de Carvalho Lya Raquel Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231214	
CAPÍTULO 15	158
ANÁLISE DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE DOCUMENTÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ÊNFASE NA PROBLEMATIZAÇÃO	
Tatiane da Silva Santos Joanna Angélica Melo de Andrade Divanizia do Nascimento Souza	
DOI 10.22533/at.ed.68719231215	
CAPÍTULO 16	170
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E FORMATIVA	
Anaína Souza Santana Maria Aparecida Antunes Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231216	
CAPÍTULO 17	181
INTEGRANDO TIC E PRÁTICAS DE PESQUISA – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA WEBQUEST NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Melise Peruchini Karla Marques da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.68719231217	
CAPÍTULO 18	194
MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FORMADORES NA ACIDES E OS SABERES MOBILIZADOS NO ENSINO POLICIAL MILITAR: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Benôni Cavalcanti Pereira Kátia Maria da Cruz Ramos Ivanildo Cesar Torres de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.68719231218	
CAPÍTULO 19	208
O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SEGUNDO A TEORIA DA EVOLUÇÃO DE DARWIN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Vanessa Minuzzi Bidinoto Maria Guiomar Carneiro Tommasiello	
DOI 10.22533/at.ed.68719231219	
CAPÍTULO 20	219
O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFMS E AS POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLIADA	
Adelina Lorensi Prietto Gabriel Vielmo Gomes Gilmar Belitz Pereira Junior	

Gislei José Scapin
Maristela da Silva Souza
DOI 10.22533/at.ed.68719231220

CAPÍTULO 21 230

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Lucinara Bastiani Corrêa
Juliana Mezzomo Cantarelli
Michele Moraes Lopes

DOI 10.22533/at.ed.68719231221

LEITURA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 22 239

O TEMPO VOA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE UMA RADIONOVELA

Luiza Rorato de Oliveira
Caroline Valente Comassetto
Rosana Cabral Zucolo

DOI 10.22533/at.ed.68719231222

CAPÍTULO 23 248

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marina Mercado Soares Gaúna
Karla Ferreira Costa

DOI 10.22533/at.ed.68719231223

CAPÍTULO 24 263

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER – MATO GROSSO

Leandro José do Nascimento
Adriano Eulálio Araújo
Maria José Basso Marques
Regina Uemoto Maciel Martins

DOI 10.22533/at.ed.68719231224

CAPÍTULO 25 273

AS ATRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOB A EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Sandra Andrea Souza Rodrigues
Suely Cristina Silva Souza
Cosme dos Santos Montalvão

DOI 10.22533/at.ed.68719231225

CAPÍTULO 26 284

A LEITURA DE LEITE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Simone de Souza Silva
Márcia da Silva Lima Luna

DOI 10.22533/at.ed.68719231226

CAPÍTULO 27	295
BOLIN (BOLETIM LINGUÍSTICO E LITERÁRIO): UM JORNAL ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA DESENVOLVIDO EM 2014	
Josimar Gonçalves Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.68719231227	
CAPÍTULO 28	307
MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
Maurecilde Lemes da Silva Santana	
DOI 10.22533/at.ed.68719231228	
CAPÍTULO 29	320
O USO DA LINGUAGEM LOGO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Jefferson Felipe Albuquerque Cavalcante	
Vanio Fragoso de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.68719231229	
SOBRE O ORGANIZADOR	327
ÍNDICE REMISSIVO	328

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Data de aceite: 09/12/2018

Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla

Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- CEFAPRO / SEDUC-MT
Matupá - MT

Jislaine da Luz

Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- CEFAPRO / SEDUC-MT
Matupá - MT

Silvia Cândida de Oliveira Dill

Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- CEFAPRO / SEDUC-MT
Matupá - MT

RESUMO: A jornada formativa 2017, objeto deste trabalho, está composta por três etapas sendo que apresentaremos somente uma análise da primeira etapa. O objetivo da formação é melhorar o espaço de compreensão teórica a respeito da interdisciplinaridade levando o grupo de professores do polo a vivenciar essa experiência através de dinâmicas, palestras dialogadas e oficinas, com o intuito de fortalecer o alicerce teórico com base em Fazenda (2012) e proporcionar momentos de “experienciação” de

um planejamento interdisciplinar. Para alcançar o objetivo almejado usou-se a técnica do Phillips 66 como recurso didático uma vez que entende-se que para compreender é preciso vivenciar. O objetivo da primeira etapa foi alcançado, tendo em vista que se buscava estabelecer um vínculo profícuo com os docentes do polo. Através da observação dos momentos da etapa presencial da jornada e dos resultados alcançados, tanto na dinâmica de sensibilização ou compreensão dos aportes teóricos, quanto à vivência de planejamento, percebemos que os docentes mostraram-se bastante receptivos e interessados em tentar aplicar a sugestão de planejamento interdisciplinar em suas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; interdisciplinaridade, planejamento, Cefapro.

THE INTERDISCIPLINARITY IN CONTINUING TEACHERS ' TRAINING: INITIAL DISCUSSIONS AND REFLECTIONS IN THE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT

ABSTRACT: The formative journey 2017, object of this work, is composed by three stages and we will present only an analysis of the first stage. The objective of the training is to improve the space of theoretical understanding about

interdisciplinarity, taken the group of teachers from the pole to live this experience through dynamics, dialogued lectures and workshops, in order to strengthen the theoretical foundation based on Fazenda (2012) and provide moments of experience of the interdisciplinary planning. In order to reach the desired objective, the Phillips 66 technique was used as a didactic resource since it is understood that to comprehend it is necessary to experience. The objective of the first stage was achieved, as it sought to establish a meaningful bond with the teachers of the polo. Through the observation of the moments of the presential stage of the journey and the results achieved, both in the dynamics of awareness or understanding of the theoretical contributions, as the planning experience, we realize that the teachers were very receptive and interested in trying to apply the suggestion of interdisciplinary planning in their classes.

KEYWORDS: Formation; interdisciplinarity, planning, Cefapro.

1 | INTRODUÇÃO

A Jornada Formativa 2017 no polo do CEFAPRO de Matupá, objeto desta pesquisa, a qual foi elaborada a partir das fragilidades encontradas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas do polo, a ser desenvolvida em três etapas envolvendo os sete municípios atendidos, tendo como público alvo os professores da rede pública de ensino.

A primeira ação, realizada com os professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos baseou-se na compreensão e construção do conceito acerca do trabalho interdisciplinar. Nesta primeira etapa, prevaleceram momentos de provocações sobre o tema interdisciplinaridade e suas possibilidades pedagógicas enquanto proposta de ação coletiva, através de dinâmica, palestras dialogadas e momentos com debates em agrupamentos, seguidos de reflexões, as quais originaram novos debates e outras leituras e interpretações após as socializações e ponderações.

Esta Jornada Formativa 2017 partiu do princípio da participação efetiva dos professores em diferentes movimentos que dinamizaram os debates e os agrupamentos. Uma das estratégias que mais despertou a atenção dos educadores foi dinâmica com dobraduras de origamis que se configurava um desafio de vivência interdisciplinar relativamente simples e de resultado previsível. Neste momento em que nos grupos aconteceram debates sobre o tema com pergunta e resposta provenientes dos professores e suas percepções pessoais e embasadas em recortes bibliográficos de apoio como textos de comanda para um direcionamento nas discussões, o que refletiu ao final em algo diferente do pensado no planejamento anterior à formação.

Assim, coadunamos da teoria da interdisciplinaridade e sua relação com a

prática de fato, onde o resultado é fruto da coletividade e dos diferentes olhares sobre objetos que se completam através de pensamentos e conceitos que dialogam entre si.

As reflexões oriundas dos agrupamentos tiveram, na sequência, uma abordagem à luz dos documentos oficiais apresentados como norteadores do trabalho na escola sendo as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, Objetivos de Aprendizagem do Estado de Mato Grosso e a apresentação de uma ficha sugestiva para parâmetro de organização e sistematização do planejamento interdisciplinar enquanto prática a ser acompanhada pelos coordenadores de cada unidade.

Nas oportunidades de diálogos mais focados com as escolas em sala separadas, houve um trabalho de diagnóstico das fragilidades do planejamento escolar e experiências interdisciplinares com discursos dos professores e gestores que se faziam presentes. Nesse momento, foi interessante perceber as diferenças de olhares sobre uma mesma prática de iniciação ainda em pequenas ações ao trabalho pedagógico interdisciplinar, sendo que há muitos apontamentos para superação especialmente relacionados ao tempo e às condições de trabalho dos professores dentre outros motivos que contribuem para o não crescimento dessas pequenas atitudes interdisciplinares.

É importante perceber a integração da formação continuada e o fortalecimento dela enquanto política pública no ambiente escolar, pois as ações apenas resultam positivamente em índices de aprendizagem e proficiência, assim como atendimento de demanda quando há acompanhamento e sequência das mesmas, onde os formadores são integrados aos professores e escola juntos vivenciando a prática dialogada da interdisciplinaridade por um viés do inesperado, tratando-se de **experienciação** (grifo nosso).

2 | A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA EDUCATIVA: MOVIMENTOS E DIÁLOGOS INTERPESSOAIS

A ideia de interdisciplinaridade proposta por Ivani Fazenda (2012), precursora dos estudos desse tema no Brasil desde a década de 90, nos coloca em um ambiente de aprendizagem onde a sugestão e o imprevisível fazem parte das ações pedagógica entre todos os atores da comunidade escolar.

Trata-se de trazer a vivência de aprendizado à tona, para que o conhecimento seja, de fato, construído pelos envolvidos, ora em um processo de investigação científica, ora movido pela simples curiosidade referente ao objeto a ser “aprendido” ou o conceito que surge a partir de uma indagação.

Para o desenvolvimento dessas práticas, a escola deve trabalhar em prol de constantes instrumentos capazes de gerar transformações nas concepções educacionais arraigadas em nosso cotidiano escolar, levando os professores a exercer as habilidades de integração e diálogos produtivos com as diversas esferas que envolvem as ciências educacionais, as quais naturalmente em seu cerne dialogam, porém moldados e fragmentados perderam esses contatos possíveis, ou seja, culturalmente se distanciaram.

Assim considerando o contexto, limites, recursos e realidade própria, é possível desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares no qual a escola assume feição própria, adquire “personalidade” e significa aos alunos que, conseqüentemente, se apropriam desse conhecimento e o conectam às suas vidas.

Ter clareza do papel da escola e do homem, que é uno e inteiro em seus conhecimentos, é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida com a transformação, através de uma movimentação interdisciplinar dialética que atenda e fomente novos olhares sobre as ciências de forma geral, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir no processo de inserção e movimentação desse pensamento crítico-reflexivo que o professor deve ter para poder exercer esse diálogo interdisciplinar com seus pares, sendo um dos princípios fundamentais apontado por Fazenda (2012) como pilar para a execução de qualquer ação pedagógica interdisciplinar na escola o qual atenda às expectativas e não gere frustrações, pois a vida possibilita exercer diferentes papéis em grupos variados, sendo necessária a integração em um contexto cada vez maior.

3 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MATO GROSSO: PROCESSO HISTÓRICO, FRAGILIDADES, E (RE) CONSTRUÇÃO

Partindo da premissa de que a Universidade não proporciona na formação inicial as vivências necessárias para uma atuação plena em sala, Nóvoa afirma que “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, sendo importantíssima a formação continuada que valorize os saberes que os professores já são portadores. (NÓVOA, 1991, p.30).

O Estado de Mato Grosso apresenta desde o ano 2.000 uma proposta educacional embasada nos princípios da Formação Humana, onde a reestruturação curricular, bem como os espaços de aprendizagens, são revistos. Com isso, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica -

CEFAPROS/MT, criados através do Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro de 1997, Decreto nº 2.319, de 08 de junho de 1998, ficam responsáveis pela formação continuada dos profissionais da Educação do Estado.

Assim a formação do professor é fator decisivo para o aprendizado do aluno. Neste sentido percebe-se que a formação inicial do professor não é suficiente para que aconteça o real e significativo aprendizado do aluno. Pensando neste fato a Secretaria de Educação Básica (SEDUC MT) juntamente com a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (SUFP), que funciona desde 1990, implantam a formação continuada em 2010, delegando a responsabilidade do poder público a garantia da formação inicial e continuada articulada à qualidade do ensino, trazendo à tona a concepção de formação por toda a vida.

Segundo Nóvoa (1991), ponderamos que a escola é *lócus* de formação continuada do educador, é o lugar onde pode ser evidenciado experiências e saberes, nesse cotidiano aprende estruturar novos aprendizados, realiza descobertas e toma novas posturas quanto sua “práxis”, aprimorando sua formação.

Nesta perspectiva a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC/SUFP-MT) cria os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS) em 1997, com a intenção de implementar a política de formação continuada na escola através do Projeto Sala do Professor instituído em 2006 que constituiu-se em um trabalho voltado à formação continuada com o objetivo de fortalecer a Escola enquanto espaço de formação por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público colocando-se no contexto das novas tendências do pensamento em Educação mobilizando os professores a refletir sobre e na sua ação pedagógica, tornando-se protagonistas do processo de mudança da prática educativa.

Dessa forma, fortalecer a escola como *lócus* de formação significou proporcionar ao professor um espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Os grupos de estudos possibilitaram aos professores vivenciarem momentos de reflexão e abertura para trocas de experiências e debates, tematizando sua prática e buscando soluções de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa colaborativa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação, através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, atendeu às expectativas da Comunidade Escolar, garantindo, não só aos professores a oportunidade de se inserir em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também, aos que vêm participando dele, a certeza da superação de

descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e/ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos professores e está embasada no desenvolvimento de habilidades e competências na arte de ensinar e aprender.

Assim o professor constrói progressivamente suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência. Competências decorrentes do exercício de uma prática que mostre “resultado de uma escola viva feita em cima de um conteúdo estabelecido a cada momento segundo um projeto de sociedade e de crescimento das pessoas na sua realidade relacionada à realidade humana global” (GANDIN, p.137).

Em 2010, de acordo com o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso instituiu-se o Projeto Sala de Educador com o objetivo de ampliar essa formação continuada para todos os profissionais da escola, com a finalidade criar espaço de formação, de reflexão, inovação, pesquisa, colaboração, afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010).

Esse projeto vigorou até 2016 onde a portaria 161/2016/GS/SEDUC/MT instituiu o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e criou o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo a serem previstos na Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola, ou articulados pela SEDUC-MT e MEC (União) onde os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deveriam ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente.

Tendo como base os documentos anteriores em 2017 a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação apresenta o Pró – Escolas Formação na Escola que apresenta uma proposta de formação continuada de professores nas escolas que é o projeto de estudo e de intervenção pedagógica desenvolvido pelas e nas unidades escolares

a partir de um diagnóstico situacional que permite identificar as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes de maneira a subsidiar ações formativas aos profissionais da educação básica visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem utilizando parte da hora atividades para sua realização. O PEFE é orientado e acompanhado pelos professores formadores dos CEFAPROS.

Dessa forma pensou-se na Formação dos professores por polo e o CEFAPRO de Matupá, enquanto equipe formativa organizou uma proposta de formação intitulada de “Jornada Formativa 2017”, que tem como objetivo colaborar com a formação docente dos professores no que diz respeito a compreensão e organização dos planejamentos através do viés interdisciplinar e, conseqüentemente, melhorar a proficiência dos alunos que estudam nas cidades do polo, sendo elas, Matupá (Sede), Guarantã do Norte, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte, Nova Guarita e Marcelândia.

4 | ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA JORNADA FORMATIVA: A TÉCNICA “PHILIPS 66” COMO RECURSO DIDÁTICO

O aprendizado depende de como o ensino procede. Pensando nisso Rangel (2005) afirma que o professor deve ter métodos de ensinar, ou seja, deve ter meios de dinamizar as aulas, pois assim este pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades dos alunos.

Neste mesmo sentido a autora, Rangel (2005) se refere aos métodos de ensino aplicados a grupos que proporcionam acolhimento e inclusão dos participantes, portanto, os indivíduos devem se reunir por afinidade, sendo um dos caminhos para se desenvolver com base nos processos de aprendizagem recorrentes de interação, de diálogo, de parceria dos envolvidos, proporcionando momentos em que apontam conceitos, elementos e fatores essenciais, visando garantir, coletivamente uma base comum de conhecimento, portanto enfatizam o intercâmbio de ideias, a discussão e trocas.

Segundo a mesma autora esta técnica nomeada “Philips 66” consiste na divisão de equipes em agrupamentos de 6 pessoas, para dialogarem e debaterem sobre um assunto por 6 minutos, esse grupo tem 6 minutos para apresentar os resultados das discussões, a qual foi utilizada como recurso de organização metodológica na Jornada Formativa 2017.

A dinâmica teve como objetivo evidenciar conceitos de interdisciplinaridade presente no grupo de professores atendidos pelo CEFAPRO do polo de Matupá.

Pensando a interdisciplinaridade na visão de Fazenda (2012), partimos do

seguinte contexto:

“A palavra de ordem deste final de século é a interdisciplinaridade na educação. (...) muitos já falam na mudança, chegam até a vislumbrar a possibilidade dela, porém, conservam na sua forma própria de ser educador, de ser pesquisador, de dar aulas um patriarcado que enquadra, que rotula, que modula, que cerceia, que limita. Poucos são os que se aventuram a viver alteridade, porque é caro o preço que se paga pela mudança de ciclo. É preciso (...) morrer para renascer das cinzas; e morrer é assumir a consciência da ruptura...” (FAZENDA, 2012, p.42).

Dessa forma, o origami foi inserido nessa técnica referenciando o trabalho interdisciplinar, posto como desafio, pois mesmo que os professores já tenham o conceito sobre interdisciplinaridade, ainda não o praticam, por estarem presos a suas práticas tradicionais e dogmáticas.

Os professores que estavam participando da formação receberam uma dobradura feita previamente, cada peça continha um número de 1 a 6 que continha uma citação sobre o tema interdisciplinaridade e guiava os agrupamentos aleatórios conforme o número de cada dobradura. O grupo teve 6 minutos para o debate e agrupamento das peças sem intervenção dos formadores que orientavam cada grupo.

Neste momento pensou-se que estes 6 professores ao se unirem formariam um cubo perfeito, mas observou-se que os professores fizeram diversas formas com as dobraduras (colar, coroa, imagens de tangran, cubos, sobreposições, etc.), ou seja, se aventuraram “ousaram” em suas atividades e surpreenderam de forma significativa.

Pensando desta forma evidenciamos a interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2012):

(...) é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema. (FAZENDA, 2012. p. 13).

Mesmo quando algumas peças não se encaixavam nas figuras, os professores sentiam necessidade de se “encaixar” na dinâmica, como ressalta Fazenda (2012):

Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. (FAZENDA, 2012. p.86).

Apesar de todo o trabalho e tentativas, alguns não conseguiram estar nas figuras formadas, mas nestes poucos casos havia sempre uma explicação proveniente da compreensão do ser interdisciplinar, sendo aceitável e comum que nem todas as disciplinas se encontrem nesse ambiente dialógico em determinados momentos.

Desta forma pode-se observar durante as apresentações nos resultados das figuras, que os professores entenderam a essência da dinâmica, e conseguiram

evidenciar o conceito de interdisciplinaridade proposto, aceitando também o desafio da aplicabilidade em suas escolas.

5 | OS DISCURSOS DOS PROFESSORES NA NUVEM: CONFLITOS DE CONCEPÇÕES E DESCOBERTAS

Um dos grandes desafios da Jornada Formativa 2017 foi a realização do enfrentamento dos conceitos teóricos da interdisciplinaridade com paradigmas arraigados dos professores que participaram da formação. Nesta situação de interação, os professores deparam-se com o discurso teórico dos estudiosos do tema em forma de provocações que movimentassem o diálogo e o debate de ideias a fim de estabelecer uma definição que traduzisse a compreensão e esse acordo coletivo. A vivência da interdisciplinaridade requer esses movimentos dialógicos constantes, porém, ainda se configura uma dificuldade que está relacionada à tomada de atitude e fuga do dogmatismo que enfraquece as ações mais ousadas e desencoraja a efetivação delas na escola.

As reflexões iniciais abordadas pelos educadores partiram de suas próprias histórias de vida, pois em seis minutos, como sugere a dinâmica utilizada “Philips 66” não é possível o aprofundamento teórico. Considerando esse conhecimento embasado nos percursos formativos, percebe-se uma zona de conflito, pois há muitas teorias educacionais que influenciam o fazer pedagógico, assim como muitos mitos sobre o que ainda não está internalizado na prática do planejamento, especialmente falando deste com foco interdisciplinar, onde as experiências são raras e isoladas. O formato que se deu essa organização, justifica-se na possibilidade de diagnosticar esses conflitos e certezas teóricas sobre o tema. Japiassu (1995), neste sentido, pondera que:

(...) o interdisciplinar constitui um motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino. Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psicossociológicos, psicológicos, culturais etc.) precisam ser superados. Por exemplo: a situação adquirida dos “mandarinatos” no ensino e na pesquisa, inclusive na administração (cargos para os mais medíocres); o peso da rotina; a rigidez das estruturas mentais; a inevitável inveja dos conformistas e conservadoristas em relação às idéias novas que seduzem (ódio fraterno); o positivismo anacrônico que, preso a um ensino dogmático, encontra-se à míngua da fundamentação teórica; a mentalidade esclerosada de um aprendizado apenas por entesouramento; o enfeudamento das instituições; o carreirismo buscado sem competência; a ausência de crítica dos saberes fragmentados, etc. Todavia, o interdisciplinar deve responder a certas exigências: a criação de uma nova inteligência e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores, utilizando uma pedagogia nova etc. (JAPIASSU, 1995, p.12)

O redimensionamento curricular, especialmente no caso do Estado de Mato Grosso, onde se faz necessário o alinhamento dos objetivos de aprendizagem a serem contemplados nessa organização, foi um dos pontos mais frágeis observados

nos *feedbacks* dos professores em suas reflexões iniciais, seguidas de tempo de organização apontada como dificuldade no que tange ao grupo compartilhar e debater a partir de eixo comum ou objeto de estudo.

Para evidenciar a compreensão dos fatores que facilitariam essa proposta curricular a partir da interdisciplinaridade, os professores buscaram nos agrupamentos uma definição de palavra ou frase que expressasse esse nível de compreensão dos elementos necessários para essa mudança de postura e abandono de paradigmas que emperram o processo evolutivo na escola enquanto espaço de possibilidades amplas para ações educativas mais abrangentes e significativas.

As definições apresentaram as reflexões e foram expressas da seguinte forma nas nuvens distribuídas para o registro das mesmas: compromisso e insatisfação; autonomia; pesquisa; mudança de atitude; identidade; flexibilidade; interação; aceitação; observar e criar; atitude de busca; superação; articulação; audácia e ousadia; ligação; integração; cooperação; formação e ação; entender a escola como um todo; relação com o cotidiano dos alunos e professores; sentido global; núcleo e troca de diferentes campos do conhecimento; vivência e intuição; inovações; abandono aos paradigmas; fragmentação refletida no distanciamento da realidade; abandono das posições acadêmicas prepotentes, uso das tecnologias e outras linguagens; compromisso com o aluno; não comporta abordagens isoladas; mudança de fato e aprimoramento da interdisciplinaridade; associação dialética entre teoria e prática; sentimento de ousadia, onde o conhecimento deve adequar-se à realidade dos alunos; compromisso, inovação e tecnologia; vivência; diálogo e interação; abertura e fim da alienação; articuladores de problematização; curiosidade; parceria; transformação; ruptura.

Essas afirmações foram colocadas pelos professores e levados ao debate em plenária, onde houve uma breve explanação referente à essa escolha. Dentre tantas explicações, é interessante destacarmos que há uma real compreensão dos princípios norteadores do fazer pedagógico pautado na interdisciplinaridade, sendo que alguns com mais clareza por conta de uma formação crítico-reflexiva, fator esse que também contribui para a compreensão da dialética nesse aspecto de transformação e ensino para além de conteúdos estruturantes.

Entretanto, também em algumas das reflexões iniciais constatamos as fragilidades na compreensão dessa nova propositura de desenho curricular. Através das seguintes expressões: formação polivalente; dificuldade; junção; “conservando e ao mesmo tempo renovando”; “trabalho do conhecimento de fora para dentro”; “o velho que se torna novo e vice-versa”; conhecimento prévio; alienação; “a sociedade contemporânea possui outros mecanismos além da educação que dificulta o ser humano a ter uma formação unitária”; interdisciplinaridade é uma questão biológica; interdisciplinaridade como um desafio a ser vencido; a interdisciplinaridade defende

um novo tipo de pessoa; “estamos tão preocupados com as disciplinas e não fazemos relação com a realidade das crianças”; problemas educacionais e encontrar uma estrutura metodológica; “o professor não deve se prender somente aos livros, hoje temos a tecnologia e a internet, cabe ao professor estar atualizado”, “necessitamos exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento”; pensar em um projeto comum, com metodologia comum e objetivos também em comum; “diante da realidade vivida em sala de aula, nós professores estamos vivendo entre conflitos com a realidade de cada aluno; exigência natural.

Essa segunda parte das afirmações mostram a dificuldade de definição, pois muitas foram expressas em frases mais longas onde, muitas vezes, as mesmas se contradizem em sua própria escrita. As dificuldades relacionadas estão ligadas às condições teórico-práticas em que se encontra cada indivíduo, apontado pelos escritos de Fazenda entre outros autores, como uma falta de experiências reveladoras que possam contribuir nesse entendimento, que também não pode ser simples leitura, e sim agregada à realidade de atuação do professor sendo sempre redimensionada e desafiante, mas não impossível de ocorrer.

O que percebe-se através dessa leitura de discursos coletivos oriundos dos debates nos agrupamentos mistos, é que mesmo havendo a compreensão das leituras e de todo o percurso, a prática ainda se faz necessária, da mesma forma que o fomento à essa prática e complementação de um sistema que se adequem melhor e não enquadrem tanto esse currículo necessário, mas que dê abertura à essas possibilidades dialógicas entre as ciências do conhecimento no ambiente escolar e fora dele.

Levando em consideração os paradigmas, é possível observar através dos discursos a presença em nível de consciência, bastante compreensível quando se analisa o nível de segurança quanto ao exercício da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Em uma das afirmações desse segundo grupo, conforme separamos para este momento de análise, “problemas educacionais e encontrar uma estrutura metodológica” expressa a busca pela “receita” infalível da prática interdisciplinar, o que leva a compreensão das demais leituras dos discursos que também apontam para um projeto comum, com problemas comuns e metodologia comum.

Ao realizarmos o cruzamento dos discursos com as práticas evidenciadas oralmente nos debates e registros nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas atendidas sobre estratégias metodológicas e práticas educativas, encontramos a justificativa desses discursos, tanto no primeiro grupo quanto no segundo. Os determinantes para isso, estão associados aos aspectos culturais de agrupamentos em cada escola, umas com tradições mais fragmentárias e individuais e outras mais abertas ao diálogo e coletividade, porém em ambas situações percebemos a necessidade de diálogos e frequentes entre os profissionais no próprio coletivo

de cada unidade, uma vez que tanto na rede estadual quanto na rede municipal encontramos pontos frágeis e fortalezas para o desenvolvimento e continuidade da proposta interdisciplinar que podem ser motivadores da formação continuada tendo como ponto em comum a própria escola, não por um objeto apenas, mas pelas nuances que essa realidade dá às possibilidades pedagógicas na perspectiva do “professor habitante”, juntamente com a significação e o sentimento de pertença desse aluno também habitante desse mesmo contexto.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente passa por obstáculos diários diante do fazer pedagógico ao assumir uma atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (2012) e Japiassu (1995) deverá remeter ao vivido (construído e consolidado) e às vivências (processo) neste contexto escolar.

A busca pelas respostas e receitas prontas evidencia que ainda temos o desafio de articular as leituras e estudos da formação de forma não mais abstrata como atualmente acontece, pois percebe-se em muitos dos discursos analisados neste trabalho, a ideia que não se aplica à prática real e, portanto, não produz resultados significativos no trabalho pedagógico.

Independente da forma que se estabeleçam, os diálogos são fundamentais para que a relação interdisciplinar ocorra produtivamente, focalizando questões e problemáticas com contribuições entre todas as disciplinas. Essa atitude se expressa, por exemplo, como habilidade para exercer trocas com outros professores (especialistas) e para integrar as disciplinas em projetos comuns (FAZENDA, 1979, p. 25) considerando as relações de intersubjetividade e parceria.

Sendo assim o sentimento de cooperação e integração entre os pares deve ser fomentado, pois é o maior passo e talvez o mais difícil, como apontado nos relatos, pois considera adequação às condições impostas por um sistema educacional pouco flexível e culturalmente fragmentado.

Na perspectiva da formação contínua, considerando a experiência realizada na jornada formativa 2017 do Polo do CEFAPRO de Matupá, de forma paradoxal, há uma necessidade iminente de fortalecimento disciplinar para que os professores possam vislumbrar o trabalho interdisciplinar de forma criativa e livre, assim como o estabelecimento de espaços cada vez mais amplos dentro dos momentos formativos em cada escola buscando fortalecer a relação entre as ciências do conhecimento, o que requer superação, avanço e inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

JAPIASSU, Hilton. A Questão da Interdisciplinaridade. Signos. Lajeado : FATES, 1995. NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Papyrus Editora, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Cadernos Libertad- v1. 23º Ed. São Paulo, 2012.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM SANTANA DO IPANEMA: EXPERIÊNCIAS EM FOCO

Data de aceite: 09/12/2018

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL,
Campus VI
Maceió – Alagoas

Lanielle Ramos da Silva

Santana do Ipanema – Alagoas

Maciane Rodrigues Feitosa

Colégio Imaculada Conceição e Escola Municipal
Capitão Manoel Rego
Santana do Ipanema – Alagoas

Miriane Rodrigues Feitosa

Colégio Imaculada Conceição
Santana do Ipanema – Alagoas

Rayane Souza Araújo

Colégio Imaculada Conceição e Escola Municipal
de Educação Básica Antônio Xavier de Carvalho
Santana do Ipanema – Alagoas

RESUMO: O presente trabalho surgiu como trabalho da disciplina Estatística Aplicada à Educação, no sexto período do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, em seu Campus II - Santana do Ipanema, com o objetivo de desenvolver uma pesquisa acerca da identidade e a formação continuada dos professores dos anos iniciais das escolas de Santana do

Ipanema, no médio sertão do estado de Alagoas. Buscou-se investigar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental constroem os saberes da prática docente, considerando o seu processo formativo e a complexidade de sua prática pedagógica. Também é importante destacar a necessidade de políticas públicas claramente definidas, por estados e municípios, que estimulem a formação continuada de professores, com planos de carreira e setores de assessoramento pedagógico que orientem e acompanhem essa formação. São elementos essenciais para garantir a qualificação e a valorização profissional e a melhoria na prática em sala com reflexos diretos na qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Formação de professores. Currículo escolar. Políticas públicas em educação.

CONTINUING EDUCATION OF EARLY SERIES TEACHERS IN SANTANA DO IPANEMA: EXPERIENCES IN FOCUS

ABSTRACT: This work emerged as a work of the discipline Applied Statistics to Education, in the sixth period of the undergraduate course in pedagogy of the State University of Alagoas - UNEAL, on its Campus II -Santana do Ipanema,

with the aim of developing a Research on the identity and continuing education of teachers from the early years of the schools of Santana do Ipanema, in the hinterland of the state of Alagoas. We sought to investigate how teachers from the early years of elementary school construct the knowledge of teaching practice, considering their formative process and the complexity of their pedagogical practice. It is also important to highlight the need for clearly defined public policies by States and municipalities that stimulate the continuing education of teachers, with career plans and pedagogical advisory sectors that guide and accompany this Training. They are essential elements to ensure qualification and professional appreciation and improvement in practice in the classroom with direct reflexes in the quality of education.

KEYWORDS: Teaching work. Teacher training. School curriculum. Public policies in education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu como solicitação da disciplina Estatística Aplicada à Educação, no sexto período do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Campus II, em Santana do Ipanema, com o objetivo de desenvolver uma pesquisa acerca da identidade e a formação continuada dos professores dos anos iniciais das escolas de Santana do Ipanema, no médio sertão do estado de Alagoas.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a identidade docente e a formação desses profissionais da educação, observando o currículo que permeia a formação oferecida a esses profissionais e os discursos que acompanham a construção dessa profissão. Tal reflexão é importante no processo de formação ainda dos futuros licenciados, possibilitando que compreendam e confrontem a teoria desenvolvida nos espaços acadêmicos com a sua atuação prática, no exercício da profissão.

Ao mesmo tempo, é importante destacar a necessidade de políticas institucionais que busquem a valorização do ensino de graduação nas instituições de ensino superior, em especial, neste caso, das licenciaturas; aliado a isso, políticas públicas claramente definidas por estados e municípios que estimulem a formação continuada de professores, com planos de carreira e setores de assessoramento pedagógico que orientem e acompanhem essa formação.

A proposta do presente trabalho foi a de investigar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental constroem os saberes da prática docente, considerando o seu processo formativo e a complexidade de sua prática pedagógica. Tais questões serão desenvolvidas ao longo do texto, como resultado desta pesquisa, onde analisamos os discursos e as posturas que refletem um pouco do processo formativo dos docentes, além de observarmos a importância de uma

formação crítico-reflexiva do licenciado em pedagogia.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA: BREVES NOTAS

Durante muito tempo, acreditava-se que uma graduação, ou formação inicial, qualificaria suficiente e plenamente qualquer indivíduo na sua profissão. Não era muito diferente com os profissionais de educação. No entanto, diante do avanço espantoso do conhecimento e pela complexidade da prática pedagógica, em especial nos anos iniciais, passou-se a buscar novos horizontes que possibilitassem a compreensão da prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos que identificassem os elementos que promovessem o efetivo aprendizado.

Paulo Freire (1996, p. 31) já alertava que “o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho [...]”. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. Mais adiante, Freire (1996, p.103) ressalta que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Não obstante o alerta do autor, o que ele nos ajuda ainda a perceber, é que é fundamental que a formação inicial proporcione estrutura básica suficiente que conduza o profissional a perceber a necessidade de sua permanente atualização, em decorrência das mudanças inevitáveis a que estão sujeitos os conhecimentos amealhados na graduação.

Para que isso aconteça, como observa Oliveira (2011, p. 188), “é necessário, primeiramente, atentarmos para a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a continuada, pois acreditamos que ela seja uma das principais armas na luta para vencermos esse desafio”. A autora trata, em seu artigo, da formação do professor que ensina matemática, não obstante, quando se refere à formação do professor, não há como restringir a apenas essa área do conhecimento. Todas padecem do mesmo problema de continuação e atualização de seus estudos/ conteúdos visando adequar-se à realidade atual, sempre em profundas e constantes modificações/adaptações.

Noutro extremo, temos as mudanças e transformações que ocorreram no final dos anos 1960, com a Reforma Universitária, onde o curso passa a ter uma nova regulamentação pelo parecer de n.º 252/1969, e pela resolução n.º 2 de 1969. E com a promulgação da Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), tornou-se obrigatório para o professor ter o nível superior para continuar atuando na docência, e em um mundo em constantes transformações são inevitáveis mudanças no âmbito educacional, e para isso acontecer os professores precisam estar sempre buscando novos conhecimentos para melhorar sua prática pedagógica.

Partindo das transformações que aconteceram, seria primordial o professor estar preparado para lidar com as diversidades na sala de aula, sabendo, assim, usá-la de forma a proporcionar um bom desempenho dos estudantes, deixando de lado o rótulo de mestre e o do saber imutável, passando a ser mediador do saber, uma vez que esse traz consigo saberes essenciais para o seu aprendizado. Como respalda Lima (2004, p. 18):

Aprender a ser professor nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

Para desenvolver a profissão docente na atualidade, não basta se formar em curso superior, mas saber relacionar teoria e prática, uma vez que a sociedade cobra e considera que esse profissional não é somente o professor na sala de aula, mas um profissional formador de ideias, mediador de conhecimentos e capaz de formar cidadãos cada vez mais preparados para o trabalho, uma real necessidade de uma sociedade que se encontra em constantes transformações/mudanças. O professor, assim, precisa buscar novas formas de se aperfeiçoar, buscando melhorar sua prática docente e lidar com tantas diversidades que são encontradas em uma sala de aula. Contudo, se faz necessário ser um sujeito crítico-reflexivo, que pensa, que analisa como expor sua aula para que esses alunos se interessem, abrangendo, assim, todos os conteúdos sem fugir do contexto, trazendo mudanças surpreendentes.

2.1 Professor pesquisador: desafios entre teoria e prática

Compreende-se a formação continuada do profissional docente como o processo de formação em serviço dos educadores, sendo o espaço de reflexão simultânea entre o que se faz e o que se pode fazer e de uma forma melhor. A formação continuada é, portanto, um ambiente onde os saberes e as práticas vão sendo ressignificadas, recontextualizadas, e se constitui em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor e da construção de novas competências docentes.

Assim, a formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre o seu saber, o seu fazer e o seu saber-fazer, agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo.

O mundo contemporâneo atravessa enormes modificações econômicas, sociais, políticas e culturais. Vivemos um momento histórico intensamente marcado

pela globalização e pelo avanço de tecnologias, no qual o professor deve estar inteirado dessas transformações para contribuir na construção do conhecimento, que cada vez mais se reelabora. Além disso, atualmente os estudantes estão inseridos em um mundo onde as informações são construídas por meio de tecnologias de fácil acesso, onde o professor deve estar preparado para atender às necessidades dos mesmos e para a construção dos seus conhecimentos, e de forma imediata, e muitas vezes, quase instantânea. Contribuindo com esse cenário, André (2012, p.114) propõe que:

A formação de professores aspire diretamente à educação de docentes capazes de identificar e organizar seus propósitos, de escolher as estratégias pedagógicas e os meios adequados para os conteúdos que devem ensinar que compreendam as experiências sociais e as orientações cognitivas de seus alunos, a fim de dar boas razões a seu ensino.

É notório observar que os desafios da atualidade estão colocando o professor em situações cada vez mais complexas, exigindo uma mobilidade constante. E esse indivíduo tem que estar aberto a encarar esses desafios no intuito de cumprir com a finalidade formadora que sua profissão lhe exige, sempre buscando constantemente novos conhecimentos para ensinar. Pois na atualidade exige um docente competente e procura encarar os desafios com determinação. Nesse contexto da atualidade, o professor deve ser pesquisador, uma vez que a pesquisa é elemento importante para construir o eixo central na elaboração de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto de investigação, haja vista que são pelas práticas da pesquisa que renovamos os nossos saberes e aprendemos a usar ferramentas para intervir no espaço em que queremos modificar e melhorar a prática docente. Corroborando com essa ideia, Bortoni-Ricardo (2008, p.46) afirma que:

O professor pesquisador não deve se ver apenas como um usuário de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

É importante destacar que o educador tem a capacidade necessária de refletir sobre suas ações e pesquisar soluções adequadas para resolver as dificuldades encontradas em seu cotidiano de ensino e em sua vida profissional na sociedade contemporânea, estando aberto a inovações e várias estratégias para a melhoria de sua prática enquanto educador, pois a partir da reflexão-ação sobre sua prática, o faz assumir atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para a educação, tornando-se um profissional com capacidade de colaborar com o meio em que está inserido e preparar os indivíduos para essa sociedade tecnológica em que o conhecimento se abrange por meio de inquietações.

Assim, e a partir do que enfatizam Saraiva e Ponte (2011, p. 07), destacamos que:

A reflexão é, desta forma, mais do que uma simples tomada de consciência da nossa experiência e do nosso conhecimento (reflexão sobre os conteúdos). Ela envolve, também, a crítica sobre como estamos a perceber, pensar, julgar e agir (reflexão sobre os processos), bem como sobre as razões do porquê de termos feito o que fizemos (reflexão sobre as premissas). Recorremos à reflexão quando queremos uma orientação para a negociação de um passo numa série de ações ou quando nos debatemos com uma dificuldade na compreensão de uma nova experiência.

Na sociedade atual o profissional docente deve estar atento às modificações de mundo e de comportamento do seu público, que são os educandos; e para atender às necessidades de sua sala de aula, enquanto um sujeito pesquisador, deve adotar uma postura crítica frente à realidade que atua e de forma responsável, sendo de extrema importância participar do contexto social no qual estão inseridos e não meramente como críticos, mas como sujeitos reflexivos, capazes de perceber a realidade e a partir dela assumir coerentemente uma postura educativa, com a capacidade de contribuir com transformações educacionais e sociais, com habilidades de pesquisar e produzir o seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, André (2012, p.113) enfatiza que “A investigação-ação pode constituir-se em um meio pelo qual os professores podem reconstituir seu conhecimento profissional, produzindo discursos públicos articulados à prática, aos seus problemas e às suas necessidades.”

É importante observar que um professor pesquisador é um agente socializador de conhecimento, devendo agir como um mediador entre a relação epistemológica do saber, do aluno e da disciplina de estudo. O professor deve construir uma nova postura, diferente, além de especialista, para que a interdisciplinaridade e o método de trabalhar possam ter um resultado diferente do tradicional.

Com a ajuda da pesquisa, estudantes e professores, ao pesquisarem em conjunto, aprendem a criticar, a ver mais claramente, a pensar em um nível mais elevado. É assim que André (2012, p.113) destaca que “a pesquisa-ação é, também, uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva”. O estudante é um ser pensante que pode desenvolver uma consciência crítica e cidadã, com possibilidades de identificar as transformações e o que é necessário para si próprio para que possa se posicionar e enfrentar a realidade da sociedade contemporânea. O professor também desenvolve maior autoridade sobre o seu próprio trabalho e pensamento na hora de execução de suas atividades em seu trabalho no ambiente educacional.

Para tanto, é fundamental o professor conhecer vários tipos de pesquisa para que possa utilizá-las em cada momento específico, com o objetivo de aprofundar a

construção do conhecimento e poder inovar com metodologias diferenciadas para obter, em suas intervenções, resultados positivos. Diante disso, faz-se necessário formar professores crítico-reflexivos, qualificados e com competência para enfrentar os desafios impostos pela realidade escolar.

3 | ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DO CENÁRIO INVESTIGADO

Em nossa análise, partimos do pressuposto de que o professor constrói um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no decorrer de suas ações. O trabalho docente, nesse sentido, configura-se como espaço de formação continuada no qual o professor desenvolve ações planejadas, que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Segundo Veiga (1995. p.21):

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que, não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação e na competência dos profissionais, mas propicia fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação permanente é um dos maiores desafios do professor na contemporaneidade, é um processo de buscar e rebuscar subsídios teórico-práticos para o exercício da docência, que não acontece isoladamente, mas, é uma ação de interação humana.

Para a realização deste trabalho realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema, e para a coleta dos dados, uma entrevista semiestruturada com professores e gestores, onde registramos as respostas dos professores dos anos iniciais no cotidiano da escola. Foram analisadas questões pertinentes à problemática pesquisada, como idade, formação acadêmica, tempo de magistério, dentre outros.

A pesquisa foi realizada com 8 professoras, sendo que 4 delas possuem entre 20 e 39 anos, enquanto as demais 40 a 59 anos. Apenas 2 das pesquisadas ainda se encontram em fase de conclusão do nível superior, sendo que todas cursaram a licenciatura em pedagogia. Com relação ao tempo de magistério, 4 têm entre 0 e 10 anos de exercício na profissão, enquanto as outras 4 têm entre 21 e 30 anos. Nenhuma delas tem entre 11 e 20 anos de exercício na profissão.

Durante o exercício na profissão, todas participaram de alguma formação oferecida pelo município. No entanto, apenas 2 apontaram que participaram de outras atividades de formação continuada oferecidas pelo município, tais como cursos, palestras, seminários, congressos, workshops, e que estavam relacionados à sua atualização profissional como educadora, além dos cursos oferecidos pelo município. As professoras participavam das formações buscando um maior conhecimento teórico e prático para a sua atividade profissional.

Foi pesquisado também como a professora avalia o desempenho dos coordenadores no desenvolvimento dos programas de formação continuada em sua instituição de ensino, sendo que 2 delas apontaram que esse desempenho seria insuficiente, e as outras 6 apontaram como regular. Nenhuma delas considerou bom ou ótimo o desempenho dos coordenadores quanto à formação continuada em serviço. Não obstante, reafirmam a importância da formação continuada como elemento fundamental de atualização, revisão e (re)discussão de conceitos e conteúdos, contribuindo para o fortalecimento de seu papel e de suas práticas em sala de aula.

Diante desses dados, ainda que bastante elementares, podemos perceber que o saber docente se afirma na prática refletida (ação/reflexão/ação) e que este conhecimento se dá na inseparabilidade entre teoria e prática. A experiência docente é um espaço de construção de conhecimentos, transcorrendo da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional. Acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes crítico-reflexiva, mas compreendemos que tais práticas podem ter eventuais obstáculos, dentre elas, as limitações e dificuldades da escola e do professor para colocar em ação a prática reflexiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que bastante elementar, o presente estudo foi muito importante em especial no contexto local, uma vez que nos levou a compreender melhor a formação do professor na sociedade contemporânea, que se encontra em constantes momentos de mudanças paradigmáticas, tornando mais clara a importância de uma formação reflexiva e continuada, sendo importante considerar que o professor da atualidade enfrenta muitas dificuldades. E por isso mesmo se faz necessário analisar o processo de formação do professor, fazendo uma ponte com a realidade atual. O estudo nos levou a compreender melhor os desafios e as dificuldades assumidas pelos professores nos dias atuais, já que na escola tradicional era identificado como o detentor do saber, e que tinha um ritual para transmitir conhecimentos. Hoje, no entanto, o professor tem que caminhar junto ao estudante, enquanto sujeitos ativos, pois trocam experiências para a construção de um conhecimento significativo.

Através das observações, reflexões e entrevista semiestruturada com as professoras, percebemos que a formação no curso de licenciatura em pedagogia é de muita e complexa importância, cujos profissionais recém-formados saem da academia com conhecimentos importantes para a sua prática. Contudo, entendemos que não é o suficiente, em decorrência da necessidade de se estar sempre buscando novos conhecimentos, aperfeiçoando e ressignificando os já

construídos, pois vivemos em um mundo de constantes mudanças, exigindo uma postura que possibilite ao profissional estar sempre preparado para saber lidar com elas. Diante dos relatos das professoras entrevistadas e da realidade investigada é possível dizer que, mesmo diante de inúmeros desafios enfrentados por esses profissionais, eles não desistem, não recuam, e buscam resolver suas inúmeras dificuldades buscando novos conhecimentos para aprimorar sua prática.

Assim, ressaltamos, diante da realidade atual, faz-se necessário um professor que caminhe junto ao estudante, trocando experiências para a construção de um conhecimento significativo e de uma prática avaliativa que analisa os estudantes em seu contexto sócio-político e acompanha suas necessidades sem ameaças e nem opressões. Daí a necessidade de formar sujeitos críticos e abertos a novas mudanças.

Finalmente, é importante registrar a importância da formação continuada como elemento fundamental de atualização, revisão e (re)discussão de conceitos e conteúdos, contribuindo para o fortalecimento do papel docente na sociedade e de suas práticas em sala de aula, na formação de cidadãos críticos e que possam refletir sobre o seu contexto e suas ações a partir disso.

Não obstante, é importante destacar que não basta apenas o interesse e a compreensão por parte do professor dos anos iniciais de sua necessária formação continuada. Aliado a políticas institucionais que busquem a valorização das licenciaturas nas instituições de ensino superior, é primordial que existam políticas públicas claramente definidas por estados e municípios que busquem estimular a formação continuada do seu quadro docente, com planos de carreira que valorizem a categoria e seus esforços em atualização e qualificação, além da existência de setores de assessoramento pedagógico que orientem e acompanhem essa formação. Tais elementos são essenciais para garantir a qualificação e a valorização profissional e a melhoria na prática em sala com reflexos diretos na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12a ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: parábola editorial. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora paz e terra, 1996.

LIMA, Emília Freitas. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Aline Tatiane Evangelista. A formação do professor e a formação do professor que ensina matemática. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 187-216, 2011.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, Portugal, 12(2), 25-52. 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS “EVIDÊNCIAS” DA GLOBALIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL

Data de aceite: 09/12/2018

Julio Antonio Moreto

Iescamp - Campinas - SP

GEPEDISC/UNICAMP - Campinas - SP

RESUMO: Objetivamos estudar as ações do Banco Mundial relativas à Formação Continuada de Professores, a partir do Relatório Anual/2018 e do *Training Teachers on the Job What Works and How to Measure It*. Explicitamos as “evidências” da globalização na formação, utilizadas pelo Banco, pela teoria da ocidentalização do mundo, como possibilidade explicativa. A formação é entendida como formação profissional em alternância: articulação entre tempo do trabalho (prática docente) e estudos teóricos-metodológicos e compreendendo: a teoria do capital humano pela soma de aptidões e saberes, como fonte de capacidade produtivas; a pedagogia das competências e a performance da escola pelos resultados escolares. As evidências encontradas são: treino de técnicas para ações futuras; domínio da tecnologia; preparação para o trabalho com modelo a seguir; acompanhamento do trabalho em sala de aula; e adequação à prescrição de modelos de planejamentos. Elas orientam tanto os sistemas a se adequarem às necessidades da economia globalizada, como os professores,

pelo treino e pela técnica aprendida para se ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores; Banco Mundial; Globalização

CONTINUING TEACHER TRAINING: “EVIDENCES” OF GLOBALIZATION IN WORLD BANK DOCUMENTS

ABSTRACT: We aim to study the Bank’s actions regarding Continuing Teacher Training, based on the Annual Report / 2018 and the *Training Teachers on the Job What Works and How to Measure It*. We explain the “evidence” of globalization in training, used by the Bank, by the westernization theory of the world, as an explanatory possibility of globalization. Training is understood as alternating vocational training: articulation between working time (teaching practice) and theoretical-methodological studies and comprising: the theory of human capital by the sum of skills and knowledge as a source of productive capacity; the pedagogy of the competences and the school performance by the school results. The evidences found are: training of techniques for future actions; field of technology; preparation for model work to follow; monitoring of work in the classroom; and adequacy to the prescription of planning

models. They guide systems to suit the needs of the globalized economy, as well as teachers, by training and the technique learned to teach.

KEYWORDS: Continuing Teacher Education; World Bank; Globalization

INTRODUÇÃO

Nosso é analisar as concepções e dinâmicas de formação continuada de professores propostas pelo Banco Mundial, no contexto da globalização. Utilizamos dois documentos: o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação*; e o “paper” *Training Teachers on the job: what works and how to measure it* (2016) de Anna Popova, David K Evans e Violeta Arancibia. Os excertos utilizados foram traduzidos de forma livre, não é uma tradução oficial do Banco. Como subsídio, o trabalho de Popova *et al.* (2016) orientou a produção do Relatório do BM de 2018. São documentos produzidos sob a chancela do Banco Mundial. Interrogamos as implicações da globalização nas concepções de formação continuada de professores e de trabalho docente. O presente trabalho foi apresentado no VI Seminário da Educação Brasileira - CEDES/ UNICAMP/CAMPINAS dez.2018.

Os documentos são produzidos como “parte de um esforço maior do Banco Mundial para fornecer acesso aberto à sua pesquisa e contribuir para as discussões sobre políticas de desenvolvimento em todo o mundo.” (POPOVA *et al.*, 2016, s/p.). Bastos e Rocha (2017) ao criticarem os documentos afirmam a validade dos mesmos como “(...) valioso instrumento com vistas à manutenção dos paradigmas caros à perspectiva de mercado, hegemônica naquela instituição financeira” (p.323). Ambos os documentos expressam a visão em relação as áreas específicas e têm a finalidade de adequar os países à agenda e orientações expressas em “evidências”: termo utilizado pelo Banco. A evidência, ou aquilo que é colocado em evidência “não dá margem à dúvida” (HOUAISS; SALLES, 2009, p.851). O Banco Mundial utiliza das “evidências” do que não se duvida ou não se poderia duvidar, para esclarecer ao mundo globalizado qual é a sua cartilha, o padrão a ser seguido, qual é o norte para os países.

Os documentos produzidos pelo Banco Mundial foram escolhidos pela relevância na construção e manutenção das relações de dominação dos Estados Unidos no processo de globalização (IANNI, 2003) que homogeneiza as ações dos países em desenvolvimento. O processo de homogeneização segundo Octávio Ianni é a forma de garantir a perpetuação da ocidentalização do mundo: a predominância da lógica do mercado e da economia de países como Estados Unidos e Europa Ocidental em todas as esferas da vida social. Nesta direção, a ocidentalização - apoiada em organismos internacionais facilitadores do comércio mundial, como o

Banco Mundial - relega aos países menos desenvolvidos políticas de “assistência sem a qual não poderiam sobreviver” (IANNI, 2003, p.84).

Referimo-nos à globalização como um padrão hegemônico da economia e por conseguinte do mercado, desde o final do século 20, especialmente no que se refere às relações entre norte e sul, centro e periferia (IANNI, 1999 e 2003). A noção de globalização nos permite entender as reformas neoliberais implementadas a partir do chamado Consenso de Washington, do final da década de 1980, formuladas pelas elites tecnocráticas neoliberais.

[...] a globalização gera particularidades e descontinuidades entre países e setores industriais. Algumas das características mais relevantes deste processo seriam: 1. a transnacionalização da economia mundial efetivada por grandes conglomerados multinacionais... (Lima, 2015, p.416).

A formação continuada aqui defendida é aquela que: a) não dicotomiza com a formação inicial; b) se organiza num *continuum* de ações; c) ora é proposta pelas instituições, ora é empreendida pelo próprio profissional; d) compõem-se das questões da organização do trabalho (jornada, carreira, salário e condições de trabalho); e) fundamentalmente agregue o estatuto da profissão; e f) não é a única solução para melhorar a qualidade da escola (Moreto, 2018 s/p). Essa formação, também relaciona-se com o mundo do trabalho, quer seja como acesso a este ou para a manutenção do emprego.

Duas premissas orientam este texto, a primeira é a de que há uma racionalidade, construída no processo de globalização (IANNI, 1996, p. 139) sendo racionalidade produto histórico-social associado à produção, à empresa e ao mercado que informa as propostas de formação continuada de professores oriundas do Banco Mundial. A segunda, derivada da primeira, observa um padrão na execução da formação entendida como treinamento e aquisição de técnicas. A seguir, trataremos na educação pela perspectiva da globalização.

Para sua apresentação, o texto está organizado em cinco partes nas quais tratamos de conceitos como globalização e ocidentalização do mundo; da relação entre o Banco Mundial e a educação; da discussão do que seja formação continuada de professores; e das “evidências” do Banco em relação à Formação Continuada.

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GLOBALIZAÇÃO

Na lógica da economia globalizada, encontramos o Banco Mundial como “uma agência reguladora do capitalismo. Isto é importante porque, como banco, é uma agência de empréstimos, não uma agência de doações (*donor*)” (TORRES, 2005, p.17, grifos do autor). Seu papel ao longo dos anos caracteriza-se como instituição financeira, agência de empréstimos financeiros., em atenção aos “desejos da

comunidade empresarial dos Estados Unidos”. (BUJAZAN, 1987 *apud* TORRES, 2005, p. 21).

A Ocidentalização do mundo, como possibilidade explicativa da globalização, (IANNI, 2003, p. 24) se constitui na instauração de agendas econômicas para o mundo em desenvolvimento, constituídas por padrões econômicos e valores sócio-culturais (p. 98). Já anos de 1990, pela perspectiva de mercados como Estados Unidos e Europa Ocidental. O padrão é o econômico com predomínio sobre o social. Quem dita as regras são os conglomerados econômicos, o sistema financeiro, em suma a lógica do mercado: produção, consumo e manutenção da economia mundial. Desconsideram-se as características, as necessidades dos países, das regiões, dos locais, pois a ocidentalização do mundo se instaura a partir da modernização, por suposição de “que tudo que é social se moderniza ou tende a modernizar-se” (IANNI, 2003, p.99), quando o que vale é o atendimento à nova ordem da economia ocidental.

A modernização do mundo implica a difusão e sedimentação dos padrões e valores sócio-culturais predominantes na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. (...) A tese da modernização do mundo sempre leva consigo a tese de sua ocidentalização, compreendendo principalmente os padrões, valores e instituições predominantes na Europa Ocidental e nos Estados Unidos (Ianni, 2003, p.98-9).

A modernização, uma dimensão do mundo moderno, organiza as relações da vida em sociedade pela perspectiva da economia, do mercado estadunidense e da Europa Ocidental. As instituições, os valores e as instituições desses países colabora para a tese da modernização do mundo e conseqüentemente de sua ocidentalização (IANNI, 2003, p.98-9). A produção dos bens e serviços está vinculada à lógica do consumo e, para isso, o trabalho se intensifica a fim de atender à necessidade da produção ampliada. A máquina passa a ocupar o lugar que era do trabalhador e, por conseguinte, o domínio da tecnologia aparece como uma necessidade de formar os profissionais para o mercado de trabalho modernizado. O domínio no uso da tecnologia indica para o setor da educação uma necessidade de ajuste dos currículos e programas a esta lógica da modernização, da economia e do mercado.

O Presidente do Grupo Banco Mundial, Sr. Jim Yong Kim, no Prefácio do Relatório/2018, informa estarem “garantindo que as evidências orientem a prática operacional para melhorar o aprendizado em áreas como intervenções nos primeiros anos de escolaridade, treinamento de professores e tecnologia educacional” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.xii). No subitem “Ajudar professores a ensinar ao nível do aluno tem se mostrado eficaz por fornecerem maneiras promissoras de ajudar no ensino”, o referido relatório apresenta o software como uma ferramenta “que permite aos alunos seguirem seu próprio ritmo” e “ajustar dinamicamente as perguntas com base no desempenho contínuo” (p.134).

Encontramos em Ianni (2003) “as tecnologias da inteligência e imaginação, caracterizando a era da informática e permitindo desenhar, tecer, colorir, sonorizar e movimentar a aldeia global.” (p.126) No caso educacional, a tecnologia orientaria a prática e assistiria o professor no seu trabalho com a finalidade de fazer com que a aprendizagem dos estudantes fosse garantida para o mercado, porque movimenta a aldeia global, em que “o progresso tecnológico estava reduzindo o planeta a um processo de homogeneização, um mundo cada vez mais interligado e conectado” (LIMA, 2015, p.416).

O domínio da tecnologia produz mão de obra qualificada para operar com as máquinas modernas na aldeia globalizada. Lembramos o volume de pacotes de softwares educacionais disponíveis no mercado, como ferramentas que o professor pode lançar mão para “dinamizar” suas aulas, bem como “alavancar a aprendizagem”.

Ao valer-se de Marcuse, Ianni (2003) se refere à

tecnologia, como uma forma de organizar a produção, como uma totalidade de instrumentos, esquemas e inventos que caracterizam a era da máquina, é, pois, ao mesmo tempo, um modo de organizar e perpetuar (ou mudar) as relações sociais, as manifestações predominantes do pensamento, os padrões do comportamento e um instrumento de controle e dominação (p. 103) .

A era da informatização e da eletrônica - cujos meios se constituem “em prolongamentos do nosso sistema nervoso” (LIMA, 2015, p.415) -, modelam indivíduos a estarem aptos a operarem no mundo globalizado. Esta máquina para funcionar necessita de mão-de-obra qualificada pela escola. Neste sentido, a educação cumpre papel de destaque junto ao Banco Mundial, na consecução da lógica da economia do mundo globalizado.

Nesta perspectiva, se à educação cabe esse papel, o Banco Mundial em relação à educação transforma-se em

ministério da educação dos países periféricos, redesenhando as suas instituições e redefinindo o conteúdo educacional das mesmas, em consonância com a polarização da economia. [...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. (LEHER, 1998, p.9)

Enquanto representante das elites econômicas mundiais globalizadas, o Banco ao eleger a educação como o cerne das suas proposições, indica a sua importância para a lógica da globalização, porque através dela é possível conformar os futuros trabalhadores, através dos programas, dos currículos, dos treinamentos de professores em atenção à economia, ao mercado. Encadeiam-se as ações nesta lógica mais do que em atenção às localidades, suas especificidades e necessidades, pois está em jogo a manutenção de um jeito de organizar o mundo: a globalização,

através da ocidentalização.

O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO

Enquanto uma das instituições da manutenção da globalização, o Banco consolida temas com a finalidade de fundamentar o processo de financiamento. Inclui, nesse rol, o Capital Humano. No Prefácio do Relatório/2018, o Presidente do Banco refere-se a ele como “perdido” porque existiria uma crise moral e econômica. A não aprendizagem dos alunos leva ao fracasso das sociedades. Essa perda ameaçaria “o desenvolvimento e coloca em risco o futuro das pessoas e das sociedades”. (p.xi)

A partir de Frigoto (2000), Mota Júnior e Maués (2014) afirmam o capital humano como possível de ser mensurado, pois é uma “quantidade” que se compõe a partir de acréscimo “marginal” de “instrução, treinamento e educação”. Teríamos um “acréscimo marginal de capacidade de produção (...) um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializados da capacidade de trabalho e produção” (p.1147). Marginal porque na globalização a instrução, o treinamento e a educação constroem a qualificação para a economia globalizada. Quantificam-se as possibilidades em horas de formação, em momentos de produção para a manutenção da economia que vive uma “crise moral e econômica”. A moralidade é relativa à não aprendizagem para realizar a promessa da educação orientada pelas “evidências” econômicas, defendidas e mantidas pelo Banco Mundial.

Em outro documento recente, o Relatório/2017, o Banco Mundial explicita o capital humano como investimento nas pessoas “de forma que todos possam cumprir seu respectivo potencial para prosperar na economia do século XXI” (p.1). “A educação eleva o capital humano, a produtividade, a renda, a empregabilidade e o crescimento econômico” (p. 38). Na sociedade em que a base é a economia e o domínio da tecnologia, o mercado requer profissionais capacitados para operar nesse cenário, desde o trabalhador na linha de produção, até os executivos. Pelo uso das tecnologias, a educação forma os futuros profissionais de acordo com as exigências do mercado. Para operar com estas tecnologias, o estudante precisa ser treinado para se constituir enquanto mão-de-obra especializada. O futuro profissional capacitado tem seu capital humano aumentado. Treinado, capacitado, com o capital humano aumentado, se constitui apto ao trabalho, pois produz mais e melhor. Empregado, consome mais; consumindo mais faz a economia crescer. É a lógica da economia, do mercado e do consumo.

A concepção de educação para a ampliação do capital humano se acentua nas décadas de 1980/90, com os governos de Thatcher, Regan e FHC, no Brasil. A

partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia – 1990), os organismos internacionais, juntamente com os governos e o empresariado trabalham na “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Unicef/Brasil, s/d). Representante brasileiro da Educação para Todos é o Movimento Todos pela Educação, com expressiva representação empresarial em que pretende formular programas e estabelecer metas para as escolas na perspectiva econômica-empresarial. A Educação para Todos, conformados à globalização, é uma das parcerias multilaterais que o Banco Mundial patrocina e integra.

Iniciada após a Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990, é coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e tem como objetivo principal promover a universalização da educação básica. Tem relação direta com os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovados por quase 200 países (PEREIRA, 2014, p.80)

A Educação para Todos sustenta a lógica da globalização, em que todos serão formados, treinados e conformados pelas orientações do sistema global. Globalizam-se as mentes, as ações e as necessidades dos cidadãos que se moldam às necessidades da economia.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores, de forma geral, é considerada por diferentes atores como uma ferramenta que age diretamente sobre os resultados escolares. Face às mudanças sociais e culturais, se constitui em prioridade em diferentes reformas educacionais e em diferentes países. As tensões em torno das reformas suscitam um debate sobre a formação profissional inicial e continuada de professores. Contudo, o que se percebe é uma defesa, pelo Banco Mundial, da formação continuada, sendo relegada em segundo plano, a formação inicial. Aquela formação se constituiria em um processo ao longo da vida, como forma de habilitar os profissionais para o mercado de trabalho. Inexistiria um contínuo de formação entre a inicial e a continuada.

A noção de “formação ao longo da vida” foi desenvolvida nos anos de 1990 a partir dos organismos internacionais: UNESCO e OCDE. Essa noção substituiu a concepção de formação permanente, num contexto em que ainda se considerava a formação inicial como insuficiente para o exercício profissional da docência. A noção de formação permanente deu lugar à concepção de formação contínua, a qual se desenvolve fora e dentro do sistema escolar. E nessa dimensão, a formação continuada se inscreve nas relações de trabalho nas instituições educacionais. De um lado a formação inicial e de outro a formação continuada como fundamental à formação profissional de professores.

Nesta direção a formação continuada de professores se apresenta como objeto de estudo. A organização do trabalho docente em escolas - públicas ou privadas, nos seus diferentes níveis e modalidades - está diretamente implicada com a formação continuada de professores. Essa formação aparece associada não só como acesso ao mercado de trabalho, mas como manutenção do emprego conquistado. Essa dimensão pode ser compreendida pela noção de capital humano construída por Gary Becker (1964), na qual a soma de aptidões e saberes acumulados pelos indivíduos ao longo da vida é uma fonte de capacidades produtivas que o mercado de trabalho valida sob a forma de expectativa de ganho. Ser formado ou se formar no exercício do trabalho docente é manter e desenvolver o capital humano, para melhorar a carreira e o salário ou mesmo para se manter trabalhando.

Há vasta produção teórica e empírica a respeito, como o trabalho de Gatti e Barreto (2009) que faz um “balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil” (p.13). Observam que, nos estudos da academia, uma interpretação de formação continuada “decorre de políticas que priorizaram a formação em serviço por indução de organismos multilaterais que estimularam, via financiamento” (p. 209).

O Banco Mundial, como um organismo multilateral, assevera uma formação continuada de caráter “aplicativo-transmissivo”: das lições-modelo, da ortodoxia, do professor eficaz, das competências para ser um bom professor (IMBERNÓN, 2001, p.60). A aplicação pela transmissão, na lógica do Banco, se concretiza: pelos modelos de comportamento humano “que podem orientar ações para melhorar o ensino” e pelo “treinamento individual e repetido para professores, com acompanhamento pelo instrutor” (Banco Mundial, 2018, p.132).

Os professores são treinados e acompanhados pelos instrutores para verificarem se seguem prescrições, técnicas e se conformam a elas pelo seu comportamento. A aplicação dos conteúdos aprendidos no treino indicaria um comportamento adequado àquilo que fora transmitido. A formação defendida pelo Banco Mundial perpetua o modelo aplicativo-transmissivo, pois se apoia na prescrição da técnica para ensinar. O treinamento despoja os coletivos de professores e a escola da possibilidade de pensarem sobre qual o formato de formação continuada de professores. Isto se dá porque impõe um padrão pré-concebido, o qual cabe em todos os lugares e para todos os profissionais.

Gatti e Barreto (2009) em referência à desconsideração dos professores nas diferentes instâncias de decisão, asseveram a

a limitada, senão, ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro (p.201-2).

Corrobora com essa constatação a pesquisa de Caetano (2013) que tratou

de estudar o que dezesseis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Vitória-ES entendiam como representações sobre a formação continuada. A pesquisadora observa que

em relação aos programas e à organização de formação contínua, as professoras os consideravam tanto em seu caráter de externalidade, atribuído à sua elaboração sem a anuência ou participação delas, quanto seu acontecimento fora da escola, e também ao fato de não contemplarem suas demandas e especificidades, com a conotação de algo que acontece “de fora”; o formato não é condizente com sua condição de adulto, não podendo ser igual para todas; a participação não decorre de uma escolha, seja dentro ou fora do horário de trabalho (p.226).

A formação defendida pelo Banco Mundial perpetua o modelo aplicativo-transmissivo, pois se apoia na prescrição da técnica para ensinar. O treinamento despoja os coletivos de professores e a escola da possibilidade de pensarem sobre qual o formato de formação continuada de professores. Isto se deve porque impõe um padrão pré-concebido, o qual cabe em todos os lugares e para todos os profissionais. Assim, as “evidências” do Banco serão tratadas na sequência.

AS “EVIDÊNCIAS” DO BANCO MUNDIAL EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como apresentamos anteriormente, o Banco Mundial ao explicitar sua agenda para as instituições, o faz a partir da lógica do mercado, na manutenção da sociedade globalizada. Neste sentido, trataremos das evidências do Banco em relação à formação continuada de professores.

a) Professores equipados, motivados e com habilidades

Aspectos como a ineficácia de parte da formação de professores, apesar de algumas abordagens funcionarem; ajuda aos professores a ensinar ao nível do aluno; e motivação e incentivos para os professores, estão presentes no capítulo 6, do Relatório/2018, (p.131). O título “Habilidades do Professor e motivação são importantes (embora muitos sistemas educacionais ajam como se não soubessem)” publiciza comportamentos como as habilidades e a motivação, em que estão presentes as capacidades de agir. Se o relatório organiza um capítulo para tratar das habilidades e da motivação, indica a importância dada pelo Banco ao assunto para a consecução das políticas econômicas globalizadas.

Logo no início do capítulo, o relatório afirma que “depois de preparados e motivados, os professores equipados e motivados são o ingrediente fundamental da aprendizagem.” (p.131) As habilidades e a motivação, requeridas pelo Banco Mundial, aqui mencionadas como o “ingrediente fundamental”, adequam os profissionais às demandas da economia globalizada. A adequação se dá pelas

habilidades e a motivação para ser produtivo, na assimilação de informações e de saber manuseá-las para agir com competência. As competências, presentes também no discurso das habilidades e da motivação, implicam em os profissionais darem conta de mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, através das pedagogias do aprender a aprender e aprender a ser, ou do saber ser.

Se o professor possuir habilidades e for motivado conseguirá fazer com que os estudantes aprendam, discurso oficial. Sabe-se que há outros fatores que interferem nesta relação, como infraestrutura das escolas e das salas de aula, número de alunos por sala de aula, jornada dos professores, salários, dentre outros. Apesar de importantes, não é o caso de estudá-los nesta pesquisa. Ou seja, somente formar continuamente os professores não dará conta de tornar os alunos mais capazes para o mercado de trabalho. Faz-se necessário atentar para as condições de infraestrutura e do estatuto da profissão docente.

Freitas (2012) chama a atenção para as condições em que se dão a degradação do exercício da profissão docente. Baixa qualidade da formação, condições inadequadas de trabalho, remuneração insuficiente, ausência de carreira e jornadas de trabalho “[...] estão presentes em nossas escolas públicas há décadas, degradando o exercício da profissão docente” (p.96)

Há um outro componente em relação à formação continuada que é a crítica do Banco à formação organizada pelos governos, porque

muitos sistemas educacionais colocam nas salas de aula professores que têm pouco domínio dos assuntos que devem ensinar (...) uma vez nas escolas, a maioria dos professores participa de algum desenvolvimento profissional, mas a grande parte é inconsistente e excessivamente teórica. Enquanto isso, os sistemas educacionais muitas vezes carecem de mecanismos eficazes para orientar e motivar os professores. (p.131)

A formação continuada de professores é criticada pelos técnicos do Banco Mundial por ser inconsistente em dar conta de ensinar aos professores a ensinarem os estudantes os conhecimentos anteriormente apontados.

b) A formação continuada de professores que funciona para o Banco Mundial

A partir da crítica do Banco aos governos, o Relatório/2018 (p.131) aponta que a formação necessita ser: individualizada e repetida,

com acompanhamento pelos treinadores, muitas vezes em torno de uma técnica pedagógica específica; o ensino precisa ser direcionado para o nível do aluno, a fim de que eles não fiquem para trás e seja impossível alcançá-los; e aumentar a motivação dos professores com incentivos. (p.131)

Os aspectos como individualização e repetição, acompanhamento e didática específica, juntamente com a motivação dariam conta de treinar os professores. No subitem “*A maior parte da formação de professores é ineficaz, mas algumas abordagens funcionam*” existe o questionamento se haveria esperança no

treinamento em serviço ou desenvolvimento profissional, para o que a resposta dada é “decididamente sim” (p.131). Esperança que advém do treinamento para a atuação enquanto professores capazes de formar os estudantes para o mercado globalizado, adequados à lógica da globalização. Na sustentação a essa resposta, o documento lança mão da comparação com países de alta renda. Ou se comparam países do sul, ou em desenvolvimento entre si; ou se comparam estes aos do norte, mais desenvolvidos, com maior renda, funcionando como modelos, como se houvesse termos de comparação entre grandezas inversamente proporcionais, porque neste caso o que conta é qualificar os do sul, a partir da ótica daquilo que funciona aos do norte, desconsiderando-se características como: posição geográfica, nível socioeconômico, existência de postos de trabalho, funcionamento dos serviços básicos de saúde e educação, dentre outros.

Ianni (2003) lembra que “as economias-mundo tem uma de suas raízes nas diversidades e desigualdades com as quais se constitui essa totalidade geohistórica, implicando sempre o social, o político e o cultural, além do econômico” (p.50). A comparação expressa pelo Relatório/2018 trata de grandezas inversamente proporcionais, todavia ela cabe na perspectiva defendida pelos técnicos do banco na manutenção dos interesses das grandes corporações, na efetivação da ocidentalização do mundo.

Comparam-se os países ricos com os menos desenvolvidos, pobres, porque aqueles dependem que estes se adequem para continuar a subordinação, a manutenção da “ordem econômica”. Comparar ricos e pobres, os desenvolvidos e os em desenvolvimento, os que estão na América do Norte com os do Sul, por exemplo, induz a conclusões definidas aprioristicamente, pois se conhecem as condições em que essas comparações são produzidas.

Na perspectiva do que funcionaria para o Banco Mundial, Popova et al.(2016) orientam os países do sul a seguirem os padrões do norte. Os professores mais experientes orientariam os iniciantes, compartilhando planejamento e participando na tomada de decisões (p.7). No que se refere aos padrões, o Relatório/2018 afirma o desenvolvimento profissional: a praticidade, a especificidade e a continuidade, como “fundamentais para o desenvolvimento profissional eficaz dos professores” A praticidade adviria do treinamento usando métodos concretos, em oposição aos constructos teóricos, a dicotomia teoria/prática. A especificidade se daria pela eficácia dos programas de treinamento em ensinarem o que é específico das áreas de conhecimento. Assim como a constância no apoio contínuo e significativo, não por oficinas pontuais (p.132). Praticidade, especificidade e continuidade são componentes da concepção técnica, daquela que leva à praticidade. O domínio da técnica e da prática a fim de se poder controlar o que se faz. Especificidade para atender ao domínio de uma técnica específica; assim como a continuidade de fazer

da forma que se aprendeu a fazer nos treinos.

Popova et al. (2016, p.2), tomando por base a análise de 171 projetos apoiados pelo Banco relativos à educação (de 2000 a 2012), afirmam que a atualidade e a eficácia dos programas permanecem limitadas, bem como o caráter “super-teórico”. As formações não dão conta de atender às exigências da economia globalizada, referendadas pelo Banco Mundial.

c) Funcionam as visitas de acompanhamento, o enquadramento dos comportamentos

Uma ação realçada pelo Relatório/2018 refere-se às “visitas de acompanhamento na escola”. Os profissionais que ministraram o treinamento se deslocam até os professores, para acompanharem o seu trabalho. Ação de continuidade “para preencher a lacuna entre aprender novos métodos no treinamento e implementá-los na prática (...), em que os treinadores observam e apoiam os professores na sala de aula” (p.132). O que embasa esse sub-tópico do relatório é o resultado da pesquisa de Popova et al. (2016). Asseveram a inexistência de instrumento para avaliar a eficácia dos treinamentos a fim de “melhorar o comportamento do professor”. Prosseguem constatando o desconhecimento de “quais componentes específicos desse treinamento efetivamente melhoram o comportamento do professor e, subsequentemente, o aprendizado do aluno” (p.3).

A eficiência dos treinos precisa ser medida e controlada, quer seja pelos treinadores em relação aos professores ou da avaliação daquilo que foi ensinado nos treinos. O controle para aprimorar a técnica é visto como essencial: saber dos efeitos do treinamento no comportamento dos professores. Se melhoram sua forma de ensinar, se utilizam os recursos aprendidos no treinamento. Se os professores agirem desta forma, estarão preparados, e por conseguinte, se manterão no mercado de trabalho, porque atendem às necessidades da sociedade globalizada.

d) A Formação Continuada de Professores que funcionaria para o Banco Mundial

Outra evidência do Relatório/2018 refere-se a “*O que funciona no treinamento de professores*”, como o desempenho dos alunos, as visitas de acompanhamento e roteiro de ações.

grande parte do treinamento não se alinha com práticas associadas a *melhor desempenho dos alunos*. Uma *boa prática de treinamento de professores* em serviço envolve *visitas de acompanhamento* às salas de aula dos professores para fornecer suporte contínuo. [...] o treinamento associado a uma técnica pedagógica específica tende a ser mais eficaz. [...] orientações específicas são cruciais para *professores pouco qualificados*, que podem não ter a capacidade de serem *eficazes* mesmo quando motivados. Às vezes, em contextos onde os professores têm habilidades limitadas, isso envolve *fornecer planos de aula altamente roteirizados*, delineando medidas concretas para os professores (BANCO MUNDIAL, 2018, p.133, grifos nossos).

Ações para atender ao mercado globalizado: a melhora do desempenho dos alunos, medida pelas avaliações em larga escala (ENEM, SARESP, Prova Brasil, Provinha Brasil, enfim, o SAEB), associada a uma prática de treinamento de professores a partir das pedagogias do saber ser, aprender a aprender, da pedagogia das competências. A boa prática avaliada pelas visitas de acompanhamento, momento em que os professores pouco qualificados teriam sua eficiência testada, a fim de se tornarem mais eficazes. Além do que os planos de aula que moldam os professores ao atendimento do mundo globalizado. A partir de um roteiro pré estabelecido externamente pelos treinadores e avaliado nas visitas de acompanhamento, o professor técnico daria conta de colocar em prática aquilo que aprendera nos treinos, a fim de melhorar o desempenho dos alunos.

Ao tratarem dos “antecedentes” da formação, Popova *et al.* (2016), com base na revisão da literatura, afirmam “uma série de fatores a serem considerados no planejamento de programas de treinamento de professores”, tais como:

“Quem está aprendendo?”. Os professores são tratados como alunos adultos e são considerados os diferentes tempos no magistério para organizar a formação. “Não se ensinaria efetivamente um professor novinho em folha da mesma forma que se treinaria um professor com 20 anos de experiência”. *“Quem está ensinando?”* A qualidade dos treinadores tanto quanto a qualidade dos professores “é crucial para a aprendizagem do aluno”. O professor daria conta do trabalho com os alunos se bem qualificado pelo treino. *“Como treinar?”* A partir da avaliação formativa do “próprio progresso em relação aos objetivos de ensino, aliada a metas concretas e realistas”. *“Quanto tempo treinar?”* A ineficiência de oficinas pontuais, “comum nos sistemas escolares” *“O que ensinar?”* O como, através do treinamento em didática de assuntos específicos, pela “abordagem mais roteirizada”. *“Onde Ensinar?”* Em “ambientes mais difíceis”, na escola; assim como “alguma formação fora da escola” (p.4-5)

À primeira vista, estes fatores observados podem ser considerados como significantes para se pensar em uma política de formação de professores. Contudo dizem respeito a questões que se alinham com a técnica, o utilitarismo, ou seja, a qualidade dos professores enquanto técnicos e o tempo de serviço para aprender para fazer, com metas concretas a serem atingidas. Considerados como alunos que precisam aprender, em formações mais prolongadas. Seguindo essa linha, o modelo é o que garantiria.

CONSIDERAÇÕES

A racionalidade, construída no processo de globalização, orienta a formação continuada de professores oriunda do Banco Mundial, através de ações como o treinamento para atividade futura. A pedagogia das competências - saber ser e aprender a aprender - integram essa racionalidade, tanto quanto o monitoramento da sala de aula. O planejamento roteirizado se inclui nesse conjunto de prescrições

racionais, que visam a manutenção da educação para a economia globalizada, avaliada pelo melhor desempenho dos alunos.

O padrão da formação pela racionalidade objetiva que os professores adquiram a técnica para ensinar através do treinamento. O professor se constituiria como um técnico com ferramentas que lhe permitiriam, através do uso e do ensino das tecnologias, garantir a aprendizagem de crianças e jovens.

As “evidências” do Banco Mundial demonstram e confirmam a necessidade da aquisição de capital humano através do acréscimo de instrução, treinamento e educação, enquanto capacidade de produção e manutenção do emprego no mundo globalizado. Estas evidências se constituem em ajustes por parte de países em desenvolvimento com a finalidade de participarem da lógica do progresso pelo viés econômico.

O que funcionaria no treinamento dos professores é a adequação das políticas de formação às evidências do Banco Mundial, pela lógica da economia globalizada, considerando a ocidentalização do mundo na perspectiva estadunidense e da Europa Ocidental.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2017: Ending Poverty**. Washington D.C. 2017. Disponível em <https://www.openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acesso em maio de 2018.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise**. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. 2018. Disponível em Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/837501529566191520/062118-WDR2018-comments-Eiji-Kozuka.pdf>. Acesso em junho de 2018.

BASTOS, M.B.R. & ROCHA, A.R.M. A circularidade do autoreferencial teórico do banco mundial em suas pesquisas educacionais e seus projetos. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p.322-333, maio-ago. 2017.

BECKER, G.S. Human Capital. **A theoretical and empirical analysis with special reference to education**. 3a. ed. London. The University Chicago Press. 1993

CAETANO, E. de S. **Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional: representações de professores do Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil)**. Lisboa, Portugal. 2013, Tese de Doutorado em Educação, Especialidade em Administração e Política Educacional, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

FREITAS, H.C.L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D.A. e VIEIRA, L.F. (orgs.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012 (p.91-129)

GATTI, B. A. (coord.) e BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

HOUAISS, A. e SALLES, V.M. de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IANNI, O. Globalização e Transculturização. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v.14, n.20, p.139-170. 1996. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23492/21159>. Acesso em julho de 2018.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 4a. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 11a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IMBERNÓN, F. Claves para nova formación del profesorado. In: **Investigación en la escuela**. 2001. n°43. Disponível em: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf Acesso em julho de 2015.

LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, M.C. Globalização. In: GIOVANNI, G. di; NOGUEIRA, M.A. (Orgs.) **Dicionário de políticas públicas**. 2a. Ed. São Paulo: Fundap, editora UNESP, 2015.

MORETO, J.A. Formação Continuada de Professores: Possíveis Aspectos para a Elaboração de um Programa. In: MODESTO, C.M.S. (orgs.) **Políticas públicas de educação**: coletânea de pesquisas sobre a região metropolitana de Campinas. Campinas-SP. Editora da Faculdade de Educação. 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=105277>

MOTA JÚNIOR, W. P. da. & MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.4, p.1137-1152, out./dez.2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em abril de 2018.

POPOVA, A.; EVANS, D. K.; ARANCIBIA, V. Training Teachers on the Job : What Works and How to Measure It. Policy Research Working Paper;No. 7834. **World Bank**, Washington, DC. © World Bank. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25150>. 2016. Acesso em junho de 2018.

TORRES, C.A. Conhecimento especializado, pois externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 5, 15-36. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1009>. Acesso março de 2018.

Unicef/Brasil. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm . Acesso em agosto de 2018.

O OLHAR DOS FORMADORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Data de aceite: 09/12/2018

Waléria de Jesus Barbosa Soares

walleria_soares@hotmail.com

Universidade Estadual de Campinas

Carlos André Bogéa Pereira

andre.boega@hotmail.com

Universidade São Francisco

RESUMO: A Rede Municipal de Educação de São Luís ofereceu formações continuadas, durante os anos de 2007 e 2009, aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com a finalidade de desmistificar as teorias, métodos e metodologias que envolviam as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, ao mesmo tempo em que aconteciam formações para a escrita e implementação da Primeira Proposta Curricular da Rede em questão, que passava a trabalhar com os ciclos de aprendizagem, em substituição à seriação. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar o nosso relato de experiência, enquanto formadores de professores que ensinam matemática, dentro desses espaços constituídos como Formações Continuadas. Na escrita e análise de nossas narrativas, estaremos embasados em Demo(2002), Esteban(1999),

Hoffmann(2005) e Luckesi(2005), principais aportes que sustentaram o processo formativo sobre avaliação de aprendizagem, aqui apresentado. Sob nosso olhar, atestamos que, o conhecimento adquirido e colocado em prática pelos professores durante as formações continuadas foram fatores relevantes que contribuíram para a consolidação de um espaço de debate sobre concepções e práticas avaliativas, além de contribuírem para a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no período investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Avaliação; Matemática.

O OLHAR DOS FORMADORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

ABSTRACT: The São Luís Municipal Education Network offered continuing education, during 2007 and 2009, to the teachers of the initial and final years of elementary school, in order to demystify the theories, methods and methodologies that involved the large-scale evaluations, such as Prova Brasil, at the same time as training was in place for the writing and implementation of the First Curriculum Proposal of the Network in question, which started to

work with the learning cycles, replacing the series. In this context, the aim of this paper is to present our experience report, as teacher trainers that teach mathematics, within these spaces constituted as Continuing Formations. In the writing and analysis of our narratives, we will be based on Demo (2002), Esteban (1999), Hoffmann (2005) and Luckesi (2005), the main contributions that supported the learning assessment training process presented here. In our view, we attest that, the knowledge acquired and put into practice by teachers during the continuing training were relevant factors that contributed to the consolidation of a space for debate on evaluative conceptions and practices, as well as contributing to the improvement of the IDEB (Education Index. Development of Basic Education), during the period investigated.

KEYWORDS: Continuing Education; Evaluation; Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2005, os resultados do IDEB do Estado do Maranhão foram preocupantes: em uma escala que vai de 0 a 10, atingimos apenas 2,9. Para o cálculo deste índice, lembramos que foram utilizados os resultados da Prova Brasil.

Mas o que é a Prova Brasil? O que avaliam os seus testes? Como são elaborados? Essa prova, prova algo? A sua metodologia pode ajudar na elaboração de outros instrumentos avaliativos? Os professores da Rede Municipal de Educação de São Luís, em sua grande maioria, questionavam essa avaliação, pois desconheciam suas teorias, métodos e metodologias, e assim, seus principais pré(conceitos) surgiam.

Pensando nessas interrogações e nesses pré(conceitos), e por acreditar que a melhor forma de conhecer estas avaliações seria desmistificando-as, deu-se início na Rede em questão, a um processo de estudo e compartilhamento de informações, a partir de formações continuadas sobre as avaliações de aprendizagem em larga escala que aconteciam no Brasil.

Neste texto, apresentamos como se deu esse processo formativo entre os anos de 2007 e 2009, a partir da nossa experiência, enquanto formadores de professores que ensinam matemática. Destacamos que as reflexões sobre avaliação de aprendizagem durante os encontros formativos, levou em consideração a organização dos ciclos de aprendizagem, recém implantados na época, nesta Rede, assim como os referenciais do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

2 | NÓS, OS FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES

Enquanto parte integrante da Equipe de Currículo e Avaliação da Rede

Municipal de Educação de São Luís, nós, os formadores de professores que ensinam matemática, participamos de uma formação sobre elaboração de itens, oferecida em nossa cidade (São Luís), pelo Ministério de Educação (MEC) através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no ano de 2005. Cabe ressaltar que esta formação é sempre oferecida nas capitais brasileiras, e tem o intuito de que os educadores participantes sejam multiplicadores das informações.

Neste sentido, como a Secretaria Municipal de Educação de São Luís entendia que era necessário socializar as informações referentes a esta avaliação, tanto no que diz respeito aos resultados alcançados pela rede, quanto no que se refere à concepção de avaliação adotada pela macro política do MEC, foi planejada uma formação continuada sobre avaliação de aprendizagem.

A formação tomou como base o que constava na LDB nº 9394/96, quando dizia que “os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos [...]” (BRASIL, LDB nº 9394/96). Logo, nós como formadores, seríamos os responsáveis diretos pelas formações(aqui nos referimos à de matemática), devendo deixar os professores participantes a par de todo o processo formativo que passamos, e assim, fomos construindo a nossa própria formação.

A formação aconteceu sobre três âmbitos: encontros semestrais com os gestores escolares; encontros bimestrais com os coordenadores pedagógicos; e, encontros mensais com os professores. Para este texto enfatizaremos o trabalho com os professores.

Aos professores, a formação foi oferecida durante a semana, em turno oposto ao do seu trabalho. Mas, para aqueles que não podiam frequentar durante a semana, foram oferecidas formações aos sábados pela manhã. Lembramos ainda, que ao final de cada ano aconteceram os seminários finais com todos os educadores participantes das formações, momento em que havia apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano.

3 | PONTO DE PARTIDA: CONHECER A PROVA BRASIL PARA ENTENDER OS NOSSOS RESULTADOS

Para entender os resultados obtidos pela Rede Municipal de São Luís foi necessário compreender a Prova Brasil. E, justamente por comungarmos com Hoffmann (2005, p. 26), quando diz que o olhar avaliativo é “[...] por natureza complexo e multidimensional”, que discutimos com os professores todas as informações pertinentes.

Foi reforçado entre os professores que os alunos das redes públicas de ensino de todo o Brasil seriam avaliados a cada dois anos. O objetivo, como ressaltava o MEC, seria impulsionar a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos às crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Portanto, se os alunos da nossa Rede, de qualquer forma passariam por estas avaliações, seria necessário refletirmos que “um educador, que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação não poderá agir inconsciente e irrefletidamente” (LUCKESI, 2005, p.46). Então, conhecer a Prova Brasil se fazia necessário para a melhoria da prática dos professores.

Passamos a discutir as contribuições de uma prova para o processo de ensino/aprendizagem, e tomamos Melão Jr (2005), que nos dizia que,

Graças às provas é possível obter preciosas informações sobre a estrutura cognitiva e epistemológica das pessoas examinadas, e assim oferecer aos alunos e aos seus respectivos professores toda a orientação necessária para o melhor aproveitamento e desenvolvimento de suas potencialidades, reforçando os pontos fracos e cultivando os pontos fortes. (MELÃO JR, 2005, p.1).

Logo, refletimos que a Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Precisou-se destacar aos professores, a organização da Prova Brasil, que:

- Avalia alunos de 4^a e 8^a séries (5^o e 9^o anos) do Ensino Fundamental.
- Avalia alunos da rede pública de escolas localizadas nas áreas urbana e rural (a área rural passou a realizar a prova a partir de 2009).
- Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

Os professores passaram a conhecer também as matrizes de referência dos componentes curriculares a serem avaliados: Língua Portuguesa e Matemática. E entenderam que as matrizes de referência não poderiam ser confundidas com as matrizes curriculares, pois não englobavam todo o currículo escolar.

A discussão foi ampliada com a relação entre componentes curriculares e suas subdivisões em tópicos ou temas, e estes, em descritores. Os professores compreenderam que cada descritor se refere a uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. É através deles que são elaborados os itens da Prova Brasil.

Com relação à matriz de referência de Matemática, o nosso foco formativo se

voltou para a sua estrutura. Discutimos com os professores, os seguintes temas: Espaço e forma; Grandezas e Medidas; Números e Operações; e, Tratamento da Informação.

A nossa reflexão considerou ainda, que para a construção da matriz de referência de Matemática, foram tomados como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, sintetizando o que havia de comum entre eles.

Então, a Proposta Curricular de Matemática da Rede Municipal de Educação de São Luís, que na época estava em fase de escrita e implementação, não poderia ser deixada de fora de nossas discussões. Ao mesmo tempo em que discutimos os descritores da Prova Brasil, discutimos também, os critérios de avaliação a partir das expectativas de aprendizagem para as capacidades construídas em nossa Proposta Curricular.

4 | O PAPEL DOS PROFESSORES NO PROCESSO FORMATIVO

A participação dos professores é de fundamental importância para a construção e consolidação de um processo educativo que esteja voltado, acima de tudo, para a formação de crianças, adolescentes e jovens enquanto cidadãos críticos e conhecedores da realidade em que vivem.

Durante as formações, cultivamos em nossas reflexões que as certezas e as incertezas necessitavam ser discutidas em conjunto, isto porque, entendeu-se que “a avaliação, por sua vez, tem que ser reflexiva e articuladora de vários determinantes, com o objetivo de apontar novos rumos e encaminhamentos no processo ensino-aprendizagem” (BASTOS, 2015, p.91).

Sendo assim, o trabalho de formação com os professores refletiu aspectos relacionados com as suas próprias práticas, que seguiram de acordo com os objetivos das formações:

- Refletir sobre concepções e práticas avaliativas utilizadas pelos professores em seu cotidiano escolar;
- Conhecer a sistemática de avaliação da Prova Brasil;
- Conhecer os resultados da Prova Brasil no Maranhão, em especial, em São Luís;
- Elaborar instrumentos avaliativos de Matemática e aplicá-los;
- Discutir os resultados alcançados e propor alternativas de novas metodologias para superar os erros;
- Por em práticas as novas metodologias para ver se surtiram efeitos;

- Refletir sobre todo o processo, em grupo.

Estes dois últimos objetivos só fizeram sentido porque tanto nós formadores quanto os professores acreditávamos que o intuito de uma avaliação escolar era buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem (HOFFMANN, 2005). Logo, os resultados obtidos em uma avaliação deveriam ser refletidos pelos professores na medida em que novas práticas fossem repensadas para o ensino e o papel da escola fosse colaborar com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento (VASCONCELLOS, 2005).

Assim, os professores compreenderam que o principal objetivo da formação não era um estudo exaustivo dos itens elaborados e aplicados na Prova Brasil de Matemática, sem analisar sua aplicabilidade e importância para o aprendizado dos alunos. Buscamos sim, discutir como um instrumento avaliativo poderia contribuir no processo de ensino aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o próprio professor, no sentido de que “avaliar é interrogar e interrogar-se” (ESTEBAN, 1999, p. 22).

Estes conhecimentos ajudaram a evitar os erros mais comuns, habituando os professores à construção de melhores avaliações, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto às propriedades pedagógicas e à correta interpretação de resultados. Além disso, houve o direcionamento de como solucionar uma vasta gama de problemas pedagógicos, substituindo os tradicionais “achismos” por procedimentos comprovadamente apropriados e eficientes.

5 | RESULTADOS DA FORMAÇÃO

Durante a realização dos encontros formativos sobre a avaliação de aprendizagem, nós, os formadores, relacionamos alguns aspectos que foram sendo construídos e consolidados e que merecem destaque, tendo em vista o alcance dos objetivos da formação, dentre os quais estão:

- A adoção de critérios avaliativos coerentes e precisos, levando em consideração o conteúdo trabalhado e a elaboração do enunciado;
- A elaboração de atividades avaliativas bem organizadas e construídas;
- A consolidação de um espaço de debate sobre concepções e práticas avaliativas;
- O desenvolvimento de atividades mais proveitosas e que visavam uma maior eficácia na aprendizagem ao trabalhar com o erro dos alunos;
- A consolidação de um processo de debate sobre a resolução de problemas matemáticos como habilidades essenciais à convivência em sociedade e que necessitavam ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Alguns desses momentos foram registrados:



Figura 1: Professores em momento de estudo sobre as teorias avaliativas

Fonte: Arquivo pessoal dos formadores



Figura 2: Professores elaborando instrumentos avaliativos durante as formações

Fonte: Arquivo pessoal dos formadores



Figura 3: Professores discutindo sobre as atividades aplicadas em sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal dos formadores



Figura 4: Professores apresentando sugestão de novas metodologias a partir dos resultados das atividades

Fonte: Arquivo pessoal dos formadores

O que buscamos foi entender a avaliação como instrumento de compreensão da aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que pudéssemos avançar no processo educacional. Isto porque, entendemos que,

Avaliamos, entre outras coisas, para saber da distância entre o lugar que ocupa no momento o aluno e o lugar onde imaginamos que deveria estar. Pretendemos descobrir os motivos por que não aprende e gostaríamos que, sabendo disso, pudesse recuperar a posição onde deveria estar (DEMO, 2002, p.18).

Desta forma, observamos que a nossa Rede avançou com relação à sistemática de avaliação, mesmo sabendo que nossos índices estão longe da meta esperada a nível nacional. Os nossos resultados referentes à Prova Brasil de Matemática só cresceram e o nosso IDEB que em 2005 era 2,9, passou em 2007 para 3,5, e em 2009 para 4,1, superando a meta de 2011 que era 3,3.

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FORMAÇÕES

Temos ciência de que os resultados do IDEB não refletem apenas o trabalho que envolveu as formações sobre avaliação de aprendizagem, porém acreditamos na sua grande contribuição. E ainda, acreditamos que a partir de nossas reflexões nas formações, todos entenderam que, “a avaliação não deve ser entendida como uma atividade mecânica e alienada, uma vez que o sentido da práxis avaliativa é, sobretudo, atribuir poder de decisão sobre as ações dos sujeitos envolvidos, agir para conhecer e conhecer para transformar a realidade social” (BASTOS, 2015, p.43).

Entendemos que a avaliação não deve ser somente o momento da realização das provas e testes, mas um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando

a correção de erros e encaminhando o aluno para aquisição dos objetivos previstos. E também, entendemos que a avaliação funciona como um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem, logo é um processo atualmente entendido não só como o resultado dos testes e provas, mas também os resultados de todas as atividades que os alunos realizam.

Sabemos que o processo de formação continuada de docentes como todo processo educativo ainda encontra certa resistência. No entanto, representa o rompimento com práticas autoritárias, principalmente no que se refere à sistemática de avaliação, o que contribui significativamente para o redimensionamento do ensino, tendo como base a consolidação de um trabalho coletivo que reflete diretamente na aprendizagem dos alunos.

Logo, percebemos que as formações ajudaram os professores em suas práticas de sala de aula, nas suas ações pedagógicas, extrapolando as barreiras da simples prova de múltipla escolha, que servia de encadeamento para tomadas de decisões. E nesse ponto, não podemos deixar de citar Zabala (1998, p. 15) quando diz que a cada dia se “torna mais necessário que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula”.

E nesse sentido, acreditamos que, o conhecimento e o diálogo são pontos primordiais na discussão para a desmistificação da avaliação de aprendizagem. Portanto, concluímos que, considerando todas as questões abordadas e o caráter formativo que o processo de avaliação possui, caminhamos para consolidar o trabalho coletivo que refletiu diretamente no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, S. M. M. **Avaliação da aprendizagem**: entre concepções e práticas. São Luís, MA: Expressa, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Saraiva, 2002.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELÃO Jr, H. **A importância das provas no processo educacional**. Extraído de: <www.milpalavras.com.br/destaque.php?codigo=57>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 09/12/2018

Vilson Teixeira da Silva

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação Básica (Cefapro)
Matupá - MT

Daise Lago Pereira Souto

Universidade do Estado de Mato Grosso –
Unemat
Barra do Bugres - MT

RESUMO: Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se tornaram espaços extremamente ricos e propícios ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem a distância, estes, romperam com a barreira espaço tempo, que era uma das principais problemática para o desenvolvimento ou continuidade dos estudos por muitas pessoas. Desse modo, os AVA permitem que as pessoas possam, mesmo estando em diferentes e distantes locais, interagir e potencializar a produção e socialização de experiências e conhecimentos, organizando e utilizando seus tempos e espaços disponíveis, maximizando-os, o que tem tornado os AVA um dos principais elementos que fortalecem a Educação a Distância (EaD). Nesta perspectiva, este trabalho objetiva, por meio da realização

de um curso com professores de matemática, compreender as possibilidades e limites de uma formação continuada realizada totalmente a distância *Online*. Metodologicamente será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, inicialmente definida como estudo de caso. Para produção de dados serão utilizados a observação participante e Grupo Focal *Online* (GFO); sendo que, os instrumentos utilizados serão notas de campo e questionários com questões abertas e fechadas. Os resultados da pesquisa poderão apontar os limites e possibilidades para formação continuada a distância *Online*, bem como servir de base para que as instituições responsáveis pela formação continuada do Estado possam pensar essa formação nesta perspectiva e tornar exequível esta proposta a nível estadual.

PALAVRAS-CHAVE: EaD *Online*; Tecnologias Digitais; Ensino de matemática.

POSSIBILITIES AND LIMITS FOR ONLINE CONTINUOUS TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT: The Virtual Learning Environments (VLE) became extremely rich spaces and conducive to the development of teaching and

distance learning processes, which broke with the space-time barrier, which was one of the main problems for the development or continuity of studies. many people. Thus, VLE allows people to interact and enhance the production and socialization of experiences and knowledge, even being in different and distant places, organizing and using their available times and spaces, maximizing them, which has made VLE one of the main elements that strengthen Distance Education (DE). In this perspective, this work aims, through the accomplishment of a course with math teachers, to understand the possibilities and limits of a continuous formation done totally online. Methodologically, the qualitative research approach, initially defined as a case study, will be used. For data production will be used participant observation and Online Focus Group (OFC); The instruments used will be field notes and questionnaires with open and closed questions. The results of the research may point out the limits and possibilities for online distance education, as well as serve as a basis for the institutions responsible for the continuing education of the state to think this formation in this perspective and make this proposal feasible at the state level.

KEYWORDS: EaD Online; Digital technologies; Mathematics teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), se tornaram espaços extremamente ricos e propícios ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem à distância. Nestes, pessoas podem, mesmo estando em diferentes e distantes locais, interagir e potencializar a produção e socialização de experiências e conhecimentos, organizando e utilizando seus tempos e espaços disponíveis maximizando-os, o que tem tornado os AVA um dos principais elementos que fortalecem a Educação a Distância (EaD).

Esta “modalidade” de oferta de ensino vem sendo utilizada desde o século XX pelos diversos meios de comunicação disponíveis; inicialmente, em decorrência do processo de industrialização que gerou demanda por políticas educacionais que formassem trabalhadores para a ocupação industrial. No entanto, do ponto de vista da legislação, a EaD foi institucionalizada pela LDB 9394/96 e por Decretos e Portaria, publicados ainda em 1998, com alguns aspectos importantes como: a definição de educação a distância, posta como todos os cursos não integralmente presenciais; o processo de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos a distância, principalmente na formação de professores e; a nomeação, legalmente, da EaD como modalidade de ensino. Porém, para que os processos de ensino e de aprendizagem realmente se efetivem nesta modalidade de ensino, além do comprometimento dos atores envolvidos (alunos e professores), o planejamento, a seleção dos Ambientes e recursos disponibilizados, devem ser

realizados cuidadosamente em função do público a ser atendido, bem como de suas necessidades formativas.

Diante deste cenário, este trabalho surge visando minimizar e/ou elucidar as angústias e desafios encontrados para o aperfeiçoamento profissional, principalmente em relação ao uso das Tecnologias Digitais no ensino da Matemática. No âmbito da prática docente, um fato que sempre chama a atenção dos professores de Matemática é; nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, os alunos sempre perguntarem, “onde vou utilizar isso professor?” Esta questão, tão comum e complexa no meio docente matemático, tem inquietado os docentes da atualidade, levando-os a buscar formas para sanar e/ou minimizar estas dificuldades. Nessa perspectiva, observa-se que uma das formas de amenizar essa problemática pode ser por meio das Tecnologias Digitais como representativas/contextualizadoras dos conteúdos matemáticos, muitas vezes eminentemente abstratos.

Ademais, devemos considerar que os desenvolvimentos tecnológicos estão influenciando todos os setores da sociedade, ainda que de forma mais acentuada em alguns. Mesmo que não percebamos esse impacto de forma marcante, podemos senti-lo em nosso cotidiano, observando equipamentos, serviços e até mesmo as mudanças nas formas com que as pessoas pensam e desenvolvem suas atividades cotidianas. Neste sentido, Kenski (2012) enfatiza que “[...] somos muito diferentes de nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos” (KENSKI, 2012, p.19), logo, parece-nos inadmissível viver, atualmente, sem as tecnologias digitais.

No âmbito educacional observa-se que as tecnologias digitais nos proporcionaram uma imensa gama de possibilidades para realizar ações pedagógicas de forma interativa e representativa. Com isso, a escola, as universidades e/ou qualquer outra instituição que se propõe ao ato educacional na atualidade, não pode se dar ao luxo de ignorar e/ou desconsiderar estes recursos, deixando de utilizá-los pedagogicamente, isso seria no mínimo negligência. No entanto, como proposto por Santos (2012), para utilizar essas tecnologias de modo que contribuam para a aprendizagem, o professor deve estar atento ao seu conhecimento em relação à tecnologia utilizada bem como a forma como planeja suas práticas com a utilização das mesmas.

Observa-se, assim, que as tecnologias, em especial as digitais, aumentam as possibilidades de ensino e ampliam os horizontes da sala de aula; todavia há que se ter cuidado e preparação para inserir tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Faz-se necessário conhecimento da tecnologia a ser utilizada, de modo que se consiga relacioná-la aos objetivos pretendidos, estabelecendo uma sintonia entre as tecnologias digitais, metodologias, objetivos e os conteúdos abordados, visando um maior aproveitamento de suas potencialidades.

Nesse sentido, compreende-se que se faz necessário cursos de formação continuada, como o proposto neste trabalho, que venham ao encontro das necessidades formativas dos professores. Compreendendo-se formação continuada, aqui, como uma prática global, conforme propõe Imbernón (2009), uma formação que “[fomente] o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44).

Logo, vemos que a formação continuada deve proporcionar ao professor condições para, a partir da reflexão de sua prática, adquirir uma compreensão global de mundo, em seu sentido social, cultural, econômico e profissional. Essa ideia é compartilhada por Borba, Malheiros e Zulatto (2008) os quais ressaltam que, na formação continuada do professor, deve-se considerar aspectos relevantes de sua experiência profissional, fazendo com que estes reflitam de forma constante e criticamente sobre sua prática.

Desta forma, buscou-se com este trabalho, compreender as possibilidades e limites de uma formação continuada realizada totalmente a distância *Online*, por meio de um curso realizado totalmente a distância, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e-Proinfo.

Admitimos, aqui, o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem na perspectiva de Burnham, Pinto, Riccio, e Pereira (2012) como sendo,

Um espaço onde se constrói conhecimento, como convencionalmente conhecemos a sala de aula presencial. Um ambiente *virtual* de aprendizagem, considerando a vertente do virtual relacionada à informatização, é um ambiente que estabelece a partir das tecnologias em rede. Mas, compreendendo o virtual também como um estado de problematização, de potência, os AVA podem ser vistos como espaços de aprendizagem onde se ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, pois, em potência, são ambientes que promovem e fomentam o questionamento e a problematização, contribuindo, assim, para o processo contínuo de virtualização/atualização inerentes à reflexão. (BURNHAM, PINTO, RICCIO e PEREIRA, 2012, p. 142).

Assim, compreende-se que os AVA não são apenas meros repositórios de materiais para acesso e estudos isolados, mas, principalmente um ambiente de intensa interação e colaboração entre professores e participantes.

Para possibilitar essa interatividade, os AVA's contam com diversos recursos que possibilitam o desenvolvimento de atividades (síncronas), que requerem que os participantes estejam *online* ao mesmo tempo, como por exemplo, chats e videoconferências, e (assíncronas), que não necessitam que os participantes estejam *Online* ao mesmo tempo, por exemplo, fóruns e e-mails. Neles segundo Kenski (2012) podem ser desenvolvidas atividades no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de modo que os participantes podem estar em qualquer lugar e interagir com seus “colegas de turma” sempre que for

solicitado (síncrono) ou quando lhes é possibilitado tempo.

Segundo Borba, Malheiros e Zulatto (2008), não há um modelo ideal de ambiente para realização de cursos *Online*. Para esses autores, os AVA devem estar de acordo com os objetivos preestabelecidos e, para cada situação, pode haver um ambiente virtual que se adapte de maneira mais coerente aos objetivos e contextos. Dessa forma, a escolha da plataforma e-Proinfo se deu, tendo em vista que este, segundo informações contidas no próprio site, “[...] é um software público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância - SEED do Ministério da Educação - MEC e licenciado por meio da GPL-GNU, Licença Pública Geral.” Logo, as instituições que utilizam e/ou pretendem utilizá-lo devem conhecer e seguir as regras de contrato da Licença Pública Geral – GPL. No Estado de Mato Grosso, o software está vinculado a Secretaria de Estado de Educação. Segundo o portal do MEC,

o e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem

O e-Proinfo é estruturado em dois perfis de acesso, o do participante (aluno) e o do administrador (professor). Para ser administrador de curso, dentro do e-Proinfo, os professores devem ser credenciados pelas entidades conveniadas, no caso do Mato Grosso, a SEDUC-MT. Após o credenciamento os professores administradores podem desenvolver e administrar cursos a distância *Online*, configurando e utilizando todos os recursos e ferramentas disponíveis no AVA. Já os participantes (alunos), após o cadastro do curso pelos administradores, podem se inscrever nesses, e ao terem suas inscrições efetivadas pelo administrador, os participantes se vinculam às turmas/cursos nos quais se inscreveram e cursam os módulos de acordo com a organização do curso.

Diante disso, lançou-se a seguinte indagação: Quais as implicações para a realização da formação continuada de professores de matemática na modalidade de educação a distância Online?

2 | CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA EAD

A história da evolução tecnológica no Brasil inicia-se por volta de 1945, com a chegada da empresa Estadunidense do ramo da informática, *International Business Machines* IBM, através de um contrato de prestação de serviços, trazendo para o nosso país os primeiros computadores. Esse advento influenciou todos os ramos da sociedade e, por consequência, também o da educação, proporcionando novas

possibilidades para a mesma. Com esses recursos, criaram-se projetos como o CNPq e CAPES (1951), valorizando o desenvolvimento científico e tecnológico, e o EDUCOM (1981), que foi uma das principais iniciativas governamentais de introdução da informática na educação brasileira a fim de suprir a necessidade de se formar professores capazes de utilizar novas tecnologias em sala de aula.

Outro programa de expressiva importância foi o PROINFO (1997), que objetivou financiar a entrada da tecnologia do uso dos computadores e das telecomunicações no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas. Outro marco extremamente significativo na história da educação brasileira foi a legalização do Ensino Superior a Distância (2005), que a partir da LDB 9394/96 e pelos Decretos e Portarias publicados ainda em 1998, institucionalizou-se a EaD. Com isso, as instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos de graduação a distância com autorização do Ministério da Educação.

A partir dessa época, a EaD vem crescendo de forma exponencial no meio educacional, sendo largamente utilizada principalmente pelas universidades e centros educacionais que oferecem as mais diversas formas de atendimento educacional voltado ao ensino, tanto na formação inicial como na continuada, por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Desta maneira, observa-se que uma das formas que melhor atende o ensino a distância, institucionalizado, são os AVA, na forma de plataformas, *Online*, de ensino a distância. Estas possibilitam ao Administrador gerir os Cursos e diversas ferramentas que facilitam o dia a dia dos estudantes de modo que é possível inclusão de informações e conteúdo programático, cadastro de aulas, cadastro de módulos, cadastro de avaliações, cadastro de *FAQ*, acompanhamento de alunos matriculados dentre outras muitas possibilidades de inter-relação.

Neste sentido, Souto (2013) traz que é de suma importância “[...] observar que as relações entre humanos e tecnologias digitais podem alterar o cenário educacional, com mudanças que vão além dos limites físicos de espaço e de presença” (SOUTO, 2013 p. 12). Assim, observamos que a EaD, especificamente a *Online*, não é apenas um elemento que surgiu ao acaso, mas como uma demanda social, pois traz cenário alternativo à Educação a Distância até então inédito (SOUTO, 2013). Essa ideia é corroborada por Schlemmer (2005) que propõe que a “Educação a Distância *Online* consiste em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra” (SCHLEMMER, 2005, p. 31).

Logo, esta modalidade tornou-se extremamente importante à formação, quer seja inicial ou continuada, dos profissionais da educação. Esta perspectiva parte da concepção de que ensino e aprendizagem se dão a partir da interação entre os atores envolvidos, temos esta concepção corroborada em Souto (2013) que propõe que

a “EaD*online*” pode ser entendida como a modalidade de Educação que acontece primordialmente mediada por interações via internet e tecnologias associadas”, e enfatiza que “[...] interação, bem como comunicação, sempre fizeram, fazem e farão parte do processo de ensinar e aprender, e não se exaurem com o surgimento de uma nova tecnologia, apenas mostram-se em diferentes graus de intensidade” (SOUTO, 2013 p.13).

Ainda imbricados no âmbito virtual de ensino e de aprendizagem, levamos a discussão para a formação de professores, especificamente de Matemática e, nesta perspectiva, Souto (2013) propõe que “[...] entender as transformações que ocorrem durante a produção Matemática em ambientes *Online*, associadas ao uso de outras tecnologias como *softwares* Matemáticos, pode possibilitar ao professor a compreensão dessa nova linguagem”. A autora enfatiza ainda que isso lhes possibilitará “[...] sentir-se menos intimidado para reorganizar o planejamento de suas aulas e de seus instrumentos avaliativos de forma que sejam coerentes com a mídia adotada” (SOUTO, 2013, p. 15). Com isso procuramos quebrar as barreiras e pré-conceitos em relação à EaD*online*, levando o professor a concebê-la como um poderoso recurso para estudos, pesquisas, socializações bem como ferramenta de ensino, podendo planejar suas aulas de forma mais interativa e dinâmica a partir de discussões suscitadas nestes espaços, através da busca por novas metodologias e experiências.

Neste sentido, Souto (2013) traz que “[...] o conhecimento não é descoberto, nem transmitido, e sim produzido nas inter-relações entre os seres humanos e o ambiente” (SOUTO, 2013, p. 87). No entanto, apesar de todas as abordagens positivas já mencionadas em relação aos benefícios da EaD*online*, neste texto, ficam ainda muitas questões a serem respondidas, situações a serem averiguadas e respostas que precisamos obter para, então, a partir daí, buscar a implementação de uma proposta de acompanhamento de Formação Continuada a Distância *Online*. Uma formação que contemple as demandas formativas em tecnologias digitais educacionais, que é um dos pontos fundamentais desta abordagem investigativa.

Com isso, busca-se uma formação dinâmica e acessível aos professores, que alcance um ponto de extrema importância, ponto esse trazido por Borba, Malheiros e Zulatto (2008, p. 17), que chamam a atenção à necessidade de que realmente haja “[...] políticas públicas que saiam do papel para viabilizar a EaD*online*”, tendo em vista que esta “[...] é fundamental para que sejam supridas as imensas lacunas deixadas pela (falta de) lógica do mercado”. Não que, como frisam os autores, esta será a panacéia para a educação ou os problemas do Brasil, mas que ela será uma das determinantes ao acesso à educação democrática e de qualidade “[...] análogo ao que representou o acesso à escola do passado” (BORBA, MALHEIROS e ZULATTO 2008, p.17).

Destarte, este trabalho buscou, além dos objetivos aqui já mencionados, fortalecer e dinamizar o processo de formação continuada no que concerne à oferta de cursos e acompanhamento destes aos profissionais da Educação Básica, bem como fomentar a criação de políticas públicas de incentivo às práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente curso teve como objetivo propiciar uma formação continuada totalmente *Online*, de modo que os professores participantes desenvolvam estudos sobre o tema, e atividades utilizando aplicativos para o ensino da Matemática e, com isso despertem em si o interesse de utilizar essas e outras tecnologias digitais em suas futuras práticas pedagógicas.

O referido curso teve como base a ideia da “Sala de aula interativa”, de Silva (2001) que propõe que o professor deixe de ser apenas um transmissor de conteúdos, tanto na educação presencial como na a distância. O autor propõe que haja intensa participação dos alunos, possibilitando sua evolução em torno do núcleo preconcebido com coerência e continuidade, ou seja “O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor” (SILVA, 2001, P.9).

Em contrapartida o professor deve abandonar sua postura de detentor e transmissor de conhecimento. Nesta nova configuração, Silva (2001) propõe que o professor seja aquele que:

[...] redimensiona a sua autoria: não mais a prevalência do falar-ditar, da lógica da distribuição, mas a perspectiva da proposição complexa do conhecimento à participação ativa dos alunos que já aprenderam com o *joystick* do videogame e hoje aprendem com o *mouse*. Enfim, a responsabilidade de disseminar um outro modo de pensamento, de inventar uma nova sala de aula, presencial e à distância, capaz de educar em nosso tempo. (SILVA, 2001, P.9)

Para o autor, essa condição não deve se restringir apenas aos ambientes virtuais, mas sim permear todos os ambientes de aprendizagem, seja presencial ou a distância.

Com esta perspectiva, o curso pensado foi desenvolvido totalmente a distância *Online*, no AVA e-Proinfo, cuja escolha se deu, além dos motivos abordados anteriormente, também em virtude de sua disponibilidade pelo MEC/SEDUC-MT e utilizada, ainda que de forma incipiente, pelos professores. Desse modo, compreende-se que os professores já conhecem as funcionalidades básicas da mesma. Além disso, é um ambiente colaborativo de ensino e de aprendizagem que oferece diversos tipos de recursos de comunicação, compartilhamento, interação, avaliação e controle acadêmico. Isso possibilita momentos síncronos e assíncronos

de interação entre o pesquisador e os professores participantes.

Dessa forma, tornar-se possível o compartilhamento de materiais, orientações, acompanhamento e socialização de resultados dos trabalhos desenvolvidos bem como avaliação e feedback, de modo que esta atende os critérios demandados pelo curso pensado.

3.1 O Curso

Esta modalidade de curso está embasada teoricamente nas pesquisas e discussões realizadas por Borba, Malheiros e Amaral (2011), Kensky (2013) e Zulatto (2007). Esses autores discutem a evolução da EaD no Brasil especificamente, na formação de professores. Kensky (2013, p. 110-117) traz que esta modalidade de educação possibilita aos participantes “refletir, discutir, interagir uns com os outros e criar novas formas de procedimentos pedagógicos que os auxiliem na prática profissional” (KENSKI, 2013, p. 117). Neste sentido é que se propõe esta modalidade de ensino, totalmente *Online*, pois busca-se, além de vencer a barreira espaço tempo, desenvolver um curso de formação continuada de professores que propicie o ensino e a aprendizagem por meio da utilização da internet e as multimídias disponíveis no AVA utilizado.

O curso terá duração de 40h, no qual, inicialmente foram expostos alguns aplicativos para se trabalhar o conteúdo definido. A forma de exposição foi por meio de tutorial, vídeo aulas explicativas e orientações de uso via chat's, e-mails e fóruns, nos quais os professores participantes puderam enviar ou cadastrar suas dúvidas, e tanto o professor formador do curso como os demais participantes, poderiam responder sugerindo dicas e sanando as dúvidas apresentadas. Após a orientação quanto às formas de uso dos aplicativos, foi proposto aos professores que elaborassem um planejamento para desenvolverem em suas aulas presenciais, utilizando o(s) aplicativo(s) em questão, de modo que este sirva de facilitador/mediador nos processos de ensino e de aprendizagem do conteúdo em questão.

Após a confecção dos planejamentos, os professores cursistas os enviaram para a plataforma, em um módulo predefinido, para que o monitor pudesse analisá-los, sugerir adequações que se fizeram necessárias e, após a análise final, autorizou-se sua aplicação em sala de aula. Para cada etapa foi definido um prazo para execução, de modo que ao final, todos os professores puderam socializar os resultados obtidos com a aplicação dos planejamentos. O curso foi composto pelas seguintes etapas, que tiveram como base um diagnóstico inicial.

- Exposição dos aplicativos e suas formas de uso,
- Leitura de referencial teórico,
- Planejamento de aula com uso dos aplicativos,

- Análise e devolutiva dos planejamentos construídos,
- Reorganização dos planejamentos,
- Análise final dos planejamentos,
- Aplicação da proposta,
- Socialização dos resultados.

Todas as etapas do curso foram acompanhadas via ambiente virtual de aprendizagem, com momentos de diálogos em grupo e individuais. Ao final, foi aplicado aos professores, um questionário, com questões abertas e fechadas, que visou identificar quais as dificuldades que esses encontraram, tanto no desenvolvimento dos trabalhos propostos no AVA, quanto no desenvolvimento da proposta em sala de aula. Também foi criado um ambiente no curso, onde os participantes puderam dialogar sobre o mesmo e sobre as práticas realizadas, tirar dúvidas, dar sugestões, expor as dificuldades e os sucessos apresentados durante a realização do curso, aproximando-se do que Silva (2001) chama de sala de aula interativa.

A avaliação deu-se observando a participação dos professores cursistas, de modo que estes deveriam ter no mínimo 75% de participação nas atividades *Online* propostas. Essa verificação foi captada analisando o tempo de acesso de cada participante ao ambiente virtual de aprendizagem e o acesso aos materiais disponibilizados. Também foi considerada a socialização das práticas desenvolvidas em sala de aula.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho foi apresentado uma proposta de realização de um curso de formação continuada de professores de Matemática, na modalidade a distância *Online*, por meio do qual foram observados os avanços e os obstáculos evidenciados nesta perspectiva de desenvolvimento. Durante o desenvolvimento do mesmo foram evidenciadas diversas barreiras que categorizamos como de **cunho estruturais**, pessoais e pedagógicas. As de **cunho estruturais** estão relacionadas a: ausência e baixa qualidade de internet, equipamentos e softwares obsoletos, os quais poderão dificultar e/ou comprometer a participação dos professores cursistas de forma abrangente no curso. As dificuldades de **cunho pessoal** estão relacionadas à indisponibilidade de tempo para participar dos momentos formativos, dificuldades ao instalar e utilizar os aplicativos propostos, bem como para realizar as interações no AVA. E, por último, as dificuldades de **cunho pedagógico**, que estão relacionadas à capacidade de os professores conseguirem planejar e executar seus planejamentos utilizando as tecnologias digitais pedagogicamente em suas práticas.

Todavia, também foram evidenciadas várias **potencialidades** durante o trabalho, a maioria delas no sentido de observar que muitos professores já fazem diversas experiências de uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, ainda que em muitos casos essas práticas possam estar sendo realizadas de forma domesticada. No entanto, dentre estas, evidenciou-se experiências de práticas pedagógicas que estão em consonância à perspectiva abordada neste trabalho.

Desse modo, compreendemos que o curso de formação continuada *Online* pode, além de contribuir com a formação dos professores de Matemática, servir de base para que as instituições responsáveis pela formação continuada do Estado de Mato Grosso, pensem e organizem a formação continuada nesta perspectiva, tornando exequível esta proposta a nível estadual.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a Distância online** / 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SCUCUGLIA, Ricardo Rodrigues da Silva.; GADANIDIS, George. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BURNHAM, Teresinha Fróes, *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 139-166.

Evolução tecnológica e informática no Brasil: disponível em: < <http://www.timetoast.com/timelines/evolucao-tecnologicas-e-informatica-no-brasil> > Acesso em 23/07/2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8º ed. Papyrus, 2012.

SANTOS, Andrea da Silva. **As contribuições dos jogos virtuais interativos para o ensino da matemática**. 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. Boletim Técnico do SENAC, 27(2), (2001).

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SOUTO, Daise Lago Pereira. **Transformações expansivas em um curso de educação matemática a distância online** / UNESP - Rio Claro, 2013.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES

Data de aceite: 09/12/2018

Everaldo Dias Matteus

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. (UNEMAT) Cáceres -MT

RESUMO: Este artigo parte de estudos no PPGEDu/UNEMAT e tem por objetivo apresentar alguns aspectos conceituais e políticos da educação integral e de tempo integral, em perspectiva histórica. Explora conceitos de educação integral expresso por anarquistas e libertários, na Europa, cujo objetivo era a educação a serviço da transformação social. Apresenta as primeiras experiências de educação integral, no Brasil, idealizadas por pensadores como Anísio Teixeira, na Bahia (1950) e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro (1980), até a experiência mais recente com a estratégia governamental instituída por meio do Programa Mais Educação, pelos governos federal, entre 2007 e 2016. É um estudo exploratório, de abordagem qualitativa e análise documental. Conclui com uma crítica à educação tecnicista, formal, pouco afeita à abertura para experiências de educação integral e de tempo no interior da escola, com destaque para a articulação de tempo-espaço e saberes formais e não-formais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Programa Mais Educação.

BRIEF CONSIDERATIONS ON INTEGRAL EDUCATION AND THE MORE EDUCATION PROGRAM: SPACES, TIMES AND KNOWLEDGE

ABSTRACT: This article was part of studies at PPGEDu / UNEMAT and aims to present some conceptual and political aspects of full and full time education, in a historical perspective. It explores concepts of integral education expressed by anarchists and libertarians in Europe, whose purpose was education in the service of social transformation. It presents the first experiences of integral education in Brazil, conceived by thinkers such as Anísio Teixeira, in Bahia (1950) and Darcy Ribeiro, in Rio de Janeiro (1980), until the most recent experience with the government strategy instituted through the More Program. Education, by the federal governments, between 2007 and 2016. It is an exploratory study, with qualitative approach and document analysis. It concludes with a criticism of the technical, formal education, which is not very open to openness to experiences of integral education and time within the school,

highlighting the articulation of time-space and formal and non-formal knowledge.

KEYWORDS: Integral Education; More Education Program.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo fez parte de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU/UNEMAT e teve por objetivo apresentar aspectos da trajetória histórica da educação integral, incluindo-se o Brasil, e a recente política de educação de tempo integral implantada a partir de 2007, com o Programa Mais Educação. O texto aborda o surgimento das primeiras ideias de educação integral desenvolvidas na Europa em meio as ideias anarquistas de construir uma educação libertária, por volta da metade do século XIX, quando o movimento operário europeu liderado por Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, criticavam a forma de ensino diferenciada, ofertada para a elite e para os pobres.

No entendimento dos anarquistas, a escola burguesa francesa naquela época era a chave para a exploração e a desigualdade da sociedade capitalista, já que os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade não eram distribuídos de forma igual e privilegiava a classe dominante. Desta feita a escola não cumpria o seu papel de ofertar conhecimentos de forma democrática para emancipação humana, para liberdade e a autonomia.

No Brasil, as ideias de educação integral foram trazidas pelos liberais em 1932, através do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que comungavam também das ideias anarquistas, integralistas, que fervilhavam na Europa. Os liberais tiveram grande embate com o Estado e a Igreja católica que ditava a forma de ensino da época; defendiam uma escola pública, obrigatória e laica, articulando os saberes científicos com saberes populares. As primeiras experiências de escola de educação integral no Brasil foram criadas por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1950, através das escolas Parque e com a colaboração de Darcy Ribeiro, em 1980, foram criados os Centros Integrado de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, ambos fundadores acreditavam que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a articulação de conhecimento formal e não formal com atividades esportivas, culturais, em espaços adequados seriam condições necessárias para uma educação pública de qualidade. Nas obras de Aniso Teixeira destaca duas obras Educação não é privilégio publicado em 1994 e Educação é u m direito publicado em 1996.

Recentemente, a proposta de educação integral instituída pelo Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, surge como uma crítica a pedagogia neotecnicista e neobehaviorista, que valoriza as competências e nega os saberes totalizantes, na qual o ensino passa

a ser apenas um treinamento de competências exigidas pelo mercado de trabalho.

A educação integral surge com a responsabilidade de uma educação totalizante indispensável para formação ampla do sujeito dando um novo direcionamento para a sociedade. O programa preocupa com o direito a vivência da infância de forma digna ao problematizar a falta de espaço, ampliar tempo e reestruturar o currículo escolar, consistindo numa política compulsória com o intuito de diminuir a violência e as tensões sociais e garantir a democratização dos saberes científicos e populares a todos os cidadãos, através da escola integral.

2 | CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Uma das primeiras concepções de educação integral foi desenvolvida pelo pedagogo anarquista francês Paul Robim, em 1867, na França, quando diretor do Orfanato de Cempuis desenvolveu experiência de Educação integral ao romper com o modelo de escola tradicional promovendo a junção do ensino de meninos e meninas, e um ensino totalizante, escapando do domínio dos religiosos da época para ofertar uma educação laica.

Os ideais de escola libertária de educação integral desenvolvidos pelos anarquistas ligados ao movimento operário europeu criticavam a dualidade e a forma desigual de oferta de ensino ao negar conhecimentos as classes subalternas e privilegiar a elite com conhecimentos para a dominação. A ideologia anarquista prega a emancipação de todos através da educação integral para alcançar a liberdade, pois a exploração e a desigualdade social é reforçada pelo privilégio de conhecimentos ofertado a elite que controla os bens de dominação do sistema capitalista.

Os anarquistas acreditavam que ofertando educação integral em todas das dimensões intelectuais, física e moral, de forma democrática a dicotomia entre uma educação para o trabalho manual e outra para o intelectual, voltados para a manutenção do status quo da classe dominante. Essa oferta de educação dicotômica limita a formação, mutilando pessoas, formando corpos inacabados.

Os defensores da pedagogia libertaria, entre eles Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, propõem destruir a estrutura da sociedade capitalista e do Estado, instaurado um reino de liberdade, importante frisar que a proposta não é instalar a desordem nem a violência. No entendimento de Bakunin a emancipação da classe operária só aconteceria por meio da educação aonde todos tivessem acesso ao progresso científico de forma democrática, sem privilegio.

O objetivo da educação integral é dotar o indivíduo de todos os conhecimentos

para libertar da dominação e conquistar a igualdade entre os homens, pois a oferta da educação não pode ser dual e desigual, por contribuir com a manutenção do status quo, de exploração e dominação do homem pelo homem acarretando na distribuição desigual dos recursos e bens produzidos pelo homem. Essa mal distribuição das riquezas produzidas pelo homem ao manipular a natureza resulta em miséria acentuada a violência humana.

Para o autor Rodrigues o,

[...]movimento anarquista não é exclusivamente uma organização de operários para operários, é uma ação de indivíduos que se opõem e dão combate ao capitalismo, almejando a derrocada do estado e a reconstrução de uma Nova Ordem Social, descentralizada horizontalmente autogestionária. (RODRIGUES, 1999, p.54).

Os anarquistas acreditavam na transformação da sociedade por meio da educação e da articulação de conhecimentos científicos, teóricos, industrial e prático, utilizando-se da educação integral para superar a alienação e hierarquização do sistema capitalista, transformando a sociedade para acabar com a separação da educação para trabalho manual e o trabalho intelectual. Para os anarquistas a formação da sociedade é um processo de produção cultural coletiva garantido pela ação educativa.

Neste sentido, a educação a serviço do sistema capitalista resulta na hierarquização, domínio de classes sociais e na ignorância das pessoas para que não tenham consciência e não lute por seus direitos, tornando-se alienados para serem explorado. O desafio da educação pública é como ultrapassar essa barreira que separa a dualidade econômica e social e, para tanto o caminho seria repensar a escola pública e investir em ressignificação do tempo, espaço escolar e profissão docente, bem como ampliação do tempo diário de atividades escolares para além das quatro (4) horas, pois estas são insuficientes para oferecer os conteúdos mínimos necessários à formação integral do estudante.

3 | A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, as ideias de educação integral foram sonhadas pelos escolanovistas liberais a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que defendiam também a ideia de educação pública obrigatória e laica. Há necessidade de uma formação docente diferenciada para as escolas de educação integral para não isolar a educação da vida comunitária e diminuir a influência do Estado e das religiões nos currículos escolares.

Influenciados pelo pensamento do filósofo norte-americano John Dewey e pensamento anarquista afluído na Europa, Anísio Teixeira criticava a escola

baseada no modelo europeu que ao valorizar a formação das elites, não atendia a sua verdadeira função social de educar independente da classe social e do desprestígio à cultura local. Os escolanovistas liberados por Plínio Salgado e Anísio Teixeira defendiam a função social da escola em avançar para além da transmissão de conteúdos clássicos, científicos das ciências, passando a valorizar os valores éticos, morais e físicos.

As primeiras experiências de educação integral no Brasil foram desenvolvidas por Anísio Teixeira, com a criação das escolas-parques em 1950, na Boinha e de Centros Integrado de Educação Pública (CIEPS), em 1980, no Rio de Janeiro, com a participação de Darcy Ribeiro. Ambos projetos de escola integral idealizados tinham como objetivo combater a evasão e a repetência. Teixeira acreditava que ampliando o tempo de permanência do aluno na escola e articulação de conhecimento formal e conhecimento não formal através de atividades esportivas, culturais em espaços adequados seriam condições necessárias para uma educação pública de qualidade. Em 1957 Teixeira publica o livro “Educação Não é Privilégio”, defendia a criação de um sistema educacional brasileiro e a valorização da escola pública como instrumento da democracia e direito a todos de estudar.

Outro pensador brasileiro que contribuiu com as ideias de educação foi Darcy Ribeiro ao aproximar-se de Anísio Teixeira. Por circunstâncias políticas, Darcy retorna do exílio junto com Leonel Brizola e sendo eleito vice governador do Rio de Janeiro retomou a luta para criar a escola laica e democrática, criou o Programa Especial de Educação denominados “Escolões de tempo integral”, aos moldes das escolas parques, ao todo foram 515 institutos. Ribeiro, já no final de sua vida e não sem controversas, colaborou com a aprovação da LDB 9.394/96.

Darcy Ribeiro dizia que, “a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura”. (BOMENY, 2003, 76).

Maurício (2004, p. 40) esclarece que os objetivos do (CIEPs) eram,

[...] implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população.

Projetada por Oscar Niemeyer os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) buscava assegurar as crianças de até a 4ª série bons desenvolvimentos na escrita, leitura e cálculo, indispensáveis para libertar da exclusão social, que condena seu desenvolvimento.

Outro crítico do modelo de oferta do ensino atual, Paulo Freire, denunciou que somos condicionados a uma racionalidade cognitiva-técnico-instrumental, que ao

pretender ser emancipadora tornou-se mutiladora, não dando conta de cuidar da vida em sua totalidade por não contemplar razão-emoção, a escola está entulhada de conteúdo, por isso é necessário humaniza-la, reorganiza-la para superar a dominação, a dependência e superar a cultura do silêncio e da obediência. Freire chama a atenção dos educadores, para ajudar as pessoas a se descobrir, resgatar os sonhos para sentir/pensar/agir, para isso os educadores devem atuar, indo além da pura e simples transmissão do conhecimento.

É necessária uma reflexão crítica problematizada da realidade social, para inserir o aluno no contexto histórico e cultural onde ele sinta-se parte do processo de ensino aprendizagem. É preciso reinventar as relações hierarquizadas na escola que distancia as pessoas do conhecimento, um bem cultural de todos e deve ser ofertado aos seres humanos na sua totalidade – intelectual, físico e moral, para ajuda-las a viverem melhor.

4 | O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMPO, ESPAÇO E SABER

A escola tradicional está centrada em um sistema de valores, ciências e religião ocidental que prioriza saberes concluídos e inibe a criação de novos saberes e valores, rumo a transcendência, considerados resquícios da dominação colonial que ainda perpetua em nosso país. Na contramão, a escola deve caminhar para a transdisciplinariedade, rejeitando saberes prontos e acabados, buscando outras possibilidades.

No entendimento de Brandão (2002), estamos vivendo a era tecnocrata e empresarial centrada no individualismo em nome da liberdade. Nesse sentido, a educação necessita escapar deste ensinamento tecnicista de informação fragmentada, para tornar as pessoas mais solidárias para sociabilidade e superar a robotização e o individualismo. A esperança na educação é educar para formar e transformar, criar consumidores conscientes e lutar contra a lógica neoliberal excludente, egocentrada e competitiva.

Já Arroyo (2004), critica a forma arraigada, segregadora e preconceituosa de ver a infância- adolescência populares como violentos, em conflito com a lei e valores dominantes. Para superar esta visão atrasada e incapaz de obter sucesso na aprendizagem, primeiro passo os educadores devem superar a forma de pensar a cultura escolar e a visão inferiorizada dos setores populares, é preciso resgatar e valorizar a vivência popular coletiva, para contrapor a opressão do sistema capitalista que segrega e inferioriza as pessoas, retomando a valorização da ética.

A proposta do Programa Mais Educação para superar a visão negativa elitista

e hierárquica que classifica alunos pobres, como inferiores em suas capacidades intelectual, cultural ou moral, enfatiza o fortalecimento da formação docente e pedagógica com um olhar mais sociológico na forma de pensar a infância-adolescência em duas ênfases: primeira, reconhecer as condições do viver e sobreviver da comunidade escolar e, segundo, mudar nosso olhar ao responsabilizar as pessoas e grupos sociais pelo sucesso ou fracasso e taxar como inferiores, a vulnerabilidade social a que é submetida a infância-adolescência populares passa pela precariedade dos espaços em que é forçada a viver e pela desorganização de tempo escolar, aliado ao preconceito social, econômico e político posto por hierarquização de classes detentora de privilégios de conhecimentos.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 tem com o objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, (Art. 1º) como estratégia de ampliar a oferta de saberes educativos, resignifica o ensino ao ampliar o tempo e espaço escolares, provoca a escola a articular os saberes considerados informais com os formais e amplia o dever político do Estado para com a educação de crianças e adolescentes.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 tem com o objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, (Art. 1º) como estratégia de ampliar a oferta de saberes educativos, resignifica o ensino ao ampliar o tempo e espaço escolares, provoca a escola a articular os saberes considerados informais com os formais e amplia o dever político do Estado para com a educação de crianças e adolescentes.

Cavaliere (2002, p.252) esclarece que,

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação.

Esta ampliação do tempo escolar leva-nos a repensar a conotação política como oportunidade para inovar e mudar o sistema político, para romper com o modelo de escola vigente. O Programa preocupa com o direito a vivência a infância de forma digna ao reconhecer a falta de espaço, alimentação adequada e estrutura familiar que torna a vida de crianças pobres vulneráveis e insegura, contribuindo a estes fatores, os familiares que deveriam garantir a proteção e não o protegem por necessidade de sair para trabalhar em busca do sustento da família, deixando o lar desprotegido.

Nesta problematização de lutas sociais, o Programa Mais Educação insere-se como uma política compulsória que visa garantir mais tempos-espacos de ocupação de espaços escolares e comunitários, com o intuito de diminuir a violência

e as tensões sociais, proporcionando um ambiente atrativo e seguro para viver a infância-adolescência.

A concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação conforme a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) apresenta três conceitos: Intersetorialidade, tempo e espaço.

A Intersetorialidade envolve: assistência social, ciência e tecnologia, cultura, saúde, educação, esporte e meio ambiente, a compreensão do cuidado amplia a assistência social as crianças e jovens são instigados a pensar em si e nos outros, a educação integral é pautada no desenvolvimento cognitivo que visa a emancipação do sujeito para desprender da reprodução da escola tradicional e libertar-se da alienação e assumir sua posição crítica na sociedade.

Quanto ao espaço, o desafio da educação integral está em reorganizar os diferentes ambientes extra-salas de aula para que no processo de ensino flua, o espaço tem sido ampliado para além dos muros da escola, a aprendizagem amplia para praças, instituições filantrópicas, clubes de serviços e outros ambientes, sejam eles públicos ou privados. Já o tempo em educação integral está para “duração de cuidado”, de libertar o estudante para ser diferente e capaz de questionar sua condição ontológica e “sair de si e ir em direção ao que se quer ser” (MOLL 2009 p.127). A ideia é libertar o estudante do espaço-temporal dotando de consciência para viver a vida de forma plena.

A escola integral requer professor de tempo integral com dedicação exclusiva na escola além de ministrar suas disciplinas, acompanhar a realização das atividades extraclases dos alunos. As atividades devem ser planejadas e organizadas em conjunto com os monitores, evitando preconceitos em relação aos mesmos.

A equipe gestora precisa dar suporte para que o professor desenvolva suas atividades e promova formação continuada, pois o professor tem o direito a uma escola organizada e funcional. As políticas educacionais precisam prevê horas-atividade aos professores e eliminar as contratações de caráter precário, por meio de concursos públicos.

A proposta de educação integral possibilita organizar as atividades escolares ajustando o processo de ensino aprendizagem, criando hábitos saudáveis de estudos e tornando a aprendizagem prazerosa na escola, deveria funcionar em prédios escolares funcionais, com espaços para aulas, reuniões, salas de professores, bibliotecas, laboratórios, estudos de grupo, refeição, lazer, esporte, etc. Com condições de professores e alunos permanecerem o dia inteiro desenvolvendo suas atividades. Diante da precariedade e falta de espaços para desenvolver atividades escolares integral uma das estratégias é buscar outros espaços sociais como igrejas, associações, ONGs.

As proposições trazidas pelos cadernos orientativos do Programa Mais

Educação Brasil (2009d, p15) pontuam que;

Faz necessário, o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade.

O projeto de Educação integral no Brasil defende a solidariedade e cooperação para promover o equilíbrio econômico e construir um pacto social para diminuir a miséria a um nível tolerável a fim de garantir o progresso e a estabilidade política e econômica levando dignidade por meio da educação, dotando as pessoas de valores éticos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ideários anarquista de educação libertária e de educação integral, surgidos na Europa, em meado do século XIX, denunciavam a escola como reprodutora das ideologias capitalistas, sejam elas pela exclusão e discriminação, pela negação de conhecimentos ou reprodução dos valores capitalistas de competição, negando a todos o dinheiro a usufruir das riquezas culturais produzidas pela sociedade.

Os anarquistas pregavam o reino de liberdade e democratização do conhecimento a todos os cidadãos independente da classe social e lutavam contra a interferência do Estado e das religiões a serviço do sistema capitalista, que ditavam o tipo de conhecimentos a ser ofertado de acordo com a classe social dos sujeitos.

O Programa Mais Educação preocupa com o direito a vivência da infância de forma digna ao reconhecer a falta de espaço, alimentação adequada e falta de estrutura física nos lares, desestruturação familiar e a necessidade de os pais ausentarem-se para trabalhar em busca do sustento familiar. A proposta é que a escola integral possibilite organizar as atividades escolares criando hábitos saudáveis de estudos aos alunos, tornando a aprendizagem prazerosa para que o aluno adquira o gosto de permanecer na escola.

O Programa propõe buscar outros espaços sociais públicos emprestados no entorno da escola como associações, entidades filantrópicas, igrejas e organizações não governamentais e convergir outros atores educativos para participar do processo ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: **direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação.**(2003) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. (1999) São Paulo: Unesp.

BAKUNIN, Mikhail. **A Educação Integral.** In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em: ww.abmes.org.br/abmes/legislações/visualizar/id/220 Acesso em: 12 fev. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DEWEY, John. (1979). **Como Pensamos.** São Paulo: Cia Editora Nacional.1ª. Ed. 1933.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAURÍCIO, L. V. Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social. Doutorado em educação. Faculdade de Educação UFRJ, 2001.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.504.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é a Propriedade.** Lisboa: Estampa, 1975.

RODRIGUES, Edgar. **O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia.** Rio de Janeiro. Achiamé, 1992.

A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL

Data de aceite: 09/12/2018

Eber Silva Ostemberg

Universidade do Paraná – UNOPAR

São José dos Quatro Marcos – MT

RESUMO: O artigo a seguir destaca como o contexto histórico e político do Brasil, levou a educação ao patamar atual, sem sua devida importância perante a sociedade, assim como desvalorização do educador e a falta de investimento em infraestrutura. Através de pesquisa textual e análise de dados, o objetivo deste trabalho é trazer alguns autores e fatos que demonstram que a mudança desta realidade que está aquém do ideal é possível. O resultado destas pesquisas nos remete que é possível sim resgatar o verdadeiro papel da educação - criar o cidadão crítico, cooperativo, preparado para viver em sociedade e para escolher o seu papel dentro da sociedade - isto, através de metodologias libertadoras e da definição dos principais responsáveis por esta mudança, que através deste trabalho concluiu-se que é o poder público – através de políticas e investimentos – e o educador.

PALAVRAS-CHAVE: Histórico da educação, metodologias educacionais, currículo

questionador, responsabilidade na educação, papel do educador

CURRENT SCHOOL AND ITS RESPONSIBILITY FOR CRITICAL AND SOCIAL FORMATION OF CITIZENS

ABSTRACT: The present study highlights Brazil's historical and political context has taken education to the current level, without its due importance to society, as well as a devaluation of the educator and lack of investment in infrastructure. Through textual research and data analysis, the aim of this paper is to show some authors and facts that demonstrate a change of this reality which is below the ideal is possible. The conclusion of this research reminds us that it is possible to rescue education's true role - to create a critical and cooperative citizen, prepared to live in society and also to choose their role within society - through innovative methodologies and the definition of the main responsible for this change, which through this work is concluded to be the government - through politics and investments - and the educator.

KEYWORDS: Educational methodologies, educational background, questioning curriculum, responsibility in education, educator's role

1 | INTRODUÇÃO

Acreditar que a escola é promotora de uma educação transformadora, capaz de construir um sujeito crítico e emancipado, nos faz pensar no seu papel além dos livros didáticos e muros - delimitação geográfica. Assim como nos faz refletir sobre a importância de cada ser integrante do ambiente escolar, funcionários, pais, sociedade em geral e principalmente o professor que neste contexto não é, ou pelo menos não deveria ser, o detentor do conhecimento, e sim o intermediador entre aluno e conhecimento, como determina o tipo de processo de educativo de Vygotsky, na teoria de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, Segundo Edwards e Mercer (1988):

A melhor interpretação que podemos fazer da função pedagógica mediante pistas é que representam um processo educativo no qual os estudantes não são nem objeto de uma extração, no sentido do e-ducare, nem tampouco se lhes ensina diretamente, no sentido da “transmissão”. Pelo contrário, se os está introduzindo no que para eles consiste em um discurso compartilhado com o docente (discurso no sentido mais amplo, que inclui os conceitos e a terminologia, assim como, o diálogo). [...] no qual o conhecimento dos alunos é ajudado e “orientado” por perguntas, pistas e instâncias da professora para conseguir aprofundamentos dos quais os alunos sozinhos pareciam incapazes. (p.161).

Dentro destes autores do âmbito escolar, destaca-se também o papel da turma em sala de aula, dos outros alunos como pares mediadores de aprendizagem, os quais através da troca de experiências, são agentes educadores entre si. Segundo King (1997):

As turmas das escolas públicas estão cada vez maiores e cada vez mais diversificadas e exigentes no que se refere às habilidades requeridas aos alunos, e que com a diminuição dos recursos disponíveis para atender as necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se “ensinam” uns aos outros. Essa espécie de arranjo de ensino-aprendizagem é um meio “natural” de aprendizagem.

Outro fator relevante neste processo é o contexto atual que se encontra o estabelecimento de ensino, sabe-se que desde sua criação as escolas brasileiras são de estruturas precárias e de desvalorização do docente. As primeiras escolas fundadas pelo jesuítas antes de serem expulsos em 1749 pela política ilustrada de Marquês de Pombal, eram de arquitetura primária, sendo uma espécie de anexo da igreja. Um estilo barroco e por causa de seus precursores eram pobres de decoração, com janelas pequenas, e paredes de barro, insinuando ao voto de pobreza.

“A distribuição dos espaços arquitetônicos era de tal forma que se criava um pátio quadrado circundado pelo edifício. Tal configuração vinculava-se às funções da construção, ou seja, o culto, a residência, o ensino e o trabalho.” (CARVALHO, 2001).

Com a mudança da família real para o Brasil e a vinda de D. João VI, em

1807, muitas escolas fundadas pelo jesuítas foram fechadas, mesmo assim havia uma esperança de que a educação no país fosse mais parecida com o modelo que se espalhava pela Europa. A vinda de D. João VI é considerado como um marco para a educação no Brasil, pois ele trouxe uma infraestrutura que atendesse suas necessidades imperiais, nisto trouxe imprensa, assim como a abertura de um estabelecimento público de ensino voltado para as artes. Assim como a criação de ensino técnico superior na Bahia e Rio de Janeiro. Vale ressaltar que este acesso “público” era destinado à nobreza. Após a manobra política para a independência da colônia, a Constituição de 1824 já tratava de uma educação primária obrigatória a todos os cidadãos, onde aí na época não se encaixavam o negro, o pobre ou a mulher. E mesmo assim este ensino era destinado a formar operários alienados para trabalharem nas fábricas - alguma semelhança com a escola atual?

A profissão docente desde cedo já era desvalorizada pois a função poderia ser exercida por monitores. Com a educação feminina limitada apenas ao lar e aos negros, educação nenhuma, podemos perceber como este contexto influenciou no cenário educacional atual, principalmente aos negros, forçando os governos atuais a criarem sistemas de cotas para o acesso a universidades, como um sistema de recompensação histórica. Infelizmente isto não tem sido muito eficaz, com veremos mais a frente.

Desde aí e pelo decorrer da história, podemos perceber problemas que vem os até hoje em nossas escolas como: falta de espaço em salas de aula, serviços básicos de higiene pessoal precários, e espaço inadequado para aulas de recreação e educação física. Como era o caso do Colégio D. Pedro II, fundado em 1837. Este colégio e outras escolas “normais” deveriam ser um símbolo de civilidade e uma nova educação porém os frequentadores do colégio se limitavam a gente de boa sociedade.

[A] ‘boa sociedade’ formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Torna-se necessário lembrar que, quando a população brasileira girava em torno de 8.800.000 habitantes, apenas 1,2% era de alunos matriculados nas escolas do Império (MULTIRIO, 2014).

1.1 O acesso aos primeiros ambientes escolares

Outro ponto importante a se observar também, é o de acesso à escola. Desde o início das primeiras escolas o acesso aos homens foi privilegiado, assim como o acesso por parte da população negra e pobre sempre foi mais difícil. Segundo o IGBE (2014), o acesso a escola por pessoas pardas e negras vem aumentando na última década, mas ainda assim o acesso por pessoas brancas ainda é maior, como podemos ver no quadro abaixo.

Taxas de atendimento por Raça / cor - Brasil (%)						
	2005	2005 (absoluto)	2013	2014	2014 (absoluto)	Diferença 2005-2014 (em p.p)
Branços	91,2	19.596.946	94,6	95,1	17.008.056	3,9
Pretos	87,8	2.202.035	92,2	92,2	2.835.873	4,4
Pardos	88,1	20.764.172	93	92,8	20.787.050	4,7

Tabela 1 – Taxas de atendimento por Raça/cor O Brasil (%)

Fonte: IBGE/PNAD, 2014.

Assim como o acesso pelos mais ricos a educação é maior do que pelo mais pobres, mesmo que esta diferença tenha diminuído nos últimos anos, conforme quadro abaixo do IBGE (2014).

Taxas de atendimento por renda per capita - Brasil (%)						
	2005	2005 (absoluto)	2013	2014	2014 (absoluto)	Diferença 2005-2014 (em p.p)
25% mais pobres	86,8	19.438.703	92,6	92,8	19.485.560	6,0
25% a 50%	90,3	11.365.256	93,7	93,5	9.946.804	3,2
50% a 75%	93,3	5.949.856	95,4	94,9	6.642.376	1,6
25% mais ricos	97	4.942.298	98,1	98	4.032.972	1,0

Tabela 2 – Taxas de atendimento por renda per capita – Brasil (%)

Fonte: IBGE/PNAD, 2014.

Tais dados nos mostram que a realidade atual das escolas brasileiras não é algo contemporâneo e sim, um fator histórico-social que se desenrolou com o passar dos anos e foi enraizado em nossa cultura.

2 | DESENVOLVIMENTO

A escola desde o seu início tem sido sinônimo de um local governamental construído com o mínimo possível de recursos, e que mesmo com a precariedade de sua estrutura é de acesso à poucos, principalmente dos que possuem maior poder aquisitivo e, sua estrutura pedagógica conteudista torna o ensino mais fácil aos que já contém o capital-cultural adquirido em seu âmbito familiar, o que é de praxe fornecido em famílias com maior poder aquisitivo.

Bourdieu (1998), define capital cultural como uma expressão cunhada e

utilizada para analisar situações de classe na sociedade. Para ele, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais.

Ainda para Bourdieu (1998), o capital cultural favoreceria não só o êxito escolar, como também possibilitaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação, pois a avaliação, segundo o autor, vai muito além da verificação da aprendizagem, mas é também responsável por um verdadeiro julgamento cultural, estético e moral dos alunos. A escola cobra o uso de um estilo elegante de falar, escrever e se portar e exige dos alunos que se mostrem interessados em relação à cultura legítima e essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente - na família - socializado nesses mesmos valores.

Quando analisamos os fatos e dados acima, e colocamos a escola como principal agente de formação do sujeito emancipado temos uma contradição na essência do papel escolar. A história no mostra que a principal função da instituição até hoje foi a formação de um exército de alienados. Como refere Wood (1998):

Está alienado é estar separado da sua própria essência ou natureza; é ser forçado a levar uma vida na qual aquela natureza não tem oportunidade de ser cumprida ou posta em acto. Desta forma, a experiência da alienação envolve um sentido de falta de valor próprio e uma ausência de sentido da sua própria vida.

Assim, as únicas competências técnicas era formadas para o mercado de trabalho e sua intelectualidade para viver uma sociedade capitalista, onde se é valorizado o acúmulo de bens e enriquecimento, e o poder está diretamente vinculado a posses materiais.

2.1 A desvalorização X responsabilidade do profissional da educação

A desvalorização do profissional docente tem contribuído para que esta função errônea da escola seja contínua na história, isto pelo fato de não tornar a profissão de professor atraente tanto financeiramente quanto em qualidade de vida. Os salários são baixos comparados a outros profissionais e a estrutura oferecida - tanto física, quando de material e pedagógica - é precária. “Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que o afeta.” (ESTEVE, 1999, p.34). Esta desvalorização tem tornado o profissional docente diminuído pela sociedade, reduzindo sua importância o que interfere diretamente dentro da sala de aula. Quando esta importância não é dada pela sociedade, dentro de sala ela se

reflete na falta de respeito por parte dos alunos, trazendo insatisfação profissional e inclusive risco de vida aos profissionais educacionais. Segundo pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2014), enquanto na Coreia do Sul, Malásia e Romênia o percentual de professores que dizem ser vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos, pelo menos uma vez na semana é de 0, já no Brasil este índice é de 12,5%, sendo o primeiro colocado no *ranking*.

Analisando deste ponto, a partir da estrutura física, pedagógica, suporte governamental, métodos avaliativos, valorização profissional e salarial oferecidos à escola hoje, é impossível que se espere desta instituição, a função de educadora do cidadão crítico, cooperativo que entenda e aplique os valores da cidadania. Por outro lado, existe um segundo ponto a ser refletido quanto ao papel da escola, que está diretamente ligado ao papel do principal agente da educação, o professor.

Seguindo do princípio já tratado acima baseado na teoria de de Zona do Desenvolvimento Proximal, onde o professor é agente intermediador do conhecimento e aluno, a forma de intermediação deste conhecimento tem ação fundamental no processo final educativo, em outras palavras, a metodologia pedagógica aplicada pelo professor em sala de aula, será determinante no processo de formação do aluno.

Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia*, é bem pontual quanto ao papel do educador em sala de aula, e principalmente como o professor não é detentor do conhecimento e sim apenas um transferidor:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Ele vai mais afundo quanto as etapas necessárias para se desenvolver o papel de educador em sala de aula, etapas estas que de acordo com ele, levaria o aluno a ser independente, crítico, cidadão e cooperativo. Ainda diz que o processo de educar exige: Rigoriedade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação da palavra pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação, reflexão crítica sobre a prática reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 1996)

Ainda quanto à práticas pedagógicas, Silva (2010), traça um mapa sobre os estudos de currículo, e suas teorias. Para ele, as teorias de currículo se resumiam em “como ensinar”. Primeiro ele traz o conceito de teoria como: [...] “Uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede”.

Ele ainda define que teoria do currículo - para o tema proposto:

[...] Começaria por supor que existe “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo. (SILVA, 2010).

Ainda sobre currículo ele o especifica como:

“...Um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2010).

2.2 Teorias curriculares e o pensamento questionador

As teorias de currículos se dividem em Teorias tradicionais, Críticas e Pós-críticas.

As teorias curriculares tradicionais, ou teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, associando disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. O sistema educacional está conceitualmente ligado ao sistema industrial, olhando por esta ótica. Vale lembrar que, na época, se vivia os paradigmas da administração científica, o “Taylorismo”. Este modelo de produção padronizada, que propunha imposição de regras no ambiente produtivo, assim como o trabalho repetitivo e divisões de tarefas, além de sua principal característica, a produção em massa.

Infelizmente, as teorias tradicionais da educação também seguiram essa lógica no princípio do currículo. Dessa maneira, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos onde o professor deveria ensinar e os alunos decorarem através de métodos repetitivos. Nesse sentido, elaborar o currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, sem sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Já as teorias curriculares críticas teoricamente foram baseadas nas concepções marxistas e também na chamada Teoria Crítica. Grandes autores estavam por trás deste modelo curricular, Max Horkheimer e Theodor Adorno da Escola de Frankfurt, assim como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, que ficaram conhecidos como autores da chamada Nova Sociologia da Educação.

Elas foram uma completa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais, na década de 60, período de grandes transformações - revoluções e movimentos

de independência - foi que se teve um maior compreensão de que a escola e a educação, seriam instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. É então que se começa a repensar o currículo como um instrumento de libertação das classes oprimidas. A função do currículo, era mais do que um conjunto de matérias coordenadas e ordenadas, as práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Por último, as teorias curriculares pós-críticas tem como foco principal o sujeito, mas ao contrário das teorias tradicionais do modelo de produção em massa - a qual foi duramente criticada nas teorias pós-críticas -, neste caso o multiculturalismo era a forma principal de elaboração do currículo. Tais teorias emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980. Neste modelo, não apenas a situação social do sujeito era considerada, mas também etnia, cultura, raça, orientação sexual e gênero precisavam ser compreendidos. O currículo deveria servir de luta contra o preconceito e ser composto de políticas inclusivas. Como já fora dito, o currículo tradicional foi duramente criticado e acusado de reproduzir os preconceitos estabelecidos pela sociedade. Neste contexto também surge a teoria *queer*. Termo surgido nos Estados Unidos da América e Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos, onde *queer*, palavra inglesa quem em suma significa “estranho, esquisito, fora do normal, excêntrico”, utilizado de forma negativa para definir os homossexuais principalmente os gays - pessoas do sexo masculino. Este movimento foi muito importante durante nas teorias pós-críticas pois trouxe a reflexão sobre como pensar o “diferente”. De acordo com Silva (2010), “Pensar *queer*, significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas e de conhecimento e de identidade.”

Neste sentido, as teorias pós-críticas tem a função de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreenda os costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Olhando por uma análise pós-estruturalista - De acordo com TADEU (2010), o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença, a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferente. - o currículo não considera um conhecimento como verdadeiro, pois ele depende principalmente de questões históricas ou até mesmo culturais. Ele pode ser modificado quando confrontado com fatores que o influenciam - temporal e geograficamente.

3 | CONCLUSÃO

Considerando as abordagens e fatos trazidos acima, podemos afirmar que para que a escola cumpra seu papel de emancipadora do cidadão crítico, vários

fatores devem ser revistos e repensados numa perspectiva pedagógica, esta revisão da educação se daria principalmente pela reflexão do papel do Estado e da atuação do professor.

O Estado, principal provedor da escola pública no país, através de novas políticas públicas e de incentivos fiscais, seria o responsável pela mudança estrutural da educação, não apenas desestruturar físicas mas também de como hoje está organizada a educação e seus processos pedagógicos, principalmente quando se trata dos métodos avaliativos e de inclusão de alunos no ensino superior. Se tratando de estrutura física, as escolas - repito, através de novas políticas de repasse de recursos - deveriam ser repensadas desde a sua arquitetura quanto do fornecimento das funções mais básicas, como higiene e alimentação, que desde sempre foram precárias - como podemos observar no contexto histórico trazido acima. Quando trazemos os Artigos 1º, 2º e 3º da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), criada a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no qual sua função é organizar a educação nacional, vemos que o Estado vem cumprindo parcialmente seu papel. Logo no artigo 1º, é definido que a educação deve abranger [...] “Processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Assim como deve [...] “Vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” No contexto descrito acima, a escola tem sido apenas instrumento profissionalizante e usada como forma de entrada ao mundo de trabalho, assim sendo deixado os outros processos de fora da formação escolar. Já no artigo 2º, vemos novamente o mercado de trabalho sendo citado assim como o preparo do aluno para o exercício da cidadania, o que efetivamente não tem acontecido. Os alunos ao concluírem as fases escolares e ingressarem na sociedade não demonstram ter conhecimento do seu papel como cidadão responsável pelas decisões democráticas no país. Prova disto, é número de eleitores com 16 e 17 anos quem vem caindo, os quais tem o voto facultativo. De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em 2014 o total de eleitores entre 16 e 17 anos sofreu redução de mais de 30% em relação ao eleitorado de 2010, o qual também havia caído em relação a 2006. O artigo 3º em resumo, trata sobre os princípios que deverá reger as aulas ministradas nas escolas, e em sua maioria trata do respeito a diversidade, pensamento e expressão livres do aluno, metodologias com experiências extraescolares e de vivência social e valorização do professor. Do artigo 3º destacaremos dois pontos, primeiro - para encerrar sobre o papel do estado - a valorização do professor, a qual, historicamente provada, nunca existiu, diga-se isto tanto pelos salários baixíssimos e benefícios praticamente inexistentes, quanto a falta de preparação pedagógica contínua.

Segundo Libâneo (1996), há ainda que se reconhecer que um fator importante

que reflete muito na desvalorização da educação é o grande desafio de criar cursos de formação profissional docente de qualidade, favorecendo um conjunto de diversidades culturais, mostrando as dificuldades que os futuros educadores irão enfrentar. Ele ainda salienta que fatos como esse justificam a crescente desvalorização do professor, pois a falta de qualificação profissional, reflete no fracasso escolar do aluno.

Num segundo ponto, e já tratando da atuação do professor, como principal agente de transformação social através da educação, destaquemos do artigo 3º, os incisos II, X e XII. Estes estão diretamente ligados quanto a atuação do professor em sala de aula quanto a metodologias que permitam que o aluno seja, protagonista do seu aprendizado, crítico, pesquisador, interessado em cultura e obtenha experimentação prática do conteúdo aplicado em sala de aula tanto no mercado de trabalho e âmbito social. Atrélendo isto as teorias curriculares Pós-críticas, a qual em resumo defende que o currículo deve trazer preocupações com, as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferenças raciais e étnicas, significação e discurso e por fim a representação, fica evidente onde se concentra o maior poder de transformação do papel atual da educação na sociedade: no professor.

Não há como responsabilizar - e nunca o deverá ser - o professor, pela má qualidade na educação do país, podemos ver que esta inorganização já é vinda de um contexto histórico e de interesses políticos - do baixo investimento na qualidade educacional e em criar um exército de alienados. Com base nas informações trazidas neste texto, podemos afirmar que o maior responsável pela situação atual da educação nacional é o governo assim como, também baseados nos autores trazidos aqui, pode-se afirmar que se há a possibilidade de uma revolução educacional que faça com que o sistema de ensino atinja seu objetivo como sistema de libertação cultural, provedor de conhecimentos e cidadania, o maior responsável para que este primeiro passo possa ser dado é de fato, o professor.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Fausto Monteiro de. **O colégio de Jesus do Recife e a Igreja de Nossa Senhora do Ó: história e articulação** espacial. Barroco: Actas do II Congresso Internacional, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto 2001. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7503.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

EDWARDS, D., MERCER N. **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1988. 215 p. (Temas de educación, 9).

ESTEVE, J. M. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores**. São Paulo. Edusc.1999.

IBGE, **Pesquisa Nacional Por amostra de Domicílios**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em 29 set. 2016.

KING, A. (1997). “**Ask to THINK-TEL WHY: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning**”. *Education Psychologist*, 32, 4, pp. 221-235.

LIBANEO, José C. **Que destino ospedagogos darão à pedagogia?** In:PIMENTA, Selma G. (Org). *Pedagogia,ciência da educação?* São Paulo:Cortez,1996.

MULTIRIO. **A criação do Colégio de Pedro II**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html>. Acesso em: 29 set. 2016.

OECD. “**Brazil**”, **In a Education at a Glance 2014: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014/brazil_eag-2014-44-en>. Acesso em: 06 out. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**.3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

TSE, **Estatísticas Eleitorais 2014**. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-candidaturas-2014/estatisticas-eleitorais-2014-resultados>>. Acesso em: 05 out. 2016.

WOOD, Allen W. Alienation. In: Edward Craig (Org.). **Routledge Encyclopedia of Philosophy**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998, pp. 178-181. V. 1.

50 ANOS DE MOBRAL EM SANTOS: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO MILITAR

Data de aceite: 09/12/2018

Thalita Di Bella Costa Monteiro

Universidade Católica de Santos

E-mail: thalita@unisantos.br

RESUMO: Este artigo reúne alguns elementos que marcaram a instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na cidade de Santos, litoral de São Paulo, a partir da intervenção que o município sofreu em 1969 derivada de medidas de interesse de controle político, social e territorial por parte do governo militar, cujo início se deu pela tomada de poder em 1964. Como estratégia de contenção dos movimentos de esquerda e de aproximação do governo ditatorial à população mais pobre, o Mobral foi projetado para alfabetizar adultos entre 15 e 35 anos que não tinham frequentado a escola em tempo regular. Os documentos mostraram que Santos não aquiesceu da ideia a princípio e que seus resultados como política pública de educação de adultos foram pífios, exceto pela sensação de mobilização da sociedade civil em torno da causa da educação e do dinheiro que o contribuinte santista dispendeu numa proposta que não era sua.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Brasileiro de

Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Santos.

50 YEARS OF MOBRAL IN SANTOS:
A YOUNG AND ADULT EDUCATION
EXPERIENCE DURING THE MILITARY
GOVERNMENT

ABSTRACT: This article has some elements which involve the Brazilian Alfabetization Movement (Mobral) implemented in Santos City, São Paulo Coast, from the intervention the city lived in 1969 caused by the civil-military government, that had got on the power in 1964. As a strategy to keep the left movement away and approach to poor people, Mobral was projected in national level to obligate cities to pay for education for people with ages from 15 to 35 years old that did not get to study during the childhood. The documents showed that Santos citizens did not agree with the idea at first and its results as a public policy for adult education were weak, except for the civil society mobilization feeling for education and for the money that Santos's citizens had spent in a cause that was not theirs.

KEYWORDS: Brazilian Alfabetization Movement; Young and Adult Education; Santos City.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2019, completam-se 50 anos dos primeiros atos oficiais que vieram a instalar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na cidade de Santos durante a ditadura civil-militar iniciada em 1964, considerando a intervenção que a cidade sofreu, a partir de 1969, como marco zero deste momento.

Concebido para ser a proposta de educação para jovens e adultos daquele período, o Mobral foi criado por meio da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e teve, em seu objetivo central, a alfabetização funcional e educação continuada de adultos e adolescentes em todo território nacional. Os Decretos n.º 61.311, n.º 61.312, n.º 61.313 e n.º 61.314, todos datados de 8 de setembro de 1967, prepararam o terreno para que o programa fosse constituído. Respectivamente, os decretos criaram um grupo interministerial responsável por elaborar um estudo sobre levantamento de recursos para alfabetização funcional e educação continuada de adultos; previram uso de emissoras de televisão na transmissão obrigatórias de programas educativos preparados pelo Ministério da Educação e Cultura; criaram a Rede Nacional de Alfabetização e Educação Continuada de Adultos, que era uma extensão do uso das rádios para divulgar os programas educativos; e incluíram os sindicatos na luta pelo fim do analfabetismo, designando-lhes a tarefa de oferecer educação moral e cívica, qualificação profissional e a educação sanitária e, em havendo iletrados, a alfabetização.

2 | UM PANORAMA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO MOVIMENTO

O tempo que separa as balizas para a formação do Mobral e sua efetiva criação é de pouco mais de três meses. Durante este tempo, o Movimento de Educação Base (MEB) foi o único condutor de uma política voltada para a alfabetização de jovens e adultos existente e aceito pelos militares, tanto que era citado pelos diplomas legislativos predecessores do MOBREAL (PAIVA, 2003, p. 287-8).

Ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB foi criado em 1961 pelo governo federal para ser o propagador de medidas socioeducativas às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País por meio de escolas radiofônicas (FÁVERO, 2004). O movimento fazia parte do plano quinquenal de Juscelino Kubitschek, que, segundo Beisiegel (1974), destinara pouca atenção à educação de adultos durante sua gestão.

Antes do MEB, as preocupações com o desenvolvimento da população afastada dos grandes centros, já eram evidentes e alvos de tentativas anteriores, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CNAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Segundo Fávero (2004), o

MEB compilou esses esforços, voltando-se a esta causa conjugando-se também a proposta da saúde.

Para melhor percepção dos desdobramentos que as campanhas de alfabetização antes do MEB causaram – e, principalmente, junto com elas, as posturas adotadas pelo presidente João Goulart – é necessário discorrer sobre o quadro sociopolítico dos idos entre 1961 e 1967.

João Goulart assumiu o poder depois da renúncia do presidente Jânio Quadros. O estreitamento do presidente a algumas causas consideradas de esquerda, somado ao cenário mundial da Guerra Fria e à tensão por conta das revoluções que vinham acontecendo pela América Latina e a própria Revolução Chinesa, levantou desconfianças à figura de Jango. Segundo Araujo, Soares e Castro (1994, p. 11), os encaminhamentos de Jango eram conflitantes para os militares.

A figura de João Goulart aparece com nuances variadas. Não é visto como alguém intrinsecamente perverso nem como comunista. Seria, antes de tudo, um fraco, que se deixou levar pela esquerda, ou pela “maléfica” influência de Leonel Brizola, este, talvez, para os militares, o maior vilão da história.

Acrescente-se a impressão conturbada sobre a figura presidencial que ficou no lugar de Jânio Quadros, com a memória da revolta comunista de 1935, conhecida como Intentona Comunista, e tem-se que

Ficou o sentimento do potencial ameaçador e traiçoeiro que a doutrina comunista pode ter quando invade os quartéis, menosprezando a hierarquia e os objetivos da corporação e pregando obediência a outros princípios e a outros chefes, muitas vezes alheios ao meio militar. Desta forma, o anticomunismo militar não dizia respeito apenas à possibilidade de instauração de um governo socializante. Dizia respeito, sobretudo, à ameaça que o comunismo representava dentro da própria instituição militar, ao introduzir uma obediência paralela e concorrente. (ARAUJO, SOARES E CASTRO, 1994, p. 11-2)

Obviamente que apenas o receio de uma tomada do poder pelos partidos de esquerda brasileiros não era suficiente para mobilizar os militares a planejar uma resposta eficiente. O estopim foi a insubordinação e quebra de hierarquia dentro da corporação, assemelhando-se ao episódio de 1935. De acordo com Araujo, Soares e Castro (1994), a revolta dos sargentos, em 1963, e dos marinheiros e fuzileiros, em 1964, e a presença física do presidente no jantar promovido pelos sargentos no Automóvel Club foram entendidos como sinais de que a ordem vigente seria subvertida. “Quando o presidente da República prestigiou os baixos escalões, ultrapassou fronteiras simbólicas extremamente perigosas” (ARAUJO; SOARES; CASTRO, 1994, p. 13).

É preciso lembrar também as impressões que os partidos de esquerda passavam, conforme lembra Carvalho (2006, p. 151)

A esquerda também não tinha tradição democrática. Ou melhor, sua parte democrática era muito reduzida. A parcela maior, constituída pelo Partido Comunista, desprezava a democracia liberal, vista como instrumento de

dominação burguesa. Se a aceitava apenas como meio de chegar ao poder. O lado nacionalista da esquerda, herdeiro de Vargas, cujos principais representantes eram Goulart e Brizola, também não morria de amores pela democracia. Aceitava-na na medida em que servisse a seus propósitos reformistas. [...] Pressionado por Brizola e pelos sindicalistas, e com receio de perder liderança das reformas, o presidente deixou-se levar a uma radicalização que se tornou suicida quando atingiu a disciplina das forças armadas.

Esses dados são de grande valia para compreender dois momentos da história da educação brasileira após a instauração do governo militar: o primeiro é o encerramento do Sistema Paulo Freire como método de alfabetização de adultos justamente por estar abraçado aos movimentos populares ligados à esquerda e de propagar a ideia da conscientização como ação transformadora da sociedade para o modelo baseado nas propostas das classes populares (BRANDÃO, 1984). O segundo é a justificativa para o hiato entre a tomada do poder em 1964, a criação do MOBRAF em 1967, e o efetivo funcionamento, a partir de 1969.

Os reflexos das movimentações que aconteceram no País foram sentidos em Santos, cidade localizada no litoral do estado de São Paulo, cuja trajetória sociopolítica é peculiar no que diz respeito à sua postura considerada de vanguarda, pois lutou por uma causa que o País veio a abraçar posteriormente, como a independência de Portugal, cuja figura de destaque foi José Bonifácio de Andrada e Silva, um cidadão santista.

Em outras frentes, a cidade empenhou-se pela abolição dos escravos, foi porta de entrada de imigrantes que vieram trabalhar nas lavouras brasileiras, ganhando, com isso, uma forte influência externa – já que muitos fincaram raízes no município – teve uma linha de trem ligando o interior ao porto, renovando os ares do desenvolvimento local, e soube contornar algumas das mazelas da saúde pública remodelando sua estrutura sanitária com os canais, projetados por Saturnino de Brito, que ligam o Centro à praia e minimizaram os impactos que a falta da rede de esgoto causou com alastramento de graves doenças.

As características do crescimento santista deveram-se à movimentação de dinheiro que o escoamento da produção agrícola nacional por meio do porto propiciou. Entretanto, a própria geografia e localização da Cidade tiveram papel de destaque nessa expansão desde os tempos da colonização.

A barreira imensa que a Serra do Mar ergue entre o planalto e o litoral torna singularmente difíceis [...] as comunicações entre estas regiões. [...] até fins do século XVIII, além do [porto] de Santos, não podemos citar mais de três: de São Sebastião a Jacareí, de Ubatuba a Taubaté, de Parati (Estado do Rio) a Cunha [...]. De todas as estradas, a de Santos foi sempre, de longe, a mais importante. Não só por ser a mais acessível, como também porque liga os dois pontos, respectivamente do litoral e do planalto, mais povoados e importantes: a ilha de São Vicente e a região circunvizinha de São Paulo. [...] É Santos, além disto, o principal porto pode-se dizer o único ponderável, da Capitania, e isto em grande parte devido às suas excepcionais qualidades, seu estuário profundo, abrigado e de fácil acesso. (PRADO JÚNIOR, 1983, p. 28-29)

A instalação do porto deu-se, pois, de uma maneira natural, o que modificou a sorte de Santos comparada a de cidades próximas. Suas passadas rumo ao século XX encontram um caminho mais fácil com o agraciamento geográfico para alcançar a evidência socioeconômica notada séculos mais tarde.

O porto alterou sobremaneira a forma como as transformações sociais aconteceram na Cidade. Os empregos gerados na atividade portuária atingiram também tarefas secundárias dependentes da ação de exportar e de receber mercadorias nas trocas comerciais e todos os níveis socioeconômicos tiveram participação nisso.

A grande variedade de tarefas específicas vinculadas à função portuária e atividades econômicas integral ou parcialmente dependentes, com graus diferenciados de remuneração, projeta um volume elevado de empregos diretos e indiretos na região, atingindo todas as categorias sociais, em proporção significativa. (SOARES, 1984, p. 72)

Em lugares com a efervescência social, como o porto, era esperado que a movimentação pela ampliação de direitos e benefícios fosse maior, desembocando em greves e manifestações. Somado à importância econômica que o porto já tinha, os olhos dos setores diretamente afetados pelas diversas paralisações se voltaram para a Cidade, especialmente anos antes do início do governo militar, em 1964.

Segundo o *site* Novo Milênio, de 1960 a 1964, aconteceram doze movimentos grevistas pelos mais diferentes motivos, de reivindicação salarial até atos de protesto contra a prisão de líderes de greves anteriores. Restou, portanto, considerar que Santos não passou despercebida por toda a agitação política que o País atravessava no mesmo período.

Encontrou-se, então, a cidade com a marca da resistência. A eleição do prefeito Esmeraldo Tarquínio, em 1968, foi considerada uma lufada de ar fresco em toda cidade por contrariar as expectativas dos militares.

A cidade festejou com entusiasmo, como se tirasse um peso da consciência. A vitória de Tarquínio e Justo tinha o sabor de uma revanche contra o totalitarismo, as prisões, torturas, perseguições, corrupção desenfreada e desmandos administrativos suportados nos últimos anos. A ruidosa alegria, contudo, não era suficiente para iludir os mais conscientes, os mais atentos à incontornável crise nacional, prestes a explodir. Comentava-se abertamente que Tarquínio e Justo não chegariam a tomar posse, que eles seriam cassados e presos, que a “revolução” não poderia admitir tal afronta. (SILVA, 1988, p. 90)

De fato, o prefeito eleito não tomou posse do cargo por força dos efeitos e desdobramentos do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968. Com o poder de intervir em estados e municípios, o presidente assim o fez em Santos, impedindo a posse de Esmeraldo Tarquínio como prefeito em 1969. É interessante que se diga que o governo militar já vinha tolhendo municípios, como Cubatão e São Sebastião, de sua autonomia administrativa desde junho de 1968, quando

declarou diversas cidades como área de segurança nacional.

A asfixia administrativa santista veio por meio de um decreto-lei específico para a cidade em 12 de setembro de 1969. A intervenção e o reposicionamento da área de segurança nacional englobando o território santista foram fatais para a autonomia político-administrativa da cidade.

Como se a intervenção federal não fosse o suficiente, em 12 de setembro de 1969 Santos foi considerada área de segurança nacional, perdendo sua autonomia mais uma vez. Era o segundo grande golpe contra a cidade, que passaria a ser governada por prefeitos nomeados, começando por Antônio Manoel de Carvalho, seguido de Carlos Caldeira Filho e Paulo Gomes Barbosa. (SILVA, 1988, p. 100)

Antes dos prefeitos nomeados, o governo federal destacou um general ligado ao gabinete presidencial para ocupar o lugar de dirigente municipal. O interventor foi o general Clovis Bandeira Brasil. Entre sua nomeação e a entrada do primeiro prefeito nomeado cinco anos se passaram, coincidindo com o período em que os esforços para execução do MOBREAL em todo o País foram aplicados.

É por esse motivo que a investigação histórica no âmbito municipal, em especial em uma cidade que sofreu fortes intervenções, tornou-se relevante. Nada mais natural do que o município de Santos, gerenciado por pessoas ligadas diretamente ao poder central da República, aquiescer a vinda de um programa de educação para adultos moldado pelo governo federal exercido pelos militares.

3 | A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO MOBREAL EM SANTOS

De acordo com Oliveira (1989, p. 181), existiu um documento básico de implantação que foi encaminhado aos prefeitos um convite a integrar o Mobreal, ou seja, tomar as medidas necessárias para sua realização por meio da constituição da Comissão Municipal do Mobreal (COMUN). O significado das palavras do documento indica que a iniciativa de mobilizar a comunidade local era do prefeito, como se nota.

Senhor Prefeito

Permita-nos encontrar em V.S.^a um aliado inicial e permanente do que pretendemos realizar.

[...]

Solicitamos, o quanto antes possível, parta de V.S.^a a execução do que em nosso entender deva ser encabeçado por V.S.^a conforme alusão do documento que segue.

[...]

Por isso encarecemos a V.S.^a:

- Convidar os líderes locais para constituírem a comissão que falaremos adiante.
- Reunir e proceder eleição.
- Instalar dita Comissão.
- Dar de imediato partida a seu labor patriótico.
- Comunicar o recebimento deste documento. (OLIVEIRA, 1989, p. 181)

De acordo com Paiva (1982, p. 66), o movimento básico de implantação fazia parte de uma estratégia que viria a interligar as cidades e a cúpula do Mobral. “A equipe do Mobral, ao chegar aos municípios, deveria contatar imediatamente a Comissão Municipal e obter impreterivelmente a adesão do governo local”. A resposta encaminhada pela então secretária de Educação de Santos, Noêmia Waldomira Luiz, apresentou-se surpreendente. Isto porque o ofício n.º 186/70, de 15 de julho de 1970, registra que

[...] a Prefeitura Municipal de Santos, (sic) passa no presente momento, por uma reforma administrativa e remanejamento do pessoal, não apresentando condições de colaborar no Movimento, visto não haverem ainda sido criados os Setores de Estatística, Pesquisa e Orientação Educacional tão necessários a empreendimentos de tal natureza (SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1970a).

No encerramento, a secretária afirma que, numa próxima oportunidade, poderia colaborar com a Fundação Mobral. A surpresa residiu na dúvida que surgiu, então, com o adiamento: seria possível uma cidade sob dupla intervenção do governo militar, como questiona Silva (1988), dar uma justificativa de que não teria força de trabalho para conduzir o Mobral em Santos? Em trinta e cinco dias esta dúvida seria dirimida com o ofício n.º 243, de 20 de agosto de 1970.

O documento foi encaminhado ao presidente da empresa Progresso e Desenvolvimento de Santos S/A (Prodesan) solicitando o auditório para, dali a oito dias, sediar uma reunião com o prefeito e as “autoridades expoentes da cidade”, a fim de organizar a Comissão Executiva do Mobral (SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS, 1970b).

Os representantes da sociedade selecionados para participar da reunião foram os mesmos idealizados por Kelly ([1969], p. 165) quando traçou as linhas mestras do que, posteriormente, se tornaram o Mobral. Antes de a reunião ser realizada, a Secretaria de Educação de Santos teve de encaminhar ao Secretário do Interior do Estado as informações solicitadas na cláusula nona da minuta do termo do convênio assinado entre a Secretaria de Educação e a Fundação Mobral e a composição da comissão e da subcomissão do Mobral de Santos. O peculiar é que as comissões, que deveriam ser eleitas, já estavam prontas, assinando a então secretária de educação como secretária executiva do Mobral, cargo que, de fato,

veio a ocupar com a publicação da portaria de nomeação dos membros.

Em 26 de setembro de 1970, o Diário Oficial do Município publicou o primeiro ato oficial sobre o programa na cidade: a Comissão Municipal do Mobral (COMUN) de Santos e seu regulamento, já instituindo a figura da autoridade oficial de ensino do município como secretária-executiva da COMUN.

Também decretou que o programa era de alfabetização funcional para pessoas entre 15 e 35 anos e que as “despesas com este decreto correrão por conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ensino Primário Municipal” (SANTOS, 1970), sem dispensar a criação de um Fundo Especial para Alfabetização, responsável pela movimentação financeira do programa. O motivo para tal diferenciação foi que o Mobral Central complementaria os recursos necessários para a execução da iniciativa na cidade. Outra informação importante dada pelo regulamento da COMUN de Santos é que o quadro de funcionários seria mantido pelos servidores requisitados a qualquer órgão municipal.

Quatro dias depois da publicação do decreto que criou a COMUN de Santos, uma portaria designou a estrutura administrativa da comissão, reunindo pessoas que presidiam as principais entidades da sociedade civil e da imprensa santista. Estavam lá representantes do jornal “A Tribuna”, do Movimento de Ação Secundarista (MAS), do Lion’s Clube de Santos-Centro, do Movimento de Arregimentação Feminina (MAF), do Rotary Clube Santos-Praia, do Clube Soroptimista de Santos, do Agrupamento de Bombeiros de Santos e de funcionários graduados da Secretaria de Educação.

Na sequência de documentos da Secretaria de Educação, os ofícios de outubro de 1970 incluíam o convite a outras organizações sociais não listadas na portaria para uma reunião do Mobral, sem informar a pauta do encontro. Nestes documentos, é possível conhecer a primeira sede do Mobral em Santos: a sala dos colaboradores da Santa Casa de Misericórdia de Santos, localizada no segundo andar do edifício então ocupado por essa instituição.

Em pouco mais de três meses, a falta de pessoal, justificativa dada pela secretária para declinar a instalação do Mobral em Santos, transformou-se no alinhamento de pessoas influentes da sociedade santista a fim de concretizar o que era planejado pela esfera federal para a educação de adultos. A utilização do espaço da Santa Casa de Santos como sede provisória do programa na cidade levou a crer que as ordens de executar o Mobral eram inegociáveis, pois o atropelo das ações ficou evidente diante da interpretação dos documentos.

A Câmara de Vereadores deu sua contribuição para facilitar a instalação do movimento em Santos e aprovou a Lei n.º 3.655, em 1970, que concedeu vantagens aos participantes do Mobral que viessem a prestar concurso para professor do ensino primário; para os professores efetivos que pleiteassem remoção; e para

os que poderiam ser promovidos por merecimento. Este último quesito parece ter sido importante, posto que Santos contava, na época, com regiões de difícil acesso como, por exemplo, Bertioga, então distrito de Santos.

O Mobral já estava instituído desde 1967 e, de acordo com Oliveira (1989), só houve atividade a partir de 1970, e, como se nota, a toque de caixa. Para os anos posteriores, a Lei n.º 3.674, de 22 de dezembro de 1970, determinou que a Prefeitura empenhasse verbas públicas para subsidiar a COMUN de Santos, limitando-se a reservar até sessenta mil cruzeiros. Com a lei já publicada, faltava, então, o decreto transferiria tais recursos financeiros para a comissão municipal, retirando-os, segundo os termos do diploma legislativo, do orçamento de Obras Públicas.

O programa existia na cidade, mas, ao que tudo indica, dava poucas satisfações à população ou mesmo entusiasmava quem nele trabalhava. É possível afirmar esta premissa pois se mostra confirmada na perspectiva da lógica histórica defendida por Thompson (1981, p. 48), que afirma necessitar, o trabalho do historiador, de um tipo de lógica diferente, que se adéque aos fenômenos, às manifestações contraditórias “cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares”. Assim, o Mobral, que fora instalado a contragosto da autoridade de ensino municipal, subsistia a fim de contentar ordens superiores, direcionando dinheiro do contribuinte para meras aparências.

Em um informe sobre o programa, publicado no Diário Oficial do Município em 1971, a questão do analfabetismo foi tratada com deferência e discorreu sobre o cenário do analfabetismo, com informações relevantes sobre a conjuntura do problema do analfabetismo na cidade, como o número de analfabetos por bairros, morros e no distrito de Bertioga.

Impressiona a precisão dos números, que revelaram, por exemplo, que o bairro da Aparecida, próximo ao porto, concentrava o maior número de analfabetos na cidade toda: 944; e que, no Morro do Monte Serrat, havia apenas 26. No total, Santos tinha 13119 habitantes não alfabetizados. Lamentavelmente, o modo como estes números foram apurados não foi explicado na referida publicação, que sugeria, inclusive, a possibilidade de fraude no levantamento, reforçando, assim, as suspeitas de manipulação tão recorrentes nas críticas ao MOBREAL. Neste momento, a contribuição de Le Goff (2003, p. 535) parece ser bastante válida, pois alerta sobre o “[...] fato de que todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso [...], trata-se de pôr à luz as condições de produção [...] e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder”.

Em andamento, o curso estava a alfabetizar 3200 alunos, totalizando 120 classes e mobilizando 240 professoras, pois cada classe contava com duas docentes. Segundo o informe, anteriormente referido, os cursos duravam 90 dias,

cumprindo-se o mínimo esperado pelo Mobral Central, que, segundo Oliveira (1989, p. 161)

[...] deveriam ter uma duração de 9 meses e [ser] completados com cursos de continuação e formação profissional. Já o plano de aplicação de recursos para o ano de 1970 previa apenas um atendimento à população de 10 a 30 anos, das Capitais e algumas outras poucas cidades brasileiras, em cursos com duração de 3 meses e nenhuma previsão concreta de continuidade.

Depois de dar orientações de como a sociedade e o empresariado poderiam contribuir financeiramente com o programa, o informe convidava o cidadão a ajudar também em ações pragmáticas

O cidadão santista pode ingressar como soldado do MOBREAL, no combate ao analfabetismo, através, entre outras, das seguintes modalidades:

a) Fazendo doações voluntárias ao MOBREAL, sendo-lhe permitido abatê-las de seu rendimento bruto tributável, na forma da legislação em vigor, à época de sua declaração de rendimentos;

b) Alfabetizando, por conta própria, adultos analfabetos;

c) Concitando seus concidadãos a cerrarem fileiras junto ao MOBREAL;

d) Fazendo ver aos analfabetos a necessidade de se alfabetizarem e encaminhando-os à Comissão Municipal do MOBREAL. (VAMOS AJUDAR!, 1971, p. 8)

Ainda que os apelos ao cidadão santista para ajudar na causa da alfabetização de adultos fossem feitos, o poder público municipal precisava mostrar à população o que estava sendo feito neste campo. As escolas municipais que ofereciam cursos noturnos foram relacionadas numa publicação no Diário Oficial do Município de 24 de julho de 1971.

Uma pequena apresentação das seis escolas informava o ano de início das turmas de curso noturno, o número de turmas, alunos e as séries e, também, de professores e profissionais da equipe pedagógica e administrativa que trabalhavam junto a aquele curso. Eram elas “Padre Leonardo Nunes”; “Barão do Rio Branco”, “Auxiliadora da Instrução”; “Dr. Fernando Costa”; “Prof. Sebastião Sylvio Julião”; e “Francisco Russo da Silveira”.

O início dos cursos noturnos variou entre os anos de 1959 e 1970 conforme a escola, assim como variou a série que as escolas ofertavam as aulas, abrangendo primeiro e segundo graus. A única escola que teve mencionada na descrição a alfabetização de adultos foi a “Francisco Russo da Silveira”.

Com a expansão do ensino municipal, a administração da Escola Municipal ‘Francisco Russo da Silveira’ começou a receber solicitações para a criação de um período noturno para alfabetização de adultos. Os pedidos foram analisados, atendidos e, em 1968, começou a funcionar a Escola Supletiva Noturna, com uma classe de 5.º ano, onde estudavam 8 moças e 32 rapazes. O número de

matrículas de 1969 foi de 40 alunos e 42 em 1970, atendidos por 1 professora e 1 orientadora, sendo possível uma expansão, tendo em vista o grande número de alunos que aguardam vaga. (SANTOS, 1971, p. 27)

Diante dos dados do Diário Oficial do Município, é possível interpretar que a cidade de Santos estava atenta às demandas existentes em relação a alfabetização da população adulta, reunindo nas escolas municipais professores e outros profissionais para atuar na educação de jovens e adultos, independentemente da existência do Mobral em Santos. As explicações dadas sobre as escolas não fazem referência ao programa, mas a uma educação seriada e regular que ia para além dos nove meses a que o Mobral propunha para alfabetizar. Pode-se considerar este mais um indício de que a sociedade santista e seus dirigentes não viam sentido em manter dois projetos para a educação de adultos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em abril de 1972, o interventor federal prestou contas dos seus três anos de administração municipal em Santos. Além de números sobre economia, finanças, despesa, receita e de informações sobre as demais áreas, como saúde e obras públicas, o relatório destacou

[...] assuntos relacionados com a Educação, devemos informar que este Governo, procurando colaborar com a louvável campanha encetada pelo Ministério da Educação, no que concerne à erradicação do analfabetismo em nosso país, determinou, em 1970, a constituição da Comissão Municipal do MOBREAL de Santos, tendo este órgão, já em pleno funcionamento, apresentado resultados altamente compensadores, graças aos auxílios financeiros concedidos por esta Administração e aos convênios firmados com a Regional de São Paulo no Movimento Brasileiro de Alfabetização. (RELATÓRIO, 1972, p. 4)

O trecho em nada lembra a resposta da Secretaria de Educação declinando a participação de Santos no programa de alfabetização de adultos do governo militar. Definitivamente, a cidade teve de abraçar a causa, ainda que, segundo os próprios números obtidos em setembro de 1970, houvesse 13 mil munícipes analfabetos.

Durante os primeiros anos de funcionamento, o Mobral, no âmbito nacional, tirou da situação de analfabetismo 1,8 milhões de pessoas e contava 5 milhões de alunos em seus cursos, segundo Costa (1979, p. 116). Contudo, os índices da população analfabeta não se reduziram em Santos.

De acordo com Thompson (1981, p. 49), é necessário adequar os materiais históricos, aqui trazidos como os números de analfabetos na cidade de Santos, às hipóteses, que seriam as de que a solução para o analfabetismo entre os habitantes da cidade estava sendo dada pelo Mobral. “O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro”.

A evidência interrogada dos materiais – documentos levantados junto ao arquivo da cidade - retratou o desejo de a cidade se desvincular de programas de educação de jovens e adultos depois do encerramento do Projeto Minerva, das negativas ao Mobral, veio a recusa em aumentar a o número de postos para o curso supletivo, por questões financeiras, conforme foi solicitado pela Diretoria da Divisão Regional de Ensino do Litoral.

É sabido que a educação é um campo de interesses de variados segmentos políticos-ideológicos e que ela é instrumento de perpetuação de poder. Thompson (2002, p. 31) foi preciso ao defender que

Educação e cultura, não menos que os impostos locais para os pobres, eram encaradas como esmolos que deveriam ser administradas ao povo ou dele subtraídas de acordo com seus méritos. O desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros permanece extremamente forte durante a época vitoriana: e continua vivo ainda hoje.

Contudo, para se constituir uma referência do passado, como é o caso do Mobral, com seus defeitos e suas qualidades, há que se estudá-la com o interesse lhe extrair uma compreensão que sirva para progredir do ponto que aquela referência alcançou. Isto é, o Mobral mostrou-se uma tentativa articulada com os demais fatores que compuseram o cenário brasileiro em que ele surgiu. O problema do analfabetismo em massa só poderia ser sanado também com uma campanha de massa, dadas as proporções continentais do País e os números elevados da população de iletrados. As influências externas e os conceitos formatados em conferências internacionais sobre o modo de conceber política pública para a educação de adultos eram fortes, contribuindo também para o surgimento do Mobral.

Entretanto, esta não era a realidade da cidade de Santos, produzindo um sentimento diferente de (não) apropriação da proposta que fora criada para resolver problemas mais evidentes em outras partes do País. Afinal, posicionamentos e soluções locais aos próprios problemas já eram prática comum em terras santistas, quando do seu expressivo desenvolvimento urbano.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO e as escolas antigas. NOVO MILÊNIO. Disponível em <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250l.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ARAÚJO, Maria Celina D'; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BEISIEGEL, Celso Rui. A Educação de adultos em São Paulo após a campanha. In: _____. **Estado e Educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974. cap. 6, p. 157-182.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro:

Edições gerais, 1984.

CARVALHO, José Murilo de. *Marcha acelerada (1930-1964)*. In: _____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 85-144.

COSTA, Lamartine Pereira da. *Estrutura e Funcionamento do MOBRAL*. In: CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, [1979]. p. 85-130.

FÁVERO, Osmar. *MEB – Movimento de Educação de Base - primeiros tempos: 1961-1966*. In: **Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, 5, 2004, Évora. Évora: [s.n], 2004, p. 1-15. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018

HISTÓRIAS e Lendas de Santos – Greves. NOVO MILÊNIO. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0156b.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

KELLY, Celso. **Política da Educação**. Rio de Janeiro: Reper, [1969].

LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento*. In: _____. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBRAL 1967-1970**. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>>. Acesso em: 31 out. 2018.

PAIVA, Vanilda. *MOBRAL: a falácia dos números (um desacerto autoritário II)*. **Síntese**, v. 9, n. 24, jan./mar. 1982. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2172/2465>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

_____. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A cidade de São Paulo: geografia e história**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História)

RELATÓRIO relativo ao 3.º ano da Administração do General Clóvis Bandeira Brasil. Santos, 29 maio 1972.

SANTOS. Decreto n.º 3.797, de 25 de setembro de 1970. Constitui a Comissão Municipal do MOBRAL de Santos. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 26 set. 1970.

_____. *Cursos Supletivos*, de 24 de julho de 1971. Divulga escolas onde funcionam classes do curso supletivo. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 24 jul. 1971.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTOS. **Ofício n.º 170, de 15 de julho de 1970a**. Assinado por Noêmia Waldomira Luiz, secretária de Educação.

_____. **Ofício n.º 243, de 20 de agosto de 1970b**. Assinado por Joaquim da Silveira, chefe do Departamento de Educação.

SILVA, Ricardo Marques da. **Sombras sobre Santos: o longo caminho de volta**. Santos: Secretaria Municipal de Cultura, 1988.

THOMPSON, Edward. P. *Educação e experiência*. In: _____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-47.

_____. Intervalo: A Lógica Histórica. In: _____. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros.** Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 47-62.

VAMOS AJUDAR! Mobral. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 13 fev. 1971.

A AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 09/12/2018

Max Augusto Franco Pereira

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação, São Cristóvão – Sergipe.

Henrique Nou Schneider

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Computação, São Cristóvão – Sergipe.

RESUMO: Em pesquisa exploratória e explicativa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Aracaju e na rede pública de Ensino Fundamental correspondente, constatou-se que a comunicação hierárquica das regras de ensino ocorre de forma centralizada e vertical, podendo inibir a participação e o engajamento de professores das escolas nos projetos pedagógicos estratégicos e frustrar as expectativas da comunidade escolar em relação à introdução de novas práticas e à inovação pedagógica auxiliadas por investimentos em infraestrutura e tecnologia educativa. Este trabalho objetiva analisar a autonomia como estratégia de participação e engajamento de profissionais da educação básica das escolas, para viabilizar uma revisão do ensino tradicional como modelo hegemônico, visando

a construção de projetos pedagógicos com ênfase na aprendizagem colaborativa e em novas competências e habilidades docentes e auxiliados por tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Aprendizagem Colaborativa. Inovação Pedagógica.

THE AUTONOMY LIKE STRATEGIC FOR COLLABORATIVE LEARNING AND PEDAGOGICAL INNOVATION

ABSTRACT: In an exploratory and explanation research at the Municipal Secretariat of Education of Aracaju and in the public network of Elementary Education corresponding, it was found that the hierarchical communication of the teaching rules occurs in a centralized and vertical way, It can inhibit the participation and engagement of teachers in the schools in strategic pedagogical projects and frustrate the expectations of the school community in relation to the introduction of new practices, and the pedagogical innovation aided by investments in Infrastructure and educational technology. This work aims to analyze autonomy as a strategy of participation and engagement of elementary school education professionals, to enable a review of traditional teaching as a hegemonic

model, aiming at the construction of pedagogical projects with emphasis on collaborative learning and new competencies and teaching skills aided by digital technologies.

KEYWORDS: Autonomy. Collaborative Learning. Pedagogical Innovation.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica regular é oferecida como um serviço estratégico no mundo para a formação da cidadania e para o trabalho, desde a infância, e como um meio para a socialização fora da célula familiar e oportunidade de inclusão cultural nas sociedades. O centro nervoso dos estabelecimentos socioculturais públicos e particulares de educação tem sido a sala de aula, um ambiente coletivo de relacionamento presencial onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Do primeiro registro do termo “[...] ‘sala de aula’ e ‘de lições’...”, de acordo com o *Diccionario de Autoridades* (1726 apud Dussel e Caruso, 2003, p. 32, destaques dos autores), nas primeiras *scholas* da Idade Média, estabelecidas na casa do próprio professor ou em salas disponibilizadas pelo município ou pela igreja até as salas de aula contemporâneas, que se baseiam no modelo industrial concebido na modernidade, ocorreram modificações na estrutura material, na organização do espaço, na escolha dos locais, no instrumental pedagógico, no mobiliário, nos recursos didáticos, na infraestrutura predial e no perfil dos docentes e dos alunos, emergindo uma complexa tecnologia, i.e., as salas de aula se transformaram, como descreve Sibília (2012, p. 13), em “[...] um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo.”

Nas salas de aula, a produção está presente na dinâmica e nas atividades sócio interativas, incluindo, conforme Dussel e Caruso (2003, p. 37, destaques dos autores), “[...] *uma estrutura de comunicação entre sujeitos*”, podendo ser orientada tanto pelos elementos já citados quanto “[...] pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia [...]” estabelecidas normalmente entre os presentes ao executarem as rotinas do processo de ensino e aprendizagem.

A comunicação hierárquica para a execução do ensino tradicional de educação na rede pública é baseada em regras que são estabelecidas de forma centralizada e vertical por uma organização de poder, formada por profissionais da cúpula administrativa do Estado, da entidade de ensino e da própria escola, atuando antes das atividades desenvolvidas nas aulas, aparentemente, voltados exclusivamente para o saber. Essas regras também se estabelecem dentro do ambiente da sala de aula, exercidas pelo professor sobre seus alunos ao definir o que será estudado e de que forma o será no processo de ensino e aprendizagem.

As organizações industriais inspiraram a escola tradicional que Ramos (1995) apud Schneider (2002, p. 21-22) definiu como aquela “[...] que segue o paradigma

da educação da Era Industrial, é uma instituição de ensino fechado e impermeável, vivendo alheia e alienada de tudo o que, no tempo e no espaço, a cerca.”

Este trabalho se baseia em pesquisa de abordagem exploratória explicativo-analítica realizada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na respectiva Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), com apoio do CNPq, entre março de 2012 e março de 2015, numa primeira etapa, e atualizada entre maio e novembro de 2018, cujo objetivo geral foi analisar as variáveis que dificultaram a apropriação e que contribuíram para o desuso da Lousa Digital Interativa (LDI) nas salas de aula do Ensino Fundamental da rede.

A fundamentação teórica que alicerçou a investigação foi baseada na compreensão histórico-pedagógica da sala de aula e nos efeitos da cultura das mídias digitais e das transformações socioculturais na escola contemporânea. Em campo, a pesquisa mapeou as condições de manifestação do objeto enquanto tecnologia educativa e suas implicações no meio social das escolas, a partir do exame das especificações técnicas e potencialidades da LDI como recurso didático-pedagógico, bem como seus requisitos para utilização na prática educativa pelos docentes.

Como considerações finais, foram identificadas e analisadas categorias sociotécnicas, as quais confirmaram a hipótese de que as variáveis que dificultaram os objetivos de operacionalização da LDI e de introdução da cultura das mídias digitais e inovação pedagógica na RPMEA foram resultantes das contradições geradas na comunicação hierárquica da produção entre as aspirações do planejamento estratégico e do projeto pedagógico do ensino da SEMED; a não conformidade dos requisitos de infraestrutura e de suporte técnico com as demandas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e a inconsistência do programa de formação dos profissionais do magistério para a operacionalização da LDI na rede.

Essas categorias responderam ao problema e aos objetivos da pesquisa, bem como ofereceram um diagnóstico da situação capaz de orientar estudos e propostas de aperfeiçoamento para modelos de redes públicas de educação, cuja organização de poder se assemelha ao analisado na SEMED/RPMEA, i.e., uma gestão baseada no modelo escolar tradicional, de comunicação hierárquica vertical e centralizada na administração, onde, independente da visão política ou ideológica dos representantes do poder público vigentes, os profissionais do magistério lotados nas unidades escolares não participam das decisões estratégicas e da construção dos projetos pedagógicos que são encaminhados para aplicação nas salas de aula, inibindo, nos casos levantados junto aos sujeitos da pesquisa, a participação e o engajamento de professores das escolas nas novas práticas educativas.

De acordo com um docente da RPMEA identificado como P3,

[...] essa nova administração implementou um programa [...] chamado Estruturado [...] que é uma tecnologia e [...] ele veio cheio de atribuições para o professor, praticamente impossibilitou que o professor pudesse utilizar dessas (sic) tecnologias que haviam sido implementadas anteriormente [ProUca, LDI]. Tudo já é (sic) pronto, por isso que a gente chama de pacote, né? Então, já vem um pacote pronto para você utilizar. Ficou difícil. [...] Quer dizer, o material, material didático, livros, atividades com livros, com o caderno de exercícios, livros com atividade em grupo, é isso, constantemente.

O não engajamento dos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades escolares nas decisões estratégicas e nos projetos pedagógicos tem produzido efeito desmotivador sobre esses profissionais que, na prática, são responsáveis diretos pela execução do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, desestimulando a participação dos mesmos nos programas de formação inicial e continuada para a qualificação profissional e inibindo a implantação de projetos pedagógicos inovadores, que podem influir favoravelmente nas oportunidades de aprendizagem e na qualidade da educação municipal da capital sergipana.

Considerando o que foi abordado nesta introdução, o artigo busca equacionar uma alternativa de proposta de trabalho que viabilize e justifique a participação e a colaboração dos profissionais do magistério nos projetos pedagógicos das unidades escolares em redes básicas de ensino, valorizando a capacidade intelectual e enriquecendo a formação desses servidores com as possibilidades da inovação pedagógica.

Nessa perspectiva, este artigo se fundamentará na análise da autonomia como projeto de trabalho colaborativo e de horizontalização da comunicação das regras de produção sociotécnica nas unidades escolares e na análise das competências e habilidades docentes demandadas pela cultura da aprendizagem para responder à seguinte questão: qual a estratégia adequada para iniciar um processo consistente e autossustentável de inovação pedagógica?

2 | A AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

As análises do cenário da SEMED e da RPMEA comentadas neste trabalho com base na pesquisa citada demonstram que as contradições ocorridas entre os projetos de estruturação pedagógica têm como causa primeira e desencadeante das demais dificuldades a concentração de decisões estratégicas e operacionais na administração central. Essa prática de gestão restringe a participação dos profissionais do magistério lotados nas escolas, inibindo o interesse e o engajamento dos mesmos nos respectivos processos e, conseqüentemente, resulta em dificuldades para que, dentre outras políticas e programas educacionais, a apropriação das tecnologias digitais nas práticas educativas e a Inovação Pedagógica aconteçam, ainda que sejam estrategicamente anunciadas pela SEMED.

Dentre os efeitos dessa gestão centralizada, destacamos a descontinuidade do Projeto Escola do Futuro, que foi apresentado para ser executado em quatro etapas na RPMEA. A primeira incluía a aquisição de 18.090 computadores (*netbooks*) para os alunos do Ensino Fundamental, uma versão municipal do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) concebido pelo MEC em 2010; 200 computadores (*desktop*) e 104 impressoras para a secretaria das escolas; 270 lousas digitais interativas (LDI), para uso em salas de aula; e 1.726 computadores (*notebooks*) para os professores. A segunda etapa previa a aquisição de uma rede de suporte de telecomunicações e informática integrada, que atenderia as unidades administrativas e escolares que compunham o complexo predial da SEMED e da Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA). A terceira deveria implementar ações de informatização administrativa nas escolas (gestão escolar) e, a última etapa, incluiria a instalação de circuito fechado de vídeo-monitoramento para auxiliar a segurança das unidades escolares e administrativas da SEMED. O investimento total do projeto foi estimado, a preços da época (2012), em R\$13.137.200,00, utilizando exclusivamente recursos da PMA. (PEREIRA, 2015, p. 157).

Em relação ao que foi previsto dentre as etapas acima, apenas os 18.090 *netbooks* tiveram a distribuição aos alunos divulgada e 184 LDI foram instaladas em 18 (44%) das 41 escolas de ensino fundamental da rede. Entretanto, em menos de um ano, na gestão posterior, os *netbooks* foram descontinuados e recolhidos por problemas operacionais relativos à formação continuada dos professores, limitações de performance e de infraestrutura de acesso à internet nas escolas e manutenção técnica dos aparelhos.

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério para a utilização das LDI a SEMED ofereceu uma Oficina de Operação da Lousa Digital que atendeu o objetivo de capacitar os usuários para operar a LDI, mas não atendeu a totalidade dos requisitos de competência e de habilidade demandantes para a introdução daquela tecnologia digital nas práticas educativas, bem como as limitações da infraestrutura de parte das escolas da rede não ofereciam suporte adequado para o funcionamento satisfatório daquele dispositivo tecnológico, resultando no desuso das LDI e na não instalação de 86 unidades, que foram mantidas no almoxarifado por falta de escola em condições de instalação.

Para completar as dificuldades, a gestão posterior da PMA decidiu pela introdução do Projeto Ensino Estruturado que incluía a contratação de material didático junto a fornecedores privados, os quais não previam a utilização de tecnologias digitais como a LDI para auxiliar as práticas educativas de sala de aula, demonstrando um total descompasso entre o planejamento do Projeto Escola do Futuro com o projeto trazido pela administração seguinte, em detrimento da continuidade da política pedagógica anterior e do uso racional dos investimentos

aplicados na RPMEA.

Os efeitos pontuados acima dificultaram o avanço de projetos e de práticas escolares na direção da inovação pedagógica nas escolas e, portanto, sem que haja uma revisão na estratégia e na organização de poder que os defini, a tendência é que novos programas e projetos estruturais tenham o mesmo insucesso, pois são produtos das regras da política educacional orientada (ou imposta) aos docentes para aplicação na rede escolar, sem avaliar previamente os requisitos e as condições adequadas para serem implementados na prática escolar diária.

Nunca é demais lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Artigo 15º, localizado no Título IV sobre a Organização da Educação Nacional, estabelece que:

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram *progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira*, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Portanto, tratar sobre autonomia em projetos de trabalho na educação pública municipal é, antes de qualquer incursão técnica, resgatar o pensamento dos legisladores da educação nacional, materializando-o na escola e na rede escolar, para que a gestão democrática do ensino público, estabelecida no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição do Brasil (1988), possa ser colocada em prática, avaliada e aperfeiçoada.

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei – *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), entendendo, entretanto, que este poder não é algo absoluto e ilimitado, pois, no caso da RPMEA, por exemplo, deve estar em consonância com a legislação vigente e com as diretrizes e normas do Sistema Municipal de Ensino, respeitada a política educacional estabelecida pela Administração Municipal e as orientações da SEMED.

Na interpretação dada por Gadotti (2012, p.39) para a Educação,

A autonomia e a participação – pressuposto do projeto político pedagógico da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas.

Com efeito, a falta de incentivo à autonomia, como cultura de gestão nas administrações da educação pública municipal em Aracaju, aponta para uma ausência de atitude proativa para agir de acordo com o que prevê a legislação e, principalmente, uma falta de interesse e de esclarecimento pela importância da participação e engajamento de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, no sentido de, juntos, construir e experimentar práticas pedagógicas

diferenciadas e inovadoras em relação ao ensino tradicional, sem excluí-lo mas agregando a ele novas práticas e avançando na interação com seus alunos para uma cultura com foco na aprendizagem mais atrativa, participativa e significativa na sala de aula.

Pode parecer um paradoxo, mas veio de Immanuel Kant, filósofo alemão cuja obra *A Pedagogia* instituiu as premissas da disciplina e da instrução na educação básica, inspirando a escola prussiana do século XVIII na Europa central e o ensino tradicional contemporâneo no mundo, a oportuna definição de “menoridade” do homem, isto é, o estado de “submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio [...] a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” Para Kant, “[...] o esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade...” (KANT, 1985, p. 100).

Kant se referia ao esclarecimento como requisito para a autonomia, que pode possibilitar e aumentar a participação colaborativa dos profissionais do magistério na abordagem comportamental do projeto de trabalho, ou seja, proporcionar aos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem “[...] a autoridade para fazer mudanças no trabalho em si, assim como na forma como ele é desempenhado”, visto que ele transfere poderes em diferentes graus na hierarquia da administração”. (SLACK et. al., 1996, p. 311).

Os graus de autonomia praticados na administração de empresas e instituições públicas podem, segundo Slack et. al. (1996, p. 311-313) corresponder ao:

envolvimento de trabalho, que transfere poder aos colaboradores [ou servidores] para revisarem seus projetos e processos de trabalho, porém restringindo as mudanças propostas em relação aos seus impactos em outros processos [da educação] ou no desempenho da operação como um todo. Este grau de autonomia possibilita a autonomia plena e incentiva o trabalho em grupos de projetos e de colaboradores de áreas diferentes da operação [da educação] para minimizar as restrições e adaptar os mecanismos de controle do desempenho...;

Esse grau de autonomia de envolvimento de trabalho é indicado para a estratégia de autonomia na educação, tendo em vista que os processos operacionais dos projetos pedagógicos são executados basicamente nas unidades escolares, minimizando as restrições por impacto nas demais escolas da rede que, de acordo com seus Planejamentos Político-Pedagógicos (PPP), poderão definir por programas distintos.

Portanto, o objetivo da autonomia na gestão estratégica e operacional do ensino básico público é buscar propostas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e inovação das práticas pedagógicas, fazendo uso de técnicas de trabalho coletivo e colaborativo, explorando a capacidade intelectual, individual, a sinergia de grupos e a experiência dos profissionais do magistério envolvidos.

De acordo com Gaither e Frazier (2005 apud Pereira, M. H. , 2009), além

do poder e da motivação oferecidos pela autonomia plena, suas bases também são formadas pela possibilidade de maior desenvolvimento dos profissionais que deverão ser devidamente sensibilizados e capacitados nas técnicas que a compõem, onde o domínio da informação é chave para o melhor desempenho, assim como o perfil de liderança é requisito importante para orientar os colaboradores para os trabalhos, definindo objetivos, metas e métricas para avaliação do desempenho ao longo do processo.

No entanto, um processo de autonomia requer que os profissionais sejam bem preparados para as mudanças, pois os participantes passam a ter autoridade para tomar decisões e, automaticamente, assumem os riscos e responsabilidades pelos seus atos. Esse alerta sugere que a estratégia de autonomia deva ser precedida de um processo de seleção e de formação dos profissionais que deverão participar do processo de mudança. No caso da RPMEA, por exemplo, é recomendável que a estratégia de autonomia do projeto de trabalho seja implantada de forma progressiva, a partir de um plano de execução através de unidades piloto, iniciando em disciplinas, turmas, escolas, departamentos até abranger toda rede.

As unidades-piloto serão utilizadas como campo de prova para execução do projeto de inovação pedagógica, iniciado com um programa de esclarecimento de objetivos e de formação dos profissionais do magistério selecionados.

3 | UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Pensar numa escola formal alinhada com as convicções socioculturais contemporâneas seria, pelo menos, preparar seus recursos e projetos agregando ao ensino tradicional três vetores fundamentais: pedagogias ativas, através de metodologias e modelos que valorizem a aprendizagem autônoma, colaborativa e personalizada; a cultura das mídias digitais, apoiada pelos meios de comunicação e informação; e o mercado, começando pelas inspirações da comunidade escolar e entorno e incluindo tanto demandas do saber para a formação dos cidadãos quanto para o trabalho.

No caso da escola, a formação do aluno é a sua principal missão e, para que ela seja exercida com sucesso é fundamental que os profissionais do magistério, que atuam no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conheçam o modo de ser desses jovens aprendizes, para que possam ser formados continuamente para construir projetos pedagógicos que sejam atrativos ao perfil cognitivo de seus alunos e que, ao mesmo tempo, os desafiem e os conduza para aprendizados significativos.

Schneider (2002), ao propor um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado, observa que:

Educar, pois, em um ambiente ergonômico de aprendizagem, é provocar desequilíbrios adequados ao nível do desenvolvimento do aprendiz. Deve se buscar “o saber pela experiência” ao invés do “saber comunicado”, pois o primeiro é criador e operatório e o segundo é estéril e estereotipado! [...] o processo de educar deve consistir em provocar o aprendiz a construir, ou seja, complexificar as suas estruturas do comportamento de modo que as torne (sic), progressivamente, mais amplas, mais complexas, mais flexíveis... (SCHNEIDER, 2002 p. 93, destaques do autor).

Don Tapscott outro pesquisador do processo de ensino e aprendizagem em função do modo de ser dos jovens, chamou de Geração Internet aqueles nascidos entre janeiro de 1977 a dezembro de 1997 que haviam crescido interagindo com as tecnologias digitais. Ao perceber que os aprendizes enfrentavam dificuldades na sua formação escolar a partir do ensino médio assim como para serem absorvidos no mercado de trabalho, sugeriu ao docente reduzir as aulas expositivas e para que “Não jogue a tecnologia na sala de aula esperando bons resultados. Concentre-se na mudança da pedagogia, e não na tecnologia.” Para ele, “Aprendizado 2.0 [uma referência à utilização da *web 2.0* mais colaborativa e menos informativa na escola] significa transformar dramaticamente a relação entre professor e aluno no processo de aprendizado”, no qual a tecnologia deve ser utilizada “[...] para criar um ambiente de educação centrado no aluno, customizado e colaborativo. (TAPSCOT, 2010 p. 180).

Embora seja prematuro projetar os valores e efeitos que irão prevalecer a partir da Geração Internet, não é difícil perceber que o modelo arquitetônico-funcional escolar do ensino tradicional, sintonizado com os propósitos da modernidade: fabricar “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 118), está defasado em relação às demandas desta nova geração de aprendizes, que valoriza nos sujeitos a originalidade, a espontaneidade inovadora, a flexibilidade, a proatividade, a opinião crítica e a sintonia com as tendências globais. Individualmente, no cenário contemporâneo eleva-se uma cultura que admira o sucesso rápido, valorizando a autoestima, a aparência jovem, os cuidados com a saúde e a beleza corporal e os prazeres sempre que possível.

O perfil acima demonstra também que os jovens aprendizes da Geração Internet estão dispostos a absorver e explorar cada vez mais rapidamente as inovações tecnológicas no mercado globalizado. Neste contexto, para Sibília (2012, p. 49), “[...] entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do ‘homem-máquina’, isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares...” da modernidade. Para a mesma autora, “Saem de cena, assim, um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo [...] instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de fôrma”, e cujos ambientes favoritos eram os colégios, as igrejas, os cinemas e as fábricas.

Com efeito, concordamos com Sibília (2012, p.14), para quem é necessário

corrigir “[...] uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que [...] se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo [...] que já parece constituir uma marca de uma geração.”

Essa correção deve ser apoiada pelas tecnologias digitais interativas, visto que elas possibilitam que docentes, com formação adequada para explorar as potencialidades dessas tecnologias, e alunos que já as vivenciam no cotidiano possam experimentar novas relações que favoreçam o aprendizado, pois, conforme Garcia et. al. (2011, p. 81) “ A intersecção do real e do virtual exige o desenvolvimento de formas mais dinâmicas, participativas e descentralizadas das práticas pedagógicas, fomentando a autonomia dos docentes.”

Nesse sentido, a tendência pedagógica mais indicada tendo em vista as análises deste item é, sem dúvida, aquela que favorece uma nova cultura de aprendizagem que, segundo Mauri e Onrubia (2010) apud Garcia et. al. (2011, p. 81),

pode ser caracterizada por três traços básicos: a necessidade da educação em capacitar os estudantes para a atribuição de significado e sentido à informação, de fomentar nos alunos a capacidade de gestão do aprendizado e de ajudá-los a conviver com a relatividade das teorias e com a incerteza do conhecimento.

Para que possam se apropriar nas tecnologias digitais interativas e explorá-las fazendo uso da cultura da aprendizagem, os docentes deverão se atualizar através de programas de qualificação profissional que tanto lhes possibilite absorver novas “competências tecnológicas”, para adquirirem domínio técnico e operacional sobre as tecnologias, como “competências didáticas para produzir materiais significativos para serem explorados por ele e pelos alunos”, e “competência tutorial”, para desenvolver habilidades de comunicação e de avaliação do processo de aprendizagem. Essas competências poderão ser desenvolvidas através de processos e de programas de formação baseados na autonomia e na colaboração. (GARCIA et. al., 2011, p. 83-84).

Segundo Amaral (2008, p.17) apud Garcia et. al. (2011, p. 84), os docentes devem ser preparados para “a compreensão intelectual do meio digital, a leitura crítica de suas mensagens e a formação para o seu uso livre e criativo”.

Tanto a cultura de aprendizagem como as novas competências docentes para a Inovação Pedagógica poderão ser definidas e desenvolvidas durante a revisão do planejamento estratégico ou pedagógico. Inclui-se aí, a nova prática de autonomia com a participação dos docentes e coordenadores pedagógicos selecionados nas escolas da rede de ensino; a quebra do paradigma do ensino tradicional hegemônico e o incentivo à produção de novos projetos pedagógicos, com o desenvolvimento e aplicação de um programa modular de nivelamento do perfil didático-pedagógico dos profissionais selecionados para a imersão na cultura de aprendizagem.

A estratégia proposta também deverá incluir o desenvolvimento e a aplicação de indicadores de desempenho, para avaliação e realimentação das etapas do processo em cada unidade-piloto e para as variações de resultados das novas práticas pedagógicas, bem como dos resultados do programa de nivelamento dos docentes aprendizes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta sobre qual a estratégia adequada para iniciar um processo consistente e autossustentável de Inovação Pedagógica no contexto da RPMEA tem como resposta central a autonomia, cuja importância na educação é largamente explorada e valorizada, porém, no exemplo da RPMEA, que insiste em manter o modelo tradicional de ensino e seus processos centralizados e verticalizados em pleno século XXI, a autonomia docente não se apresenta na escola e nas salas de aula.

A ausência da autonomia, como expressão de autoridade e de responsabilidade sobre os projetos pedagógicos na unidade escolar por parte dos docentes, tem gerado um certo descuido pelas oportunidades de crescimento individual e profissional, como foi detectado no desuso da lousa digital interativa instaladas nas salas de aula.

Por outro lado, os jovens estudantes das escolas da RPMEA, conectados às mídias digitais e identificados com o modo de ser analisado neste artigo, colocam em xeque o paradigma da escola tradicional como único modelo de ensino e aprendizagem e trazem grandes desafios e oportunidades para as salas de aula e para a educação.

A proposta deste artigo, certamente, não é a única que pode contribuir para mudar esse cenário. Contudo, sem uma estratégia de reversão do cenário escolar pesquisado, a hegemonia do ensino tradicional continuará atrasando a chegada e o desenvolvimento da esperada Inovação Pedagógica adequada à cultura contemporânea, e condenando docentes e alunos a um paradoxo sociotécnico, onde o professor, aquele a quem cabe facilitar o aprendizado do conhecimento, é ungido a ensinar um padronizado e restrito roteiro, em uma sala enfileirada e em cinquenta minutos de exposição repetitiva para alunos desiguais como se iguais fossem, enquanto jovens discentes, cada qual com seus sonhos ilimitados, buscam conhecer o universo e a vida tendo a luz instantânea e os caminhos do saber na palma de suas mãos, sem limites de criatividade, espaço e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República Federativa do Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06 mar. 2012.

COREA, Cristina. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2013, capítulo 14, pp. 195-200.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36-46.

GARCIA, M.F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S.F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n.1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung). In: **Textos clássicos do pensamento humano 2, Immanuel Kant, textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

PEREIRA, Max F. P. **A lousa digital interativa na rede pública municipal de ensino de Aracaju: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural**. Dissertação de mestrado acadêmico em Educação. São Cristóvão: UFS, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1661>. Acesso em 01 jul. 2016.

SCHNEIDER, Henrique. **Uma Proposta de Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado**. In: Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado. Tese de Dourado. Florianópolis: UFSC, 2002.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju. Lei Complementar nº 121 de 8 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a Gestão Democrática das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá providências correlatas**. Disponível em: <http://www.sindipema.org.br/legislacao/>. Acesso em 17 fev. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SLACK, Nigel; CHAMBRES, S.; HARLAND, C.; HARRISON, A.; JOHNSTON, R. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 1996.

TAPSCOTT, Don. **A hora da Geração Digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 09/12/2018

Dagmar Braga de Oliveira

Doutoranda em Educação (PPGED/UFS).
Mestra em Ensino de Ciências e Matemática
(PPGECIMA/UFS)

José Elyton Batista dos Santos

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática
(PPGECIMA/UFS)

Manoel Messias Santos Alves

Doutorando em Educação (PPGED/UFS).
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática
(PPGECIMA/UFS). Professor Colaborador no
Departamento de Biologia da Universidade
Federal de Sergipe (DBI/UFS)

Bruno Meneses Rodrigues

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática
(PPGECIMA/UFS). Especialista em Direitos
infanto-juvenis no ambiente escolar (UFS).
Licenciado em Química (UFS)

Willian Lima Santos

Mestrando em Educação (PPGED/UFS).
Pedagogo licenciado pela FANEB. Especialista
em Tecnologias e Educação Aberta e Digital
(UFRB)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões teóricas à cerca da educação alinhada à formação do sujeito crítico com enfoque na contemporaneidade, visando propor reflexões em que se possa

discutir o papel da educação no processo de formação para a criticidade assim como um enfoque no despertar para essa postura. Para tanto, buscaremos embasamento teórico que reflita a formação crítica no viés educacional, compreendendo esse processo como parte da formação para a cidadania e ainda a fim de abrir possibilidades de contribuições que visem discorrer a cerca do tema proposto elucidando algumas dúvidas nessa relação conflituosa entre educação e formação para a criticidade na contemporaneidade. O indicativo da reflexão na contemporaneidade vem com destaque neste trabalho essencialmente pelo crescimento da demanda por cidadãos mais ativos na sociedade, entendendo-a como um universo em que se constrói a partir da contribuição de cada um. Nesse sentido, esperamos contribuir nas reflexões em espaços de educação e suscitando o envolvimento de atores sociais de diferentes contextos na discussão que é atuação, emergente e necessária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; formação; sujeito crítico; contemporaneidade.

CONSIDERATIONS ON THE CONCEPT OF
EDUCATION AND THE FORMATION OF THE

ABSTRACT: This article aims to present some theoretical reflections to the fence line education to the formation of critical subject with a focus on contemporary, aiming to propose reflections on which to discuss the role of education in the process of training for criticality as well as a focus on awakening this stance. To this end, we will seek theoretical basis that reflects the critical training in the educational bias, understanding this process as part of training for citizenship and in order to open possibilities for contributions aimed discourse about the theme proposed clarifying some doubts in this conflicting relationship between education and training for critical nowadays. The indicative reflection in contemporary times is highlighting this work primarily by increasing demand for more active citizens in society, understanding it as a universe in which builds on the contribution of each. In this sense, we hope to contribute reflections on education spaces and raising the involvement of stakeholders from different backgrounds in the discussion that is acting, emerging and necessary.

KEYWORDS: Education; formation; critical subject ; contemporaneity.

1 | INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, sobre “conceito de educação e a formação do sujeito crítico na contemporaneidade”. No âmbito da Educação, muito se tem discutido a necessidade de uma educação voltada para um olhar holístico das reais necessidades apontadas pela sociedade em termos de reflexões sobre a formação de sujeitos críticos, essencialmente na busca de uma formação que ultrapasse os muros das instituições e tenha como referencial o crescimento pessoal e intelectual do educando.

Nesse sentido argumenta Saviane,

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.(SAVIANI,1997,p.11-12).

Vale ressaltar que, o posicionamento de Saviani (1997), em relação à formação do homem tem se refletido nas ações cotidianas através das práticas humanas. Cada vez mais temos nos deparamos com situações no âmbito educacional que nos levam a uma reflexão de como o ser humano está sendo formado e informado, ao tempo em que nos remete ao processo formativo que cada um (a) de nós percorreu ao longo de nossa jornada acadêmica.

O que se pretende com o presente estudo é suscitar uma reflexão em torno

do entendimento acerca do conceito de educação, objetivos e possibilidades de contribuição com a sociedade contemporânea e ainda refletir a cerca da formação do sujeito crítico e a sua articulação em ações desenvolvidas na prática cotidiana em uma dimensão mais coletiva e de estímulo a participação cidadã.

Tendo como norte as diversas teorias já apresentadas, tentaremos discorrer de forma sucinta e objetiva as principais inquietações a cerca da inserção do processo educativo com viés de formação para a criticidade, tendo em vista a enorme necessidade de se refletir sobre esses aspectos sob pena de a sociedade com o passar dos tempos não se reconhecer enquanto protagonista da sua própria história.

Para tanto, utilizaremos como percurso metodológico a revisão de literatura em livros, periódicos, revistas e artigos científicos que abordem a temática em questão. Na perspectiva de sintetizar em forma de discussão os cenários que tem se apresentado em vista da formação para a cidadania e ação, com destaque para a Teoria Crítica de Adorno.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Conceitos de educação

Ao estudarmos a temática que versa sobre o conceito de educação temos a oportunidade de rever conceitos já criados a partir das reflexões diárias e repensar como podemos conduzir essa discussão nos espaços de formação.

De acordo com os argumentos de Martins,

O conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência (MARTINS, 2004, p. 13).

Nesse sentido Martins, (2004) discorre que a educação enquanto processo de ensino aprendizagem traz em seu cerne uma contribuição no aspecto do desenvolvimento das potencialidades bem como da necessidade de experiências e estímulos para a evolução da mesma, que tem suas várias vertentes de assimilação.

No olhar pós-moderno, alguns educadores defendem que, o processo educacional se apresente não somente nas escolas e que a mesma não é a única responsável pela educação. Pois, a educação tem uma dimensão muito maior do que meramente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se atrela e nem se limita a um processo sistemático do fazer, mas com grandes possibilidades de interação entre seus pares e sociedade enquanto possibilidade de contribuição e aprendizado.

Existe ainda uma corrente muito forte, enraizada na cultura brasileira, a

qual se apresenta muito presente no cotidiano das escolas, que disserta sobre a educação escolar e suas influências nos espaços de formação e conseqüentemente nas ações protagonizadas pelos sujeitos contemporâneos a ela submetidos, a esse respeito Saviani, explica:

A educação escolar é simplesmente a educação: já que as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extra-escolar. (SAVIANI, 1997, p. 114)

Esse cuidado que Saviane, (1997) expressa vai ao encontro das tendências já reveladas na contemporaneidade em que as crianças, adolescentes e jovens ao chegarem à escola já detêm um saber construído a partir de relações e que esse saber se multiplica com o passar dos anos, uma vez que a interação dos mesmos com outros espaços não cessa.

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2007) dispõe que:

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

A legislação a partir de sua orientação nos revela o real sentido não somente da escola, mas também da família no processo de ensino aprendizagem, sobretudo sob a visão de que é uma parceria que precisa ser fortalecida em vistas da necessidade de interação com o meio social no qual está inserida. “Adorno foca o sentido político da educação na produção de uma consciência e conformismo à situação vigente”. (GOMES, 2010, p.293).

A relação da educação e a necessidade de a mesma transcender para a participação cidadã em paralelo o trabalho ainda se configuram como uma grande conquista a ser alcançada pela nossa sociedade, como expressada por Adorno.

Nesse sentido, para Chalita:

O professor que se busca construir é aquele que consiga, de verdade, ser um educador, que conheça o universo do educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento e autonomia de seus alunos que tenha entusiasmo, paixão; que vibre com as conquistas de cada um de seus alunos, que não discrimine ninguém nem se mostre mais próximo de alguns. (2001, p.174)

As considerações de Chalita trazem consigo uma reflexão pertinente que é a participação do professor-educador durante o processo de ensino aprendizagem enquanto mediador do conhecimento e sendo aquela pessoa que estimula o alunado a descobrir e criar oportunidade. “A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. (VIANA, 2006, p. 130)

Para a LDB, em seu artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos

que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(BRASIL, 1996).

Sendo assim, estabelecemos aqui alguns paralelos focados nas contribuições descritas nas fontes teóricas levantadas. Inicialmente é necessário reconhecer a luz dos teóricos a existência do saber e do aprendizado para além dos muros das escolas, e em segundo lugar a necessidade da interação com os demais segmentos da sociedade para que esse conhecimento adquirido nas instituições de ensino possam verdadeiramente se multiplicar em saberes coletivos e ativos.

Formar cidadãos para a criticidade nunca será uma tarefa fácil, dada à complexidade do ser humano, sobretudo com referência aos processos de emancipação aliados ao processo educacional vigente. Como explana Marcos Nobre:

Historicamente, o grande projeto de emancipação da razão humana esteve sempre colocado na determinação racional dos fins, ou seja, no debate e na efetivação daqueles valores julgados belos, justos e verdadeiros. No capitalismo administrado, a razão se vê reduzida a uma capacidade de adaptação a fins previamente dados de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos. Essa racionalidade é dominante na sociedade não apenas por moldar a economia, o sistema político ou a burocracia estatal, ela também faz parte da socialização, do processo de aprendizado e da formação da personalidade. (NOBRE, 2004, Apud, GOMES, 2010, p. 288)

Refazer uma linha de raciocínio a partir de questões históricas remete ao leitor uma discussão mais profunda da temática apresentada. Quando Nobre, (2004) traz uma discussão centrada na racionalidade humana, sugerindo que a emancipação também passa por este viés é sem dúvida uma oportunidade de repensar como a formação para criticidade na sociedade contemporânea deve permear ao longo do seu percurso.

Para Adorno, é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da Bildung, especialmente a acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. (GOMES, 2010, p.292)

Nesse sentido, é importante destacar que, a formação para criticidade segundo Gomes está diretamente atrelada a uma questão política e cultural, onde os indivíduos têm duas oportunidades: formação e semiformação. Ressaltando ainda o cuidado a tendência do reducionismo a discursos ideológicos. “Com isso a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação” (GOMES, 2010, p. 292).

A formação para a vida em liberdade e com direito a criticidade nos espaços de formação e a sua transcendência para o meio social é um processo de longas

reflexões. Essas reflexões vêm ser enfatizadas na concepção de educação expressada por Adorno:

...concebo como sendo educação (...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que descartada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política (...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995 apud, GOMES, 2010, p.292-293)

A busca pelo entendimento de como a educação tem se configurado na formação cidadã tem sido fruto de indagações. Adorno tem buscado através da Teoria Crítica alguns caminhos para a função social da educação em meio à formação para emancipação e liberdade. Enfatizando ainda a sua concepção de que ainda há um certo distanciamento do processo educativo com vistas a emancipação: “...é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem emancipação nesta organização de mundo (...) O motivo é a contradição social” (ADORNO, apud, GOMES, 2010, p. 293)

Nesse sentido, “como podemos notar a educação emancipatória não se sustenta pela retórica e sim pela crítica das condições objetivas que promovem a semiformação”. (GOMES, 2010, p. 292). Por isso, Adorno, apud, GOMES, 2010, p.293, enfatiza: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Para tanto, destacamos que, o posicionamento da Teoria Crítica de Adorno, expressa maior atenção aos processos que pairam por trás da busca de uma educação emancipatória na sociedade contemporânea, alertando ainda acerca da necessidade de discutir com o alunado as questões sociais e culturais que envolvem a sociedade na qual ele está inserido.

Em um olhar mais amplo, “o sentido político da educação decorre exatamente da necessidade de formação de sujeitos emancipados, livres da condição de alienação e enclausuramento social”. (GOMES, 2010, p. 294). Sendo este o fio condutor de toda formação que se permite pensar na emancipação e na liberdade, formando para a criticidade com cidadania ativa e participante.

Essas considerações feitas a propósito da teoria Crítica de Adorno são de fundamental importância para o entendimento da sociedade contemporânea e suas conjecturas. Assim como traçar algumas delimitações entre formação para a criticidade, semiformação e suas influências.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecendo um paralelo entre os diversos conceitos de educação aqui apresentados versus as concepções apresentadas a cerca da teoria Crítica da Sociedade, protagonizada por Adorno. Podemos elencar algumas considerações que foram permitidas a partir das reflexões realizadas.

Uma constatação pertinente foi à urgência em se trabalhar uma formação vislumbrando sujeitos críticos e ativos na sociedade. Estabelecendo em meio essa formação, valores e critérios que vão além dos conteúdos e que possam alargar os muros das instituições de ensino.

Outra questão pertinente desrespeita a contribuição do sistema educacional nessa adequação. Sendo que, como vimos, nos mais diversos documentos oficiais como Constituição da República e Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB que, já versam sobre essa possibilidade. E eis a questão: E porque, isso não ocorre na prática?

Esse texto nos permitiu discorrer acerca desse processo de formação do sujeito na contemporaneidade com vistas a despertar o cenário atual que historicamente tem se blindado de questões meramente teóricas e fragilizado na prática, nesse caso em específico na prática e vivência cidadã.

Finalizando, revestimos este texto como uma reflexão em torno da formação do sujeito crítico, expressada por Adorno, 1995a, apud GOMES, 2010, p. 294.

“A Educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto reflexão crítica”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 17ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 286-296, set. 2010.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito á Educação: aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

VIANA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. São Paulo: Janus, lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006

ENTRE O POPULAR E O FORMAL: DESAFIOS DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA

Data de aceite: 09/12/2018

Cláudia Valéria de Assis Dansa

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE), Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF).
Brasília, DF.

Joice Marielle da Costa Moreira

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade UnB Planaltina (FUP), Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-MADER).
Brasília, DF.

RESUMO: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo que desenvolve ações em diversos níveis, podendo ser desenvolvido em espaços não escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Projeto *Tecendo a Cidadania no Campo* (Pronera - EJA) exerceu, de 2012 a 2014, um trabalho de alfabetização, escolarização e formação de educadoras populares nos assentamentos de Reforma Agrária do DF e Entorno, transitando entre o formal e popular. Buscou-se realizar um fazer educativo que atendesse as demandas da política pública, as expectativas dos sujeitos participantes

sobre educação e qualidade da educação, a partir de práticas educativas emancipatórias. Aqui, discutimos as características, desafios e possibilidades educativas que ocorreram no âmbito deste projeto, e suas contribuições para a construção de uma educação para além dos muros escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pronera. Educação em Espaços não escolares.

BETWEEN POPULAR AND FORMAL EDUCATION: THE CHALLENGES OF PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA

ABSTRACT: The National Program for Education in Agrarian Reform (Pronera) is a public policy of countryside education that develops educational projects in several levels of education, and can be developed through out-of-school educational practices in its modality of Youth and Adult Education (EJA). The Project entitled *Tecendo a Cidadania no Campo* was carried out from 2012 to 2014, on rural land reform settlements in DF and its surroundings, varying its range between formal and popular education. We aimed to implement educational

practices that would comply with the policy regulation, with the expectations of the peasant students about education and quality of education and, at the same time, develop an emancipatory educational framework. Thus, we aimed to discuss the characteristics, challenges and educational possibilities that occurred within the project and its contributions to the development of educational practices that aimed to go beyond school walls.

KEYWORDS: Countryside Education. Popular Education. Youth and Adult Education. Pronera. Out-of-school Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo) nos assentamentos rurais do DF e Entorno. O projeto foi financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e desenvolvido no período de 2012 a 2014 pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE - UnB) em parceria com os movimentos sociais do campo e sindicatos de trabalhadores rurais que atuam na região do Distrito Federal e Entorno, tendo sido certificado pela Prefeitura do Município de Padre Bernardo - GO.

Seu objetivo foi atuar na alfabetização e escolarização de 600 educandos/as do 1º segmento do ensino fundamental EJA em 38 assentamentos de Reforma Agrária da região, e formar em serviço 50 educadoras populares de assentamentos para conduzir este processo. Conforme orientações contidas no Manual de Operação do Pronera (BRASIL, 2012, p. 23), estes projetos podem ocorrer em diferentes espaços escolares e não escolares, porém devem “[...] assegurar a certificação dos educandos nos níveis de ensino, condicionada ao reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação e/ou conselho estadual ou municipal de educação”.

Neste texto, pretendemos refletir sobre as ações do Projeto Tecicampo que, apesar de seu caráter formal (escolarização), ocorreram em espaços não escolares e abarcaram intencionalidades que vão além da educação hegemônica, tendo como base os princípios da Educação do Campo e da Educação Popular. Buscamos pensar sobre as possibilidades e limites de organizar um processo pedagógico que rompa com as dicotomias colocadas pelas nomenclaturas tradicionais que definem os processos como formais, não formais e informais ou escolares e não escolares, e verificar as possibilidades e limites de se traduzir as propostas de Educação do Campo em práticas pedagógicas coerentes.

2 | O PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A Educação do Campo é uma concepção educativa nascida das demandas dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, em parceria com setores da sociedade civil, sindicatos de trabalhadores rurais, organizações não governamentais e órgãos governamentais, em especial as universidades. Tem uma vinculação com o projeto de emancipação dos sujeitos do campo, e é construída por eles, com eles e para atender às suas demandas por terra, trabalho e um novo modelo de campo, na perspectiva das lutas contra o modelo hegemônico do agronegócio (BENJAMIN e CALDART, 2000; MOLINA e FREITAS, 2011).

No bojo da construção da Educação do Campo, um dos primeiros programas de governo (1998) transformado posteriormente em política pública (2010) foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que financia projetos educativos desenvolvidos em conjunto por movimentos sociais, universidades e outros parceiros como secretarias de educação, entre outros. O Pronea foi construído a partir do diálogo entre Estado e movimentos sociais do campo e destina-se a assentados e acampados da Reforma Agrária, além de envolver outras populações tradicionais em luta pela terra.

Em seu manual de operações, constam os princípios da Educação do Campo como norteadores dos projetos desenvolvidos, e um modelo de organização dos atores e seus papéis no processo pedagógico e de gestão. Envolve professores e estudantes da Universidade, assentados e suas lideranças, entre outros. Cada um dos parceiros tem funções bem definidas, porém é possível alguma variação em relação à forma de distribuição dos papéis pedagógicos e de gestão dos recursos financeiros.

As ações do Pronea são desenvolvidas em diversos níveis, da alfabetização até a pós-graduação, e seguem, no geral, a metodologia de alternância ou dos tempos alternados de ensino-aprendizagem, em que as ações acontecem parcialmente na escola e parcialmente nos assentamentos (tempo escola - tempo comunidade). No caso da EJA, essas ações podem, em alguns níveis, ser desenvolvidas fora das escolas, embora demandem uma parceria das redes públicas de ensino para o seu reconhecimento formal.

O Pronea é uma política pública gestada no contexto de construção da Educação do Campo, em uma lógica que enxerga a escola e a vida como dimensões complementares do processo pedagógico, e os espaços-tempos escolares e não escolares como parte de uma educação mais ampla que conecta o homem ao trabalho, à natureza e à sociedade. Neste contexto, os termos *escolar* e *não escolar*, *formal*, *informal* e *não formal* ganham novas significações.

Nesta proposta, o que dá sentido à educação é o seu caráter popular, que a vincula a um projeto de crítica ao sistema vigente e a uma compreensão da educação como construção da práxis (ação – reflexão – ação) dos trabalhadores, a partir do reconhecimento de sua condição de classe e de luta.

Conforme apontam Moura e Zuchetti (2010, p. 246), referindo-se ao debate sobre as divisões entre educação formal, informal e não formal, escolar e não escolar, é necessário superar a lógica binária de classificar a educação, devendo o foco das discussões residir na dimensão ético-política da educação, e nos “[...] sujeitos da educação e as formas como são afetos às práticas educativas”. Nesse sentido, a Educação Popular está vinculada, em seu significado e existência, à história da luta popular por educação.

Ribeiro (2008) fala de três períodos da Educação Popular no Brasil, identificando o último com a gênese da Educação do Campo pelos movimentos sociais. As relações entre a Educação Popular e o espaço escolar ganham diferentes contornos, que passam por uma completa negação da instituição escolar como espaço apropriado pela educação hegemônica, até seu reconhecimento como um espaço em disputa que precisa ser ocupado e transformado pelo campo popular. Nesse sentido, a escola pública é uma importante conquista dos trabalhadores nas suas lutas de meados do século XIX e início do século XX e, como tal, não faz sentido que os trabalhadores abram mão do que é, apesar das contradições, uma conquista de sua própria luta.

A Educação do Campo, ao mesmo tempo em que aponta para a dimensão da Educação Popular, constrói-se também como a efetivação do direito à educação pública de qualidade, socialmente referenciada, trabalhando na perspectiva de acesso ao sistema público de ensino instituído, o que possibilita ao sujeito ter seu processo educativo reconhecido institucionalmente. A partir desta compreensão da Educação do Campo como lugar de reinvenção dos sentidos, dos tempos-espacos e da lógica de institucionalização dos processos educativos, podemos compreender que, entre esta proposta instituinte e a educação instituída, cria-se um campo de disputa pelas intencionalidades da educação (SEVERO, 2015; MOURA E ZUCCHETTI, 2010.) e pela configuração do seu território.

É neste contexto que precisamos nos situar para compreender as possibilidades e limites das relações vivenciadas dentro das experiências do Pronera e do Projeto Tecicampo.

3 | OS SUJEITOS E O CONTEXTO DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO.

As práticas educativas dos projetos de EJA apoiados pelo Pronera, como o Projeto Tecicampo, são executadas pela ação conjunta das universidades e dos Movimentos Sociais, de modo a proporcionar o acesso à educação aos assentados e acampados de Reforma Agrária dos locais onde tais ações são desenvolvidas. Cada um desses atores tem um papel e atribuições específicas e fundamentais para a realização dos projetos e seus processos educativos. Por isso, consideramos ser necessário caracterizar esses sujeitos e suas atribuições. No caso do projeto Tecicampo, foram atores dos processos os educandos, as educadoras, os coordenadores locais, os monitores, as coordenadoras geral e pedagógica, os professores e pesquisadores de áreas específicas, entre outros.

Os educandos, razão de ser do projeto, eram assentados e acampados de Reforma Agrária. Muitos estavam participando de um processo de educação, com fins de alfabetização e escolarização, pela primeira vez. Alguns desejavam concluir o processo que iniciaram há muitos anos. No geral, os educandos eram idosos, com idade entre 49 e 69 anos, embora também houvesse educandos com idades inferiores e superiores a essas. Por serem já idosos, alguns desafios se colocaram no seu processo ensino aprendizagem, como baixa visão, além de outras questões de saúde que interferem nos processos pedagógicos.

As educadoras populares atuavam dentro dos assentamentos e acampamentos, e eram moradoras das próprias comunidades nas quais lecionavam. Foram selecionadas no início do projeto, a partir de sua própria disponibilização para tal, da recomendação dos Movimentos Sociais ou sindicais, além dos critérios propostos pelo projeto, como nível mínimo de escolaridade. Embora o processo de seleção estivesse aberto para educadores e educadoras, quase a totalidade dos inscritos e selecionados foram mulheres, compondo 47 das 50 vagas. O trabalho das educadoras consistia em conduzir e acompanhar as turmas e lecionar as aulas, além de participar dos processos formativos (Cursos e Encontros de Formação) realizados pelo projeto.

Os Movimentos Sociais presentes nos acampamentos e assentamentos onde havia turmas escolhiam um representante que atuaria como Coordenador Local. Os coordenadores locais eram mais politizados, e seu trabalho consistia em fazer a ponte entre os Movimentos Sociais e os assentados/acampados, e entre estes e a Universidade, nos assuntos referentes ao projeto e ao Pronera. Além disso, se encarregavam de mobilizar e articular diálogos com o INCRA quando havia a necessidade.

Na Universidade havia uma coordenadora geral e uma coordenadora

pedagógica, que trabalhavam na gestão dos recursos e dos processos pedagógicos, além de guiar as atividades de toda a equipe pedagógica. Parte das atividades pedagógicas era realizada pelos Monitores e Monitoras, estudantes universitários, no geral ainda cursando a graduação, que acompanhavam os processos educativos e a formação das educadoras. Desempenhavam funções diversas, como organização dos cursos de formação, grupos de estudo, elaboração dos materiais didáticos e acompanhamento das educadoras e turmas nos assentamentos e acampamentos, por meio de viagens regulares (geralmente mensais) a esses espaços. Assim como as educadoras e os coordenadores locais, eram contemplados com uma bolsa mensal para que desempenhassem suas funções.

Havia também uma equipe pedagógica, contando com representantes das diversas áreas do conhecimento, composta por professores da Universidade de Brasília, professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e pesquisadores. Eram professores de diversos níveis de formação e atuação, com diferentes níveis de experiência na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo, com diversas habilidades, em especial no que se refere à forma de comunicação com os sujeitos do projeto, o que demandou ‘traduções’ para que o diálogo entre os participantes, de fato, ocorresse.

A região na qual o Projeto Tecicampo foi realizado é composta por partes de três estados (Nordeste de Goiás, Noroeste de Minas Gerais e o Distrito Federal), na região que Dansa (2008) denominou de *Sertão Mineiro-Goiano*. Esta região, apesar das particularidades de cada parte que a compõe, apresenta certa similaridade cultural e também padrões migratórios mais ou menos semelhantes, o que lhe confere certa identidade, em especial com relação às populações dos assentamentos de Reforma Agrária.

Há, ainda, certa semelhança nas distâncias entre os espaços e as condições de chegada aos locais. São locais que ora tem escola, ora não, ou em que as escolas às vezes se situam muito longe das moradias. A educação, quando chega, geralmente vem por meio de projetos sociais de alfabetização e escolarização.

Nesses espaços, é possível ofertar educação de acordo com a demanda que os educadores consigam atender, em especial devido às distâncias a serem percorridas para esse fim, de modo a manter um ritmo e frequência das ações educativas. Isso é essencial para o bom funcionamento dos processos educativos, já que se destina a educandos adultos e idosos, que não têm como deixar seus afazeres para passar muito tempo dentro de um ônibus indo e voltando da escola. Além disso, geralmente não há um sistema público de transporte nesses locais, o que faz com que as distâncias tenham que ser percorridas a pé ou em formas alternativas de transporte.

Segundo relatos de educandos e educadoras, as questões relativas às distâncias

a serem percorridas para se chegar aos locais onde as aulas eram realizadas constituíram alguns dos maiores desafios. Aliadas a outros fatores (o clima, queda de árvores, pontes danificadas, etc.), as pessoas ficavam impossibilitadas de chegar aos locais. Por isso, consideramos que estas sejam informações fundamentais para caracterizar o contexto no qual as ações educativas do Projeto TeCiCampo se realizaram.

4 | AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Alguns dos pressupostos da Educação Popular do Campo dizem respeito à aproximação entre as práticas pedagógicas e o projeto de emancipação (FREITAS, DANSA e MOREIRA, 2016). Fala-se da relação trabalho-educação, no caso o trabalho do campo, e da alternância como forma de construção do tempo-espaço pedagógico, que relaciona trabalho e reflexão (RIBEIRO, 2008).

Também se aponta para algumas metodologias gestadas a partir da Educação Popular, como o uso de temas geradores, rodas de conversa e práticas dialógicas em geral, que são considerados fundantes das pedagogias emancipatórias, de modo a aprofundar a compreensão dos projetos de mundo e a consciência de classe dos sujeitos (ANTÔNIO e LUCINI, 2007). Nessa proposta, a escola é um dos possíveis espaços onde se dá o processo pedagógico que não se limita a ela.

Ao trabalhar com tais pressupostos, vários projetos têm tido a escola como centro das atividades reflexivas, e a comunidade como parte integrante do fazer educativo, igualmente importante. Nesta perspectiva, podemos vislumbrar uma série de possibilidades de ação que têm sido postas em práticas por projetos de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância (BENJAMIN e CALDART, 2000).

No caso específico do projeto Tecicampo, as condições de movimentação dos educandos, em sua maioria adultos e idosos, a distância da rede central de certificação, e as distâncias entre os próprios assentamentos, nos colocaram o desafio de construir os espaços pedagógicos de forma alternativa, trazendo-os para dentro dos assentamentos, o que demandou uma organização pedagógica também particular e diferenciada. Nossa questão central foi compreender como realizar um fazer educativo escolar em espaços não escolares, de modo a preservar seu caráter de Educação Popular do Campo e, ao mesmo tempo, garantir seu caráter formal e inclusivo de educação pública.

Assim, os processos educativos para os educandos se deram exclusivamente nos assentamentos, no que podemos definir como espaço não escolar, dividindo-se entre “sala de aula” (nos mais variados espaços) e ações na casa ou na comunidade. Embora algumas poucas salas ocupassem espaços escolares dentro

dos assentamentos, suas ações não mantinham nenhum vínculo com a escola propriamente dita. A maioria das salas, por sua vez, estava em outros espaços, como associações, galpões, igrejas e casas de educadores e educandos.

Apesar de ocorrer em um espaço fundamentalmente não escolar do ponto de vista concreto, a formulação do programa, assim como as expectativas dos educandos, era de uma educação formal, chancelada por um certificado ao final do processo. Assim, cabia à Universidade, em parceria com a Secretaria de Educação e com os Movimentos Sociais e associações de assentamentos, desenvolver um sistema de ensino-aprendizagem que, simultaneamente, correspondesse à demanda de uma Educação do Campo de caráter popular e emancipatório e a um processo de formalização inclusiva no sistema de ensino tradicional, desenvolvidos em um espaço não escolar com envolvimento do Estado em dois níveis: o municipal (certificador) e o estadual e federal (financiador e organizador de diretrizes orientadoras).

É evidente que a presença da prefeitura no processo demandaria um alargamento do conceito de escola formal para além do espaço escolar e, neste sentido, algum parâmetro de reconhecimento desta formalidade seria necessário. Após as negociações, ficou claro que este parâmetro seria dado pelos exames de certificação, que deveriam conter algumas das demandas básicas feitas pela rede de ensino. Em outras palavras, exames de aptidão para um determinado grau ou série deveriam ser realizados com os estudantes para formalizar sua certificação.

Esta negociação possível traçou um rumo de exigência para os conteúdos de ensino-aprendizagem que nos manteriam atrelados aos conteúdos do ensino formal, porém conseguimos a liberdade de poder construir e aplicar conjuntamente estes exames, levando em conta o desenho de nosso próprio processo pedagógico. Considerando este como um dos limitadores do desenvolvimento do processo pedagógico em questão, partimos para compreender como realizar o outro lado do trabalho, ou seja, o caráter emancipatório demandado no projeto de Educação Popular do Campo.

Neste sentido, o estudo de Paulo Freire, em especial com relação à construção de uma educação onde a leitura do mundo, a historicidade do sujeito e a dialogicidade como fonte de transformação fossem aspectos relevantes, passou a ser tema das reuniões da equipe de professores e monitores, que estavam concebendo a organização curricular e os caminhos pedagógicos do processo em questão, bem como a formação e orientação dos educadores.

A formação das educadoras foi fortemente pautada por esses elementos e pelo próprio debate sobre educação e emancipação social. Entretanto, quando se organiza um processo de educação emancipatória, o primeiro passo é fazê-lo *com* os sujeitos, e não *poreles* (CALDART, 2008). Para tal, as práticas pedagógicas precisam

ser utilizadas como proposta, e têm de servir também para o diagnóstico do que estão produzindo em um determinado contexto.

O primeiro momento central foi o de perceber o que se passava com as educadoras no seu processo de formação ao experimentar práticas emancipatórias e o que acontecia quando voltavam para suas salas de aula e tentavam aplicar aquilo que estávamos propondo a elas. Foi nesta observação e no diálogo com elas que fomos percebendo algumas questões importantes para reflexão.

Em pouco tempo ficou claro que, apesar de considerarem produtivas as aprendizagens vividas em processos alternativos de formação, as educadoras se sentiam inseguras quando os desenvolviam em suas salas de aula. Em inúmeros casos, pudemos perceber isso em seus discursos. Foram frequentes os relatos de educadoras que manifestaram sua insegurança ao ouvir, por parte dos educandos, a seguinte frase em relação a processos que partiam de temas geradores: “*A conversa está boa, mas quando é que a aula vai começar?*” O mesmo acontecia diante de outras tentativas que buscavam trazer novos elementos para dentro do processo pedagógico, como colocar as carteiras em círculos, ou partir de elementos do cotidiano para refletir sobre as realidades.

Aos poucos, fomos percebendo que, apesar de estarmos desenvolvendo nossos processos em espaços não escolares, a escola, na sua expressão mais formal, estava presente, no seu viés mais tradicional, no *imaginário* dos educandos e educadoras, e conseqüentemente, na valorização e validação dos processos educativos.

Percebemos que as referências de legitimidade do processo pedagógico por parte dos educandos, mesmo aqueles que nunca tinham ido à escola, se dava fortemente na busca de elementos simbólicos, a partir dos quais reconheciam os processos escolares. Elementos como mesas, carteiras, quadros de giz, cadernos, conteúdos de disciplinas reconhecidamente escolares, como língua portuguesa e matemática, e práticas docentes tradicionais que envolviam transmissão de conteúdos, deveres de casa, textos para copiarem etc, eram constantemente demandados por estes sujeitos nas aulas de que participavam.

Por outro lado, elementos alternativos como rodas de conversa, práticas mais vivenciais e conteúdos transdisciplinares eram, muitas vezes, vistos como espaços interessantes de relacionamento, mas que não constituíam, por si só, a atividade central de que deviam participar. Do mesmo modo, no imaginário das educadoras, embora pudessem vislumbrar, a partir de sua formação em serviço, alguns caminhos alternativos, a volta ao caminho tradicional feito pelas suas professoras na escola parecia mais confortável e segura, dando melhores resultados com relação à confiança dos educandos no processo que estavam desenvolvendo, e ao próprio sistema de validação delas do que eles estavam aprendendo (o certo e o errado).

Algumas se arriscavam desenvolver algo mais alternativo. Outras não.

O que nos chamou atenção foi o fato de que a escola, para este grupo, não era um espaço geográfico, mas uma construção imaginária de algo a que eles não tiveram acesso na idade adequada. Guardavam dela uma lembrança, e avaliavam o seu valor pela similaridade da estrutura, do currículo e das práticas tradicionais que conheciam.

Entrevistas realizadas por alguns dos nossos monitores em seus Trabalhos de Conclusão de Curso ajudam a compreender melhor por que a escola aparece para esses sujeitos com esta configuração. Ao entrevistar os educandos da região de Padre Bernardo, Oliveira (2013) nos revela que muitos não frequentaram a escola por que seus pais entendiam que ela não era necessária para a vida no campo. A experiência desses sujeitos, porém, é por eles referenciada por um sentimento de sofrimento causado pela carga de trabalho que lhes foi atribuída desde muito jovem, vergonha por estar fora do mundo letrado, o que implica num sentimento de exclusão e dor por não terem tido a chance de escolher o seu caminho, uma vez que não tinham uma preparação específica para enfrentar nem o trabalho rural, nem o mercado de trabalho formal urbano.

Ao educarem seus filhos, porém, assumiram outra forma de lidar com a questão da escola e da vida: acreditaram (e acreditam) que seus filhos deveriam estudar, de preferência para sair do campo e ter o reconhecimento social e a preparação para o mercado de trabalho. Ao viver a escola a partir da experiência dos filhos, eles guardam dela não a dinâmica de ensino-aprendizagem que não viveram, mas a imagem do que viram e acompanharam neste percurso, que mais se identifica com a educação urbana e rural do que com a Educação do Campo, e reflete a ideologia de que o campo representa atraso, e que estudar para sair do campo é o que confere valor ao sujeito.

Quando voltam ao campo e começam a vivenciar as propostas de educação dos Movimentos, abre-se um novo espaço educativo vivido no cotidiano, em uma perspectiva não formal de Educação para a militância e para a construção de outras propostas de produção e vida, e o sujeito assume e aceita este processo. Porém, ao ser confrontado com o desafio da alfabetização e da escolarização, sua primeira atitude é voltar ao padrão escolar conhecido e começar a se pautar novamente por ele. Poderíamos falar da força do *habitus* (BORDIEU, 1996), que reflete as contradições presentes nos sujeitos entre reprodução e transformação social, em especial quando o “capital escolar” dos sujeitos é muito baixo. Podemos levantar a hipótese de que muitos dos nossos educandos consideram os processos de Educação Popular e educação escolar como distintos, e lhes conferem diferentes propósitos, não tendo, ainda, introjetado profundamente a dialética feita entre o popular e o escolar pela Educação do Campo.

Da mesma forma, as educadoras, embora consigam vislumbrar melhor a relação Educação Popular - educação escolar - Educação do Campo, por estarem refletindo sobre isto na formação em serviço, ainda têm dificuldades no fazer cotidiano, por também não encontrarem com facilidade o ponto de articulação entre a Educação Popular e a educação formal que, na prática, demanda um acúmulo de experiência pedagógica com processos alternativos.

Neste sentido, o processo de implementação de um modelo coerente com a Educação do Campo demandou uma desconstrução do modelo tradicional, no qual a referência ao espaço escolar não dialoga com o mundo da vida (MOURA e ZUCCHETTI, 2010), e uma reconstrução desses parâmetros em uma perspectiva mais emancipatória aceitável para os sujeitos nessa transição. Assim, o tempo se tornou um fator crucial trabalhando contra nós.

O caminho encontrado para uma tentativa de desenvolver aspectos emancipatórios, neste contexto, foi o trabalho de articulação de experiências da vida cotidiana com os conteúdos essenciais de aprendizagem das disciplinas tradicionais. Este foi um dos caminhos que se mostrou promissor, tanto para o trabalho das educadoras como para a satisfação das expectativas dos educandos.

Muito tempo foi investido em mapear atividades produtivas, associativas e de observação que poderiam gerar questões, problemas, exercícios e produções textuais que fizessem com que os educandos pudessem reconhecer-se como sujeitos em meio às aprendizagens demandadas para sua certificação final, e para que nós, enquanto equipe pedagógica, pudéssemos investir em propostas mais concretas para apoiar o trabalho das educadoras. Finalmente, optamos por trabalhar com o que chamamos de *conceitos integradores*, e escolhemos basicamente dois desses conceitos para desenhar um referencial curricular que conectasse temas geradores, atividades pedagógicas vinculadas à realidade do cotidiano de produção e vida dos sujeitos. Foram eles os conceitos de *Identidade e Territorialidade*.

A construção desses conceitos, aqui, não parte de uma lógica abstrata, mas vem da conexão que vai se estabelecendo entre a vida do sujeito e os conteúdos escolares no tempo dado do projeto. Se a vida pode gerar temas e eles serem ponto de partida, percebemos que, no nosso caso, era preciso ter também *pontos de chegada*. Esses pontos de chegada não podiam ser apenas ensinar o que era necessário para passar nos exames, mas tinham de apontar para algo que ajudasse o sujeito a fazer uma síntese, a partir das suas problematizações.

Para Paulo Freire, na sua primeira fase, cultura e natureza eram os conceitos que faziam este papel, e que eram desenvolvidos a partir das fichas de cultura do sistema de alfabetização. Essa proposta foi associada ao desenvolvimento do humanismo existencialista e à sua proposta de homem e de mundo (Ribeiro, 2008). Ao colocarmos os conceitos integradores como ponto de chegada, nossa intenção

apontou para uma leitura de mundo que remete ao multiculturalismo, mas não há uma intenção de aprisioná-los nesta perspectiva, e sim de fazer a ponte com debates que estão na base da Educação do Campo e das concepções de homem e de mundo dos Movimentos Sociais do campo. Entendemos que este processo era fundamental para uma nova conexão entre os velhos conteúdos disciplinares demandados, e também para possibilitar uma releitura da escola pelos sujeitos do projeto.

Simultaneamente, o trabalho pedagógico com os conceitos integradores poderia ser feito a partir do desenvolvimento daquilo que, em essência, seria esperado dos educandos ao prestarem seus exames para certificação, uma vez que nos possibilitaria fazer as necessárias pontes com os conteúdos curriculares da escola e seus pressupostos de ensino-aprendizagem para cada nível de ensino. Esta forma de trabalho, em si, era nova para todos, incluindo a equipe pedagógica, e demandou um grande tempo para conseguirmos traduzi-lo em processo formativo e material de apoio para as educadoras, e, mais ainda, para que elas ensaiassem desenvolvê-la com os educandos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à questão central de explorar as possibilidades de realizar uma Educação Popular do Campo com caráter formal nos assentamentos a partir dos projetos do Pronera, podemos dizer que, apesar dos inúmeros desafios que se colocam em função da quantidade e diversidade de sujeitos e contextos abrigados no projeto, a possibilidade de realizar ações em um espaço mais próximo dos sujeitos camponeses permite que possamos perceber que, para além do universo concreto da escola e das contradições que se dão entre os sujeitos nestes espaços, há também as contradições que habitam o imaginário dos sujeitos camponeses e os contextos nos quais estão inseridos, que compõe sua visão de escola e os sentido da educação formal.

Estas contradições indicam os pontos de conservação de crenças, valores e hábitos que pertencem ao passado, e que precisam ser desconstruídos na lógica dos novos processos pedagógicos propostos. A escola, como espaço de conservação social dentro dos sujeitos, é *habitus*, e remete a um campo que não é o da Educação do Campo, porque, também para esses sujeitos, Educação do Campo é uma nova construção identitária. O Pronera nos desafia a colocar em diálogo estas questões.

As constatações deste trabalho apontam para a necessidade de que os Movimentos Sociais do campo assumam, cada vez mais, junto com as Universidades e demais parceiros, o fortalecimento dos processos de EJA e a educação dos adultos e idosos, que têm um importante papel na realidade imediata e cotidiana dos espaços

de Reforma Agrária. Nesse sentido, uma releitura permanente destas ações dentro da política pública do Pronera, de forma a repensar os espaços e tempos, o caráter da formalização e a continuidade dos processos, tanto de escolarização como de formação de educadores, são fundamentais, e devem ser debatidos tanto em nível pedagógico como dos processos jurídico-administrativos que o compõe, para um permanente redesenho e aperfeiçoamento dessa política pública, que muito tem contribuído para a emancipação dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Clésio Acilino & LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Caderno CEDES, Campinas, Vol. 27, n. 72, p. 177-195. maio/agos 2007.
- BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília: 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações Pronera**. Brasília: 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Coleção Por uma educação do campo, n.7. Brasília, Incra, MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/thead/neadespecial/download_orig_file?pageflip_id=5813558> Acesso em 25 set. 2016.
- DANSA, Cláudia Valéria de Assis. **Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na região do Sertão Mineiro Goiano**: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da escola agrícola de Unai-MG para jovens assentados de reforma agrária. Tese de doutorado. Universidade de Brasília – Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Programa de Pós-graduação em Gestão e Políticas Públicas. Brasília: abr. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, M. C. S.; DANSA C. V. A; MOREIRA, J. M. C. Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis: v. 1 n. 2 p. 204-230 jul./dez. 2016. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2761/9297>> Acesso em: 25 de junho de 2017.
- MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v.24 n. 85 p. 17- 31. Abr, 2011.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de & ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf> > Acesso em: 14 de maio, 2018.
- OLIVEIRA, Mateus Fernandes de. **A Educação de Jovens e Adultos do campo do Distrito Federal e Entorno no contexto do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - Pronera**: uma análise do passado, um apontamento para o futuro. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação (FE) - Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2013.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos**

e perspectivas. Coleção Educação Para Todos. UNESCO, 2006. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObra_Form.do?select_action=&co_obra=16220> Acesso em: 18 mai. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Revista Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008 Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 17 mai. 2018.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>> Acesso em: 14 de maio, 2018.

OS DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO TRANSDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS JURÍDICOS: A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO VOLTADA À CIDADANIA

Data de aceite: 09/12/2018

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

1 | ESCORÇO NORMATIVO DA EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Antes de adentrarmos no objeto central que norteia o presente trabalho, fundamental delinear os principais documentos que embasaram e serviram de fonte para o cenário hoje existente acerca dos Direitos Humanos.

Dessa forma, seguindo tal raciocínio, necessário se torna trazer um parâmetro conceitual do que entendemos por Direitos Humanos, assim fazendo nas exatas palavras de Herkenhoff, quando o mesmo assevera que os referidos direitos “são aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua natureza humana, pela dignidade que a ele é inerente”. (1994, p. 30).

Todavia, não é excessivo esclarecer que nem sempre essa proteção fora assegurada de forma ampla e irrestrita, tendo sua origem histórica ligada à Idade Média, com o surgimento, em 1215, da *Magna Charta Libertatum* (Magna Carta), que visava primordialmente limitar o exercício do poder

absoluto existente em consequência do modelo imperial então vigente.

No que pertine à concessão de direitos, vê-se que o aludido documento, apesar de representar um passo inicial, não trazia muitas garantias. Só mais tarde, no início da chamada Idade Moderna, surgem quatro diretrizes essenciais no tocante à matéria, a saber: *Petition of Rights* de 1628, *Habeas Corpus Act* de 1679, *Bill of Rights* de 1689 e a Declaração de Virgínia de 1776.

A *Petition of Rights* apresentava como referência a *Magna Charta Libertatum*, fazendo alusão à possibilidade de requerer-se ao rei que nenhum homem livre fosse despojado de seu feudo, detido ou aprisionado, senão em virtude de sentença.

A Ação de *Habeas Corpus* significou o mecanismo inserido no ordenamento que buscava por todos os meios cabíveis limitar o poder de prender os opositores políticos sem submetê-los a um devido processo legal.

O *Bill of Rights* representou um documento de importância altamente significativa, trazendo fortes restrições ao poder estatal, submetendo a monarquia inglesa à soberania popular, fortalecendo o princípio da legalidade e criando uma inovação no panorama vigente

representada pelo direito de petição.

Já a Declaração de Virgínia foi um documento de natureza iluminista que trazia em seu bojo direitos natos da pessoa, o direito geral de sufrágio, o direito à propriedade, a igualdade perante a lei, sem distinção de classe social, religião, raça ou sexo, bem como o direito e proteção à liberdade de imprensa.

Dentro dessa sequência cronológica, não podemos deixar de fazer referência à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, surgida em 1789, que também reproduzia os ideais do iluminismo e apresentava como marco a Revolução Francesa, assim como à Constituição Mexicana de 1917, que foi a primeira carta constitucional a consagrar em âmbito interno os direitos sociais, conhecidos como direitos de 2ª geração.

Nesse segmento de ideias, chegamos a um grande marco ocorrido no ano de 1945, que foi a criação da ONU (Organização das Nações Unidas), fruto das conferências de paz realizadas no final da Segunda Guerra Mundial, dando assim início ao surgimento da proteção internacional dos Direitos Humanos. Nessa esteira, Bobbio realça que: o início da era dos direitos é reconhecido com o pós-guerra, já que “somente depois da 2ª Guerra Mundial é que esse problema passou da esfera nacional para a internacional, envolvendo – pela primeira vez na história – todos os povos” (2000, p. 49).

Fundamental trazer à tona que a Carta das Nações Unidas da ONU foi um documento de grande impacto, estabelecendo em seu preâmbulo que

Nós, os povos das Nações Unidas, decididos: a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra que por duas vezes, no espaço de uma vida humana, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade; a reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas”, tendo como primeiro objetivo “Manter a paz e a segurança internacionais e para esse fim: tomar medidas coletivas eficazes para prevenir e afastar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão, ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos, e em conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajustamento ou solução das controvérsias ou situações internacionais que possam levar a uma perturbação da paz.

Três anos após a criação da ONU, em 1948, foi aprovada unanimemente, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que apesar de, em termos técnicos, representar uma resolução e não um tratado, desenvolveu de forma global os direitos humanos, inaugurando a concepção de dignidade da pessoa humana e outros vetores difundidos até os dias atuais.

Conforme já ressaltado acima, a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 apresentava natureza jurídica de resolução sem possuir assim força obrigatória no âmbito internacional. Por tal razão se fez necessária a criação de um documento apto a garantir maior efetividade aos princípios contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Com esse intuito, em 1993, foi realizada em Viena, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, sob o comando da ONU, oportunidade em que mais de 180 dos Estados-membros reafirmaram os termos universais da Declaração dos Direitos do Homem. Nesse escopo, tem-se que a Conferência de Viena veio reafirmar o compromisso universal datado de 1948. (FACHIN, 2009, p. 71-72)

Assim, conforme nos ensina Piovesan (2004, p. 63):

A Declaração Universal, de 1948, foi adotada por voto, com abstenções, num foro então composto por apenas 56 países, e se levarmos em conta que a Declaração de Viena é consensual, envolvendo 171 Estados, a maioria dos quais eram colônias no final dos anos 40, entenderemos que foi em Viena, em 1993, que se logrou conferir caráter efetivamente universal àquele primeiro grande documento internacional definidor dos direitos humanos.

2 | A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA INDISSOCIABILIDADE NECESSÁRIA

Todo trabalho que envolve a temática educacional já apresenta, por si, indiscutível relevância, eis que a educação é a ferramenta mais verbalizada por todos os segmentos como elemento propulsor do desenvolvimento social. Por outro lado, sabemos que a educação não caminha isoladamente, sendo necessário que vários segmentos andem de mãos entrelaçadas para que sua verdadeira função se concretize.

Assim, não é demais aduzir que, no panorama atual, observamos flagrantes violações a inúmeros postulados normativos, havendo ainda uma série de fatores que contribuem para a inoperância dos mais diversos tipos de direitos consagrados no prisma legal.

Afinal, como leciona Santos (2013, p.15):

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos.

Dessa forma, precisamos, além de nos posicionar com maior firmeza na busca da efetivação dos direitos normatizados, repensar nosso papel como fomentadores da educação que se deseja realmente ver propagada, não a tratando apenas como elemento de mera preparação do profissional para determinada profissão, mas, acima de tudo, para a formação humanística desse profissional, trazendo sempre a concepção de que é preciso inicialmente fomentar bases sólidas para que tenhamos agentes de transformação social e não meros reprodutores dos discursos que vêm sendo construídos de forma sistemática sem qualquer participação ativa no seio social.

Falar nesses ideais significar trabalhar, ainda que de forma generalista, a concepção da Educação em Direitos Humanos, que vem se tornando na atualidade uma das formas de combate às violações de direitos humanos, por buscar seus postulados na primazia da igualdade e na valorização dos princípios democráticos.

Todavia, a sua inserção nos vários campos do saber pressupõe a necessária compreensão não só do seu significado como da sua práxis, já que, se queremos ter uma educação em direitos humanos em nossas instituições de ensino, precisamos formar não só nossos estudantes, mas também nossos educadores em uma metodologia inovadora que traz em si o compromisso ético com o respeito à diversidade, à diferença e à dignidade humana.

Nesse contexto de pensamento, temos, de acordo com Magendzo (2006, p.23), que a Educação em Direitos Humanos representa:

a prática educativa que se baseia no reconhecimento, defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e que tem como objeto o desenvolver nos indivíduos e nos povos as suas máximas capacidades com os sujeitos de direitos, assegurando-lhes a ferramenta necessária para fazê-los efetivos

Em termos didáticos, é importante elencar os principais documentos nacionais que dão sustentação à Educação em Direitos Humanos.

Assim, merece destaque o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual abarca aspectos dos documentos internacionais basilares de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, sendo resultado de uma articulação que envolve os três poderes da República.

Em consonância com o PNEDH, a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagem e materiais didáticos contextualizados;
- e. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Imperioso registrar que, de acordo com o estabelecido no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para criar uma

cultura universal dos direitos humanos, exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades, bem como assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Outro documento também de suma relevância é o Programa Nacional de Direitos Humanos. Aqui merece fazermos uma breve explicação no tocante às sucessivas edições do programa.

Assim, ressaltamos que em 1996 o Governo brasileiro editou, por meio do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I, o qual fora revogado pelo Decreto nº 4.229, de 2002 que criou o PNDH II. Ambos foram substituídos pelo PNDH III, em vigor atualmente e que assegura a continuidade ao processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil, avançando no que diz respeito à incorporação da transversalidade nas diretrizes e nos objetivos estratégicos propostos, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos.

Ainda nessa seara, não se pode deslembrar que em 2003, foi instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que apresenta, dentre outras finalidades, a de elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à educação em direitos humanos, propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos, estimulando, nas esferas estaduais e municipais, a criação de instâncias para a formulação de políticas de educação em direitos humanos.

Ainda no que pertine à temática da educação e dos direitos humanos no campo normativo brasileiro, devemos salientar o que está contemplado atualmente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus conteúdos estabelecem ações direcionadas à formação cidadã.

Como muito bem enfatiza LINS JÚNIOR (2017, p.63):

Entre os artigos 205 a 214, a Constituição Federal disciplina largamente o direito à Educação no Brasil. O texto constitucional estabelece que ela é um dever do Estado e da família, tendo como linhas mestras o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho[...] Tanto é assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) estabelece em seu art.2º as mesmas finalidades estatuídas pela Constituição Federal.

Dessa forma, os direitos humanos passam a ser incorporados, ainda que de forma transversal, ao conteúdo disciplinar de todos os cursos, métodos de aprendizagem, atividades de ensino, extensão e pesquisa. O mesmo deve acontecer na formação profissional do magistério e do funcionalismo público, a fim de vincular as atividades administrativas à observância dos direitos fundamentais.

Resta-nos, assim, envidar esforços para buscarmos a efetivação do que se

encontra consignado nos documentos e normas existentes, a fim de alcançarmos uma formação que rompa os paradigmas até então visualizados e que prepare os estudantes para uma formação libertadora.

No presente artigo, voltaremos nossa atenção aos currículos jurídicos, tentando demonstrar a importância de se ter uma formação com a abordagem transdisciplinar dos direitos humanos nos referidos currículos, objetivando não apenas a formação de “operadores do Direito” e sim a formação de cidadãos na acepção mais ampla do vocábulo.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

HERKENHOFF, João Baptista. **Curso de direitos humanos**. Editora Acadêmica, 1994

LINS JÚNIOR, George Sarmiento. **Revista Eletrônica Direito e Conhecimento, v. 1, n. 1, 2017, Jan./Jun./2017, Arapiraca/AL Cesmac Faculdade do Agreste**

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas**. In: BALDI, César Augusto (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO

Data de aceite: 09/12/2018

Sandra Cristina Tomaz

SME/ PMC Campinas – SP - BRASIL

Margarida Montejano da Silva

SME/ PMC Campinas – SP - BRASIL

Charles Durães Leite

SME/ PMC Campinas – SP - BRASIL

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões de supervisores educacionais sobre a qualidade social da educação básica numa perspectiva de educação escolar como formação humana e a implicação dessa perspectiva sobre a ação supervisora. Partindo das experiências vividas na escola, de seus estudos e participação na pesquisa longitudinal intitulada “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” (2013-2017), desenvolvida pela academia em parceria com escolas de ensino fundamental de uma rede pública municipal, os autores refletem sobre a educação escolar como formação humana e, dessa perspectiva, “ouvem” as percepções de diferentes atores educacionais sobre o que constitui a qualidade social da escola e que ainda não é capturado pelas atuais avaliações

de larga escala. Das relações estabelecidas entre educação como formação humana e qualidade social da educação, repensam e revisam seu fazer supervisor, identificando equívocos, limitações, avanços, possibilidades e necessidades, entendendo que, ao qualificar sua ação profissional, na direção de um trabalho político-pedagógico emancipador, podem contribuir com a qualificação da escola e da educação.

PALAVRAS CHAVE: Formação humana. Qualidade social da educação. Supervisão educacional.

SOCIAL QUALITY OF SCHOOL EDUCATION AS HUMAN FORMATION AND THE EDUCATIONAL SUPERVISION: A THINKING AND A DOING IN CONSTRUCTION

ABSTRACT: This paper presents reflections of educational supervisors about the social quality of basic education from a perspective of school education as human formation and the implication of this perspective on the supervisory action. Starting from Lived experiences in the school, from its studies and participation in the longitudinal research entitled “The quality of the public school: a longitudinal study to

support the shared accountability in a teaching network” (2013-2017), developed by academia in partnership with elementary schools in a municipal public education System, the authors reflect about school education as human education and, from this perspective, “make the listen” the perceptions of different educational actors about what constitutes the social quality of the school and is not yet captured by the current large-scale assessments. From the relations established between education as human education and the social quality of education, they rethink and review their supervisor job, identifying misconceptions, limitations, advances, possibilities and needs, understanding that by qualifying their action professional, in the direction of an emancipator political-pedagogical work, can contribute to the qualification of school and education.

KEYWORDS: human formation. Social quality of education. Educational supervision.

1 | INTRODUÇÃO

Muitos são os dilemas da ação supervisora na educação escolar e eles se colocam, em grande medida, a partir das concepções que se tem de homem, de educação, de qualidade da educação, da escola e de educador. As diferentes crenças e defesas implicarão em diferentes preocupações e fazeres dos diversos atores da educação escolar.

Num momento educacional fortemente marcado pelas avaliações educacionais - de aprendizagem, institucionais, externas - que se estabelecem sob diferentes lógicas, refletir sobre esses conceitos e posicionar-se nessa arena educacional é fundamental para se definir o próprio fazer político-pedagógico, não se furtando a pensar a serviço de que e de quem se está, no labor educativo e educacional.

Nesse sentido é que, amparados pelo fazer cotidiano e sustentados teoricamente por estudos que se dão, mais intensamente, a partir da participação dos autores, como pesquisadores e educadores de rede pública municipal de educação básica, em pesquisa longitudinal intitulada “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” (2013-2017), desenvolvida pela universidade pública em parceria com escolas de ensino fundamental de uma rede pública municipal, os supervisores intentam posicionar-se quanto aos conceitos acima anunciados e, a partir deles, pensar e repensar sua ação profissional.

Observa-se que o que se avalia hoje, nas escolas, influencia profundamente o currículo desenvolvido. Parece-nos, pois, que nos encontramos num momento em que o currículo não seja mais o norte para a avaliação. Numa lógica contrária, a avaliação, o que é avaliado, torna-se a baliza para o fazer educativo nas redes de ensino e escolas.

Se esta observação estiver correta e observarmos as avaliações de larga escala, que priorizam o desempenho dos alunos, notadamente em Português e Matemática, temos que a educação escolar pode estar se restringindo a treinamentos e saberes técnicos que se afastam da ideia de uma outra educação, entendida de forma mais ampla, complexa e interconectada, que trataremos, neste artigo, como Formação Humana.

Ainda nesse sentido, podemos esperar que a primeira visão de educação, pautada pelas avaliações de desempenho tenha uma qualidade divergente da qualidade esperada para uma educação entendida como formação humana.

Em seguida, para cada entendimento de educação, vinculada a determinada ideia de qualidade, teremos uma diferente ação educativa desenvolvida pelos diferentes atores que se dedicam à educação. Assim, chegamos ao supervisor educacional e aos seus diferentes fazeres, a partir de suas crenças e conhecimento acerca da educação e daquilo que a qualifica.

Partindo dessas primeiras considerações, iniciaremos nossas reflexões sobre a Educação como Formação Humana.

2 | EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA

Para Saviani, Duarte (2010), é possível considerar consensual a definição da educação como formação humana. A questão que se coloca a nós, nesse sentido, a ser examinada é: em que consiste a formação humana?

Enquanto ser livre, ele mostrava-se capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. [...] Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. (Saviani, Duarte, 2010, p.422-423)

Possível e legítima, não estamos falando da educação na perspectiva da formação humana como algo que não possamos buscar e construir. A educação como Formação Humana é viável. Ancorados nos mesmos autores, temos uma definição bastante pertinente da educação nessa perspectiva.

[...] o valor da educação expressa-se como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. [...] A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. (Saviani, Duarte, 2010, p.423)

Recuperando em Marx (1995) como eixo norteador e essencial da Formação Humana o trabalho, atividade vital de humanização do homem, Saviani e Duarte (2010) afirmam que somente pelo trabalho se dá a Formação Humana. O trabalho que reúne o conhecimento e a prática, o pensar e o fazer, que forma não exclusivamente numa dimensão individual, mas socialmente.

Em contribuição à busca por uma matriz avaliativa que expresse a perspectiva de Formação Humana, ressaltamos a recomendação de Saviani e Duarte (2010), pela apropriação daquilo que se constituiu como clássico, historicamente. Aquilo que resistiu ao tempo e que se define pelas noções de permanência e referência.

[...] Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. (Saviani, Duarte, 2010, p.432)

Para Tonet (2006), que referencia Marx, nenhuma palavra exprimiu tão bem a ideia de Formação Humana como a *Paidéia*, propondo o desenvolvimento do homem naquilo que lhe é mais humano: o espírito e a vida política. Para ele, coube a Marx, com destaque, apresentar e desenvolver os fundamentos de uma outra, radical concepção de formação humana, que articulava espírito e matéria, subjetividade e objetividade no ser social, tendo como pedra fundamental, o trabalho. Na mesma trilha, entende esse autor, a Formação Humana como “sempre histórica e socialmente datada” (Tonet, 2006) mas também como processual, na perseguição dos objetivos pretendidos.

Contudo, essa formação, que mesmo em nossa legislação é proclamada como direito de todos, de fato não se dá, face à dificuldade ou impossibilidade de acesso a uma formação que privilegie tanto os aspectos de formação moral, artística, cultural e intelectual como a formação no trabalho libertador, atividade vital do ser humano. Tonet (2006) ainda recupera que a formação para o mundo do trabalho, contextualizada nestas duas primeiras décadas do século XXI, quando desnudada, revela-se numa ardilosa formação de mão de obra para o capital, adaptada às suas necessidades. Parece que estamos frente a uma formação que quanto mais se diz humana, mais se afasta dos ideais de humanidade.

Nesse contexto é possível dizer que cabe à escola pensar e realizar atividades educativas que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade, do trabalho alienado e dos demais elementos que constituem a atual forma de sociabilidade. Sem esperar pela transformação para educar e sem esperar que a educação, solitária, transforme essas condições.

Descartando, no momento, frente ao panorama instalado, a ideia de uma educação como formação humana, Tonet vê como possibilidade atividades educativas que concorram para a transformação desse *status*. Tarefa difícilíssima, em

seu entendimento, tratada como uma verdadeira batalha.

Bertagna, Oliveira e Miranda (2014), contribuem conosco ao buscar um delineamento possível de uma matriz avaliativa na perspectiva da Formação Humana. Esses autores atentam para a necessidade de uma matriz de avaliação que contemple a formação em artes para ampliar as possibilidades criativas e o desenvolvimento do trabalho coletivo implicado com objetivos da coletividade. Ainda, apoiados em Freitas (2013), apontam para a necessidade e possibilidade da escola em desenvolver o trabalho socialmente útil, refletindo sobre como desempenhar um outro papel, menos comprometidas com a subordinação e com a exclusão e mais voltada à emancipação e à transformação social.

Ao pensarmos uma matriz avaliativa que se ancore na perspectiva da Formação Humana, as avaliações em larga escala ora existentes, nos parece, ganham, ainda maior estreitamento curricular.

Os sujeitos da escola, contudo, por meio das experiências vividas em processos de avaliação institucional participativa, indicam, dentre outras, as dimensões da participação corresponsável, do trabalho coletivo, do real acesso e permanência do estudante na escola, do compromisso social e do respeito à diversidade como dimensões que precisam compor uma avaliação que se coloque a serviço da qualidade social da educação.

Nesse momento em que os sujeitos da escola, instigados pela pesquisa olham para si mesmos e apresentam práticas invisíveis aos olhos das avaliações externas, entendemos adequada a afirmação de Sordi (2009, p.26) de que “A aprendizagem da Avaliação Institucional implica aprender a participar, aprender a se vincular com o projeto coletivo”. Por outras palavras, se o projeto coletivo da escola tiver por norte outra perspectiva de educação, os sujeitos terão a chance de aprimorar as tantas aprendizagens que compõem a formação humana, assim como a valorizar e a avaliar os resultados diante do que foi objetivado, planos e metas produzidos no processo, possibilitando a sua realização.

Moura (2013, p.89) complementa este pensamento quando diz que “A aqueles que participam diretamente da atividade de ensino em sala de aula (aluno e professor) também se juntam os que possibilitam as interações necessárias para a concretização da educação no interior da escola”.

De tudo o que anunciamos, fica a ideia de que se entendemos a Educação Escolar como Formação Humana, entendemos que esse espaço de ensino e aprendizagem é um universo aberto às possibilidades e criação e transformação, não devendo subsumir-se a reflexões, discussões e avaliações rasas e unidimensionais de uma eventual qualidade única para todos, uniformizadora e estabelecida com vistas a manutenção da organização e dinâmica social ora posta como único caminho, o da manutenção e alargamento das desigualdades pela negação ou

desvalorização das diferenças. Nesse sentido, entendemos que a Educação Escolar como Formação Humana encontra-se estreitamente vinculada à ideia de que a qualidade é socialmente referenciada. Não falamos de qualquer qualidade, tampouco de qualidade total e sim de qualidade social.

3 | QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – O QUE APONTAM AS ESCOLAS

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (Bondioli, 2004, p. 14)

Bodioli (2004) nos apresenta uma outra abordagem para pensarmos a qualidade da Educação Escolar como Formação Humana em nossas escolas. Uma qualidade dinâmica, referenciada, cunhada na participação corresponsável dos atores da-na e com a escola.

A construção da ideia de qualidade, assim, implica pensar em qualidades. Qualidades cunhadas na polifonia do ambiente educacional, pelos diferentes seguimentos que compõem a comunidade educacional.

Acreditamos que a (re)construção das qualidades se dê nos espaços e tempos de trabalho na escola, nas relações sociais e debate sobre o cotidiano dos alunos e demais sujeitos educativos. Esta interação, forma e, ao se constituir como ação formativa, tem a potência de se transformar, num repensar e num avaliar coletivo permanentes, a serviço de ações sociais transformadoras da educação e da própria sociedade.

Creemos também que a construção se faz na oitiva e na negociação dentro do espaço escolar. Para isso será preciso ouvir a escola. Conversar com a escola e provocá-la a pensar e falar sobre o que ela faz e que acrescenta qualidade na experiência escolar, nas aprendizagens de estudantes e educadores. Nesta ação interativa e investigativa que envolve os sujeitos de dentro (equipe escolar - diretor, professor, funcionários, alunos, família) e, os sujeitos de fora, (supervisores, coordenadores, secretaria, pesquisadores, universidade...) começamos a ampliar nosso universo de elementos constitutivos de uma educação de qualidade social. Concordamos que é preciso ampliar os espaços de estudos e de escuta sobre a vida que flui na escola e para além dela. De debate sobre sua dinamicidade, clima, intenções e saúde das suas relações sociais. Da aprendizagem da negociação e do diálogo sobre as demandas e sobre as tramas e fios que envolve a realidade dos seus sujeitos, em especial, a realidade dos alunos.

Conforme TOMAZ, SILVA, SORDI (2015), na coleta das percepções dos atores educacionais (professores e gestores) sobre o que constitui a qualidade social da escola e que ainda não é capturado pelas atuais avaliações de larga escala foi possível chegar a um primeiro levantamento que compreende práticas na escola que podem ser organizadas nas seguintes dimensões:

- **práticas implicadas com a permanência de todas as crianças na escola:** dialoga com outros professores, funcionários, família e equipe gestora problemas específicos para auxiliar os alunos na sua caminhada escolar; controla a frequência e contato com as famílias quando o aluno excede nas ausências; levanta as possíveis causas de infrequência/evasão, entre outras.
- **práticas implicadas com a aprendizagem de todos os estudantes:** desenvolve atividades (fora da sala de aula) individualizadas com as crianças para atendimento às necessidades dos alunos; trabalha com atividades de níveis diferenciados para que todos aprendam; possibilita aos alunos a aprendizagem de trabalho em grupo, entre outras.
- **práticas que promovem a formação ampliada dos alunos:** desenvolve atividades que produzem alegria e prazer e práticas que conduzem à responsabilidade pelos estudos; demonstra e promove a solidariedade; discute e define com todos as regras de convivência; d) oportuniza e incentiva a existências de grêmios, entre outras.
- **práticas que valorizam e promovem a afetividade:** aprimora as relações interpessoais entre professor e aluno para potencializar a aprendizagem; valoriza as relações de afeto/limite/ valores que estão presentes nas relações de vínculo estabelecidos com os alunos, entre os mesmos e os outros sujeitos da escola; investe tempo e esforço no fortalecimento de relações entre aluno x aluno em sala, entre outras.
- **práticas que promovem a inclusão social:** estabelece parcerias com outras secretarias, associações e outras instituições sociais para um atendimento mais especializado; pensa e investe em formas de acolhimento à criança; acompanha os alunos em situação de vulnerabilidade social; entre outros.
- **práticas que promovem um bom clima organizacional na escola:** reconhece a potência do grupo de professores no interior da escola; promove a confiança das famílias na escola.

No desenvolvimento da investigação junto à escola, foi ainda identificada uma dimensão que se constitui num conjunto de necessidades denominadas como condições objetivas de trabalho para o desenvolvimento das práticas, nas quais se destacam: a) número de alunos coerente com a proposta de atendimento; b) carga horária docente que respeite tempos sem alunos, para trabalho na escola; c) presença do aluno na escola no contra turno; d) presença de estagiários e cuidadores na escola; e) presença de docentes para ministrar as aulas e desenvolver atividades de apoio pedagógico; f) presença de demais funcionários de apoio à escola; g)

estrutura física adequada às atividades escolares.

Observa-se, pois, que foram levantados seis (06) conjuntos de práticas na escola e da escola que a qualificam e que se realizam para: a) alcançar as aprendizagens naquele conjunto de saberes disciplinares esperados; b) ampliar as aprendizagens naquele conjunto de saberes disciplinares esperados; c) ampliar o próprio conjunto de saberes para além daqueles disciplinares esperados, ocupando-se de aprendizagens quanto à participação, compromisso social, formação cultural e política entre outros aspectos; d) promover as aprendizagens considerando as ideias de inclusão, de afetividade e de um bom clima organizacional no desenvolvimento do trabalho coletivo e da ideia de coletivo.

Há ainda o levantamento de condições objetivas de trabalho para que essas práticas efetivamente se exerçam. Tais condições devem ser consideradas não apenas no âmbito da escola, mas no âmbito da rede, pelos órgãos centrais responsáveis pela garantia das condições objetivas de trabalho necessárias à realização da educação, com qualidade social.

Face às dimensões levantadas, pode a supervisão contribuir para melhorar a qualidade social da escola e da educação? Parece-nos que sim.

4 | A SUPERVISÃO EDUCACIONAL E SEU FAZER PROFISSIONAL NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA

De onde fala a supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão de ensino? Na história da educação, por longas décadas, essa supervisão se constituiu numa forma de opressão. O supervisor, já chamado de prefeito e de inspetor fiscalizou desde a disciplina da escola, às aprendizagens dos alunos e não raras são as histórias de constrangimento de gestores docentes e alunos frente ao “poder” do supervisor.

Todavia, já no período da ditadura militar no Brasil, profissionais que exerciam as atribuições supervisoras à educação passaram a questionar o próprio fazer, assim como ocorreu com os gestores e docentes, assim como ocorreu com a própria educação.

Em nossos dias, apesar dos ranços do passado que insistem em se manifestar e, especialmente, a partir dos ideais e dos princípios da democracia, dispostos não só para uma teoria do Estado como para uma teoria da educação, é bastante consensual a ideia de que o supervisor é um profissional externo que deve atuar na assessoria às escolas, à rede e ao sistema no qual atua, de forma isenta, para que possa contribuir com a qualificação da educação e das escolas, nas diferentes dimensões que a compõem: pedagógica, humana, técnico-administrativa, entre

outras.

Se o supervisor compreende educação escolar como formação humana, alinhado ao que foi anteriormente exposto no presente escrito, as possibilidades de ação se multiplicam, pois, bem mais que um profissional externo espera-se dele o compromisso com o êxito dos propósitos educacionais e a defesa do direito a aprendizagem de todos os alunos.

No sistema de ensino do município de Campinas, as atribuições dos supervisores, descritas no Decreto 20.351/2019 que regulamenta as atribuições de profissionais da educação, são descritas da seguinte forma:

Participar da elaboração, implementação e avaliação da política pública educacional municipal [grifo nosso]; Orientar as Equipes Gestoras das Unidades Educacionais sobre a Legislação Educacional e os atos normativos da SME; Atuar na implementação e no cumprimento da legislação educacional e na elaboração de atos normativos para a SME; Elaborar estudos sobre legislação educacional; Supervisionar as escolas sob sua responsabilidade, orientando, analisando documentos e indicando ações corretivas, quando necessário; Lavrar em termo as ações supervisoras e garantir a ciência da equipe gestora; **Supervisionar o processo de elaboração e acompanhar a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico das UEs [grifo nosso]** e a gestão das vagas nas escolas; **Analisar os resultados da avaliação da aprendizagem e propor ações para a sua qualificação [grifo nosso];** Acompanhar, conferir, orientar e verificar a execução dos processos de planejamento para o atendimento da demanda, matrículas e atribuição aos professores e agentes de educação infantil/monitores infantojuvenis; **Validar os planos individuais de ensino/trabalho dos professores; o calendário escolar; as informações das unidades educacionais para o planejamento anual do atendimento à demanda; o quadro de atribuição de agentes de educação infantil e monitores infanto-juvenis; as informações para o processo anual de remoção; o processo de atribuição; e demais atos administrativos inerentes à ação supervisora [grifo nosso];** Atuar de forma descentralizada nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, Naeds, e de forma centralizada, quando designado, na CEB, CGP e Assessoria de Legislação e Normas Educacionais; e no processo de atribuição centralizada, quando convocado pelo titular da SME; Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à legislação educacional e atos normativos da Secretaria Municipal da Educação.

Observa-se a necessidade dessa rede municipal de educação de ligar à ação supervisora às questões referentes à legalidade dos atos, avançando, por vezes, sobre a autonomia e gestão democrática a escola como organização social, o que se deve, provavelmente, de um lado aos aspectos históricos da criação das funções de supervisão, mais ligadas à ideia de controle e manutenção do status quo e menos comprometidas com a qualidade social da educação e com as transformações educacionais e sociais e de outro, ao cenário político bicudo e belicoso por que passa nosso país, com impactos profundos sobre a educação. Importante dizer que esta marca, associada ao controle, tem, muitas vezes, absorvido a ação supervisora de tal modo que esse profissional, face às demandas advindas, por vezes da precariedade estrutural e de recursos humanos, utiliza a maior parte de seu

tempo para o cumprimento do serviço burocrático-administrativo automaticamente, comprometendo assim, a reflexão sobre as questões educacionais e, legais e seus efeitos na realidade, na qualidade da escola pública.

Todavia, observa-se a referência à sua atuação na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas e ganha destaque sua atuação junto aos processos de avaliação educacional.

Acreditamos que é na atuação do supervisor educacional junto às políticas públicas educacionais e, em especial, no apoio ao fortalecimento dos coletivos e da ocupação democrática pela escola, dos espaços de avaliação institucional que o mesmo possa contribuir com a escola e com a educação, na construção de uma qualidade socialmente referenciada.

À medida que o supervisor consiga ouvir a escola e apontar para a mesma e para os órgãos centrais, elementos para a decisão por uma política à outra e pela sua implementação e acompanhamento, de forma que se leve a êxito o que se pretendeu nos momentos de sua concepção, cumprirá papel relevante para a qualificação da educação e das escolas que a desenvolvem. Com o desenvolvimento de práticas menos voltadas ao controle e de maior parceria, escuta e respeito à autonomia, coletividade e corresponsabilidade da e na escola, o fazer supervisor tem a possibilidade de se constituir em cultura capaz de pensar a educação e atuar na escola de forma mais engajada com os sujeitos sociais da escola.

A avaliação institucional carrega em si a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo. Ajuda a nos localizar neste território e emite importantes sinalizadores de nossos esforços e nossa presença no projeto da escola. Esses indicadores não nos pertencem unilateralmente. (Freitas, 2009, p.38)

As entrelinhas das atribuições acima anunciadas colocam ao supervisor a possibilidade de agir no espaço, *micro*, *meso* e *macro* de uma rede, de forma a colocar na pauta do dia as discussões sobre educação como formação humana e a qualidade que se deseja para essa educação e para as instituições que possuem o protagonismo e a corresponsabilidade em desenvolvê-la.

Mas decidir por essa ação implica uma transformação da própria identidade do supervisor educacional, ainda extremamente ligada, e muitas vezes restrita, ao universo das regulamentações. Nesse processo de refazer-se há certamente acertos e equívocos, que precisam ser refletidos, discutidos e redesenhados. Estamos falando de processo que não nega os conflitos e contradições. Processo difícil, que se dá num cenário de forças que pretendem a manutenção do *status quo*.

Assim como a ideia de educação como formação humana implica a ampliação do currículo para além do Português, Matemática e das disciplinas ainda tidas como pertencentes ao núcleo comum, a ideia de um supervisor educacional

cuja ação e identidade se voltam para um universo muito mais amplo que o das normas e legislações, implica na escuta da escola e na ação sobre as políticas públicas educacionais, com especial destaque à contribuição para a emancipação e transformação da educação, que passa pela sua qualificação socialmente referenciada.

5 | PARA NÃO CONCLUIR

As escolas trazem dimensões da qualidade social da educação que precisam ser ouvidas pelo supervisor educacional na definição e construção do seu fazer profissional que, dessa perspectiva, deve servir à qualificação social da escola, mesmo contra eventuais vontades discordantes.

Nesse processo haverá equívocos, limitações e conquistas. Uma decisão difícil e necessária se quisermos colocar a ação supervisora a serviço da permanente construção de uma educação emancipadora, capaz de traduzir-se em formação humana. Assim, o desafio se lança cotidianamente na, pela e com a escola pública. Na sua defesa, apesar da falta de vagas, da infraestrutura por vezes precária, de uma dose de depauperação do trabalho pedagógico, da desprofissionalização do professor e da desvalorização da escola pública que sofrem os ataques das políticas neoliberais e ultraconservadoras. Um desafio que não se rende, não se curva, não se cansa. Ao contrário, nos convida a manter viva a indignação a tudo que não seja educação emancipadora e aos ideais de formação humana. Um convite à manutenção da esperança pela retomada dos ideais de democracia, de justiça social e à luta convicta de que é pela educação, na perspectiva da formação humana, que será possível um amanhã, em especial para nossas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

BERTAGNA, Regiane Helena. OLIVEIRA, Sara Badra de. MIRANDA, Antonio Carlos. **Por uma compreensão do conceito de formação humana para a construção da qualidade social da educação**. XVII ENDIPE. Fortaleza. 2014.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, L.C. [et al]. **Avaliação Educacional. Caminhando pela contramão**. Editora Vozes, 2009.

MARX, K. **Manuscritos: economía y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MOURA, M.O. **A educação escolar: uma atividade?** In. **Formação Continuada e as dimensões do currículo**. Neusa Maria M. de Souza (Org.). Campo Grande, Editora UFMS, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, **Lei Complementar** nº 83, de 20 de outubro de 2014, publicação em DOM de 21.10.2014. Acesso em 20.04.2016.

_____, **Decreto 20.351/2019** de 11 de junho de 2019. Que regulamenta as atribuições de cargos previstos nas leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, nº 12.986, de 28 de junho de 2007 e nº12.987, de 28 de junho de 2007 que Dispõem sobre os Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais. Campinas, (SP). Prefeitura Municipal, 2019.

SAVIANI, D. DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** In Revista Brasileira de Educação, v. 15, nº 45, set/dez.2010.

SORDI, M.R.L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: Sordi, M.R.L.; Souza, E.S. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas: Millennium, 2009.

TOMAZ, S. C.; SILVA, M. M da; SORDI, M. R. L de. **De Desafios e de Possibilidades: a construção de uma matriz avaliativa da educação na perspectiva da formação humana.** In: VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2015, Fortaleza, Ceará – Brasil. Avaliação – veredas e experiências educacionais, pp.2967-2977. Ceará, Brasil, 2015.

TONET, I. **Educação e formação humana.** In Revista Ideação, vo. 8, nº 9, pp.09-21, Foz do Iguaçu, 2006.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UFPI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO VIGENTE E DO ANO 2000

Data de aceite: 09/12/2018

Antonia Dalva França de Carvalho

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação. Centro de Ciências da Educação/UFPI. Teresina/Piauí.

Lya Raquel Oliveira dos Santos

Professora do Departamento de Estatística. Centro de Ciências da Natureza/UFPI. Teresina/Piauí.

RESUMO: Este artigo aborda sobre a formação do professor de Matemática da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Trata-se de uma pesquisa teórica de análise documental, norteadas pela seguinte questão: o atual currículo de licenciatura em Matemática possui melhorias no que tange a formação de professor, em relação aos anos 2000? O objetivo foi identificar diferenças entre as duas matrizes curriculares do curso referente aos aspectos relacionados às disciplinas pedagógicas, à prática docente e à pós-graduação. Neste sentido, realizou-se a análise do Projeto Político Pedagógicos do Curso (PPC) nos anos de 2000 e 2017. Os resultados evidenciam o abandono pela formação “bacharelesca” do professor de Matemática para contemplar a formação geral do professor, a prática como componente

curricular e previsão da possibilidade de uma pós-graduação em educação para os licenciados em Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Matemática. PPC. Currículo.

TRAINING OF THE MATHEMATIC TEACHER AT UFPI: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRICULUM DURING THE YEAR 2000

ABSTRACT: This article deals with the formation of the Mathematics teacher at the Federal University of Piauí (UFPI). This is a theoretical research of documentary analysis, guided by the following question: Does the current curriculum of undergraduate mathematics has improvements in teacher training compared to the 2000s? The objective was to identify differences between the two curricular matrices of the course regarding aspects related to pedagogical disciplines, teaching practice and postgraduate studies. In this sense, the analysis of the Pedagogical Political Course Project (PPC) was carried out in the years 2000 and 2017. The results show the abandonment by the “bachelor” formation of the Mathematics teacher to contemplate the general formation of the teacher, the practice as a component curriculum and forecasting the possibility of a

postgraduate education in mathematics graduates.

KEYWORDS: Teacher training in mathematics. PPC. Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo a sociedade passou a exigir que os professores tivessem mais habilidades e competências profissionais. Nesse contexto, os professores de Matemática, área que representa uma parcela do conhecimento humano essencial para que o sujeito desenvolva capacidades que serão exigidas ao longo de sua vida social e profissional, foram também exigidos, principalmente no que se refere a habilidades humanas, além das habilidades com números, geometria, álgebra e lógica.

Diante da crescente necessidade de uma efetiva aprendizagem dos alunos, no Brasil, nas últimas décadas, muitos estudos têm sido realizados nas áreas de Formação de Professores e da Educação Matemática. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar as mudanças ocorridas no PPC de Licenciatura em Matemática desde o início dos anos 2000, quando iniciamos a nossa formação docente, até o contexto atual, e assim refletir sobre a formação dos professores de Matemática pela Universidade Federal do Piauí e sua prática pedagógica para o ensino.

Para a execução da pesquisa, analisamos o atual PPC em questão e fizemos um comparativo com a matriz curricular do ano de 2000. Observa-se a diferença de quase vinte anos entre os currículos em estudo. Também analisamos as atas de reuniões da época. A relevância do estudo incide na reflexão sobre a evolução da formação de professores de matemática e como esta vem ocorrendo no desenvolvimento de seu trabalho para tornar essa formação mais satisfatória, já que a sociedade e a comunidade acadêmica assim o exigem.

Dessa forma, partimos primeiramente de um levantamento do referencial teórico onde dialogamos com autores que abordam a temática em questão como Freire (2000), Perrenoud (2002), Rodrigues e Esteve (1993), Souza (2012), Tardif (2010). Posteriormente, analisamos o PPC vigente fazendo um comparativo de algumas mudanças relevantes relacionadas às disciplinas pedagógicas, à prática docente e à pós-graduação quando da formação da pesquisadora e do atual PPC.

2 | REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não precisamos conversar muito com os alunos da educação básica para percebermos que há muita insatisfação entre eles e, do mesmo modo, na sociedade

como um todo com a Matemática. Acreditamos que boa parte dessa insatisfação possa estar relacionada à formação dos professores de matemática e às suas práticas tradicionais, pouco reflexivas ou ainda menos crítico reflexiva do que com a própria Matemática em si. Dito de outra forma, esta insatisfação não está relacionada ao conteúdo desta ciência, mas à forma como este conteúdo vem sendo abordado.

E nesta direção é sensato, segundo Souza (2012), se discutir sobre novas concepções de educação, de sua organização e funcionamento, de ver a questão dos conteúdos pedagógicos, para dimensionar o novo papel da escolarização no contexto da diversidade cultural. Caso contrário, não haverá reforma que resulte em qualquer efeito na Educação Básica nem na Educação Superior para as maiorias das populações rurais e urbanas de nossa sociedade pluricultural. É preciso que os futuros professores e gestores aprendam a olhar, também, os processos educativos que ocorrem fora da escola, para que não se gere expectativas maiores do que ela possa garantir. Ser professor é uma profissão específica com campo próprio de conhecimento e de ação. Por isso requer uma formação superior.

Porém, a formação de professores tem deixado a desejar. Rodrigues e Esteve (1993) afirmam que a insatisfação com o modo de como a formação de professores opera, os resultados a que ela conduz, a relação formação/exercício da profissão, a relação profissional/desenvolvimento pessoal do professor, tem tornado cada vez mais frequente a exigência de que as necessidades de formação de professores sejam recolhidas, explicitadas, objetivadas e traduzidas em objetivos de formação.

Essas autoras descrevem a formação inicial e continuada de professores, explicitando que a formação contínua de professores como aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição de certificação profissional inicial. Dessa forma, elas privilegiam a ideia de que a inserção do professor na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. A dualidade da formação inicial e da formação contínua deve fornecer, através de meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e ajustamento dos currículos de formação inicial. Assim, elas defendem que a formação contínua de professores é o principal instrumento de mudanças das qualificações destes.

O processo formativo consolida e valida uma epistemologia da prática docente. Tardif (2010) apresentou o conceito de epistemologia da prática profissional como sendo o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Seu objetivo foi revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos professores e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho. Segue um resumo sobre cada um desses saberes definidos por Tardif (2010, p. 36-40):

1. Saberes da formação profissional: Conjunto de saberes (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, assim como os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, saber-fazer.
2. Saberes disciplinares: São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).
3. Saberes curriculares: São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes.
4. Saberes experienciais: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Os saberes experienciais são enfatizados pelo autor como aquele que surge na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que o professor mantém com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação, e isso faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que o professor mantém o controle.

Seja na formação inicial ou contínua, os professores adquirem estes saberes e os validam na prática. Neste sentido, questionamos como está prevista a formação dos professores de Matemática no âmbito da UFPI? O que já disse e o que diz atualmente o PPC a esse respeito?

3 | O PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFPI: ANALISE DA MATRIZ CURRICULAR

O Projeto Político Pedagógico que tomaremos por base de comparação é o que estava vigente no curso de Licenciatura em Matemática no período letivo 2000.1, quando iniciamos nossa graduação. Na época, o Colegiado de Matemática havia inserido recentemente uma disciplina com conteúdo de matemática do ensino médio na matriz curricular dos cursos de Matemática, tanto Licenciatura quanto Bacharelado. Isso aconteceu porque os professores haviam constatado, pelas notas do vestibular na área de matemática, que os calouros iniciavam esses cursos com muita dificuldade nos conteúdos do ensino médio. A referida disciplina era Elementos de Matemática com carga horária 90 horas. Os calouros demorariam um período a mais para cursar a disciplina introdutória ao ensino superior de matemática, a saber, Cálculo Diferencial e Integral I. Mas, era uma forma de minimizar as lacunas

herdadas do ensino médio pelos aprovados no vestibular para matemática. Era uma estratégia que objetivava diminuir a evasão, e conseqüentemente, aumentar o número de formados no curso.

Essa decisão está bem justificada por Sacristán (2012, p. 98): “[...] dada as características laborais, dadas as condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de formação não podem atrair os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade.” Por isso, ele conclui que “as condições de formação nunca serão as melhores possíveis como podem ser os estudos de medicina, das leis etc.” Essa é uma desvantagem que o colegiado de Matemática procurou “amenizar” com a inserção de uma disciplina com conteúdo do ensino médio no ensino superior. No PPC atual existem duas disciplinas de conteúdo do ensino médio, a saber, Elementos de Matemática I com carga horária 90 horas e Elementos de Matemática II de 60 horas, ofertadas no primeiro e segundo período, respectivamente. Somente no terceiro período é que os licenciandos pagam a disciplina Cálculo Diferencial e Integral I – M, de 90 horas. De modo geral, a inclusão de Elementos de Matemática na matriz curricular da época poderia implicar em dificuldade para os alunos prosseguirem no curso, dado o atraso na disciplina de Cálculo I.

Depois de quatro anos de iniciado o PPC de 2000, o curso teve número recorde de formandos até então, foram doze ao todo. Mas, muitos deles entraram em períodos anteriores ao ano de 2000. Apenas quatro alunos iniciaram e terminaram o curso no tempo mínimo previsto no PPC. Logo, ficou claro que era preciso fazer mais do que apenas inserir uma disciplina com conteúdos do ensino médio no currículo para poder formar mais licenciados em matemática. A ênfase dada apenas nos conteúdos de matemática não garante melhoria na formação de um professor. Era e é preciso melhorar a formação do profissional docente.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura no ensino superior. Por isso, os cursos de formação de professores tiveram que se adaptar. Novas disciplinas foram inseridas na matriz curricular de matemática para satisfazer as exigências da resolução em questão.

A seguir, apresentamos na Tabela 1 um comparativo com as disciplinas obrigatórias da licenciatura em matemática ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI nos dois PPCs.

Analisando a tabela podemos perceber que na matriz curricular da época existiam apenas quatro disciplinas obrigatórias ofertadas pelo CCE para licenciatura em matemática, totalizando 270 horas. Havia outras disciplinas optativas ofertadas pelo CCE na matriz curricular de licenciatura em matemática, como Didática II, por exemplo. Mas durante os quatro anos da nossa formação, elas não foram ofertadas, talvez por falta de solicitação do Departamento de Matemática, talvez

por falta de demanda dos alunos do curso. O mais importante é ressaltar é que os licenciandos na época da nossa formação passavam pouco tempo no CCE. Logo, a responsabilidade maior pela formação dos futuros professores de matemática era do Centro de Ciências da Natureza (CCN) da UFPI.

PPC da nossa formação (2000)	PPC atual
1- Psicologizada Educação I (60 horas)	1- Sociologia da Educação (60 horas)
2- Psicologia da Educação II (60 horas)	2- Filosofia da Educação (60 horas)
3- Didática I (75 horas)	3- Psicologia da Educação (60 horas)
4- Legislação da Educação Básica (75 horas)	4- História da Educação (60 horas)
	5- Didática Geral (60 horas)
	6- Legislação e Organização da Educação Básica (60 horas)
	7- Avaliação da Aprendizagem (60 horas)
	8- Metodologia do Ensino da Matemática (60 horas)
	9- LIBRAS (60 horas)
	10- Ética em Educação (60 horas)
Total da carga horária: 270 horas	Total da carga horária: 600 horas

Tabela 1: Oferta de disciplinas pelo CCE nos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Fonte: Dados coletados nos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Atualmente, são dez disciplinas ofertadas pelo CCE, totalizando 600 horas, ou seja, hoje, os licenciandos de Matemática estão passando mais tempo de formação no CCE, o que deve torna-los, espera-se, um profissional de prática mais contextualizada e com um olhar mais atento às necessidades formativas da profissão e dos seus alunos.

Tardif (2010) nos apresentou uma discussão sobre o papel da pedagogia como instrumento de trabalho do professor. Ele discute sobre a coerção, a autoridade e a persuasão que fazem parte das tecnologias da interação e que são utilizadas pelo professor no processo pedagógico. Então, estando os licenciandos de matemática por mais tempo no CCE atualmente, implica que há uma preocupação com a formação pedagógica dos professores de matemática maior do quando nos formamos. Este é sinal de avanço e de melhoria da formação de professor de matemática na UFPI.

Sobre as disciplinas voltadas para a prática docente, analisemos a Tabela 2. Podemos perceber que em 2000 eram duas disciplinas e dois estágios voltados para a prática do trabalho docente, apenas. Atualmente, temos o dobro de disciplinas e de estágios voltados especificamente para a prática docente. Ainda há uma disciplina optativa no atual PPC, a saber, Gestão e Organização do Trabalho Educativo de 60 horas, mas sem ementa especificada no texto, que certamente deverá auxiliar mais

ainda na prática dos licenciandos de matemática, quando ofertada.

PPC da nossa formação (2000)	PPC atual
1- Didática I	1- Didática Geral
2- Instrumentação do Ensino da Matemática	2- Resolução de Problemas e Textos Matemáticos
3- Estágio Supervisionado I	3- Avaliação da Aprendizagem
4- Estágio Supervisionado II	4- Metodologia do Ensino da Matemática
	5- Estágio Supervisionado I
	6- Estágio Supervisionado II
	7- Estágio Supervisionado III
	8- Estágio Supervisionado IV
Total de disciplinas: 2	Total de disciplinas: 4
Total de estágios: 2	Total de estágios: 4

Tabela 2 – Oferta de disciplinas voltadas para Prática Docente nos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Fonte: Dados coletados dos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Há ainda uma **seção no atual PPC** de Licenciatura em Matemática da UFPI voltada para a prática do professor, intitulada de Prática como componente curricular, onde se afirma que a mesma deve ser entendida como o elo “entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes a realidade social, econômica e do trabalho correspondente aos Anos Finais do ensino fundamental e Ensino Médio.” (p. 12)

A prática no curso de Licenciatura em Matemática é iniciada, segundo o atual PPC, a partir do primeiro bloco visando incentivar a participação dos estudantes em projetos integrados. Um bom exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, favorecendo a aproximação entre as ações desenvolvidas nas disciplinas e a dinâmica das escolas.

O atual PPC traz a afirmação de que a prática precisa ser trabalhada sob três perspectivas: A da pesquisa (pesquisa, seleção e redação de textos na área da Matemática, levantamento bibliográfico), a da extensão (utilização dos conteúdos teóricos ao mundo natural, social e a realidade escolar), e a da perspectiva didático-pedagógica, proporcionando ao aluno, vivências de situações relativas ao ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, serão colocados em prática “os conhecimentos, as competências e as habilidades desenvolvidas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso” (p. 13).

No PPC atual do curso, as atividades caracterizadas como prática, dentro das componentes curriculares podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Como núcleo, não encontramos

exemplificação no texto. Mas como disciplina, encontramos um quadro no PPC:

DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA/HORÁRIA
Sociologia da Educação	3.1.0	15
Filosofia da Educação	3.1.0	15
Psicologia da Educação	3.1.0	15
História da Educação	3.1.0	15
Legislação e Organização da Educação Básica	3.1.0	15
Avaliação da Aprendizagem	2.2.0	30
Didática Geral	2.2.0	30
Metodologia do Ensino da Matemática	2.2.0	30
História da Matemática	2.2.0	30
Resolução de problemas Matemáticos	2.2.0	30
Desenho Geométrico	2.2.0	30
Análise para Licenciatura	4.2.0	30
Ética em Educação	3.1.0	15
Fundamentos da Matemática Elementar	3.1.0	15
Elementos de Matemática I	4.2.0	30
Elementos de Matemática II	3.1.0	15
Teorias dos Números	3.1.0	15
Geometria Euclidiana	4.2.0	30
TOTAL	27	405

Quadro de Disciplinas com atividades práticas nos dois PPCs

Figura-1 - Fonte: PPC de Licenciatura em Matemática/2011, p.13.

Este é um bom indicativo de que os licenciados deverão estar mais seguros para exercer sua prática em sala de aula como profissionais. As atividades caracterizadas como prática que podem ser desenvolvidas como outras atividades formativas se enquadram dentro das atividades complementares.

Mas, o fato dos alunos de Licenciatura em Matemática passarem mais tempo no CCE e de terem mais destaque dado à prática na matriz curricular aumentam a chance de que os mesmos desenvolvam uma prática docente melhor?

Quando temos mais contato com as disciplinas pedagógicas, ganhamos a possibilidade de refletir por mais vezes e sob ângulos diferentes sobre nossa prática e a função social da nossa profissão. Para Freire (2000) a tarefa do educador seria fácil, se esta fosse reduzida ao ensino de conteúdos. Mas, essa seria uma prática neutra e nem deveria existir, pois a leitura e a escrita passa pela leitura do mundo. Ensinar só é válido quando os educandos se apropriam da significação profunda do conteúdo ensinado. É preciso que educadores sintam a alegria embutida no ensino. Os educandos têm o direito de superar o saber de senso comum partindo dele passando por ele. Desafiar os educandos é um dever da agência formadora, assim como se organizar academicamente em torno da pesquisa educacional, cujos

temas/objetos de investigação serão os problemas que emergem das atividades de extensão e de ensino. A pesquisa será o princípio educativo a ser vivenciado em todos os programas do plano acadêmico: Educação básica; Graduação; Pós-graduação e extensão. Na atualidade, a pesquisa educacional tem como objetivo compreender melhor o fenômeno educacional, suas implicações, alcances sociais e pessoais. Trata de interpretar, explicar, compreender e interferir na práxis pedagógica escolar ou não. Para o autor, um dos fatores que enfraquecem os processos educacionais é a ausência de pesquisas, bem como na mudança da formação de professores.

A pós-graduação foi lembrada no atual PPC, pois se enfatizou que a possibilidade do licenciado se habilitar a uma pós-graduação está garantida, dado que as disciplinas específicas de Matemática foram reestruturadas, como é o caso da disciplina Análise para Licenciatura, mas se mantém com destaque na grade curricular. A antiga disciplina, chamada de Análise Real, na época da nossa formação era comum tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado e era tida como a mais difícil do curso, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Agora, para licenciatura, sua ementa foi modificada para se adequar mais às características dos licenciados do que para os bacharéis, e o seu nome foi alterado. Isso também se caracteriza como melhoria no currículo do curso e preocupação do colegiado em adequar a matriz curricular às especificidades da profissão docente.

Ainda sobre a pós-graduação, podemos afirmar que a mudança na matriz curricular tanto manteve a possibilidade de que os alunos do curso pleiteassem uma vaga na pós-graduação em Matemática como, também, possibilita que os mesmos pleiteiem uma vaga na pós-graduação em Educação, pelas novas características da formação. Antes, essa possibilidade era muito remota, dada a pouca familiaridade dos licenciados em matemática com os conteúdos pedagógicos. Os licenciados em matemática com interesse na pós-graduação acabavam optando por estudar Matemática pura ou aplicada. Hoje eles podem pleitear uma vaga na pós-graduação em Matemática ou em Educação.

Isso significa que a UFPI já está trabalhando uma estratégia de profissionalização do ofício de professor na formação inicial e contínua para conseguirmos formar profissionais com a prática reflexiva, conforme orienta Perrenoud (2002). O autor deixa claro que esse processo só traz transformação a longo prazo, mas que também é possível para as instituições formadoras criarem as condições para essa evolução. Neste aspecto, é imprescindível que o professor em formação deseje essa evolução para que ela ocorra. Uma instituição de ensino pode e deve aflorar em seus alunos novas concepções de formação ou de auto formação, que é melhor, de professores. No entanto, a decisão de como se dará a sua prática profissional durante as aulas é específica do professor. Ele pode ter sido apresentado, durante sua formação, às tendências pedagógicas para o ensino da matemática, pode ter

discutido sobre os vantagens e desvantagens, ou limites e possibilidades de cada uma delas com seus colegas de turma e os professores. Mas, o que irá influenciar, de fato, na sua decisão sobre qual tendência utilizará na prática, será o fruto de uma reflexão a respeito da sua função social enquanto profissional.

Com essa perspectiva, um profissional deve ser capaz de identificar e apresentar o problema, imaginar e aplicar uma solução para o mesmo, garantindo o seu acompanhamento. É por isso que a autonomia se faz necessária para a prática de um profissional, pois, por mais que o profissional queira seguir as regras e normas aprendidas durante a formação, pode ser que as mesmas sejam difíceis de conciliar com o tempo disponível, ou com as condições de trabalho.

“O uso anglo-saxão reserva o *status* de profissão a ofícios bem definidos, nos quais não é oportuno nem possível ditar aos profissionais, em todos os detalhes, seus procedimentos de trabalho e suas decisões. Sendo assim, a atividade de um profissional é regida essencialmente por objetivos (estipulados pelo empregador ou por meio de um contrato com o cliente) e por uma ética (codificada pela corporação).” (PERRENOUD, 2002, p. 11-12).

Assim, quanto menor for o volume de regras e normas de trabalho, maior será a autonomia do profissional, portanto, melhor deverá ser a sua qualificação para conseguir solucionar satisfatoriamente os problemas que surgirem, elaborar conceitos e executá-los. Essa qualificação está relacionada à formação inicial e contínua do profissional.

É com esta intencionalidade de formar para a autonomia que Sacristán (2012, p. 100) afirma que os formadores de professores devem dar importância aos motivos da ação dos professores, “[...] pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade”. O autor defende que é preciso querer transformar, e que os motivos e motivações dos professores não vem sendo considerados na formação de professores e na investigação sobre a formação de professores. Além disso, o autor enfatiza o papel de algo que não é adquirido nos cursos de formação, mas que influencia na forma de ser dos professores que é o comportamento cultural: “[...] o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de cultura que, quando é culta, ensina muito melhor” (p. 101), e é por isso ele pode, inclusive, produzir novas práticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nos resultados obtidos e nas reflexões feitas anteriormente, podemos afirmar que o fato de haver mais disciplinas da matriz curricular da Licenciatura em Matemática sendo ofertadas pelo CCE é um aspecto positivo de preocupação com a melhoria da formação do professor de Matemática. Além disso, o PPC de Licenciatura em Matemática explícita no seu texto a necessidade de formação, assim como contempla a prática como componente curricular e garante a pós-

graduação não somente para os licenciados como, também, suas possibilidades foram ampliadas, dado que as disciplinas específicas de matemática foram reestruturadas, mas se mantiveram com destaque na matriz curricular, e que novas disciplinas com conteúdos pedagógicos foram inseridas no currículo. Isso significa que, hoje, o professor de matemática formado pela UFPI tem maior conhecimento sobre os conteúdos pedagógicos, possui mais tempo de prática durante a graduação e pode pleitear vaga na pós-graduação em Matemática ou em Educação.

É importante ressaltar que o professor deve ser formado para articular a teoria e a prática de forma crítico reflexiva, mas para que isso aconteça, os formadores de professor devem ter a postura de um intelectual transformador. Neste aspecto, o elemento “motivação” defendido por Sacristán (2012), da formação de professores não se encontra contemplado no PPC de Licenciatura em Matemática. No entanto, pode ser que alguns professores do CCE ou do CCN o contemplem em sua prática inspirando os futuros professores de matemática a fazer o mesmo. Mas, esta é apenas uma hipótese. Precisaríamos realizar outra pesquisa *in lócus* para conseguir identificar esse aspecto na prática dos professores do curso de ambos os centros.

Em síntese, o presente estudo contribuiu para evidenciar a melhoria ocorrida no PPC de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Federal do Piauí em comparação ao PPC quando da nossa formação. Esse é um sinal de que há preocupação da UFPI, dos docentes do colegiado do curso com a formação do matemático e do professor de matemática, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo Reglus Neve. **Pedagogia da Esperança**, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVE, Manuela. A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, et al. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortês, 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI, **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução N° 263/11 – CEPEX de 25 de agosto de 2011.

ANÁLISE DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE DOCUMENTÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ÊNFASE NA PROBLEMATIZAÇÃO

Data de aceite: 09/12/2018

Tatiane da Silva Santos

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia (DBI)
São Cristóvão-Sergipe

Joanna Angélica Melo de Andrade

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia (DBI)
São Cristóvão-Sergipe

Divanizia do Nascimento Souza

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Física (DFI)
São Cristóvão-Sergipe

RESUMO: No processo de formação docente, os documentários destacam-se entre os inúmeros recursos didáticos midiáticos que podem ser utilizados no desenvolvimento da problematização. Este trabalho objetiva analisar os aspectos didático-pedagógicos de documentários na formação docente, com ênfase na problematização. Analisaram-se os documentários intitulados “Linha na pipa” e “Escola do futuro”, integrantes da série “Educação.doc”, por meio da adaptação dos critérios adotados por Gomes (2008). Os documentários atendem aos aspectos estruturais didático-pedagógicos, com

personagens reais que estabelecem diálogos na forma de conversa, com exatidão dos conteúdos, pertinência educacional e social. Contudo, a problematização é apenas uma das muitas etapas que demandam constantes reflexões e aprofundamento do conhecimento sobre a realidade escolar e a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Documentários. Formação docente. Problematização.

ANALYSIS OF DIDACTIC-PEDAGOGICAL ASPECTS OF DOCUMENTARIES IN TEACHER EDUCATION: AN EMPHASIS ON PROBLEMATIZATION

ABSTRACT: In the process of teacher training, the documentaries stand out among the many media resources that can be used in the development of the questioning. This work aims to analyze the didactic-pedagogical aspects of documentaries on teacher education, with emphasis on questioning. We analyzed the documentaries entitled “line in pipa” and “School of the future” present in the series “Educação.doc”, through the adaptation of criteria adopted by Gomes (2008). The documentaries meet the didactic-pedagogical and structural aspects, with real characters that establish dialogues in the form of conversation, with accuracy of

contents and educational and social relevance. However, the questioning is just one of many steps that demand constant reflections and deepening of knowledge about reality and the teaching practice.

KEYWORDS: Documentaries. Teacher education. Problematization.

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas nos últimos anos afetaram a educação e o ensino, sendo necessária uma reavaliação do papel da escola e dos professores na atualidade. A escola não é mais considerada a detentora do conhecimento, mas é responsável pela democratização da sociedade, à medida que prepara os estudantes para uma leitura crítica das mudanças que ocorrem, especialmente na sua localidade, contribuindo para uma nova postura ético-valorativa (LIBÂNEO, 2011).

Nessa nova conjectura educacional, o professor tem papel fundamental na criação de condições cognitivas e afetivas, cabendo-lhe articular a capacidade de receber e interpretar criticamente as informações, que chegam de todas as formas e com os mais diferentes níveis de qualidades. O novo professor precisa adquirir a capacidade de aprender a aprender; a manter uma postura de autoridade, não autoritária, na sala de aula; a desenvolver facilidades comunicativas e habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias (CHASSOT, 2011; LIBÂNEO, 2011).

Para tanto, faz-se importante uma formação docente que possa atender as atuais demandas, articulando os aspectos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Segundo Veiga (2014), sendo a formação docente um processo complexo, esse ganha um caráter emancipatório, com os docentes em formação sendo autores de sua própria aprendizagem. Ainda segundo essa autora, para tanto, necessita-se de professores que saibam conduzir tal formação neste caminho, o qual só se alcança com o auxílio de diversos enfoques pedagógicos.

Dentre as orientações pedagógicas que apresentam um forte potencial no processo de formação docente está a problematização, que tem como objetivo inicial estimular a exposição dos pensamentos dos futuros professores sobre determinadas situações, favorecendo um confronto de interpretações das questões propostas para discussão. Esse confronto possibilita sensibilizá-los quanto à necessidade da aquisição de novos conhecimentos, que os permitam analisar e posicionar-se perante as situações-problema (MUENCHEN, DELIZOICOV, 2012).

A problematização bem fundamentada pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, que no processo de formação docente apresenta um forte potencial no aprimoramento de práticas didático-pedagógicas (VIEIRA, TENREIRO-

VIEIRA, 2015).

Dentre o leque de recursos didáticos midiáticos que podem ser utilizados no desenvolvimento da problematização, destacam-se os documentários. Esse gênero tem sido usado para definir trabalhos de diversas naturezas e características, como cinema, filmes educativos, relatos de viagens e programas de televisão que apresentem diferentes estilos e conteúdos (RIBAS, 2002).

Os documentários são um gênero cinematográfico que tem em sua essência um caráter crítico, sendo uma mídia séria e objetiva, que expõe com clareza determinadas informações. Geralmente, os documentários utilizam fragmentos da realidade ao longo do tempo para formular a narrativa, necessária à conscientização do indivíduo (RAMOS, 2008; NICHOLS, 1991). Neste trabalho adotou-se o conceito de documentário como sendo um tipo de vídeo que retrata situações ou determinados fatos, visando registro, documentação e descrição destes, o que lhe confere maior aproximação com a realidade.

Sobre o uso de documentários no processo de aprendizagem, Moran (1995) indica a utilização deles como objeto de sensibilização dos discentes, por meio da discussão de determinados temas, além de despertar a curiosidade dos estudantes e o desejo de aprofundamento dos assuntos tratados, por meio de pesquisas.

Portanto, a avaliação dos aspectos estruturais e didáticos-pedagógicos dos documentários é de suma importância para que possam ser utilizados no processo de formação docente ou na educação básica.

A despeito do exposto, Kenski (1996, p.136) considera que:

A riqueza da apropriação das linguagens da TV e do vídeo no ensino envolve cuidados que fazem parte da própria prática pedagógica tradicional dos professores. Com o mesmo cuidado com que o professor planeja sua aula e seleciona os textos e autores mais adequados para serem lidos pelos alunos, também deve selecionar os programas e os vídeos apropriados, para explorá-los didaticamente em sala de aula.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os aspectos didático-pedagógicos dos documentários “Linha na Pipa” (BODANZKY; BOLOGNESI, 2014) e “Escola do futuro” (BODANZKY; BOLOGNESI, 2014), na formação docente, com ênfase na problematização.

DESENVOLVIMENTO

Os objetos de análise dessa pesquisa foram os documentários intitulados “Linha na pipa” e “Escola do futuro”, presentes na série “Educação.doc”, que é constituída de cinco episódios, produzidos pela Buriti Filmes. Essa série tem como objetivo responder a seguinte pergunta: é possível termos uma escola pública de qualidade no Brasil? Para isso, os produtores da série observaram o cotidiano de

oito escolas públicas, espalhadas por diversas regiões do Brasil, que conseguem oferecer um ensino de qualidade.

Os episódios foram escolhidos por apresentar forte potencial na discussão/reflexão de temas relacionados ao contexto escolar e à prática docente, além de proporcionar a criação de espaços onde predomina problematização em sala de aula, o que por consequência poderá contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico nos discentes que se preparam para serem futuros professores.

As discussões do presente trabalho basearam-se em abordagem qualitativa, uma vez que se pretende analisar a relevância das informações contidas nos documentários. Nessa perspectiva, Alves (1991) considera que a pesquisa qualitativa tem caráter holístico e indutivo, porque visa à compreensão de um comportamento ou de um evento que só se torna possível através das livres observações das inter-relações que ocorrem num determinado contexto.

Para a análise dos aspectos estruturais e didático-pedagógicos contidos nos documentários foram adaptados os critérios adotados por Gomes (2008), nas seguintes categorias:

- 1ª Categoria: informações gerais sobre o documentário (nome do documentário, site de acesso, endereço URL; duração, número de visualizações, temática abordada, ano de publicação, produzido por).
- 2ª Categoria: conteúdos (exatidão e apropriação, atualização, clareza, contextualização, pertinência, adequação do material ao público-alvo).
- 3ª Categoria: aspectos técnico-estéticos (tratamento formal da imagem; tratamento formal do texto verbal; música e efeitos sonoros; tipos de interações; roteiro; personagens; valorização da discussão, da crítica ou da prática/aplicação).
- 4ª Categoria: proposta pedagógica (aplicações práticas do conteúdo; sugestões de atividades; motivações para leituras mais amplas; duração em relação ao tempo de aula disponível).

Para a comprovação da veracidade dos conteúdos utilizou-se principalmente Romanelli(1989), Libâneo(2011), Chassot(2011) e Charlot(2005). Aliadas aos critérios expostos, são sugeridas algumas indagações que podem ser realizadas no decorrer do documentário, oferecendo também a transcrição de falas dos personagens para um maior suporte na problematização e na reflexão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Produzidos e publicados no ano de 2014, estão disponíveis para acesso livre no site *Youtube*, os documentários da série “Educação.doc”, episódio quatro e cinco, intitulados “Linha na Pipa”(https://www.youtube.com/watch?v=moasS3HncBg),

produzidos por Laís Bodanzky, e “Escola do futuro” (<https://www.youtube.com/watch?v=v5nlwicLiQg>), produzido por Luiz Bolognesi, com cerca de 25 minutos de duração cada um. Até 30 de agosto de 2019 (data do último acesso) foram registradas aproximadamente 27 e 67 mil visualizações, respectivamente. As temáticas centrais desses documentários referem-se aos desafios e possibilidades da escola e do professor durante os processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Para facilitar a discussão dos resultados obtidos, optou-se por agrupar os critérios estabelecidos em dois grandes grupos: técnicos/estéticos e didático-pedagógicos.

Aspectos técnicos e estéticos dos Documentários

Considerando-se que os dois documentários fazem parte da mesma série, verificou-se que nos aspectos técnicos e estéticos eles se assemelham, o que possibilitou uma análise conjunta. Observou-se que quanto aos caracteres audiovisuais, ambas as produções apresentam elementos gráficos de tamanho satisfatório e com qualidade técnica e estética adequadas ao público de interesse. Os vídeos possuem riqueza visual e ambientação de acordo com a temática abordada.

Ao considerar o tratamento formal do texto, pode-se verificar que eles apresentam apenas texto oral, sendo a linguagem envolvente, usando o modo verbal imperativo e na primeira pessoa. Os diálogos estabelecidos se conduzem na forma de narração e conversa, e os conteúdos abordados apresentam natureza histórica, mesclando entre a linguagem formal e coloquial.

Os efeitos sonoros apresentam qualidade, clareza e identidade dos sons, em sincronia com as imagens, sendo a imagem-palavra a principal interação reconhecida. Efeitos sonoros estão presentes com a intenção de tornar dinâmicos os documentários, assim como enfatizar o que se aborda neles.

Quanto aos roteiros, são baseados em observações da realidade, sendo seus personagens professores, alunos, coordenadores, representantes de instituições, diretores, secretários, artistas e familiares de alunos das oito escolas. A função desses documentários consiste em informar, motivar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão e aplicar os conteúdos em situações variadas, valorizando a exposição, a discussão, a crítica. Eles também podem ser utilizados no processo de formação docente, o que corresponde à proposta deste texto.

De acordo com Gomes (2008), a análise prévia dos aspectos estruturais e técnicos de recursos audiovisuais é imprescindível quando se pretende utilizá-los em sala de aula, uma vez que a escolha de um vídeo mal elaborado e com defeitos pode influenciar de forma negativa nos propósitos do docente.

Os aspectos didático-pedagógicos dos documentários

Neste tópico analisam-se as características obtidas na segunda e quarta categorias, correspondendo, especificamente, ao conteúdo e a proposta pedagógica. Por abordarem temáticas diferentes, em relação à prática docente e ao contexto escolar, nesse quesito os dois episódios serão analisados individualmente.

Episódio 04-“Linha na Pipa”

Inicialmente, a filósofa Viviane Mosé apresenta um breve histórico da educação no Brasil, destacando que o início da educação formal no país foi marcado pela doutrinação decorrente da ação jesuítica, doutrina que se estende aos dias atuais e que também está atrelada ao pouco acesso e permanência das classes populares na escola.

A filósofa chama a atenção para a importância do movimento dirigido por Anísio Teixeira, com a ideia da escola voltada para a vida, mas logo relembra a influência da industrialização e do Regime Militar contra o desenvolvimento do pensamento crítico e da inteligência, investindo na disciplinarização. Em seguida, ela ressalta que essa situação de opressão vai mudando gradativamente após o fim da ditadura e enfatiza que atualmente os documentos oficiais defendem uma educação voltada para a formação cidadã, para o desenvolvimento integral do estudante. Mas, segundo a filósofa, muitas vezes, o modelo pedagógico adotado continua incentivando a passividade do aluno e o ensino por mera transmissão. A seguir tem-se a transcrição de trechos da fala da filósofa, que podem subsidiar a problematização em sala de aula.

Trecho 1- [...]Na década de 50 o Brasil tinha que se industrializar, aí vem aquele movimento para a industrialização [...], tinha que formar mão de obra pro mercado, passou a existir essa escola, que eu chamo de linha de montagem, você coloca um pedaço de cada coisa para sair um aluno formado com diploma e conseguir participar do movimento produtivo brasileiro. A educação Brasileira sempre esteve voltada para economia [...]. Não bastando nós temos o regime militar [...] ele existiu para ir contra a inteligência [...] o povo brasileiro ficou com pavor de pensar, porque pensar significa [...] ser preso, ser torturado [...] ser exilado. Então, durante vinte anos foi proibido pensar, não na escola brasileira, mas na sociedade brasileira[...].
01:21 - 03:35 (Viviane Mosé - filósofa)

O relato transcrito apresenta elementos propensos à problematização, e os problemas a serem estudados devem partir da realidade vivenciada pelo educando, manifestando-se com todas suas contradições e sendo, portanto, importante para o desenvolvimento do caráter político e social no trabalho pedagógico (CYRINO;

TORALLES-PEREIRA, 2004). De modo específico:

Problematizar, para Paulo Freire, vai muito além da ideia de se utilizar um problema do cotidiano do educando para, a partir dele, introduzir conceitos pré-selecionados pelo educador. A problematização deve ser um processo no qual o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe (NASCIMENTO;LINSINGEN, 2006).

Adotando uma orientação didático-pedagógica problematizadora, no contexto da temática abordada nesses primeiros momentos, aconselha-se aos docentes conduzir os seguintes questionamentos: quais aspectos/attitudes presentes no ambiente escolar demonstram que ainda resta uma disciplinarização autoritária nos dias de hoje? Observa-se com entusiasmo a expansão e obrigatoriedade da educação escolar no Brasil, mas quais as implicações desse acontecimento na qualidade do processo escolar? Quais metodologias de ensino tendem a manter o aluno na condição de passivo no processo de aprendizagem?

O segundo ponto tratado no episódio compreende a aprendizagem efetiva e o sentido dessa aprendizagem escolar para os estudantes, o que fica explícito no documentário quando o educador e antropólogo Tião Rocha afirma: *“toda criança adora aprender; o que ela não quer é estudar, porque ficou chato”*. O fato pode ser observado, quando se realiza uma comparação entre o interesse dos estudantes do ensino fundamental e médio, logo, a *“mecanização escolar”* tende a diminuir esse ímpeto pela aprendizagem com o avanço da escolaridade. O desinteresse dos estudantes e outras variáveis, como pobreza, problemas familiares, doenças entre outras, podem contribuir para o aumento da evasão escolar. De acordo com Viviane Senna, presidente do instituto Ayrton Senna, o abandono da escola é uma realidade preocupante:

Trecho 2- *De cada dez alunos que entram na primeira série, apenas cinco vão terminar o ensino médio. [...] já perguntei pra um médico se há uma doença que mate 50% dos pacientes, eles falaram assim, [...], nem a peste bubônica matou 50% da população, no entanto, a gente tem uma escola que extermina com 50% dos alunos. 07:39 - 08:02 (Viviane Senna - Instituto Ayrton Senna)*

Trecho 3- *Eu costumo dizer que se você ganha o aluno na primeira semana de aula, você tem ele pelo ano inteiro. Então, na primeira semana de aula, eu procuro em vez de ir logo para um conteúdo programático, fazer dinâmicas, mas do que simplesmente perguntar o nome deles, a idade, vamos começar a aula. Mas se você conhecer a história dele, naquela primeira semana, deixar ele falar, deixar ele expor seu ponto de vista, isso ajuda muito, ajuda ele a ter liberdade, a ganhar confiança. 08:30 - 08:54 (Walmir Nunes Júnior - professor)*

Trecho 4 - *Eu gostava de desenhar, uma coisa que se deve fazer na escola também, eu gostava de escrever, eu gostava de ler. Essas três coisas na minha*

*cabeça eram desconectadas da escola, porque fora da escola elas eram muito mais legais. É isso que a escola nunca pode se tornar, uma barreira para as coisas legais. O livro não pode entrar na vida de uma pessoa como obrigação, o livro é uma porta [...] que deve tá sempre aberta.*16:25 - 16:50 (Emicida - músico)

A partir das falas expostas nos exemplos 2, 3 e 4 pode-se direcionar os debates acerca das seguintes indagações: Por que estudar ficou chato? Qual o sentido da escola para os alunos? Qual a importância da inserção de elementos dos contextos culturais dos estudantes na sala de aula? E para o professor, qual o sentido de ensinar?

Posteriormente, nos depoimentos da diretora, dos professores e dos alunos de uma escola do Rio de Janeiro, destacam-se alguns pontos essenciais para que a educação escolar realmente aconteça, dentre eles está: aproximação entre escola, comunidade e família, por meio da criação de vários projetos interdisciplinares e da valorização do docente, que inclui não apenas a recompensa salarial, mas principalmente o reconhecimento social.

Todo o documentário traz questões que podem ser facilmente encontradas no cotidiano escolar, o que reforça a importância da escolha de uma metodologia que gere problematização e leve a uma reflexão. No que se refere ao processo de formação docente, posterior a essa primeira etapa, torna-se fundamental um aprofundamento das questões discutidas por meio da teorização.

Episódio 5: Escola do futuro

O episódio “Escola do futuro” inicia-se com a fala do neurocientista Sidarta Ribeiro explicitando a necessidade de se traçar objetivos claros, no tocante da vida e do ambiente escolar. Destaca o papel dos sonhos, como um “oráculo probabilístico”, e posteriormente lança-se para os personagens do documentário a seguinte pergunta: como será a escola daqui a 50 anos?

*Trecho 5- Se a gente não imagina aonde quer chegar, como zarpar? Pra onde zarpar? Pra cá, Pra cá, Pra cá? Essa ideia de que eu vou andando e depois a gente ver... E se eu tiver indo na direção errada?[...] Nós somos uma sociedade que relega os sonhos[...] O sonho deve ser uma espécie de oráculo probabilístico, com base no ontem como deve ser o amanhã? Probabilísticos como porque você não pode prever, não é uma certeza, mas uma hipótese sobre o amanhã.*0:26-1:26(Sidarta Ribeiro, neurocientista).

Nessa primeira fala é possível refletir sobre as seguintes questões: qual próxima está a escola do futuro? O que se sonha para essa escola do futuro? Quais elementos do passado e, principalmente do presente podem influenciar a escola do futuro? Como situam-se os professores diante da construção da escola do futuro? Quais serão as necessidades da escola do futuro?

Essas e outras tantas questões podem ser trazidas para as rodas de discussão no processo de formação (inicial ou continuada), a fim de que os professores possam compreender que a escola do futuro se constrói no hoje, no exercício diário da prática docente e que é preciso sonhar, almejar a melhoria da educação no Brasil, principalmente a pública.

Dentre os comentários, alguns chegam a afirmar que a escola do futuro será sem sala de aula, pois já há indícios de que a sala passou a ser apenas mais um espaço por conveniência mantido, mas que com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) suas barreiras já foram ultrapassadas há muito tempo. Nesse tocante o documentário abre espaço para rica discussão sobre a seguinte interrogação: como agir diante de uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI?

Trecho 6 - A minha geração foi para a escola... eu sou uma mulher de 58 anos, então eu fui pra escola no início dos anos 60, nós tínhamos informações na escola. A escola, era um espaço da gente ter informação. Hoje essas crianças estão em um mundo onde chove informações em cima delas, seja o google... tem informação de tudo que é lado. A função da escola muda um pouco, ele deve ensinar a criança a entender, a depurar, a interpretar informação. Então de o lugar que passava informação pro lugar que trata informação. 3:50-4:38 (Maria do Pilar Lacerda-Fundação SM Brasil).

Nessa perspectiva, exige-se cada vez mais do papel do professor a capacidade de aprender a aprender, principalmente quando se trata dos aspectos metodológicos, como a inserção das tecnologias na sua prática docente, a exemplo do celular e do computador. Contudo, no documentário o educador Tião Rocha afirma que as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) não resolvem sozinha os problemas da educação, mas é preciso transformá-la em Tecnologias da Aprendizagem e Convivência (TACs). Sendo assim, alguns questionamentos são pertinentes: como as TICs podem ser utilizadas em sala de aula? Quais os meios de comunicação potencialmente favoráveis ao ensino? Como as escolas estão equipadas para a utilização das TICs?

Aliada às habilidades cognitivas e à preocupação com o ranking educacional, a escola também precisa, principalmente, comprometer-se com o desenvolvimento de valores para o efetivo exercício da cidadania. É preciso um investimento em uma postura ética, onde predomine o senso de responsabilidade, autonomia e solidariedade. De acordo com Resende (1999, p.42-43):

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens[mulheres] de "talentos", nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens[mulheres] que possam usar seus conhecimentos para o enriquecimento pessoal, atendendo aos anseios de

Para que a escola de hoje e do futuro seja a que se sonha, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo tenham coragem de mudar, de planejar e investir, para que esse seja um espaço que lida com o intelectual e também com o socioemocional, sendo um lugar agradável de estar e que proporcione uma efetiva e prazerosa aprendizagem.

Diante da quantidade de habilidades e competências para a nova educação, quais as mudanças que precisam ocorrer no currículo escolar? Como criar uma parceria entre a escola, família e comunidade? Como os aspectos culturais e as identidades são tratadas na sala de aula? As falas 7 e 8 embasam essas reflexões.

*Trecho 7- Você não pode olhar apenas para o que a gente chama de habilidades cognitivas, porém a escola tem um papel muito maior do que ensinar Português e Matemática, mas quando começam a sair muitos rankings de escolas que medem apenas o cognitivo, há uma pressão dos pais, principalmente da classe média, de achar que a coisa mais importante é a nota da escola no ENEM.*14:18- 14:52 (Antônio Gois, Jornalista)

Trecho 8- Quando a escola impulsiona os alunos a só aprender Português, Matemática, Física pra ter números de melhor escola, não é a melhor escola. Isso não seria uma boa escola, ser uma boa escola é a que ensinasse, além disso, as pessoas a serem cidadão, as pessoas a conhecerem seus direitos e seus deveres. Porque o Brasil não precisa só de números, o Brasil precisa de jovens formados, que nós somos o futuro. Nós precisamos conscientizar esses jovens, precisamos instruir na cidadania para termos um futuro melhor [...]15:11-15:48 (Franciele de Brito-aluna).

De forma geral, observou-se que os conteúdos dos documentários apresentam apropriados com relação à temática abordada, além de corresponderem a temas atuais, de relevante contextualização e pertinência educacional e social. Nessa perspectiva, essa análise faz-se fundamental, uma vez que, em face de um mundo cada vez mais tecnológico, a inserção da mídia na educação torna-se primordial. Todavia, antes da exibição de um documentário em sala de aula, é necessário que o professor analise e identifique os seus objetivos didáticos-pedagógicos (CALDAS, 2006).

Assim, utilizando-se desses documentários, principalmente por meio da problematização, espera-se que o futuro professor possa aprimorar a atitude de pensar, refletir e criticar o sistema educacional vigente, e com isso possa aperfeiçoar habilidades como compromisso, autonomia, responsabilidade, iniciativa, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face de uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada, o professor necessita ampliar seu leque de possibilidades didático-pedagógicas, utilizando-se dos recursos nela disponíveis e articulando-os as suas práticas diárias. Como ferramenta midiática julgada segura e que preza pela retratação da realidade, o documentário é uma ótima escolha para atingir esta meta.

Ao considerar a utilização de documentários como recursos midiáticos associados à problematização na formação docente, pode-se notar que os documentários “Linha na pipa” e “Escola do futuro”, quanto ao aspecto didático-pedagógico, apresentam conteúdos relevantes e situações passíveis de serem abordadas e trabalhadas em salas de aula da educação superior, uma vez que trazem consigo diversos pontos que permeiam a realidade das escolas brasileiras.

Os episódios apresentam tanto pontos negativos, que necessitam ser superados, quanto pontos positivos, que devem ser tomados como exemplos, nos quais as teorias da educação, ao contrário do que muitos acreditam, podem dar certo na prática, o que colabora para a promoção de uma escola que visa à formação do cidadão crítico e ativo.

Para o futuro professor esta abordagem permite uma visão mais próxima da realidade que a pouco o espera. Assim, este poderá sair da universidade mais seguro e disposto a desenvolver junto aos seus alunos atividades que resultem em aprendizagem efetiva. No entanto, ressalta-se que a problematização das questões abordadas no desenvolvimento do estudo corresponde apenas a uma das muitas etapas que demandam constantes reflexões e aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**. Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-8, 2004.

Escola do Futuro. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Episódio 5. Burity Filmes, Ano 2013, duração: 26 minutos. Disponível em <<https://www.youtube.com/>

watch?v=moasS3HncBg> Acessado em 30 de junho de 2016.

GOMES, L. F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2008.

KENSKI, V. M. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: VEIGA, I. P. A. (org). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996, 17 p.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Linha na Pipa. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Episódio 4. Burity Filmes, Ano 2013, duração: 26 minutos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=moasS3HncBg>> Acessado em 30 de junho de 2016

MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte –MG, v.14, n. 03, p. 199-215, 2012.

NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. V. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.

NICHOLS, B. **Representing reality, Issues and concepts in documentary**. Indiana: Indiana University Press, 1991.

RAMOS, F. P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac, 2008.

RIBAS, B. Construção para uma definição do conceito de web documentário. **Grupo de pesquisa em Jornalismo On-line – FACOM/UFBA**. Salvador, 2002.

RESENDE, C.A. **Didática em perspectiva**. São Paulo, Tropical, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 11ª ed. 1989.

VEIGA, I.P.A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. Práticas didático-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino / aprendizagem promotoras do pensamento crítico. IN: **Saber & educar**. Perspectivas didáticas e metodológicas no ensino básico, 2015.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E FORMATIVA

Data de aceite: 09/12/2018

Anaína Souza Santana

FICS-Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales
Rosario-Asunción

Maria Aparecida Antunes Moreira

FICS-Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales
Rosario-Asunción

O Presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo compreender as práticas avaliativas e seus significados refletidos na aprendizagem escolar no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho no município de Guanambi-Ba.

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa realizada no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, no município de Guanambi-Bahia. O objetivo deste estudo, consiste em compreender as práticas avaliativas, seu sentido e significados refletidos no desempenho da aprendizagem escolar. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativa e quantitativa, os dados foram coletados através de análise documental e questionários aplicados aos professores e alunos. Os dados foram analisados sob a teoria de Minayo (2001). Os documentos analisados

foram: PPP (Projeto Político Pedagógico), Planos de Curso (2018), Matriz Curricular do ENEM (2017), Matriz Curricular e Descritores da SAEB (2017). A fundamentação teórica se embasou nos estudos realizados por Freire (1987), Garcia (2013), Hoffmann (2005), Libâneo (1984), Luckesi (1998, 2005), Rosa (1997), Vasconcelos (2001) Villas Boas (2004) e outros. Com base na pesquisa é possível afirmar que as práticas avaliativas perpassam as provas e testes e adquire mais que significados, pautando sua importância no sentido a ela atribuída. Desta forma, conclui-se que o processo avaliativo é reflexivo e para que haja um desempenho da aprendizagem satisfatório para todos os envolvidos neste processo é necessário ética, coerência e compartilhamento de responsabilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas avaliativas. Reflexão. Significados.

EVALUATION OF SCHOOL LEARNING AS A REFLECTIVE AND FORMATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article presents partial results of research conducted at the Governador Luiz Viana Filho State College, in the municipality of

Guanambi-Bahia. The objective of this study is to understand the evaluation practices, their meaning and meanings reflected in the performance of school learning. The methodology used was qualitative and quantitative, the data were collected through document analysis and questionnaires applied to teachers and students. Data were analyzed under Minayo's theory (2001). The documents analyzed were: PPP (Pedagogical Political Project), Course Plans (2018), ENEM Curriculum Matrix (2017), Curriculum Matrix and SAEB Descriptors (2017). The theoretical foundation was based on the studies by Freire (1987), Garcia (2013), Hoffmann (2005), Libâneo (1984), Luckesi (1998, 2005), Rosa (1997), Vasconcelos (2001) Villas Boas (2004) and others. Based on the research it is possible to affirm that the evaluative practices go beyond the exams and tests and acquire more than meanings, basing their importance in the sense attributed to it. Thus, it is concluded that the evaluation process is reflective and for a satisfactory learning performance for all involved in this process requires ethics, coherence and sharing of responsibilities.

KEYWORDS: Evaluative practices. Reflection. Meanings.

1 | INTRODUÇÃO

É notório as transformações que o sistema educacional brasileiro vem passando desde a sua instituição, versando dos moldes liberais para o progressista, dos tradicionalistas para os construtivistas. Considerando inclusive o contexto atual onde as novas tecnologias, chegaram até mesmo mais cedo para os alunos do que aos professores.

Somos seres históricos e as práticas avaliativas acompanham o homem ao longo de sua história no compasso das suas necessidades emergentes. Segundo o dicionário Aurélio um dos conceitos de avaliação é “apreciar o merecimento; reconhecer a força”, nos primórdios essa prática já era utilizada por tribos, como costumes e rituais para elevação do status de jovem para adulto.

A cada dia mudanças emergem, e no que se refere às práticas educacionais, a escola passou por uma série de modificações, metodológicas, filosóficas e outras, que refizeram o seu perfil em termos de estrutura e organização, mas acompanhar esse processo dentro de uma perspectiva reflexiva, interativa e interventiva no consenti a forma de avaliar o aluno ainda é um desafio para os profissionais da educação.

No âmbito escolar muitas são as discussões sobre avaliar qualitativamente, no entanto muitas vezes as ações divergem da teoria, assim:

[...] no caso da educação escolar, mudar a disposição das carteiras, a cor da lousa, o lugar da mesa da professora dentro da sala, eliminar cartilhas, introduzir novos materiais não caracterizam, por si só, uma mudança. (ROSA, 1997, p.18)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 24,

inciso V, alínea a, ressalta que a “avaliação deve ser contínua e cumulativa, em relação ao desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

No artigo 22 diz que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Logo, é possível inferir que o objetivo da educação não é promover os melhores alunos as séries seguintes e reprovar os que não atingirem a média.

Com fulcro nas explicações baseadas na LDB é no mínimo incoerente continuar avaliando os alunos através de notas. Ou dizer que alguém só poderá seguir para determinada série caso alcance a média. Média essa que não é unificada, sendo diferente para muitas escolas. Assim, um aluno que foi reprovado em uma determinada escola em que a média vigente era 7 (sete), poderia ter sido aprovado em outra em que a média fosse 6 (seis). Luckesi (2005) traz algumas reflexões sobre a utilização das notas e não das competências pedagógicas:

Será que o educando manifestou uma melhor e mais adequada aprendizagem, não deveria assim ser considerado? Então, por que classificá-lo abaixo do possível valor do seu desempenho? A possível competência não deveria ser, segundo as regras do ritual pedagógico, registrada em símbolos compatíveis e correspondentes? Por que então modifica-la? (LUCKESI, 2005, p.36)

Para os estudantes do último ano do ensino médio, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é uma constante e conseqüentemente para a escola também, que passam a fazer parte de um ranking que estimula o aspecto competitivo. A matriz curricular do ENEM tem por base competências definidas para o exame.

Art. 2 Constitui objetivo primordial do ENEM aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Portaria nº 468 de 03 de abril 2017)

Zanchet (2003) questiona o uso do termo avaliação para o ENEM, pois acredita que avaliação é um processo amplo e não se resume a um ato isolado. Então nos moldes que é realizado, seria apenas parte de processo e não corresponderia ao todo.

Reduzir a avaliação à aplicação de um exame, é reforça uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Esta perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos. (ZANCHET, 2003, p.05)

2 | CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADA

Partindo do pressuposto que princípios básicos para a humanidade como igualdade, liberdade e educação são direitos sinalizados na legislação brasileira (Constituição Federal de 88, LDB, 9394/96 e ECA), a escola como uma instituição social deve ser o local onde o exercício da cidadania possa imperar.

Neste contexto, os profissionais da educação precisam ter delineados o entendimento acerca da sociedade a qual atuam e do método que a ela se vai aplicar. Conforme Luckesi, (2005, p.28) “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. De acordo Freire:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como um processo de busca. (FREIRE, 1987, p.34)

O autor dialoga também sobre os educadores que tem por objetivo a domesticação do estudante e aqueles educadores que pretendem a humanização dos educandos. Segundo Libâneo (1984) o primeiro grupo de pedagogias está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade e, o segundo, voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social.

Como são duas vertentes diferentes, as práticas de avaliação também se distinguem, sendo uma voltada para avaliação institucional e outra para a avaliação da aprendizagem. Para Luckesi:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois, esse caráter pertence a essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 2005, p. 32)

O autor discorre também sobre a prática oposta, afirmando que:

Ao contrário, a prática de avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações (PIAGET, 1973, LUCKESI, 1984, p. 32)

Diante do exposto é possível perceber que práticas avaliativas, baseadas em moldes autoritaristas, versam uma pedagogia conservadora, enquanto uma prática avaliativa democrática busca a transformação social e reflete os direitos e anseios dos seres humanos já expressados na legislação.

Nesta perspectiva a avaliação não pode ser praticada de forma classificatória,

Luckesi, (2005) nos diz que “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o diagnóstico como deveria ser construtivamente”. O Autor alerta que:

[...] O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do molde escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 2005, p.35)

Muitas vezes, a avaliação é praticada com um fim, e não como um meio, neste sentido Luckesi, nos diz que:

[...] de fato, o momento da avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem”. (LUCKESI, 2005, p. 34-35)

A luz das reflexões do autor, é possível inferir que o princípio da igualdade previsto na legislação, ainda não é efetivo dentro das práticas avaliativas no âmbito escolar. Esta situação pode se caracterizar como uma forma de opressão. Para (FREIRE, 1987, p.47), “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”.

Logo, falar em competências e habilidades e estipular uma nota para classificar é no mínimo incoerente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Identificar e compreender as práticas avaliativas, bem como seus sentidos e significados refletidos no desempenho da aprendizagem escolar, foi o objetivo desta pesquisa. Que ocorreu no Colégio Estadual Governador Luz Viana Filho, no município de Guanambi-Ba, com os estudantes e professores do 3º ano do turno vespertino.

O cunho qualitativo da pesquisa se caracterizou por estarmos em contato direto com o sujeito, objetivando responder questionamentos subjetivos acerca das suas expectativas, anseios e perspectivas dentro do processo avaliativo. Segundo MINAYO (2010, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada”.

Um dos instrumentos de coleta de dados foi a entrevista, realizada através de questionários com perguntas objetivas e subjetivas tanto para os professores quanto para os estudantes. O que possibilitou observar os anseios e reflexões de ambos dentro do processo avaliativo e analisar como os mesmos experienciam esse processo além de investigar os sentidos e significados que a avaliação possui

para todos os envolvidos.

Os questionários dos estudantes foram enumerados de 01 a 40. Cada um correspondendo a um aluno, que passou a ser representado pelo número e não por nome. Com os educadores também houve a necessidade de uma representatividade que não expusesse o nome, inclusive dois educadores não se identificaram, então, todos foram classificados por letras na sequência do alfabeto. Assim, todos os nomes foram preservados conforme, comprometimento firmado e expresso no questionário da pesquisa por eles respondido. Desta forma, a coleta de dados, ocorreu de forma ética, com isonomia e imparcialidade, proporcionando aos envolvidos segurança e confiança na pesquisa. O quadro abaixo mostra as respostas dos professores colaboradores da pesquisa ao serem questionados sobre o (s) significado (s) da avaliação:

Professor	Respostas
A	“Avaliar significa, analisar o processo de ensino e aprendizagem. Tanto para o trabalho do professor, quanto o empenho do aluno em aprender”.
B	“A avaliação ainda é um termômetro da aprendizagem dos alunos ou tenta ser”.
C	“É um instrumento muito valioso que o professor tem em mãos e que se for bem usado surgirá efeitos grandiosos”.
D	“A avaliação proporciona, uma reflexão sobre o trabalho realizado e se realmente está dando resultado”.
E	“A avaliação deve ser um momento em que o aluno expressa alguns dos seus conhecimentos, porém a avaliação nem sempre representa se houve aprendizagem”.
F	“Significa momento de reflexão”.
G	“A avaliação representa oportunidade, tanto para o professor quanto para o aluno”.
H	“Significado de retorno, onde é possível analisar o que precisa ser melhorado e potencializar o que está bom”.

Tabela 01- SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO PARA OS DOCENTES

Fonte: Dados colhidos pelo autor, 2018.

Neste sentido Hoffmann (1993, p. 153), nos diz que “avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.

O mesmo questionamento foi direcionado aos discentes, 33% responderam tensão, medo e, ou preocupação enquanto a maioria 67% disseram achar importante e necessária. Ponto que chamou a atenção, foi que nenhum estudante classificou a avaliação como desnecessária e sem significado, mostrando que mesmo com todos os encargos ao redor do termo avaliação eles conseguem perceber a sua importância e necessidade no âmbito da aprendizagem, conforme representado no gráfico 01.

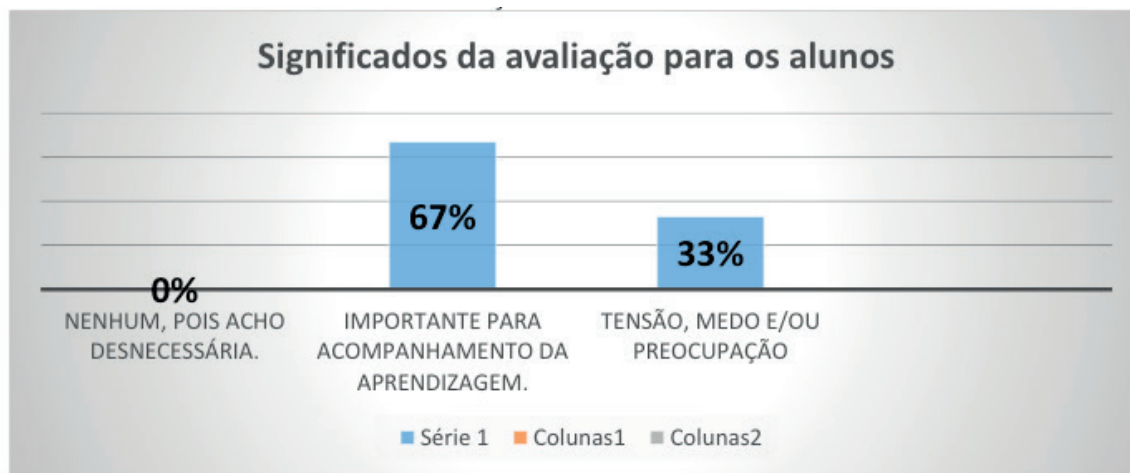


Gráfico 01- SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA OS ALUNOS

Fonte: Dados colhidos pelo autor, 2018.

Na pergunta “Sua escola trabalha na perspectiva de preparação para o ENEM e para as seleções externas? A maioria respondeu positivamente harmonizando com a análise dos planos de curso e com o PPP da Instituição. Porém 28% diz que este trabalho acontece às vezes, 10% afirmaram não perceber atividades voltadas para este fim e 3% disseram que raramente esse trabalho ocorre.

O exposto, denota que a maior parte dos estudantes, percebem e participam das atividades voltadas para o ENEM e vestibulares, mas revela também que uma parcela significativa dos alunos, nem mesmo percebem que essas atividades estão sendo realizadas.

Na perspectiva de uma avaliação que não se limita a classificação de uma série para outra, mas de uma avaliação formativa e reflexiva que contemple princípios éticos, políticos e culturais, Villas Boas assevera que:

A avaliação que valoriza o aluno e sua aprendizagem e o torna parceiro de todo processo conduz a inclusão e não a exclusão. Esse é o papel da avaliação formativa. [...] contrariamente a avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória. (VILLAS BOAS, 2008, p.33)

No intuito de identificar como o aluno se vê dentro do processo educacional. Houve o questionamento: “você se considera um aluno participativo? As respostas revelaram o nível de autonomia do estudante, estudante este que já está concluindo o ensino médio, sem ter percebido a importância do seu papel dentro da sala de aula, dentro da escola e conseqüentemente dentro da sociedade. Apenas 27% dos entrevistados se consideram participativos.

Nesta linha inclusiva e participativa foi feito o questionamento: “Como você acredita que deveria ser as formas de avaliação? Visando perceber o sentido que os alunos atribuem as práticas avaliativas. A resposta foi positiva em relação

a existência de provas, com a ressalva de que essas não fossem detentoras da maior parte das notas, sendo apenas um dos instrumentos avaliativos e não fator determinante no resultado final. Na sequência afirmaram a necessidade das avaliações em forma de testes e provas, demonstrando preocupação em relação a um modelo que se aproxime das avaliações externas. As falas dos estudantes corroboram com Villas Boas, que afirma:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação é vista, então, como uma aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, pois a avaliação sempre ajuda a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2004, p.15)

Compreender o processo avaliativo é fator determinante para engajamento nas suas ações. O Gráfico 02 expressa a ótica do aluno sobre como deveriam ser as práticas avaliativas.



Gráfico 02- PRÁTICAS AVALIATIVAS

Fonte: Dados colhidos pelo autor, 2018.

O saber competente, é uma das premissas da avaliação mediadora, no atual contexto educacional as avaliações externas, como o ENEM, se pautam no desenvolvimento de competências. Neste âmbito, clareza é fundamental. MORETO (2008, p.48) nos diz que: “a arte de perguntar com clareza e precisão se faz necessária e é importante que seja desenvolvida pelo professor no processo de sua interação com o aluno”. O gráfico abaixo ratifica a fala do autor, onde quase metade dos alunos afirmam ter dificuldades de entender as questões das provas.

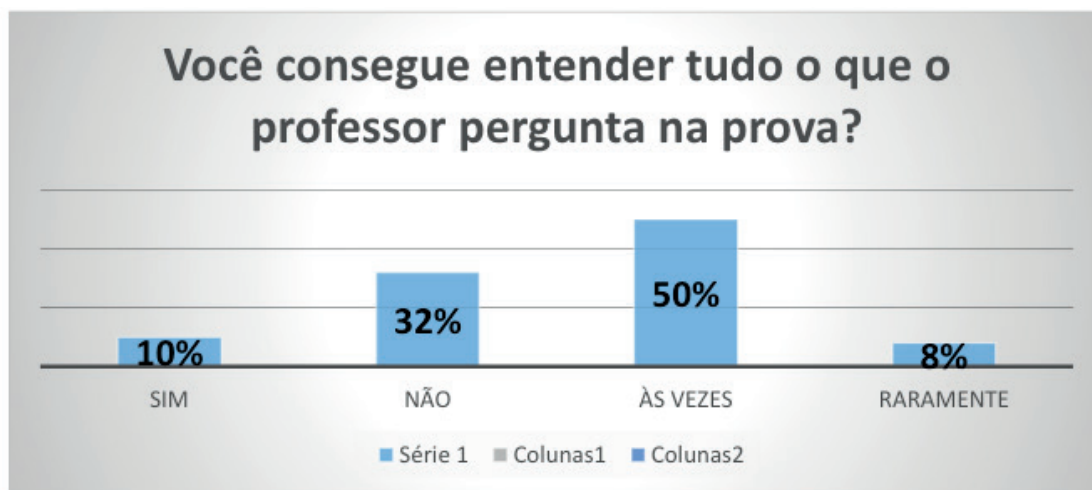


Gráfico 03. COMPREENSÃO DAS QUESTÕES REALIZADAS DURANTE AS PROVAS

Fonte: Dados colhidos pelo autor, 2018.

Na pergunta “O que você acha da autoavaliação? 64% dos entrevistados disseram ser muito importante, por oportunizar ao estudante a reflexão do seu aprendizado, 31% afirmaram ser pouco importante porque muitos estudantes não dizem a verdade e apenas 5% acham desnecessária. Para Garcia (2013):

A autoavaliação é um método pouco utilizado nos espaços escolares, entretanto, de muita valia na percepção da aprendizagem dos alunos, pois a leva a sentir-se responsável por este ato avaliativo, ou seja, “o sujeito passa a ter mais consciência da importância do seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos da sua vida cognitiva. (GARCIA, 2013, p.70)

Na questão” O seu boletim de notas corresponde ao seu aprendizado? ” 55 % disse que sim, seguida de 38% que respondeu nem sempre e, apenas 7% se isentaram dizendo que não.

Nessa perspectiva de uma prática avaliativa processual onde as responsabilidades são compartilhadas, os estudantes foram questionados sobre o que eles fazem quando não atingem resultados satisfatórios nas avaliações. 62% afirmaram procurar estudar mais e tentar recuperar a nota na próxima unidade, 33% disseram ficar preocupados e apenas 5% afirmaram que observam onde erraram e tentam aprender mesmo não valendo mais nota. Esses resultados denotam a preocupação dos discentes com as notas e minimiza a importância do aprendizado.

As respostas para as questões abordando o conselho de classe, deixaram claro que os estudantes reconhecem o conselho como forma de avaliação, mas desconhecem os critérios utilizados nesse processo. Os gráficos 04 e 05 demonstram essa afirmativa.

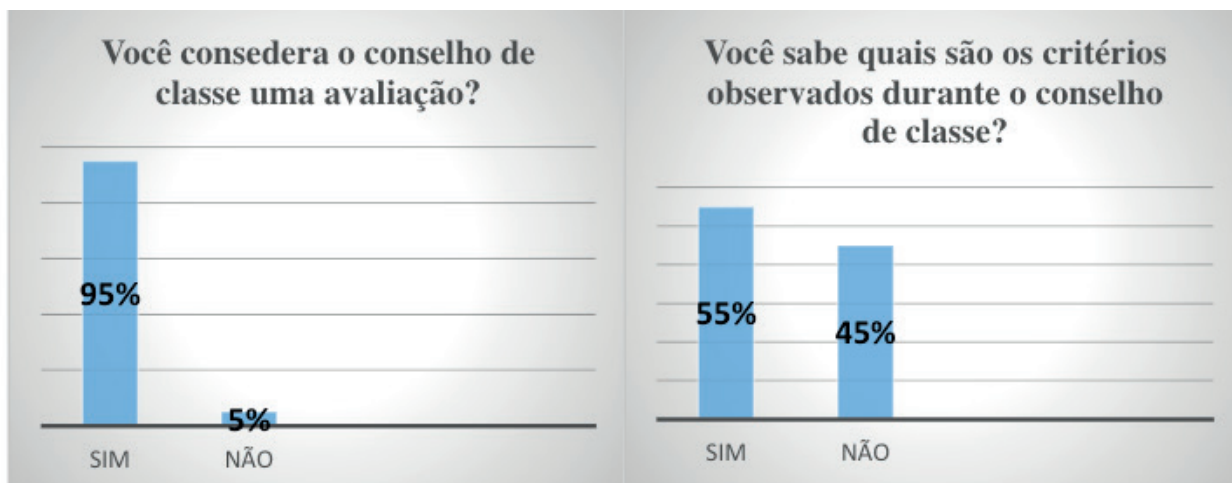


Gráfico 04. CONSELHO DE CLASSE COMO AVALIAÇÃO

Fonte: Dados colhidos pelo autor, 2018.

Gráfico 05. CRITÉRIOS DO CONSELHO DE CLASSE

Fonte: Dados colhidos pelo autor, 2018.

Em relação aos instrumentos avaliativos, todos os educadores afirmaram utilizar três ou mais instrumentos, 100% dos entrevistados disseram que as práticas avaliativas estão previstas no PPP da instituição, porém não há essa unanimidade quanto a aplicação destas. 70% afirmaram conseguir fazer o trabalho do processo avaliativo em consonância com o PPP, 5% alegraram não conseguir essa consonância por incoerência entre a proposta e a realidade, 25% disseram que as dificuldades enfrentadas estão na resistência a mudanças por parte de alguns docentes.

Para Luckesi (1990, p 71) “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino”.

4 | CONCLUSÃO

A interpretação dos dados constatou que a questão da pesquisa como as práticas avaliativas seus sentidos e significados refletem no desempenho da aprendizagem escolar? ” é extremamente complexa, visto que, não envolve apenas o aluno, mas também pais, professores e toda a comunidade escolar.

Compreender os conceitos e os aspectos legais que regem as práticas avaliativas permitiu perceber como seu sentido e significado podem refletir no desempenho da aprendizagem escolar. Cada sujeito tem suas particularidades e passa por situações diversas que podem influenciar no desempenho da aprendizagem para o aluno, na atuação para professor e no acompanhamento efetivo para os pais. Evidenciando a necessidade da comunicação e interação entre todos os envolvidos no processo educacional.

Com tudo foi possível concluir que, o processo de ensino e aprendizagem vai

além, dos muros da escola, o caminho para atingir os objetivos é longo, mas não é solitário. Nesse contexto o resultado de um pode refletir o sucesso de todos.

REFERÊNCIAS

BALTAZAR, José Antônio. **Família e escola: um espaço interativo e de conflitos**. São Paulo: Arte e Ciência, 2006.

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

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

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas/ BA: UFRB, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 7ª ed. São Paulo Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PARO V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

VASCONCELLOS, C.S. **Para onde vai o professor ? Resgate do professor como sujeito de transformações**. São Paulo: Libertad, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio: avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas; SP: Papyrus, 2004.

INTEGRANDO TIC E PRÁTICAS DE PESQUISA – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA WEBQUEST NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 09/12/2018

Melise Peruchini

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
- Setor de Tecnologia da Informação e
Comunicação – São Gabriel / RS

Karla Marques da Rocha

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –
Departamento de Metodologia do Ensino – Santa
Maria / RS

RESUMO: O presente estudo traz como temática principal a integração entre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Práticas de Pesquisa, através da metodologia *Webquest*. Buscamos analisar em que medida esta integração pode auxiliar na formação de profissionais da educação, transpondo desafios de ensino-aprendizagem, através da investigação. Por meio de uma oficina de formação, ministrada primeiramente aos alunos do Programa Especial de Graduação - Formação de Professores para a Educação Profissional - da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, posteriormente, à uma turma de professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, objetivou-se analisar possíveis contribuições do projeto realizado no ano 2016. A coleta de dados ocorreu através

de Observações registradas em diários de aula, das atividades desenvolvidas pelos cursistas no ambiente Moodle e dos questionários aplicados. A análise e discussão dos resultados apontam as contribuições do recurso, os principais desafios e possibilidades em sua aplicação, e demonstram também a relevância de processos de formação que possibilitem integrar tecnologias com práticas de pesquisa em contextos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: *Webquest*. Formação de professores. Práticas de pesquisa.

INTEGRATING ICT AND RESEARCH PRACTICES – ANALYSIS OF WEBQUEST METHODOLOGY'S CONTRIBUTION INTO TEACHING TRAINING

ABSTRACT: The present study has, as its main theme, the integration between Information and Communication Technologies (ICT) and Research Practices through *Webquest* methodology. We seek to analyze how this integration may assist in teaching training, trying to overcome teaching-learning challenges by using action research. Through a workshop taught primarily to students of the “Programa Especial de Graduação - Formação

de Professores para Educação Profissional - from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) and later to a class of teachers from the Municipal Education Network in Santa Maria/RS, we aim to analyze possible contributions of the Project at 2016. The data collection was made by using observation records registered in Class Diaries, conversations developed at Moodle platform and questionnaires. The data analysis and result's discussion points out to the contribution of the workshop and to challenges and possibilities of its application, also demonstrating the relevance of training processes that allow us to integrate Technologies and research practices in and educational context.

KEYWORDS: *Webquest*. Teacher Training. Research Practices.

1 | INTRODUÇÃO

A constante modernização tecnológica suscita permanente necessidade de formação por parte dos profissionais da educação que, frequentemente, encontram uma série de desafios a serem transpostos quando se trata de integrar tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sua prática em sala de aula. Todavia, existem inúmeras possibilidades de aplicação e integração e, neste estudo, analisaremos as contribuições da metodologia *Webquest* na formação de profissionais educadores, através da pesquisa-ação. Optamos por abordar a temática *Webquest* por ser uma ferramenta que envolve tecnologia e práticas de pesquisa em sala de aula, partindo do pressuposto de que a postura investigativa, por parte do educando, é essencial para a sua aprendizagem, conforme autores como Demo (1994, 2005), Freire (1996), Gadotti (2007), entre outros. Discutimos as contribuições deste recurso em processos de ensino-aprendizagem, bem como, a importância da formação do professor para transpor desafios em suas práticas pedagógicas. Os objetivos desta pesquisa foram, essencialmente, identificar a relevância da metodologia *Webquest* para integrar TIC e práticas de pesquisa em sala de aula, realizar oficinas de formação de professores e analisar as contribuições da metodologia para a formação destes profissionais.

2 | EDUCAÇÃO E PRÁTICA DE PESQUISA

Com a crescente inserção das TIC na sociedade contemporânea, vislumbra-se a possibilidade de investigar de que maneira podemos integrar estas tecnologias com pesquisa em sala de aula e, neste contexto, a formação de professores é essencial para que a inserção tecnológica no ambiente educacional seja eficaz, visto que “Novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente” (MERCADO ET AL, 2002).

Refletindo sobre a educação do futuro, é imperativo transformar os atuais sistemas de ensino, que, muitas vezes, falham em produzir conhecimento por se deterem no mero instrucionismo (DEMO, 2005, p.2), prática que consiste na mera transmissão da informação do educador para o educando, o que não pode ser considerado sinônimo de educação (DEMO, 1994. P.27). A prática da pesquisa na área da educação não precisa ficar limitada aos acadêmicos de nível superior, pelo contrário, pode e deve ser incluída como atividade cotidiana de profissionais educadores de todos os níveis de ensino, pois, não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um “profissional da educação pela pesquisa” (DEMO, 1996, p.2). A figura 01 representa um esquema que sugere que a pesquisa como atitude cotidiana, além de levar à reconstrução de processos e produtos específicos, leva também à leitura da realidade de forma crítica, aspecto fundamental para a formação humana (DEMO, 1996, p.2).

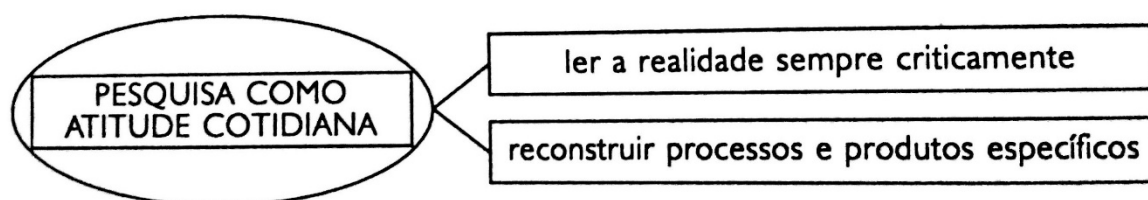


Figura 01 – Consequências da pesquisa como atitude cotidiana. Fonte: (DEMO, 1996, p. 12)

Demo acredita, como pode-se perceber, que a prática da pesquisa e a educação estão intimamente entrelaçadas e combatem a ignorância pela valorização do questionamento, e, que a pesquisa pode ser considerada como estratégia para educar de forma a gerar emancipação, visto que a educação não se trata tão somente de instrução, treinamento ou domesticação, mas, sobretudo, de autonomia crítica (DEMO, 1996, p.6). Podemos compreender melhor este conceito observando o esquema representado na Figura 02:

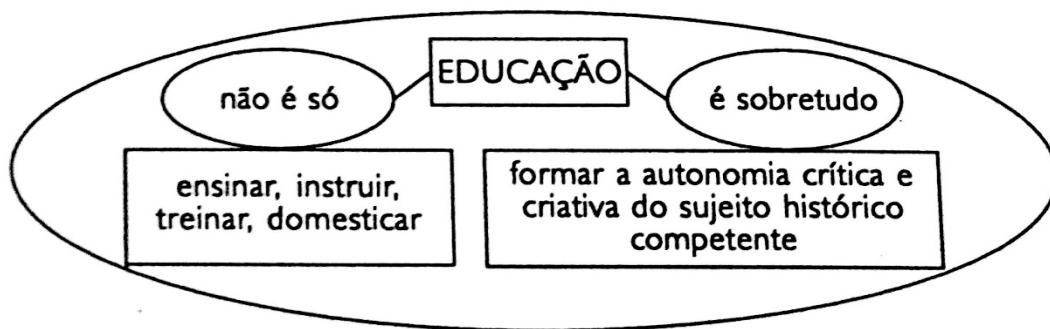


Figura 02 – Características da Educação. Fonte: (DEMO, 1996, p. 16)

A importância da pesquisa na educação já foi comentada por outros estudiosos da área: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.16); “as atividades de pesquisa favorecem o desenvolvimento de racionalidades dando suporte a práticas reflexivas capazes de conduzir a aprendizagens mais significativas” (THERRIEN; THERRIEN, 2013, p. 619) e “a pesquisa é importante na formação, principalmente de formadores” (p. 626); “a reflexão é instrumento para a melhoria do que é específico [da profissão de educador] que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida” (GADOTTI, 2007, p.22); “A produção do saber nas áreas do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa” e “Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo” (MORAN, 2000. P.71).

Como educar pela pesquisa em uma sociedade que está, atualmente, tão inserida e, muitas vezes, tão dependente das TIC? Certamente, o avanço tecnológico apresenta alguns desafios para os profissionais educadores. Atualmente, contamos com inúmeras propostas que buscam transpor estes desafios, entre eles, o recurso em que se baseia esta pesquisa, a metodologia *Webquest*.

Idealizada pelo professor Bernie Dodge em 1995, *Webquest* é definida como uma atividade orientada para a pesquisa onde as informações buscadas devem estar disponíveis na internet (SANTOS; SANTOS, 2014). Portanto, é um recurso de ensino-aprendizagem baseado na *web* que deve incentivar a pesquisa como princípio educativo (SANTOS, 2009). Sua estrutura é baseada em seis partes: introdução, tarefa, processos, recursos, avaliação e conclusão e serve para alunos em qualquer nível de ensino, e o professor deve aprender a planejá-las para que obtenha êxito na sua aplicação (DODGE, 1995).

Uma *Webquest* deve possuir, primeiramente, um tema motivador, na introdução; uma tarefa desafiante e executável; orientações para realização da tarefa, ou seja, o processo; recursos disponíveis *online* como fontes de pesquisa; avaliação com

indicadores quanti/qualitativos e, finalmente, uma conclusão (BOTTENTUIT JR; COUTINHO, 2011). Ao professor, cabe o papel de orientador e facilitador em todas as etapas do desenvolvimento, iniciando pela pesquisa e definição da temática, que deve ser disposta de forma atraente para os estudantes, além de disponibilização de fontes de pesquisa, visto que os alunos podem se perder, devido ao montante de informações disponíveis na rede (ROCHA, 2007, p. 77).

Acreditamos no potencial desta ferramenta para estimular a pesquisa como princípio educativo e a aprendizagem significativa, justificando o motivo da metodologia *Webquest* ter sido a ferramenta tecnológica escolhida para a oficina de formação, em duas etapas, cujos objetivos consistiram em abordagens teóricas e práticas, além de capacitação dos cursistas para criação de suas próprias *Webquests*.

3 | METODOLOGIA

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, esta investigação tem como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que, na área da educação, é uma estratégia de desenvolvimento de professores e pesquisadores de maneira que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar sua prática de ensinar e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445). A amostra é formada por dois grupos distintos. O primeiro, por alunos do Programa Especial de Graduação – Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) da UFSM, como parte da disciplina de Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo, do último semestre. A turma era composta por 37 bacharéis de áreas diversas, possibilitando uma abordagem multidisciplinar. Optamos por este grupo tanto pela característica do curso, voltado para a formação de professores, quanto pela particularidade da disciplina, buscando instigar as práticas da pesquisa, para que o docente em formação se aproprie desta para planejamento de suas atividades de estágio, de maneira a incentivar, em seus próprios alunos, a formação da postura investigativa. O segundo grupo é formado por professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, selecionados através de Edital lançado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM). Da mesma forma, as formações variadas garantiram a multidisciplinariedade da turma, e a atuação em laboratórios de informática foi característica importante para a realização da formação.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos Observações, registradas em diários de aula, de acordo com critérios pré-estabelecidos, e análise das respostas dos alunos na atividade em formato de Fórum, no Moodle, a partir da implementação

da Análise de Conteúdo, de Bardin, para ambos os grupos. Adicionalmente, para o segundo grupo, aplicamos questionários com perguntas abertas, para ampliar o número de mensagens analisadas através da mesma metodologia de Bardin.

A técnica de diário de aula em utilizada em pesquisa-ação contribui para o enriquecimento da atividade docente através de uma espécie de círculo de melhorias (ZABALZA, 2004, p.113). Os critérios de observação, utilizados são apresentados no Quadro 01:

CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO
A temática da oficina foi bem aceita pelo grupo?
A temática da oficina é relevante para integrar as TIC nas práticas de pesquisa?
O material elaborado/utilizado para desenvolver a oficina atendeu os objetivos norteadores?
A metodologia utilizada para desenvolver a oficina foi adequada?
Quais as dificuldades encontradas com relação ao recurso abordado na oficina?
Quais foram os aspectos positivos encontrados?
Quais foram os aspectos devem melhorar?
Qual o grau de aplicabilidade do recurso abordado na prática docente dos cursistas?

Quadro 01 – Critérios de Observação

Além destes critérios de observação, foram analisadas, qualitativamente, as respostas obtidas na atividade proposta na ferramenta Fórum, do Moodle, onde buscamos identificar temas recorrentes, emergentes das mensagens postadas, relativas à metodologia *Webquest*. A ferramenta fórum foi escolhida por possibilitar a interação entre os indivíduos através da conversação, embora a plataforma Moodle disponibilize outras formas de envio de tarefas, optamos por esta, para valorizar o diálogo e a colaboração entre os envolvidos.

Para análise das mensagens postadas no fórum do Moodle, procuramos utilizar a análise de conteúdo de Bardin em uma abordagem principalmente qualitativa, em que buscamos identificar os desafios e as possibilidades emergentes nas respostas obtidas a partir da atividade proposta. O procedimento se conceitua como um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às mensagens (BARDIN, 1977, p.42). Neste escopo o texto é o meio de expressão do sujeito, e o analista busca categorizar as unidades textuais que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO; MUTTI; 2006, p.682). A análise categorial pode ser temática para fins de classificação dos elementos em categorias, a partir da identificação de características em comum (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683).

Utilizamos este procedimento para análise qualitativa das mensagens do fórum, disponibilizando, como categorias macro, os desafios e as possibilidades emergentes nos diálogos produzidos através das mensagens no fórum. Na

categoria de possibilidades, consideramos aspectos positivos mencionados pelos respondentes, da mesma forma, na categoria de desafios, consideramos aspectos a serem melhorados, buscando, em cada trecho, retirar as ideias centrais. A mesma metodologia de análise foi utilizada nas respostas dos questionários aplicados especificamente ao grupo 2.

3.1 Metodologia do desenvolvimento da oficina

Para esta oficina, elaboramos uma *Webquest*, específica, utilizando a ferramenta Google *Slides*, recurso de apresentações multimídia do Google, disponível no Google *Docs/Drive*. Optamos por esta plataforma porque se assemelha a outros softwares de apresentação multimídia como *Power Point* e *Impress*, (Microsoft e LibreOffice, respectivamente), *softwares* já comumente utilizados por usuários de computador, de maneira que os recursos do sistema não causariam estranhamento. Ademais, o Google *Slides* funciona predominantemente *online*, eliminando a necessidade de posterior *upload* de arquivos em outros sítios. E, além disto, não há custos para sua utilização. Porém, cabe lembrar que há outras opções disponíveis *online* para criação de *Webquests* como o Google *Sites* e similares, *blogs* e portais específicos, até mesmo o ambiente Moodle. Estas possibilidades foram apresentadas aos cursistas. Apresentamos o embasamento teórico, justificativa, metodologia e avaliação no planejamento da oficina, no Moodle, onde postamos também as Orientações para recriação da *Webquest* utilizada na oficina, além de *links* com *Webquests* prontas e, finalmente, a atividade da oficina. A temática da *Webquest* construída/proposta foi bastante informal, pois o foco estava centrado na apresentação da ferramenta, sua prática. O tema, apresentado no título, tratava de “objetos tecnológicos x objetos convencionais” trazendo um embate entre recursos modernos e suas versões antigas e muitas vezes, ultrapassadas, mas que ainda são utilizadas, tais como toca-discos, CDs, livros, e outros eletrônicos como TVs e celulares sem a função *smart*. A Figura 03 representa a página “Tarefa” da *Webquest* aplicada ao grupo 2:



Figura 03: Página “Tarefa” da Webquest elaborada para as oficinas

Estes dados, em conjunto com os dados obtidos através das Observações em sala de aula, são discutidos e, seus resultados, apresentados a seguir.

4 | ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado, os dados foram coletados através de três instrumentos: Observações registradas em diários de aula, mensagens trocadas na atividade no Moodle (grupo 1 e 2) e questionários (Grupo 2). A partir das Observações, fizemos as seguintes considerações para o primeiro grupo:

Os estudantes do PEG não apresentaram dificuldades na utilização da ferramenta abordada (*Google Slides*). Os alunos parecem ter ficado entusiasmados com a metodologia, entretanto, é preciso cautela no seu desenvolvimento, para que não se confunda *webquest* com uma mera pesquisa na web com fontes fornecidas pelos professores, ignorando as bases pedagógicas. O recurso é certamente aplicável pelos estudantes em suas práticas de estágio, uma vez que não apresentaram dificuldades com a criação e utilização da ferramenta, porém, como a tarefa não é tão simples quanto parece inicialmente, é possível que seja subestimado o tempo e pesquisa necessários para sua realização.

Na atividade da oficina, obtivemos respostas de 21 alunos do PEG, cuja análise das mensagens discorreremos a seguir. Percebemos que os estudantes mencionam diversas vezes, em suas conversas, o estímulo à pesquisa e também o caráter atrativo da metodologia *Webquest*. Quanto aos desafios, os participantes do primeiro grupo não apontaram nenhum aspecto a ser considerado, possivelmente porque a grande maioria não conhecia a ferramenta e ainda não teve a oportunidade de empregá-la em sua prática. A frequência das ideias centrais está disposta no

Quadro 02:

IDEIA CENTRAL	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Estimula a pesquisa	Possibilidades	8
Atratividade	Possibilidades	5
Estimula aulas práticas	Possibilidades	4
Favorece ensino-aprendizagem	Possibilidades	4
Estimula o pensamento crítico ou senso crítico	Possibilidades	4
Dinamismo	Possibilidades	3
Atividade em grupo / colaboração	Possibilidades	3
Integração	Possibilidades	2
Aproximar / engajar alunos e professores	Possibilidades	2
É criativa / Estimula criatividade	Possibilidades	2
Fácil acesso / acessível	Possibilidades	2
Versátil	Possibilidades	2
Chama atenção dos alunos	Possibilidades	2
Atende à um novo perfil de estudantes	Possibilidades	2
Busca / construção do conhecimento	Possibilidades	2
Novas habilidades	Possibilidades	1
Motivação	Possibilidades	1
Reflexão	Possibilidades	1
Participação ativa	Possibilidades	1
Desenvolvimento docente	Possibilidades	1
Uso adequado das TIC	Possibilidades	1
Fontes confiáveis	Possibilidades	1

Quadro 02 – Desafios e Possibilidades (GRUPO 1)

Consideramos essencial ressaltar as ideias centrais relativas ao estímulo da pesquisa, atratividade, colaboração e busca / construção do conhecimento, mencionadas no Quadro 02, que vem ao encontro com o embasamento teórico, principalmente no que tange ao papel da metodologia *Webquest* na aprendizagem ativa, ou seja, na percepção do **aluno como agente na construção do próprio conhecimento**, em uma abordagem construtivista, destacando também o caráter **colaborativo** da metodologia (ABAR; BARBOSA, 2008, p.45, grifo nosso).

Os registros de observação da oficina de *Webquest*, ministrada ao Grupo 2, apresentaram aspectos tanto similares quanto diferentes da outra oferta da oficina, ministrada ao Grupo 1. De condição oposta aos estudantes do PEG, os cursistas do segundo grupo já conheciam, em sua maioria, a metodologia apresentada, além de já terem aplicado em sala de aula de maneira satisfatória. A utilização da ferramenta Google *Slides* para criação de *Webquest* foi novidade para os cursistas, todavia, foi bem recebida como possibilidade. Ademais, não observamos dificuldades com relação aos aspectos pedagógicos da metodologia, entretanto, percebemos que a falta de tempo para o planejamento e desenvolvimento pode ser um empecilho na

aplicabilidade do recurso proposto.

Analisando as 13 mensagens postadas no fórum do Moodle e nos questionários, observamos que entre as dificuldades sinalizadas estão, principalmente, questões relacionadas à infraestrutura dos laboratórios das escolas e a falta de tempo e espaço para o planejamento e execução de *Webquests*. Ainda, os cursistas mencionaram que o recurso não é tão simples de ser elaborado, ressaltando novamente que é necessário tempo para que ela seja de fato significativa e faça sentido. Ainda há as dificuldades de encontrar *Webquests* prontas na internet, visto que existem poucas disponíveis em português, possivelmente pela metodologia não ser tão amplamente conhecida. No Quadro 03 podemos verificar a frequência em que estes pontos aparecem nas mensagens analisadas.

IDEIA CENTRAL	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Falta de tempo e espaço	Desafios	4
Infraestrutura	Desafios	2
Estimula a pesquisa / Pesquisa direcionada e orientada	Possibilidades	2
Construção própria	Possibilidades	1
Aproxima alunos da escola	Possibilidades	1
Atratividade	Possibilidades	1
Reflexão	Possibilidades	1
Fontes confiáveis	Possibilidades	1
Auxilia na atividade docente	Possibilidades	1
Possui riqueza de possibilidades	Possibilidades	1

Quadro 03 – Desafios e Possibilidades (GRUPO 2)

Podemos perceber as contribuições da metodologia *webquest* na proposta deste projeto, por ser uma metodologia que instiga a descoberta, a busca de informações, motivando o interesse pelo conhecimento, o que justifica o crescente interesse por esta metodologia de ensino, possivelmente por ser uma maneira de integrar tecnologia ao currículo escolar de forma significativa, e também devido ao seu caráter problematizador (COELHO ET AL, 2009).

Esta pesquisa vem ao encontro das afirmações dos autores anteriormente mencionados, especialmente, quanto aos aspectos relativos ao estímulo da pesquisa, reflexão, construção própria, atratividade e confiabilidade de fontes de pesquisa, o que reforça o entendimento de que a metodologia é de fato eficaz para estimular a pesquisa e o perfil investigativo.

Em concordância com o Grupo 1, o Grupo 2 também destacou questões pertinentes, como o **estímulo à pesquisa, atratividade e construção própria do conhecimento**, entretanto, diferentemente do outro grupo, ressaltaram a importância da pesquisa orientada e direcionada, o que, de fato, precisa ser considerado, uma

vez que a imensa quantidade de dados disponíveis na rede pode gerar confusão entre informação e conhecimento (MERCADO ET AL, 2002, p.194).

Consideramos que a ferramenta *Webquest* pode ser uma atividade exploradora e criativa, uma alternativa interessante para estimular a criatividade e a curiosidade dos estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos conceituais e teóricos dispostos neste trabalho, podemos perceber que, primeiramente, tornou-se inevitável ponderar sobre as TIC no âmbito educacional, devido à notável incorporação social em que estas se encontram atualmente. Verificamos também que a integração destas tecnologias na educação é perfeitamente passível de falhas, relacionadas principalmente à mera transmissão de informação e, por esta razão, assumimos a postura de priorizar as práticas de pesquisa aliada às tecnologias em um viés construcionista. Assim, podemos mais facilmente atingir novos objetivos educacionais, que englobam, entre outros enfoques, a construção própria do conhecimento, colaboração, interação e interatividade, aprendizagem significativa e autonomia crítica do educando.

Subsequentemente, consideramos de fundamental importância a formação continuada de professores para suprir demandas provenientes da atualização constante destas tecnologias e, não menos importante, para aliá-las à prática pedagógica, essencial para que esta integração obtenha êxito para a educação e não se detenha ao tecnicismo. Isto posto, observando a análise e discussão dos resultados preliminares desta investigação, destacamos diversas possibilidades de aplicação da oficina proposta no contexto da formação de professores e, como não poderia ser diferente, apresentamos alguns desafios encontrados pelos cursistas.

Dentre as possibilidades, cabe ressaltar, há características apontadas que vão ao encontro com a bibliografia abordada, especialmente no que tange à atratividade, dinamismo, promoção da atenção e outras, comuns ao uso das tecnologias. E há, também de encontro com a bibliografia, os aspectos que se referem ao estímulo da prática da pesquisa, do pensamento crítico, da reflexão e da construção do conhecimento por parte do educando. Entretanto, é indispensável destacar que ainda nos deparamos com numerosos obstáculos, especialmente em relação a infraestrutura das escolas, passando pelas dificuldades de fluência tecnológica (certamente em menor grau do que em outras épocas), mas não somente estas, pois, quando falamos em educação, lidamos com um sem fim de variáveis. Percebemos, ao longo do experimento, que diferentes pessoas, em diferentes grupos, respondem às nossas provocações de diferentes maneiras, ou seja, a mesma oficina gera

situações diversas diante das especificidades individuais. Com efeito, era de se esperar, visto que não estamos lidando com uma ciência exata.

Não obstante, mesmo diante de desafios que surgem, acreditamos que este tipo de atividade, envolvendo formação continuada de professores, através da pesquisa/ investigação, enriquece a prática da docência e traz inúmeras possibilidades para a área.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo, 1977. Ed. Edições 70, 1994.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Indicadores de qualidade para avaliação de *webquest***: algumas recomendações. IV Encontro nacional de hipertexto e tecnologias educacionais. Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso x análise de conteúdo. Revista Texto Contexto - Enferm, v. 15, n. 4, p. 679-684. Florianópolis, 2006.

COELHO, L. C. A et al. **Análise de *webquests***: contribuições da metodologia da problematização. Revista Tecnologia na Educação, v. 1, n. 1. Dez 2009.

DEMO, P. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Ed. Autores Associados, 2005. Campinas, SP.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Ed. Papyrus, 1994. Campinas, SP.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Ed. Autores Associados, 1996. Campinas, SP.

DODGE, B. ***Webquest***: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Tradução de Jarbas Novelino Barato, 1995. Título original: *Webquest*: A technique for internet – based learning. Disponível em: <http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_bernie.html>. Acesso em: 26 abr 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Ed. WTC, 2007.

MERCADO, L. P. L. et al. **Novas tecnologias a educação**: reflexões sobre a prática. Maceió, AL, 2002. Ed. edUFAL

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Ed. Papyrus, 2000.

ROCHA, L. R. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar**: possibilidades de utilização da metodologia *webquest* na educação pela pesquisa. Dissertação (Mestrado em Educação). UFP, 2007, Paraná, PR.

SANTOS, E. O. **Saberes da docência online**: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. Relatório CNPQ, 2009.

SANTOS, R.; SANTOS, E. O. **A *webquest* interativa como dispositivo de pesquisa**: possibilidades da interface livro no Moodle. Revista Educação, Formação e Tecnologia. n. 7, v. 1, p. 30-46. Mar. 2014

TERRIEN, J.; TERRIEN, S. M. N. **A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo.** Revista Educação, v. 38, n. 3, p. 619-630. Santa Maria, set / dez de 2013.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** Uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-446. São Paulo, set/dez 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Ed. Artmed, 2004.

MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FORMADORES NA ACIDES E OS SABERES MOBILIZADOS NO ENSINO POLICIAL MILITAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 09/12/2018

Benôni Cavalcanti Pereira

Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES
Recife-PE

Kátia Maria da Cruz Ramos

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife-PE

Ivanildo Cesar Torres de Medeiros

Secretaria de Defesa Social - SDS
Recife-PE

RESUMO: O presente texto retrata parte dos estudos de doutoramento que teve por base inquietações originadas no contexto de debate no campo da segurança pública, especificamente em termos da política de formação policial, a partir de um corpo de conhecimento definido para exercer sua função social, implicando uma transformação que vai desembocar no seu formador, tido como docente no ensino policial militar. Partiu-se do pressuposto do surgimento das políticas nacionais para ações formativas dos profissionais de segurança pública que desencadearam um deslocamento da instrução militar para ensino policial militar, requerendo um corpo de conhecimentos específicos para dar conta da formação policial.

O estudo ancorou-se na teorização acerca da profissionalidade docente e a mobilização de saberes característicos dos denominados saberes docentes (Gauthier et al., 1998; Tardif, 2002). Utilizou-se da abordagem de natureza qualitativa tendo como espaço da pesquisa a Academia Integrada de Defesa Social e como sujeitos os docentes designados para atuar na formação dos Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco. Utilizou-se de dois instrumentos de pesquisa - observação e entrevistas - tendo os dados sido categorizados e organizados em torno do saberes mobilizados na prática do ensino policial na sua relação com os saberes docentes. Os resultados denotaram ainda a presença de saberes ligados à instrução militar, embora já retrate a mobilização de saberes próprios daqueles que exercem a função de ensinar, indiciando um processo de transformação no âmbito do ensino policial militar.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade Docente. Formação Policial. Ensino Policial Militar.

MOVEMENT TO RECONFIGURE THE
TEACHING PROFESSIONALISM OF
ACIDES TRAINERS AND THE KNOWLEDGE

ABSTRACT: This text portrays part of the doctoral studies based on concerns originated in the context of debate in the field of public security, specifically in terms of police training policy, from a body of knowledge defined to exercise its social function, implying a transformation that will lead to its trainer, considered as a teacher in military police education. It was based on the assumption of the emergence of national policies for training actions of public security professionals that triggered a shift from military instruction to military police education, requiring a body of specific knowledge to account for police training. The study was based on theorizing about teaching professionalism and the mobilization of characteristic knowledge of the so-called teaching knowledge (Gauthier et al., 1998; Tardif, 2002). The qualitative approach was used taking as research space the Integrated Academy of Social Defense and as subjects the professors designated to act in the training of the Military Police Officers of Pernambuco. It was used two research instruments - observation and interviews - and the data were categorized and organized around the knowledge mobilized in the practice of police teaching in its relationship with teaching knowledge. The results also showed the presence of knowledge related to military instruction, although it already portrays the mobilization of knowledge proper to those who perform the function of teaching, indicating a process of transformation within the scope of military police education.

KEYWORDS: Teaching Professionality. Police training. Military Police Education..

1 | INTRODUÇÃO

O atual cenário de (in)segurança pública no Brasil denota a imprescindível necessidade de promover estudos e pesquisas nessa área, em especial no que tange à superação do paradigma repressivo na atuação policial e afirmação do paradigma preventivo/educativo. E esta afirmação de um novo paradigma para segurança pública vai incidir diretamente na política de formação policial, ou seja, na qualificação dos profissionais de segurança pública, ou seja, no corpo de conhecimento definido para exercer sua função social, implicando numa transformação que vai desembocar no seu formador, tido como docente no ensino policial militar.

Os estudos aqui apresentados foram realizados no âmbito do doutoramento na área de educação e no contexto do amadurecimento das políticas nacionais para ações formativas dos profissionais de segurança pública, as quais desencadearam um deslocamento da instrução militar para ensino policial militar. Indubitavelmente, isso passou a requerer um corpo de conhecimentos específicos para dar conta da formação policial, proporcionando reconfigurações na profissionalidade dos

formadores, isto é, daqueles docentes responsáveis pela formação profissional dos policiais militares.

Neste contexto, surgiu a questão norteadora do citado estudo: no contexto do deslocamento da instrução militar para o ensino policial militar, na afirmação do paradigma preventivo e educativo presente nas políticas de segurança pública, que saberes vêm sendo mobilizados por formadores da Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES) em termos de aproximações com a função docente?

No caso, o estatuto de ensino implicou no reconhecimento por parte dos formadores da ACIDES de um corpo de conhecimento para exercer a função de ensinar (PEREIRA, 2013), levando ao pressuposto de que tal deslocamento implicou na mobilização de saberes característicos dos denominados saberes docentes (Shulman, 1987; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2002).

Desta forma, um dos objetivos propostos para pesquisa foi o de caracterizar saberes mobilizados pelo formador na sua prática docente no ensino policial militar diante do movimento de reconfiguração da profissionalidade docente dos formadores e perspectivado pela afirmação do paradigma preventivo/educativo.

A opção pela ACIDES deu-se por ser a responsável pelas políticas formativas estaduais dos profissionais de segurança pública, vivenciando um momento de mudança iniciada no ano de 2005, passando as Academias da Polícia Militar e da Polícia Civil, bem como as do Corpo de Bombeiro Militar, a fazerem parte de uma Academia Integrada, tomando como referência as políticas nacionais para formação dos profissionais de segurança pública.

Por fim, espera-se que os estudos aqui apresentados possam contribuir para ampliar os caminhos no enfrentamento aos desafios postos à segurança pública, com intuito de transformar a polícia, tida como repressiva, numa preventiva com viés educativo, sem perder de foco o seu maior objetivo institucional: a paz social e o bem-estar dos indivíduos na nossa sociedade.

2 | PROFISSIONALIDADE DO FORMADOR NO ENSINO POLICIAL MILITAR E SABERES DOCENTES EM QUESTÃO

Partindo do contexto de transformações no campo da segurança pública, Muniz (2001) e Poncioni (2004) defendem que *é preciso uma mudança de paradigma de um modelo repressivo, que parece não respeitar os valores de cidadania, para um modelo mais efetivo de caráter preventivo. E o que caracteriza esse modelo repressivo que se deseja superar? Caracteriza-se por pautar as ações policiais na visão estritamente legalista e focada no combate à criminalidade, avaliadas pela quantidade de prisões e detenções; seu caráter é majoritariamente punitivo. Esse modelo é apontado como não mais eficiente na resolução dos problemas sociais*

(BAYLEY, 2002; SAPORI, 2007).

Desta forma, promover mudanças na formação policial, transportando-a para uma base mais profissional, é reconhecer que o momento atual requer transformações significativas, entendidas como indispensáveis para rever este processo formativo, pautado no paradigma preventivo. (PONCIONI, 2005).

Nesse contexto de transição paradigmática, a partir das circunstâncias sociais que incorporaram novos conhecimentos à profissão policial militar, as bases de sua formação profissional também sofreram mudanças. Esses conhecimentos assumem um maior grau de complexidade em decorrência dos novos parâmetros formativos – advindos do estatuto de ensino policial militar – exigindo reconfigurações na atuação do formador, em termos do exercício da função de ensinar.

Essa necessidade de reconfigurações da profissionalidade do formador repercute nas atividades formativas desenvolvidas na ACIDES, em especial no deslocamento da instrução militar para o ensino policial militar. A esse respeito, Pereira (2013, p. 120) afirma que a:

profissionalidade docente requerida ao mesmo tempo em que ainda se encontra preenchida com elementos estruturantes da figura do instrutor, caminha para uma (re)configuração na direção do status docente visto que o ensino policial começa a se desvincular da questão de ser tradicionalmente associada à missão de instrução, passando ainda pela transmissão de saberes disciplinares mas já se reconhecendo a necessidade de avançar em torno de um corpo de conhecimento complexo e dinâmico que é exigido daquele que exerce a função de ensinar.

Nesse quadro, a figura de formador assume características da função *docente*, transformadora dos conhecimentos das mais diversas áreas e da dinâmica da função policial, tendo como elemento central o *ensino* na Polícia Militar, focada na mediação desse complexo conhecimento profissional. Tudo isso, numa perspectiva de desenvolvimento profissional que leve o policial militar em formação a expandir sua capacidade de comunicação, negociação e resolução de problemas complexos, sua habilidade para administrar o uso da força, suas habilidades para gerenciar informações, serviços e crise, sua capacidade de aprender a aprender, seu preparo para lidar com a complexidade, o risco e a incerteza (BRASIL, 2014).

Assim, o estatuto de *ensino policial* presente nas diretrizes nacionais para formação do profissional de segurança pública contempla os três eixos de formação policial: legal, ético e técnico. O foco passa a ser a área de competências e habilidades, para atuar como profissional crítico/reflexivo, no sentido de consolidar uma prática de ensino problematizadora, segundo os princípios explicitados no quadro abaixo:

Princípios	Foco
Ético	1. Compatibilidade entre Direitos Humanos e Eficiência Policial; 2. Compreensão e valorização das diferenças.
Educacional	1. Flexibilidade, diversificação e transformação; 2. Abrangência e capilaridade; 3. Qualidade e atualização permanente; 4. Articulação, continuidade e regularidade.
Didático-Pedagógico	1. Valorização do conhecimento anterior; 2. Universalidade; 3. Interdisciplinaridade, Transversalidade e Reconstrução Democrática de Saberes.

Quadro 1 - Referencial para as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública

Fonte: Brasil (2014).

Tal referencial fortalece o **ensino policial militar**, num movimento de distanciamento das atividades formativas tidas como meramente instrucionais e de aproximação e valorização de um processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a expectativa das novas políticas nacionais reside na condução das ações formativas na direção das mudanças almejadas no exercício das funções policiais no seio da sociedade contemporânea.

Para evidenciar as características da instrução militar bem como do ensino policial militar tomamos como referência a sistematização feita por Pereira (2013), que se encontra no quadro a seguir.

Instrução Militar	Ensino Policial
Foco na instrução e no adestramento.	Foco no processo de ensino e aprendizagem.
Baseado na transmissão de conhecimento.	Baseado na mediação do conhecimento.
Busca pelo material padronizado para cada treinamento.	Busca diferentes tipos de estratégias e recursos em conformidade com as situações pedagógicas.
Concentra-se no treinamento de Habilidades Específicas.	Concentra-se no desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas.
Desenvolve o domínio da técnica.	Desenvolve a autonomia intelectual.
Aposta na pronta-resposta.	Aposta na reflexão antes, durante e após as ações.
Construção de uma Doutrina Policial Militar.	Construção de redes (compartilhamento) e processo de integração dos conhecimentos produzidos.
Centrado na figura do instrutor (Conhecedor da prática e/ou pleno domínio do conteúdo capaz de transmiti-lo ao policial militar).	Centrado na figura do formador (Capaz de ensinar a função policial enquanto profissional de segurança pública, a partir de um corpo definido de conhecimentos).

Quadro 2 - Da instrução militar ao ensino policial

Fonte: Pereira (2013).

Nesse quadro de estabelecimento do estatuto de ensino policial na ACIDES, o formador se constitui num dos elementos centrais desse processo de mudança

na formação do profissional de segurança pública. Por tal razão consideramos pertinente aprofundar estudos acerca da reconfiguração da profissionalidade dos formadores e os saberes mobilizados por eles na formação policial militar.

2.1 O reconhecimento da docência no ensino policial militar num movimento de reconfiguração da profissionalidade do formador

É importante inicialmente situar esse reconhecimento da *docência* no ensino policial militar a partir da compreensão de que cabe ao formador a ação de ensinar. Seguindo sua própria etimologia, para o entendimento do termo *docência*, como nos apresentou Veiga (2005, p. 39), “significa ação de ensinar, e está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, [...]”. Nesse sentido, Veiga (2005) trata da percepção da existência de termos correlatos, observando que a instrução – compreendida como ação de transmitir - traduz vínculos com o significado da docência, assim como os termos *instrutor* e *docente*.

Assim, diante de toda complexidade que envolve a ação de ensinar a função policial, na direção de superação da mera *instrução militar*, torna-se pertinente o debate da profissionalidade docente requerida do formador. Sabedor da dificuldade de dar exatidão ao termo profissionalidade docente, Sacristán (1995, p. 65) entende que é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A afirmação do paradigma preventivo trouxe consigo a proposição de mudança da mera *instrução militar* para o *ensino policial militar*, contudo não se pode perder de vista as implicações desta mudança na profissionalidade dos formadores, pois como pontuou Sacristán (1995, p. 66), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. Desta forma, a atenção está em torno do conhecimento que tende a legitimar o exercício da função docente, esforço explicitado por Roldão (2007, p.97) em torno da clarificação da função de ensinar, envolvendo a ligação entre “a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercê-la”.

Por sua vez, Roldão (2007) contribui para a análise das questões sobre a profissionalidade docente, reforçando seu caráter dinâmico a partir dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais ao longo dos tempos e conforme o contexto em que se vive. Nesta dinamicidade, percebe-se que o caracterizador distintivo do docente permanece firme na ação de ensinar. O entendimento por ensinar, mesmo sem consenso estabelecido, ou, como nas palavras de Roldão (2005), com duas leituras distintas – como professar um saber ou como fazer outros se apropriarem

de um saber – é a ação docente de fazer alguém aprender alguma coisa.

A reconfiguração da profissionalidade dos formadores, em função do estatuto de ensino policial, vai rebater nos saberes mobilizados pelo formador. Acerca da relação entre ensino e saberes, Gauthier et al. (1998, p. 28) afirmam que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

2.2 Da mera instrução militar ao ensino policial militar: saberes docentes em questão

A perspectiva da tradição da instrução militar permitiu que se estimulasse a noção de que para atuar na formação profissional bastava dominar o conhecimento operacional ou das disciplinas a serem ministradas. Com o movimento de transição paradigmática na área de segurança pública e as diretrizes nacionais para formação policial, a mera instrução militar foi se mostrando insuficiente para dar conta da afirmação do paradigma preventivo e educativo, dando lugar ao ensino policial anunciado nas diretrizes.

É importante deixar claro que não estamos sinalizando para o abandono da instrução militar, até mesmo por considerá-la como uma forma de manifestar o ensino, focalizando aspectos de conhecimento prático e saberes da realidade objetiva e subjetiva do instrutor em que se fundamenta o treinamento, agregando elementos importantes à formação policial. O que está em questão é o estatuto de ensino policial e as concretas relações decorrentes de sua constituição na ACIDES.

Conforme dito por Pereira (2013), já se sabe que, entre formadores, há a compreensão de que, para exercer a função de ensinar a profissão policial militar, faz-se necessário dominar um corpo de conhecimentos que dê suporte ao desenvolvimento desta ação docente. No caso, conhecimentos além daqueles restritos ao campo disciplinar na perspectiva de superação da visão de transmissão do conhecimento e de reprodução de instrução.

Assim, a condição docente no ensino policial militar parece convergir para um novo corpus de saberes mobilizados pelo formador, no sentido de vislumbrar um processo educacional intencionalmente direcionado ao atendimento das novas exigências sociais à função policial. Isso é reforçado nas bases curriculares estabelecidas desde 2000 para formação do profissional de segurança pública (BRASIL, 2014)

No caso, assumindo que o formador no exercício da função no ensino policial militar, assim como professor, “se serve do seu reservatório de saberes. Nele estão armazenados vários saberes nos quais ele pode apoiar: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes curriculares, saberes da tradição, etc.” (GAUTHIER

et al., 1998, p.400).

Portanto, concebe-se o saber docente como um saber plural, essencialmente relacional e dialógico, como apontado por Tardif (2002, p.15):

o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes, colegas, pais, gestores, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Desta forma, para analisar saberes mobilizados pelos formadores, em aproximação com a função docente, a sistematização realizada por Tardif (2002) assumiu papel fundamental, ou seja, saberes da formação profissional transmitidos pelas instituições de formação docente; saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; saberes curriculares, que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares; saberes experienciais, que brotam da experiência e são por ela validados, incorporados à experiência individual e coletiva.

3 | METODOLOGIA

Buscando atender o objetivo explicitado do estudo de doutoramento, utilizou-se da abordagem de natureza qualitativa, tendo como espaço da pesquisa o Campus de Ensino Mata da ACIDES, cuja escolha ensino deu-se em função da sua natureza militar, especialmente a formação dos Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco (PMPE).

Os sujeitos de pesquisa foram docentes designados para atuar no Curso de Formação dos Oficiais da PMPE, nos anos de 2015 e 2016. Utilizou-se de dois instrumentos de pesquisa – a observação das aulas ministradas e as entrevistas para complementar os dados observados – totalizando 120h/a de observação de aulas ministradas e 08 docentes entrevistados, os quais foram codificados com a letra F (Formador) e números sequenciais de 1 a 8.

Os dados foram categorizados e organizados em torno do eixo saberes mobilizados na prática do ensino policial militar na sua relação com os saberes docentes.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir das observações realizadas junto à prática formativa de formadores da ACIDES complementadas pelas entrevistas, constatou-se a mobilização de um conjunto de saberes por parte dos formadores, todavia em distintos enfoques, seja

na direção do ensino policial, seja na resistência da tradição da instrução militar.

Ao fazer aproximações desses enfoques com o que Gauthier et al. (1998) denominam de saberes próprios do exercício da função docente, visualizou um quadro de relações que ratificaram o reconhecimento, por parte da maioria dos formadores, de que é necessário se apropriar de conhecimentos distintos daqueles apenas restritos à tradição da instrução militar, nomeadamente no sentido de dar conta da formação policial na esteira do ensino policial instituído pela ACIDES, refletindo na mobilização de saberes por parte dos formadores.

Se na tradição da instrução militar a mobilização de saberes é centrada na experiência operacional do instrutor, moldando o saber disciplinar e o saber curricular em termos do reconhecimento pelos seus pares ser condição para atuar como formador de novos profissionais na instrução militar, a maioria dos formadores aqui considerados vem mobilizando saberes num enfoque distinto.

Nesse contexto, as reconfigurações de saberes por parte de formadores permeiam complexas relações entre os saberes da experiência profissional que passam a dialogar com o saber disciplinar e o saber curricular, reconhecendo que há enfoques distintos, conforme podemos observar na fala desse formador, com 25 anos de serviço na Corporação:

Quando **fazemos os projetos de curso, buscamos também a matriz**, claro que no meu caso específico [...] são casos específicos [...] são mais focadas em qualificações específicas, mas **ela me ajuda na elaboração das ementas, nos conceitos de Direitos Humanos e outras disciplinas**, dando um norte melhor [...] acho que é neste sentido. **Vi muito isto na experiência do CFO [...] apliquei muito, incrementei mais minha aula (F8, grifos nossos)**

Nesse quadro, os saberes disciplinares assumem a forma de conteúdos propostos para formação policial e estabelecidos nas fontes desse saber. Os formadores anunciam uma busca constante em torno da apreensão desse saber, relatando, inclusive, a busca pelas especializações para dar conta do seu domínio e atender exigências das diretrizes nacionais e estaduais.

No que tange aos saberes curriculares, esses passaram a ser vistos como oriundos de uma matriz nacional contemplada nos projetos pedagógicos, sob a revisão dos próprios formadores designados pela ACIDES, a partir de sua condição de especialista na matéria.

Em termos dos saberes experienciais - ligados a contextos de atuação docente – a tradição da instrução militar é muito representada pela experiência oriunda da sua prática como instrutor militar. Entretanto, alguns formadores com experiências fora do ensino policial têm clareza da influência dessas experiências e mobilizam esses saberes em prol da formação policial. Em linhas gerais, gravitam na órbita de influência em torno dos saberes experienciais constituídos na atuação como formador com caráter de instrutor e, de forma emergente, como formador com

caráter *docente*.

Isso porque, com advento do ensino policial na ACIDES, as novas diretrizes formativas exigem rupturas com a racionalidade técnica e modelo reprodutivo comuns na instrução militar, ambicionando a constituição da função de formador na direção de uma função *docente*. Isso vai se encaminhando no sentido de novas relações entre formador-formando no ato de ensinar a profissão policial militar.

Nesse quadro, os dados permitem identificar que, na prática, alguns formadores estão mais dispostos a reconfigurar saberes e outros estão mais resistentes a alterar seus enfoques ou se apropriar de outros saberes e, por conseguinte, adotar um modelo de formação distinto da tradição da instrução militar. Essa tensão instalada é acentuada na medida em que esses formadores convivem, numa mesma estrutura, com a resistência da tradição da instrução militar e as mudanças exigidas pela instituição do ensino policial. Conforme podemos observar no depoimento a seguir apresentado.

Logicamente a gente **parte do princípio do plano de aula**, a gente já tem aquelas ementas que já foram apresentadas e até exigidas pela própria academia, e a **cada [...] cada aula, quando eu [...] eu coloco o plano de aula e a perspectiva expositiva que eu preciso discutir**, eu vejo que isso ali tem que estar sempre relacionado a uma **vivência prática**. Hoje **eu não consigo estar num campo teórico sem levar uma discussão prática para o aluno**, então eu [...] eu vejo na minha matéria **uma ocorrência que ocorreu, uma situação fática que ocorreu, e a partir daquela situação fática, eu incluo a matéria de processo**, eu não faço o contrário [...] eu não incluo a matéria de processo e vou pesquisar não, eu acho que é ao contrário, né? As **ocorrências elas existem, estão no mundo real, eu só vou pegar o campo teórico e aplicar naquela ocorrência ali prática**. Isso aí eu faço com oito dias, dez dias pensando no desenvolvimento dessa ocorrência, para cada aula que eu apresento (F1, grifo nosso).

A partir desta fala e das práticas docentes observadas, percebe-se que as reconfigurações de saberes parte do próprio reconhecimento de um novo enfoque em termos do saber disciplinar e curricular. Ao reposicionar o saber da experiência operacional, ele ainda assume a posição de um saber capaz de selecionar ocorrências policiais que se vinculam ao conteúdo a ser ensinado na matéria de processo penal militar. Desta forma, o formador acredita ser possível planejar devidamente cada aula a ser ministrada, alinhando o campo teórico ao prático, denotando novas articulações entre o saber da experiência operacional e os demais saberes mobilizados pelo formador. Ainda sobre a organização das aulas, um dos formadores apresentou um depoimento em que fica muito explícito o cuidado com o planejamento da aula em função do nível do aluno:

Primeiramente eu procuro saber quem é a minha turma, que eu vou dar a minha instrução, saber **qual o nível dos alunos**, qual é o curso, para que eu possa fazer a minha instrução voltada, direcionada aqueles alunos. Então não tem como eu dar uma instrução, de nível avançado, se é uma turma que está iniciando, então eu vejo quem é a minha turma e **planejo de acordo com habilidade e conhecimento daquela turma** em geral possa ter. Para que eu possa planejar

e não está dando **conteúdo que fique desfocado com o entendimento dos alunos** (F4, grifo nosso).

Essa perspectiva de planejar as aulas em função do perfil do aluno e da turma foi bem recorrente nas aulas observadas, bem como o alinhamento dos conteúdos trabalhados, denotando como a constituição do ensino policial passou a exigir do formador a mobilização de saberes distintos daqueles apenas ligados à experiência operacional.

Além da necessidade de domínio do saber disciplinar, a valorização de saberes ligados ao planejamento de aulas por parte do formadores ficou evidente. No depoimento de um deles, constatou-se que o destaque dado ao saber disciplinar, mas já reservando um espaço para outro saber, visto como suporte para ensinar o conteúdo, como se vê nos trechos abaixo:

Primeiramente o **conhecimento específico da disciplina**, tem que ser dominador da matéria. Depois, a **metodologia do ensino** [...] de forma ampla, e aplicar elementos de conhecimentos de metodologia [...] de **como ensinar o conteúdo**, mas é preciso **acima de tudo conhecer bem o conteúdo** (F8, grifos nossos)

Além disso, o saber disciplinar – enquanto o domínio do conteúdo a ser ministrado - não está sendo visto de forma isolada, mas como elemento para dialogicidade frente ao papel docente. Em mais um fala de um dos formadores quando instigado a refletir sobre as novas exigências no ensino policial afirmou:

Eu acho que, no contexto geral, é para que o **aluno reflita**, que o aluno escreva, que o **aluno possa realmente incentivado a falar, a dialogar, a perguntar principalmente**. [...] Por que no CFO, mesmo na primeira aula, pedia para eles falar sobre polícia, que não tem nada haver com a disciplina, mas tem haver com o serviço deles. Eu não queria conhecimento acadêmico, não queria o Artigo 78, código tributário nacional, não queria isso não, **queria saber como eles enxergam a coisa e como eles contextualizam** (F5, grifo nosso)

Para esse formador, a mudança está na relação formador-formando, entendendo que a centralidade no conhecimento do formador pode dar vez às outras relações que envolvem a função de ensinar, compreendendo que suas ações estão ligadas às ações dos seus alunos no âmbito da sala de aula. Na observação de suas aulas, pode-se notar também que a prática formativa apresentava pontos de distanciamento da mera transmissão de conhecimento sobre alguma coisa, ou seja, envolveu reflexão sobre as ações desenvolvidas nas práticas policiais, estudo e análise de realidade das ocorrências.

Outro ponto recorrente está ligado ao fato de que os formadores elegeram como um dos elementos transformadores no seu ato de ensinar a interação maior com os discentes, o que, inevitavelmente passou a exigir mais em termos da mobilização de saberes necessários ao ensino policial. Nessa perspectiva, pode-se associar ao que Gauthier et al. (1998, p. 349) pontuou acerca de que “ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgarem

contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”.

Embora grande parte desses formadores assumam a necessidade de mudar em termos das relações e interações com os alunos-oficiais, em comparação ao modelo tradicional da instrução militar - sem muitas interações e com mais reproduções – ainda se percebe sinais de disputas, por estarem imersos numa estrutura militar e a responsabilidade com a própria formação militar. Agora, ao estabelecerem no âmbito do ensino policial da ACIDES um lugar de destaque às relações interpessoais, ao respeito ao outro, ao trabalho em equipe, aproximam da defesa de Tardif (2002, p. 118) da atividade docente como “uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja um trabalho baseado na interação entre as pessoas”.

De fato, os formadores convivem com a mobilização de saberes que permeiam uma prática formativa com ambos os enfoques, perspectivados na tensa relação entre a tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial. No caso da ACIDES, as normas estaduais conduzem a perspectiva da configuração dessa *docência* no ensino policial militar, embora isso venha se processando por formadores cuja tradição pedagógica foi constituída por valores próprios da instrução militar, cujo saber da experiência operacional sempre assumiu lugar privilegiado na configuração dos saberes julgados necessários à formação policial militar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do eixo de pesquisa aqui considerado, pode-se concluir que formadores da ACIDES vem reconfigurando seus saberes, na medida em que praticam e compreendem outro enfoque em torno dos saberes necessários ao exercício da função de ensinar à profissão policial militar. Entretanto, esse movimento de reconfigurações da profissionalidade *docente* e os saberes mobilizados no ensino policial militar ainda estão imersos na tensão entre a tradição da instrução militar e a constituição do estatuto de ensino policial na ACIDES.

Os limites naturais pela ausência da apropriação de saberes próprios da formação profissional docente são representados pelas inseguranças ou receios dos caminhos escolhidos para desenvolver o ato de ensinar. No sentido relatado por Tardif (2002, p. 39) ao pensar o professor ideal como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, (...) conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”, tem-se um dos pontos cruciais a ser discutido no âmbito da prática docente no ensino policial militar por parte dos formadores da ACIDES.

Sem ter a pretensão de se referir à maneira como cada saber mobilizado é definido, certo é que formadores reconhecem e mobilizam um conjunto de

saberes que servem de reservatório de saberes disponíveis para exercer a função docente no ensino policial. E esses saberes vêm assumindo um novo enfoque, em especial os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Importa também considerar que um saber ainda é considerado pelos formadores como indispensáveis para prática formativa do formador na ACIDES: saberes da experiência operacional.

Nesse quadro, seguindo a mesma linha de raciocínio de Gauthier et al. (1998), o conhecimento desses elementos que envolvem os saberes mobilizados é fundamental, pois pode permitir que os formadores caminhem na direção de exercerem sua função formativa com mais propriedade.

E, nesse sentido, a constatação de reconfigurações na profissionalidade *docente* dos formadores da ACIDES, a partir da mobilização de outros saberes com enfoques distintos da instrução militar, ou seja, na direção do estatuto de ensino policial militar, sinalizam possíveis transformações na formação profissional dos policiais militares no sentido da afirmação do paradigma preventivo e educativo, tido como crucial em termos das mudanças esperadas no exercício da função policial no seio da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BAYLEY, D. **Padrões de policiamento**: uma análise internacional comparativa. Tradução de René Alexandre Belmonte. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- BRASIL. **Matriz Curricular Nacional**: Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Brasília: Ministério da Justiça, 2014.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.
- MUNIZ, J. A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileira: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. **Security and Defense Studies Review**. USA, v. 01, p. 177-198, 2001.
- PEREIRA, B. C. **Da Instrução Militar ao Ensino Policial**: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- PONCIONI, P. F. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do RJ. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, set/dez, p. 585-610, 2005.
- PUNTES, R.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Presidente Prudente, v. 13, p. 108-126, 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAPORI, L. F. **Segurança pública no Brasil**: Desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SEGUNDO A TEORIA DA EVOLUÇÃO DE DARWIN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 09/12/2018

Vanessa Minuzzi Bidinoto

Universidade Metodista de Piracicaba, SP

Maria Guiomar Carneiro Tommasiello

Universidade Metodista de Piracicaba, SP

RESUMO: Este trabalho buscou investigar as ideias de futuros professores sobre a Evolução Biológica de Darwin. Foram entrevistados vinte e oito alunos da graduação no curso de Ciências e de Biologia sobre o que conhecem a respeito do assunto abordado. Os resultados apontam que os alunos, a despeito da importância do tema para a Biologia, apresentam sérios problemas de entendimento da evolução biológica. Só alguns alunos se reportam às duas teses de Darwin- ancestral comum e seleção natural- ao mesmo tempo. Para muitos (50%) é uma teoria parcialmente (ou não) comprovada. Dentre esses, há os que a consideram uma teoria não científica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências e Biologia. Formação de Professores. Evolução Biológica.

SCIENCE AND BIOLOGY TEACHING
ACCORDING TO DARWIN'S THEORY OF

EVOLUTION: TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This work investigated the ideas of future teachers about Darwin's Biological Evolution. Twenty-eight undergraduate students in the Science and Biology course were interviewed about what they know about the subject. The results indicate that the students, despite the importance of the subject for Biology, present serious problems of understanding the biological evolution. Only a few students report on both Darwin's theses - common ancestor and natural selection - at the same time. For many (50%) it is a partially (or not) proven theory. Among these, there are those who consider it an unscientific theory.

KEYWORDS: Science and Biology Teaching. Teacher training. Biological evolution.

1 | INTRODUÇÃO

Interessa neste trabalho investigar as ideias de futuros professores de Ciências/ Biologia sobre a Evolução Biológica de Darwin, tema recorrente nos cursos de Biologia/ Ciências. Sabe-se que o público, em geral, não tem uma compreensão da evolução, por ser um assunto contraditório e complexo. Ronald Reagan, segundo Gould (1981),

diante de um grupo evangélico, em Dallas, usou o argumento de que se a evolução é menos que um *fato*, e os cientistas não conseguem nem se decidir sobre a *teoria*, então que confiança pode-se ter nela?

Há atualmente no Brasil um crescimento vertiginoso de grupos religiosos ligados ao pentecostalismo, sendo que muitos de seus pastores vêm pregando o ensino do criacionismo em aulas de ciências (inclusive, há projetos de leis nesse sentido) como outra “teoria” da evolução, e usando, dentre outros, o argumento de Reagan, ou seja, de que a evolução de Darwin é só uma simples “teoria” (não científica), menos do que um *fato*.

A evolução é fato ou teoria? Ou fato e teoria? Ou somente fato? Ou somente teoria? Há uma discussão antiga na comunidade científica sobre os termos fato e teoria, tendo sido usados como títulos de livros e artigos científicos, tal como o do paleontólogo Stephen Jay Gould, em 1981 (*Evolução como fato e teoria*), no qual esclarece que “fato e teorias são coisas diferentes, não degraus em uma hierarquia de crescente certeza. Os fatos são os dados do mundo. As teorias são estruturas de ideias que explicam e interpretam fatos” (GOULD, 1981, p.34). Também defende que os evolucionistas têm sido claros sobre esta distinção entre fato e teoria desde o início, por que sempre reconheceram quão longe estão de compreender completamente os mecanismos (teoria) pelos quais a evolução (fato) ocorreu (GOULD, 1981, P.35).

Não há consenso sobre essa questão, uma vez que alguns especialistas consideram a evolução como fato e teoria (científica), outros só como uma coleção de teorias (científicas), ou só como fato (teoria científica para a qual há evidências robustas). Assim, pode-se considerar que a discussão sobre se a evolução é fato ou teoria é uma questão semântica, pois todos estão se referindo a uma teoria científica e não ao seu significado coloquial, ou seja, “teoria” como sinônimo de suposição, de palpite.

Neste trabalho, entretanto, chama-se a atenção quanto ao uso adequado (ou não) dos termos, pois os estudantes não têm o mesmo entendimento dos cientistas. E as inadequações do uso das expressões têm implicações no ensino, pois acabam dificultando a aceitação de teorias evolucionistas pelos alunos.

Em seu livro “A origem das Espécies por Meio da Seleção Natural ou a Preservação de Raças Favorecidas na Luta pela Vida” publicado em 1859, as duas teses fundamentais de Darwin eram que “(...) os organismos são produtos de uma história de descendência com modificações a partir de ancestrais comuns, e que o principal mecanismo da evolução é o da seleção natural das variações hereditárias” (FUTUYMA, 1992, p. 8-9). Para Gould (1981), Darwin reconheceu a natureza provisória da seleção natural ao afirmar o fato da evolução.

Os registros fósseis são provas consistentes de que já existiram em nosso

planeta espécies diferentes das que têm atualmente, destacando assim uma forte evidência da evolução. Há também espécies de plantas e animais que praticamente mantêm-se iguais às que viveram em tempos geológicos passados. As semelhanças compartilhadas entre organismos, oriundas de ancestrais comuns, demonstram características similares em virtude do parentesco, baseadas em aspectos morfológicos e também funcionais. A comparação existente entre moléculas de DNA de espécies diferentes identifica as semelhanças dos genes. Outro exemplo que também demonstra o processo evolutivo são os órgãos vestigiais, estruturas que não têm mais função no organismo.

As provas são extensas, variadas e grandiosas, provindas não só da genética, da anatomia, da biologia celular e molecular, da zoologia, mas da paleontologia e da geologia (COYNE, 2014).

Mas Darwin tinha preocupação não apenas em acumular evidências evolutivas, como também em sugerir um mecanismo explicativo para o processo evolutivo (FUTUYMA, 1992). Para Darwin, as estruturas adaptativas ao ambiente ocorrem em virtude da ação da seleção natural, ou seja, os organismos se modificam de forma contínua, lenta e gradualmente originando novas espécies de seres vivos ao longo de várias fases em transformação.

Sober (2001) considera importante manter estes dois elementos da evolução de Darwin separados- ancestral comum e seleção natural-, pois, para esse autor, as maiores controvérsias são sobre a seleção natural e não sobre o *fato* de os organismos serem aparentados uns aos outros.

Da época de Darwin para cá, muitas descobertas na Biologia possibilitaram a elaboração de diversas teorias explicativas dos mecanismos pelos quais a evolução atua. A seleção natural, a deriva genética, a mutação e o fluxo gênico são os mecanismos básicos de mudança evolutiva (USP, 2006). Assim, não existe uma teoria explicativa da evolução, mas várias.

A evolução, embora complexa, é considerada fundamental não só para a compreensão de muitos dos modelos explicativos da Biologia, mas para a alfabetização científica da população, uma vez que diversos fenômenos biológicos dependem do pensamento evolutivo para serem compreendidos adequadamente, dentre eles alguns de grande importância para a humanidade, como a evolução de bactérias resistentes a antibióticos, das pandemias provocadas por vírus emergentes (Smith *et al*, 1995 & Meyer e El-Hani, 2005 como citados em Silva et al, 2011, p.2), de insetos resistentes a pesticidas, e outros.

Apesar de a teoria da evolução ser tão importante, os cursos de Biologia, em geral, trabalham esse tema de forma inconsistente e superficial, conforme apontam dados da pesquisa (SILVA et al 2011).

Shapin (2010) tem uma explicação para essa questão. O autor considera que,

apesar da evolução biológica ser base das ciências biológicas, é possível fazer um bom trabalho em áreas específicas da biologia, sem ter conhecimento dessas teorias. Nas palavras de Shapin (2010, p.172) é possível fazer um trabalho competente, por exemplo, sobre a “vida sexual de vermes marinhos, sobre a fotossíntese das algas, ou sobre a sequência de nucleotídeos em genes de câncer do seio”. Por outro lado, segundo esse autor, esses especialistas revelam-se incapazes de enunciar os supostos fundamentos de suas práticas.

A visão da integralidade e da completude somente se faz possível com a compreensão do processo evolutivo, conforme já proferia Dobzhansky (1973) “Nada se faz em Biologia a não ser à luz da evolução”.

2 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em geral, o público leigo confunde os dois aspectos da evolução biológica de Darwin- o *fato* de que os organismos modernos evoluíram de organismos ancestrais e a *teoria* (científica) da seleção natural que explica as mudanças observadas nos seres vivos. Assim, quando se fala em *teoria* da evolução biológica de Darwin, refere-se ao fato com inúmeras evidências científicas sendo que o que ainda está em discussão são os detalhes dos processos e os diferentes mecanismos de evolução.

E os alunos, futuros professores de Ciências/Biologia, como entendem a evolução de Darwin? Sabem distinguir os dois aspectos da evolução de Darwin? Sabem distinguir uma teoria científica de uma simples teoria, no sentido cotidiano do termo? Essas foram as questões que nortearam a investigação.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, conforme destacam Lüdke e André (1986, p. 11), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de um trabalho intensivo de campo”. A metodologia foi pautada num estudo descritivo sendo que alguns dados foram quantificados de forma a complementar os dados qualitativos e indicar tendências.

Foram realizadas entrevistas audiogravadas com 28 acadêmicos de dois cursos de Graduação: Ciências Biológicas (14 alunos) e Licenciatura em Ciências (13 alunos). O primeiro em uma Universidade privada e o segundo em uma Universidade Pública, ambos localizados em uma cidade do interior de São Paulo.

Como método de análise dos dados a análise de conteúdo, que segundo a perspectiva de Bardin (2004, p. 38), a característica principal está na atitude

interpretativa do pesquisador em compreender o que está sendo pesquisado e “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

A análise do conteúdo segundo Bardin (2004) apresenta três etapas para o processo de análise de dados: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação

Para este trabalho foram selecionadas as repostas a algumas perguntas: *O que você entende por evolução biológica? Quais as ideias principais da evolução biológica de Darwin? Podemos considerar que a teoria da evolução de Darwin já está comprovada?*

As respostas foram, então, agrupadas em unidades de contexto/significação (ao redor dos quais o discurso se organiza): 1-Conhecimentos sobre a evolução biológica; 2-Conhecimentos sobre a teoria da evolução de Darwin e 3) Conhecimentos sobre as comprovações da teoria da evolução.

Com o objetivo de descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação dos professores e alunos, foi construída uma grade analítica, adaptada do trabalho de Silva e Carvalho (2011) sendo:

- **Unidade de contexto/significação**: serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são superiores as da unidade de registro (BARDIN, 2004). Permitem compreender a significação da unidade de registro.

- **Unidade de registro**: é a unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo considerado como unidade base para a categorização (BARDIN, 2004). Neste trabalho é representada por frases e parágrafos das entrevistas.

- **Termo-chave**: são os termos que se encontram presentes nas unidades de registro e servem para selecionar tais unidades.

- **Frequência**: número de respostas em porcentagem.

4 | RESULTADOS

4.1 Unidade de Contexto: Conhecimentos sobre Evolução Biológica

Em função do espaço, somente algumas frases ilustrativas dos discentes, que vamos classificar como “Unidades de registro” serão apresentadas.

- *Evolução seria um processo de **transformação**, de **mudança***
- *Pra mim, evolução biológica é **adaptação** dos seres (...) quem tem maior capacidade de sobreviver.*
- *Evolução é uma questão de evoluir, de **progresso**...*

- *Olha, evolução eu vejo de que é a **continuidade***
- *Evolução biológica é a própria **evolução** do ser humano*
- *(...) nós viemos de um mesmo **ancestral***
- *(...) é muito reconfortante para mim acreditar que existe uma força superior e que ela esteja trabalhando com o **acaso** ...*

Termos-chave	Frequência de respostas*
Mudança/transformação/ Modificação	46%
Adaptação	43%
Progresso/desenvolvimento	16%
Evolução	16%
Processo/continuidade	6%
Ancestral comum	6%
Acaso	3%

Tabela 1- Síntese dos termos-chave utilizados para definir evolução biológica

*os valores são maiores que 100% pois alguns alunos colocaram mais que um termo-chave

4.2 Unidade de Contexto: Conhecimentos sobre as principais ideias da evolução Biológica de Darwin

Em função do espaço, somente algumas frases, que vamos classificar como “Unidades de registro” serão apresentadas:

- *Eu acredito nessa parte de evolução de Darwin, do **ancestral comum***
- *Ele fala que o meio seleciona os mais aptos né? Ele fala que a **seleção natural** é feita dessa maneira*
- *Na teoria da evolução Darwin fala que todos os seres vivos eles possuem um **ancestral em comum** e daí [...] entra a **seleção natural** que vai selecionar cada espécie em seu determinado ambiente [...] só que teve **um dedo de Deus** aí, teve uma força maior*
- *a **seleção natural** é a que mais [...] eu acho que é um dos pontos mais fortes que tem na teoria de Darwin e também é o que mais pega do lado dos criacionistas, que eles não querem admitir de jeito nenhum que a **gente é parente do macaco** chimpanzé*
- *eu sempre escutei falar [...] é a **questão da seleção natural** e do **ancestral comum***
- *eu **não acredito na seleção natural**, eu encaro a teoria da evolução de Darwin como o próprio nome diz: **UMA TEORIA***
- *a teoria da evolução de Darwin [...] para determinados animais a gente consegue ver/ consegue vislumbrar essa evolução [...] mas há **descontinuidade** em relação a essa evolução voltando pra o lado humano*

Termos-chave	Frequência de respostas
Ancestral comum	39%
Seleção natural	35%
Ancestral comum e seleção natural	7%
Ancestral comum e seleção natural com o dedo de Deus	3,5%
Outras respostas	15%

Tabela 2- Síntese das respostas sobre as ideias principais da teoria da evolução de Darwin

4.3 Unidade de Contexto: Conhecimentos sobre a comprovação da teoria de Darwin

São apresentadas somente algumas frases ilustrativas dos discentes, que vamos classificar como “Unidades de registro”.

- *Eu acho que ela **está comprovada**, mas a cada dia que passa com várias descobertas a gente consegue comprovar cada vez mais.*
- *Eu acredito que tem ainda **muita coisa a ser desvendada!** Ela já tem/ **É UM FATO**, já é um fato! Talvez até tentar preencher algumas lacunas...*
- *Fica difícil falar que tá comprovada, porque chama **teoria** né, [...] os estudiosos pegam provas vamos dizer pra tentar explicar, **porém é TEORIA** não dá pra ter certeza que aquilo foi daquele jeito...*
- *Olha, eu acho que assim, ela já tá comprovada, mas **comprovada entre aspas**, tem muita coisa ainda que:: eu acho que assim não conseguiu/ não tem explicações e até mesmo na questão da Bíblia né?*
- ***Não é um FATO**, completamente, mas também não é uma historinha contada, ela **tem alguns fatos** e algumas ideias que não foram testadas ou não podem ser testadas...*
- ***O ser humano é um caso à parte** por que ele consegue se proteger das mudanças então a seleção natural não age sobre ele diretamente. Só falta comprovar essas questões de explicar melhor **como foi o surgimento da vida**...*
- *(...) nós **saímos do nosso planeta** por alguma forma para evoluir fora...*
- *Acho errado falar que há provas da teoria da evolução, são evidências que estão aí e que todos possam ver e tirar as suas conclusões, ai ele decide se isso é uma prova, alias, **não é uma prova**, no dia que for prova, acredito eu, posso estar errado, que **deixe de ser teoria**. Assim como descobriram as **leis** da gravidade aí muda a nomenclatura e passa a se tornar uma verdade indiscutível (...)*
- *Eu penso que deveria se ensinar **todas as teorias** sejam elas **criacionismo ou seleção natural** (...)*

Termos-Chave	Frequência de respostas
Teoria totalmente comprovada	50%
Teoria comprovada em parte	40%
Teoria não comprovada	10%

Tabela 3- Síntese das respostas sobre a comprovação da teoria da evolução de Darwin

5 | DISCUSSÃO

Na unidade de contexto sobre Conhecimentos sobre Evolução Biológica (tabela 1) se considerarmos os termos mudança, transformação e modificações como sinônimos, 46% das respostas contemplam essa ideia, de mudanças no âmbito biológico, frente às condições ambientais. Entretanto, de forma similar ao trabalho de Oleques et al. (2011), em geral os alunos não percebem a evolução como transformação também no seu aspecto cultural.

Grande parte (43%) dos entrevistados entende a evolução como adaptação. Para Sepúlveda e El Hani (2007 como citados em Oleques et al, 2011) a etimologia da palavra adaptação, a partir dos termos latinos ad + aptus, significa em direção a um ajuste. Observando as falas dos alunos no item 4.1, tal como Oleques et al (2011, p. 251), a evolução pode estar sendo interpretada como um processo em direção a causas finais, ou seja, a evolução biológica tem um objetivo. Os dados mostram que o futuro professor não compreende que os mecanismos de evolução têm um componente estocástico. Somente um aluno fala em acaso, durante as entrevistas, para se referir à evolução. Mas o acaso para ele é não é algo realmente aleatório, uma vez que há uma *força superior* dirigindo-o.

Cabe destacar que Adaptação é um termo bastante utilizado na Biologia, mas não é facilmente definido. No caso de significar evolução temos que nos atentar que uma característica é uma adaptação se e somente se ela for produto de *seleção natural* (SOBER, 2001).

Para Galli e Meinardi (2011) a visão de uma adaptação, em resposta às necessidades de sobrevivência do ser vivo, comporta uma visão teleológica, finalista e não lamarchiana. Mas essa ideia é inconsistente com o modelo darwiniano, uma vez que este não se baseia em fins determinados que possam ser perseguidos. Assim, compreender a biodiversidade como resultado de um processo aleatório parece ser o grande obstáculo epistemológico para o entendimento da Evolução Biológica (SANTOS; BIZZO, 2000).

Alguns entrevistados (13%) fizeram referência ao termo progresso. Acreditam que os seres vivos evoluem para um aperfeiçoamento, estão melhorando com o passar do tempo, ou seja, de acordo com Oleques et al. (2011, p. 31), essa seria uma visão lamarckista. No entanto, Kampourakis e Zogza (2007) consideram que, em geral, as ideias dos estudantes são essencialmente diferentes das ideias

que o próprio Lamarck possuía. Em sua pesquisa, os autores verificaram que os estudantes acreditavam que as necessidades impõem diretamente mudanças nos corpos dos animais para sobreviverem em um determinado ambiente e aceitavam a possibilidade de extinção, enquanto Lamarck acreditava que era o efeito de uso ou desuso que produziria mudanças nas estruturas do corpo e que as espécies se transformariam, mas não pereceriam.

Os termos evolução, desenvolvimento, processo e continuidade estão vinculados a uma ideia de algo unidirecional, preditivo, ocorrendo em direção a uma causa final positiva (OLEQUES et al, 2011). Comportam uma visão teleológica.

Quanto à segunda unidade de contexto- Conhecimentos sobre a Teoria da Evolução de Darwin (tabela 2), grande parte lembra-se de citar a questão do ancestral comum (39%) de forma isolada, outra parte fala da seleção natural (35%) sendo que somente 03 alunos se reportam à ancestralidade e à seleção natural conjuntamente, sendo que um deles acredita que tudo aconteceu com orientação divina. Em geral, não diferenciam o fato evolução (ancestral comum) da teoria de Darwin (seleção natural) utilizada para explicar o mecanismo de evolução. Os alunos não parecem aceitar com facilidade o fato de os organismos serem aparentados uns aos outros. Alguns aceitam a origem comum aos animais e plantas, mas não para o homem. Apresentam dificuldades com as duas teses de Darwin.

Quanto à terceira unidade de contexto- Conhecimentos sobre a comprovação da Teoria de Darwin (tabela 3), 50% dos alunos consideram que é uma teoria comprovada, apesar de não saberem explicar os motivos. Citam os fatores genéticos (13%), os tentilhões (10%) e os fósseis (7%). Outros dão explicações que não são adequadas para justificar a comprovação da teoria. Grande parte, 40%, acredita que está comprovada em parte, uma vez que as provas não são suficientes, sendo que 10% deles não acreditam em comprovação. Um dos alunos acredita que *o ser humano é um caso à parte* uma vez que a seleção natural não age sobre ele, talvez por acreditar que sempre fomos assim. Parece haver, por parte dos alunos, uma subestimação do papel das confirmações (ou provas) da teoria da evolução por meio das evidências empíricas. Em geral, os alunos têm uma visão de um suposto método científico como um algoritmo único, bem definido, infalível (Gil Perez et al, 2001), por isso creem numa prova definitiva para a teoria da evolução.

Muitos desses alunos, que discordam da comprovação da evolução biológica, se declararam religiosos, mas para Galli e Meinard (2011), embora reconhecendo que uma educação religiosa dificulta ainda mais o ensino da evolução, a forma teleológica de pensar pode ser considerada um obstáculo à aprendizagem de todos os alunos, religiosos ou não. Como é impossível e nem desejável eliminar o pensamento teleológico, é importante, segundo os autores, conscientizar os alunos sobre o modo como tendem a pensar quando analisam os sistemas biológicos.

6 | CONCLUSÕES

Os resultados apontam que muitos dos futuros professores de Ciências e Biologia apresentam sérios problemas de entendimento e de aceitação da teoria da evolução de Darwin. Não conhecem o assunto de forma suficiente para ensinar Ciências da maneira como ela deve ser ensinada: com comprovações científicas. Na perspectiva da alfabetização científica é de extrema importância entender como a ciência funciona para que se possa distinguir aquilo que é ciência daquilo que não é. Os conceitos-chave da biologia evolutiva e como a visão teleológica compete com as explicações que são de nosso interesse, devem ser adequadamente trabalhados pelos professores e compreendidos pelos alunos.

De forma geral, alguns alunos que concordam e em grande parte os que discordam da comprovação da evolução, utilizam de forma inapropriada os termos fato e teoria, ou seja, o fazem se referindo aos seus sentidos coloquiais. A evolução, para alguns, é inferior a uma lei pelo fato de ser uma teoria e não estar devidamente comprovada. Essa inadequação dos usos dos termos nos leva a concordar com Smith et al. (1995, p.23), quando consideram que é preciso dar uma “ênfase especial aos significados dos termos científicos: teoria, hipótese, fato, prova, evidências e verdade”.

É preocupante constatar que futuros professores de Biologia/Ciências não têm conhecimento suficiente para ensinar o conceito de evolução, que vem a ser à base da Biologia. Esse fato, somado ao avanço do criacionismo, coloca em risco o ensino da evolução nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes (Obra original publicada em 1977), 2004.

COYNE, J. *A evidência da evolução. Porque é que Darwin tinha razão*. Editora: Tinta da China, 2014.

DOBZHANSKY, T. (1973). *Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution*. The American Biology Teacher. 35: 125-129, 1973.

FUTUYMA, D. J. *Biologia Evolutiva*. 2 ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1992.

GALLI, L. M. G. & MEINARDI, E. N. *The Role of Teleological Thinking in Learning the Darwinian Model of Evolution*. Evolution: Education and Outreach. March, 4, Issue 1, 145–152, 2011.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J.C.; CACHAPUZ, A. & PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, 7 (2), 125-153, 2001.

GOULD, S.J. Evolution as Fact ant Theory. *Discover 2* : 34-37, 1981.

- KAMPOURAKIS K, ZOGZA V. Student's preconceptions about evolution: how accurate is the characterization as "Lamarckian" when considering the history of evolutionary thought? *Science & Education*, 17, 393–422, 2007.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLEQUES, L. C.; BARTHOLOMEI - SANTOS, M. L. & BOER, N. Evolução biológica: percepções de professores de Biologia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 10 (2), 243-263, 2011.
- SANTOS, C.S., BIZZO, N.M.V. O ensino e a aprendizagem de Evolução Biológica no cotidiano da sala de aula. *Anais do Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*. São Paulo/SP, Brasil, 7, 2000.
- SHAPIN, S. O show de Darwin. Tradução de Otacílio Nunes. *Novos estudos – CEBRAP*. 87, 159-179, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a10n87.pdf>
- SILVA, S. N.; CARVALHO, G. S. O ambiente em um livro didático de Biologia: Análise de Conteúdo. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R1309-2.pdf>
- SILVA, M. G. B ; SILVA, R. M. L. ; TEIXEIRA, P. M. M. A evolução biológica na formação de professores de Biologia. In: 8a Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências, 2011, Campinas. *Atas*. Rio de Janeiro: ABRAPEC, v. 1.p. 1-13.
- SMITH, M. U.; SIEGEL, H.; MCINERNEY, J. D. Foundational Issues in Evolution Education. *Science and Education*. v. 4, p. 23-46, 1995.
- SOBER, E. *Core Questions in Philosophy*. Prentice Hall, Upper Saddle River, pp.61-74, 2001.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Instituto de Biociências. *Entendendo a Evolução-* para professores. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/evosite/evo101/IIIBMechanismsOfChange.shtml>

O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFMS E AS POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLIADA

Data de aceite: 09/12/2018

Adelina Lorensi Prietto

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS

Gabriel Vielmo Gomes

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS

Gilmar Belitz Pereira Junior

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS

Gislei José Scapin

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS

Maristela da Silva Souza

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS

RESUMO: Este estudo objetiva conhecer o posicionamento dos acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFMS sobre a divisão do Curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado. Aplicamos um questionário para investigar o conhecimento e posicionamento dos alunos sobre o processo de formação. Foi possível constatar que, embora a grande maioria dos estudantes fossem contra a divisão da área em dois cursos, os mesmos demonstram limites no entendimento sobre

a formação do professor em educação física e conseqüentemente sobre a sua própria formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Educação Física. Licenciatura.

THE POSITIONING OF ACADEMICS ABOUT CEFD / UFMS TRAINING FRAGMENTATION AND THE POSSIBILITIES FOR EXTENDED TRAINING

ABSTRACT: This study aims to know the positioning of the academics of the undergraduate physical education course of the CEFD / UFMS on the division of the Physical Education Course in Licenciatura and Bachelor. We applied a questionnaire to investigate students' knowledge and positioning on the training process. It was possible to observe that although the great majority of the students are against the division of the area into two courses, they demonstrate limits in the understanding of the teacher's formation in physical education and, consequently, of his own formation.

KEYWORDS: Formation. Physical Education. Graduation.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, o processo de formação na área de Educação Física passou por diferentes configurações em sua prática social. Estas mudanças sempre estiveram atreladas com as mudanças sociais e econômicas ao longo da reprodução do sistema capitalista.

Na trajetória brasileira, a gênese da Educação Física remete ao final do século XIX. A mesma se inseriu através da Ginástica, possuindo um teor teórico-metodológico de base médico-higienista e que, posteriormente, pautou-se em conceitos anátomo-fisiológicos visando a eugenia da população (GALLARDO, 2004).

Já durante o século XX, com a criação de escolas militares, a Ginástica (leia-se Educação Física), agora abastecida pelo método francês, foi implementada obrigatoriamente em todos os estabelecimentos de ensino colocando-a como componente curricular do ensino primário e secundário (CASTELLANI FILHO, 2013).

Neste sentido, Soares (2007) vai argumentar que a Educação Física deste período utilizou-se, sobretudo, da abordagem positivista de ciência e da moral burguesa como base de sua proposta de disciplinamento dos corpos, hábitos e estilos de vida, com vistas à saúde e à harmonia social (de uma civilização que iniciava o seu processo de industrialização no Brasil).

Com o passar de algumas décadas a Educação Física novamente sofre com as influências externas, pautando o desenvolvimento de um novo homem necessário ao capitalismo emergente. Deste processo, concomitante ao período do pós-guerra mundial (meados do séc. XX), resulta a hegemonização das práticas físico-esportivas (GALLARDO, 2004).

No interior deste novo contexto, a Educação Física passa a ser coincida com o próprio Esporte, tendo essa herança até os dias atuais. A partir desta hegemonização esportiva, a Educação Física assume características básicas inerentes ao Esporte, que nas palavras de Bracht (2005, p. 14) podem ser sintetizadas em: “competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento”, características refletidas do próprio sistema capitalista.

Este modelo impulsionado durante o período da ditadura militar (1964-1985) incorporou novos sentidos em virtude das intersecções sociais que o fenômeno esportivo possui, além de perpetuar o privilégio dos conhecimentos das ciências naturais nas aplicações práticas, dialogando assim com as características básica do novo corpo biológico/social marcado pela competitividade e pelo melhor desempenho individual.

A contestação deste modelo/paradigma pautado na Aptidão Física ocorreu por

parte do Movimento Renovador, oriundo do movimento pedagógico humanista, que propõem a inclusão das ciências sociais, bem como, as teorias críticas para a área da Educação Física. Neste sentido, a partir das incursões do Movimento Renovador aludindo apreciações críticas ao caráter da Aptidão Física, entre as propostas para o objeto de estudo da Educação Física está a Cultura Corporal, a serem tematizados através de atividades particularmente corporais como os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, entre outros (SOARES et al., 2012).

Foi a partir deste breve contexto histórico, que a Educação Física construiu um projeto hegemônico (biologicista/higienista), tendo sua ruptura com o surgimento do Movimento Renovador, balizado pelas pedagogias humanistas. Partindo dessas mudanças teórico-estruturais, vemos a luta por um projeto de fragmentação da área (licenciado e bacharel). Luta essa, que é pautada pelo mercado, dentro do embate de forças entre interesses e necessidades antagônicas. Sabemos também que as leis/regulamentações provenientes da fragmentação geram um grande conflito entre os seus atuantes, além de contribuírem para a desqualificação da formação dos futuros trabalhadores.

Objetivamos a partir do presente estudo, conhecer o posicionamento dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sobre a divisão da área em dois cursos de formação, a saber: licenciatura e bacharelado. Serão expostos os dados da nossa coleta contendo os posicionamentos dos estudantes de Educação Física sobre a temática, além de apresentarmos diferentes estudos bibliográficos sobre o debate, a fim de criarmos uma totalidade para o referido estudo. Por fim, pretendemos sinalizar com base nestes resultados um caminho para uma formação mais onmilateral, visando assim uma formação enquanto sujeito capaz de interferir de forma autônoma e crítica em sua realidade.

2 | METODOLOGIA

Configurada como uma pesquisa de campo, na modalidade estudo de caso, investigamos a posição dos acadêmicos do Centro de Educação Física e Desportos – UFSM, que na atualidade oferece o curso de licenciatura e de bacharelado, com uma concepção de formação fragmentada pautada nas DDCs (Diretrizes Dos Currículos) e pelas resoluções CNE/CES nº 01/02, nº 02/02 e nº 07/04. As técnicas utilizadas foram: análise bibliográfica da literatura sobre a história e a inserção da Educação Física no mundo, os projetos de formação que disputam a direção da formação de professores de Educação Física, nos quais, na correlação de forças, prevalece a divisão da formação de professores entre licenciatura e bacharelado, e

a literatura especializada sobre a concepção de formação ampliada em Educação Física.

Realizou-se também a aplicação de um questionário de perguntas abertas que segundo Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio (2013 p. 239) “proporcionam uma informação mais ampla e são especialmente uteis em situações nas quais se deseja saber mais a respeito de uma opinião ou os motivos de um comportamento”. O questionário aplicado constituiu-se a partir de 4 (quatro) perguntas, que fomentaram a análise dos entrevistados sobre a divisão do curso de Educação Física (Bacharelado/Licenciatura).

A amostra do estudo foi constituída por estudantes do 7º semestre do curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. O critério de inclusão (estudantes do 7º semestre) deu-se no intuito de terem completado mais de 90% do curso, lhe proporcionam um mínimo de entendimento sobre o assunto estudado. O instrumento da pesquisa foi aplicado em sala de aula, onde a amostra obtida totalizou 32 acadêmicos (26 Bachareis e 6 Licenciados).

No momento da análise dos dados, optamos pela modalidade de conteúdo, conforme propõe Triviños (1987), a partir da pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do material recolhido, organizando-o e determinando o corpus da análise. Em seguida, no momento da descrição analítica, a codificação, classificação e categorização do material, a partir de onde foram realizadas as “sínteses coincidentes e divergentes de ideias, ou na expressão de concepções ‘neutras’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161-162). No último momento – da interpretação referencial – efetuamos a leitura baseada no conhecimento do material empírico em confronto com a base teórica.

3 | DIVISÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM BACHARELADO E LICENCIATURA

A partir dos meados do século XX, com advento da automatização e globalização das relações produtivas, resultou na secundarização do corpo humano enquanto ferramenta do trabalho, colocando-o como apêndice das máquinas/ robótica presentes no interior das indústrias modernas (ANTUNES, 2017). Fruto deste processo de industrialização o homem adaptou-se mais rapidamente ao modelos/organização do trabalho, este marcado por características da mecanização, alienação e mercadorização. Assim, não se utilizando como antes do trabalho braçal, culminando nesta disparidade morfológica e corporal.

O corpo humano foi moldado por milhões de anos de evolução, conforme a lógica da procura das modificações que o capacitou a apresentar movimentos coordenados, força e velocidade. Há perto de cento e cinquenta anos ele vem

enfrentando uma nova realidade, na qual o movimento já não constitui a base da sobrevivência. É curtíssimo esse tempo, se formos contrapô-lo aos 250.000 anos de adaptações, que nosso organismo se submeteu, desde o surgimento do Homo Sapiens. (DANTAS, 1994, p.89).

Esse novo tipo de formação do corpo humano, esteve pautado pela “pedagogia das competências” que, nas palavras de Souza (2017), objetiva aprender a aceitar as novas maneiras e métodos de exploração de seu próprio trabalho necessários para a reestruturação produtiva do capital. Nesse cenário, a Educação Física perde espaço e centralidade no projeto hegemônico de formação dos novos trabalhadores, conseqüentemente perde a importância enquanto disciplina do currículo escolar.

No movimento histórico, a referida disciplina atendeu aos interesses do capital, hoje perde centralidade, posto que a formação do trabalhador está balizada por disciplinas que atuam no campo intelectual/cognitivo e interacional. Sendo assim, essa prática pedagógica não contribui, ao menos imediatamente, para o atual projeto de formação humana hegemônico/social:

Se considerarmos que, historicamente, ela era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando a aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalha em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, entre outros. Na proporção em que a educação física parece não atuar para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou. (NOZAKI, 2004, p.143-144).

Como decorrência deste processo de reordenação produtiva do mundo trabalho, considerando a relação de interdependência entre educação e trabalho, os currículos educacionais de formação acompanharam este movimento. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física foram e estão sendo revistas, promovendo um novo olhar sobre o perfil e as respectivas competências/habilidades dos trabalhadores da área.

Ao ser sancionada a resolução 03 de 1987 do Conselho Federal de Educação, “fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)” (BRASIL, 1987). Este, marca a possibilidade de oferta de habilitações diferentes na área da Educação Física, com vistas a atender aos interesses do mercado, que no mesmo período ensaia sua expansão para ambientes não formais, ou seja, nos locais extra escolares (academias, clubes, etc).

4 | RESULTADOS

Considerando o exposto referido ao processo de fragmentação da área da Educação Física em licenciatura e bacharelado, encaminhamos nosso estudo para a exposição do posicionamento dos acadêmicos que participaram de nossa pesquisa empírica. Questionou-se pontos essenciais para o entendimento deste processo: 1) *Você tem conhecimento sobre a história da divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado?* 2) *Você concorda com a divisão do curso de Educação Física?* 3) *Você é a favor da proposta de unificação do curso de Educação Física?* 4) *Você conhece a proposta de unificação do curso de Educação Física denominada Licenciatura Ampliada?*

Em relação ao primeiro questionamento “Você tem conhecimento sobre a história da divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado?” foi possível constatar que 75% dos acadêmicos não possuem conhecimento sobre as razões da divisão curricular e justificam seu posicionamento relatando que o curso não dispõe espaços para discussão sobre a temática, bem como, pela falta de interesse por parte dos acadêmicos. Em contrapartida 25% apresentam determinado conhecimento acerca da fragmentação, respaldando-se em datas históricas e no acompanhamento das mudanças socioeconômicas.

Ao que se refere a segunda questão “Você concorda com a divisão do curso de Educação Física?” dos 32 alunos que participaram do estudo 84,4% se posicionaram contra a fragmentação da formação. Os contrários a divisão argumentam que não tem sentido dividir o curso, pois independentemente do local de trabalho haverá o trato com o conhecimento da área. Por sua vez os favoráveis a divisão (15,6%) entendem que esta formação contribui na especialização a partir dos contextos do mercado de trabalho e atribuem uma particularidade ao espaço escolar.

Encaminhando a terceira indagação “Você é a favor da proposta de unificação do curso de Educação Física?”, 81,25% defendem a unificação da formação, pois entendem que desta forma a Educação Física será tratada como uma grande área, oferecendo melhores condições de ensino, bem como, uma formação qualificada para atuação nos diversos postos de trabalho (ambiente escolar e não escolar). Em oposição a unificação 18,75% não apresentaram argumentos a tal posicionamento.

Por fim no quarto questionamento “Você conhece a proposta de unificação do curso de Educação Física denominada Licenciatura Ampliada?” a grande maioria (96,88%) relatou desconhecer a referida proposta curricular em razão de não acessar nenhuma material a respeito, no extremo oposto, apenas um participante (3,12%) relatou conhecer a proposta da licenciatura ampliada.

De modo geral, foi possível constatar o desconhecimento sobre o assunto por parte dos alunos, evidenciando a não compreensão dos mesmos quanto aos motivos

da divisão do curso. Este desconhecimento acarreta na falta de um posicionamento lúcido e bem fundamentado acerca do assunto, visto que não tiveram acesso a discussões a respeito da formação durante a sua graduação.

Esta formação fragmentada do conhecimento traz prejuízos aos acadêmicos do curso de Educação Física, dificultando o acesso dos mesmos a totalidade da área, distanciando-se da construção de uma formação crítica, que nas palavras de Fuchs (2016, p.73) caracteriza:

Esta proposição está calcada por concepções de ser humano e mundo divergentes daquelas pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação física que visam uma formação voltada às demandas do capital. Nesta proposta já está voltado os olhos para um ser humano que seja sujeito de sua formação e da transformação do mundo em que vive, que não sejam apenas lapidados para as demandas de mercado.

Diante do exposto, há possibilidades para que possamos, cada vez mais, fomentar a discussão da organização curricular, e trazendo elementos que nos façam refletir sobre as razões e relevâncias da formação unificada. Acreditamos, pois, que esta se torna uma rica possibilidade formativa para que possamos ter um ensino de qualidade e crítico ao sistema do capital.

5 | ENSAIOS SOBRE A FORMAÇÃO UNIFICADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensando na possibilidade de superar o processo de formação fragmentada e limitada em Educação Física, pautamos alguns encaminhamentos críticos e propositivos para projetarmos uma formação unificada. Nossa preocupação está em ressignificar a formação em Educação Física, extrapolando as dimensões reducionistas do mercado capitalista, visando sobretudo uma formação profissional humana e crítica.

O Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) entre o ano de 2003 e 2004 se dedicou em construir uma crítica à proposta de formação para a Educação Física que estava a caminho. Neste período se definiu a orientação da concepção de formação/currículo para Educação Física que ficou expressa nas atuais Diretrizes Curriculares. Para isso, o MEEF, juntamente com a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL), elaborou uma proposta de formação de professores de Educação Física, a saber, a Licenciatura Ampliada.

Essa proposta tem por objetivo a formação humana e emancipada, calcada na concepção de currículo ampliado, cujos indicadores metodológicos principais são a unidade entre teoria e prática, a criatividade, a reflexão crítico superadora, e à docência como identidade profissional (ExNEEF, 2010, p.12). Neste sentido:

O egresso em educação física, pela proposta de licenciatura ampliada, deverá apresentar uma formação pautada em princípios morais, éticos, políticos,

pedagógicos, científicos, e técnicos a partir de uma formação ampla, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo. (ExNEEF, 2010, p.13)

A proposta de Licenciatura Ampliada traz como matriz científica a historicidade do ser humano e da natureza para que possamos compreender como os indivíduos se tornaram humanos e como a sociedade se desenvolveu até os dias de hoje. A partir da apropriação desta compreensão construímos elementos suficientes para compreender como a Educação Física se desenvolveu até a atualidade. Nesta perspectiva, o currículo deve dar condições para que o aluno possa constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social que é apresentada para si (ExNEEF, 2010).

Compreender o trabalho do professor de Educação Física pautado no caráter de desconstrução da ideologia dominante, implica pensar o currículo como espaço político. Neste sentido, a formação de professores deve ser orientada por um método de apreensão, explicação e transformação da realidade – o Materialismo Histórico-Dialético – onde a realidade é analisada a partir do acirramento da luta de classes, que implica em desdobramentos para a educação, ciência e tecnologia, as quais precisam ser acompanhadas cotidianamente pela prática pedagógica do professor Taffarel (2012, p. 106-107) orienta que esta estratégia educacional indica:

[...] perspectivar o ensino e a pesquisa em relação ao “contemporâneo”, que não é, infelizmente, o progresso científico e tecnológico chegando a todos a formação de professores necessita orientar-se no conhecimento aprofundado da luta ideológica, contemporânea, que se manifesta nas características que o capitalismo imprime às tarefas sociais da educação e do esporte.

Falcão (2004), Dias e Teixeira (2010), Cruz (2011) e Taffarel (2012) explicitam que uma formação que vise à superação do modo de produção atual, precisa voltar-se para os interesses da maioria da população, com vistas à consolidação de um projeto histórico objetivo que sirva como base de orientação para o projeto político pedagógico de um curso.

Desta forma, Dias e Teixeira (2010) afirmam que apenas alterações curriculares pontuais não darão conta de resolver as contradições colocadas pela sociedade capitalista, em especial, no setor educacional. Portanto, para uma articulação substancial entre propostas educacionais e projetos históricos de longo alcance, a categoria ‘Trabalho’ precisa ser tomada como princípio educativo, já que o mesmo é considerado dimensão fundante do ser social, logo, pressuposto essencial para a construção de um novo projeto de formação humana.

Por meio do trabalho, homens e mulheres estabelecem relações, construídas diariamente na sua relação com a natureza e consigo próprio [...] O trabalho fez o homem, ou seja, o processo de hominização não é algo natural, mas histórico

Portanto, entender a categoria “Trabalho” como inerente à vida humana implica discutir como o ser humano, inseriu-se na sociedade e no mundo do trabalho, vendendo sua força de trabalho para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência e conseqüentemente reproduz formas hegemônicas necessárias ao sistema (CRUZ, 2011).

Nesse sentido, Taffarel et al (2006) elucida que a Educação Física se apresenta no setor produtivo como um trabalho não material, pois o seu produto é a ‘aula’, consumida no ato da sua produção, e que atualmente, na lógica capitalista estabelece valor de troca, tornando-se uma mercadoria.

Desta forma, o sentido é defender o posicionamento a favor da emancipação do ser humano. Em contraposição à alienação gerada no seio do sistema capitalista, a formação de professores de Educação Física precisa se vincular a um projeto de formação humana que conceba o homem como produtor e reproduzidor de seus meios de vida, e, por conseguinte, das alterações do meio que o cerca, no sentido histórico, cultural, social e material, em que o trabalho se estabelece como mediador da construção cultural de um povo. (TAFFAREL et al., 2005).

A defesa intransigente de outras bases para a formação humana é colocada de maneira recorrente através do debate sobre a fragmentação da formação em Educação Física. Os defensores da formação ampliada contrapõem-se ao discurso veiculado pelos defensores da fragmentação da formação, pois acarretam na negação de conteúdos socialmente relevantes para o fortalecimento da atuação dos trabalhadores, e seu reconhecimento enquanto classe. Em relação a isso, Dias e Teixeira (2010, p. 190-196) argumentam que “[...] a fragmentação da formação aponta, na formação dos bacharéis, assim como na formação dos licenciados, para a redução de conteúdos, o que fragiliza a formação[...]”, tal fato “[...] não se justifica cientificamente e nem se justifica por entender o interesse dos trabalhadores da área [...]”, portanto, “[...] coloca estudante contra estudante e trabalhador contra trabalhador, o que divide a categoria enfraquecendo seu poder na luta de classes”.

Por isso, ao invés da predominância de um conhecimento fracionado, a proposta de formação ampliada defende a Cultura Corporal como direito inalienável para a formação humana, produto das relações corporais entre o homem e a natureza a partir de sua construção e transformação dialética, buscando superar os processos de alienação da prática social.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, dialogando com proposta de formação ampliada, encerramos nosso estudo concordando com o posicionamento de Frigotto (2011), ao ponderar

o resgate da práxis (educativa e formativa), no interior da luta de classes, para produzir um horizonte de superação das relações sociais e educativas da prática social capitalista.

A práxis, segundo o autor, de forma simples e original possibilita uma concepção de educação (profissional) antagônica aos interesses unidimensionais e instrumentais do mercado. Tal fato provoca, portanto, uma contraposição ao didatismo e adestramento do “saber fazer”, priorizando uma didática e formação pautada pela concepção dialética do conhecimento, articulando, sobretudo, o trabalho enquanto fonte de vida, cultura e ciência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. 116p.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 136p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 01/02**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 02/02**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES Nº 07/04**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CFE Nº 03/87**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_310659_RESOLUCAO_N_3_DE_16_DE_JUNHO_DE_1987.aspx. Acesso em: 22 de agosto, 2019.

CASTELLANI FILHO, N. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 175p.

CRUZ, A. C. S. O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura - bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIII, n. 36, p. 26-44, jun. 2011.

DANTAS, E. H. M. **FITNESS: A ecologia do corpo**. Niterói: universidade federal fluminense, 1994. 113p.

DIAS, F. B. M.; TEIXEIRA, D. R. Formação de professores de educação física: a atualidade do embate político. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXII, n. 35, p. 184-201, dez. 2010.

ExNEEF, **Educação Física é uma só**: Pela revogação das atuais diretrizes. Rio Grande do Sul, 2010.

25p.

FALCÃO, J.L.C. Para além das metodologias prescritivas na educação física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2004.

FRIGOTTO, G. Prefácio: filosofia da práxis e didática da educação profissional. In: ARAUJO, R; RODRIGUES, D. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

FUCHS, M. As Reestruturações Curriculares do CEFD UFSM: A história não Contada. 2016. 193 f. **Dissertação**. Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 15 de março de 2016.

GALLARDO, J. S. P. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 149p.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C; BAPTISTA LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

NOZAKI, H. T. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004

RIO GRANDE DO SUL. **Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física**. Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Porto Alegre, 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 143p.

SOARES, L. E. S.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; RIBAS, J. F. M. Comunicação Motriz nos Jogos Populares: Uma Análise Praxiológica. **Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 159-182, jul. 2012.

SOUZA, G. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil**. 1ed. São Paulo: Usina Editora, 2017. 232p

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. **PRESENTE!**, Salvador, v. 14, n. 53, p. 40-47, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação de professores de Educação Física e a Licenciatura Ampliada**. Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2012. 138p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Data de aceite: 09/12/2018

Lucinara Bastiani Corrêa

Docente de Libras do Instituto Federal Farroupilha
– campus Júlio de Castilhos. E-mail: lucinara.
correa@iffarroupilha.edu.br

Juliana Mezzomo Cantarelli

Docente de Sociologia do Instituto Federal
Farroupilha – campus Júlio de Castilhos. E-mail:
juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

Michele Moraes Lopes

Docente de Arte do Instituto Federal Farroupilha
– campus Júlio de Castilhos. E-mail: michele.
lopes@iffarroupilha.edu.br

RESUMO: O presente escrito tem por finalidade compartilhar algumas experiências que vem sendo desenvolvidas na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, em um Instituto Federal de Educação. Nesse sentido, abordamos algumas ações propostas pelos alunos licenciandos em uma disciplina chamada “Prática Enquanto Componente Curricular – PeCC Modelos Didáticos para o Público da Educação Especial. Para tanto, os alunos são estimulados a buscarem nas escolas de suas cidades situações de inclusão onde possam propor algum tipo de intervenção pedagógica que venha a contribuir nesse processo. Após a

realização desse tipo de proposta de trabalho nos anos de 2015 e 2016, verificamos sua contribuição significativa no processo formativo de nossos alunos no que se refere a educação inclusiva, bem como um impacto positivo nas escolas onde as atividades foram desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática enquanto componente curricular. Formação de professores. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O escrito que ora apresentamos é resultado dos trabalhos desenvolvidos por um grupo de professoras do curso de Ciências Biológicas de um Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, na disciplina de Prática enquanto Componente Curricular - PeCC relativa aos Modelos Didáticos para o Público Alvo da Educação Especial durante os anos de 2015 e 2016.

Os objetivos deste componente curricular é associar conhecimentos pedagógicos e específicos; proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do Curso em situações de prática docente; oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente;

proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como *locus* da formação dos licenciandos.

Temos como ponto de partida para nossa reflexão o princípio da educação inclusiva, que consiste em que todos os alunos aprendam junto independente de suas características individuais, ou dito de outra forma, alunos com ou sem deficiência tem o direito de compartilharem do mesmo espaço de ensino e aprendizagem e receber uma educação de qualidade. Compartilhamos do entendimento de que cada aluno é um ser histórico, social e cultural o que o faz único, bem como da premissa de que o diagnóstico de uma deficiência específica não o determina, tampouco determina suas capacidades de aprendizagem de forma definitiva, tornando-se assim, o diagnóstico, um ponto de partida, de forma alguma um ponto final para a prática pedagógica.

Assim, as escolas inclusivas, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 11-12).

devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Nesse sentido, consideramos que atuar como docente no espaço escolar inclusivo demanda conhecimentos teóricos e práticos relativos à aprendizagem, a diferentes deficiências e possíveis adaptações metodológicas que envolvem as especificidades humanas, além da sensibilização com relação ao outro e sua individualidade e da empatia necessários para uma atuação adequada e para a promoção da inclusão.

Nesse intuito, a disciplina de PeCC VI – Modelos Didáticos para o público da Educação Especial propõe, juntamente com outras disciplinas do semestre, desenvolver temáticas relativas aos processos de aprendizagem de alunos com deficiências, particularidades metodológicas e respeito às diferenças. Dessa forma, alguns dos trabalhos desenvolvidos por estes alunos nos anos de 2015 e 2016, bem como o significado formativo dos mesmos é o que os leitores encontrarão neste trabalho.

1 | A PROPOSTA DE TRABALHO

Propusemos aos alunos a elaboração de um projeto de atuação junto a turmas escolares em que houvessem alunos com deficiências incluídos, preferencialmente

a que tenham acesso através da disciplina de estágio curricular obrigatório, utilizando nesse processo os conhecimentos das disciplinas e áreas que compõem sua atuação.

No caso dos licenciandos que não possuem alunos com deficiências incluídos em suas turmas de estágio e não possuam outra possibilidade de atuar com turmas que tenham alunos incluídos foi sugerido que abordassem a temática da inclusão e das especificidades de alunos com deficiências em turmas ou escolas em que realizam o estágio, além do próprio campus, que atuam/estudam para provocar um momento de sensibilização e reflexão sobre a temática da inclusão.

Paralelo a isso, e no intuito de subsidiarmos as práticas dos alunos, realizamos aulas expositivas e dialogadas sobre a inclusão e seus pressupostos epistemológicos e legislação pertinente; estudos de textos; filmes e vídeos que abordam as temáticas de inclusão, aprendizagem e deficiências para instigar a reflexão e a discussão, com posterior produção teórica escrita a partir destas diferentes fontes de estudo. Alguns dos autores que embasaram esse processo foram Carvalho (1997), Souza (2008), Tomazetti e Rossato (2010), Sassaki (2010), Skliar (2010), Mazzota (2011), Lippo (2012) e Clavel (2012).

A partir de tais reflexões os alunos partiram para a prática propriamente dita referente à temática da Educação Inclusiva e das disciplinas envolvidas, articulando a produção de material didático adaptado, produção de tecnologias assistivas, montagem de instalações sensoriais como forma de sensibilização e discussão sobre a temática. Tais atividades foram propostas nas turmas e/ou instituições previamente definidas pelos grupos de alunos de acordo com sua atuação no estágio supervisionado, conforme apontado anteriormente, além do próprio campus do instituto em que cursam a licenciatura.

1.1 Descrição das propostas de trabalho e sua efetivação

Os alunos das turmas foram divididos em grupos e instigados a pensar em uma proposta de trabalho que envolvesse alunos e servidores do Instituto Federal de Educação, bem como as escolas e turmas onde realizavam o estágio obrigatório do semestre, contemplando instituições municipais e estaduais.

O primeiro passo proposto foi que cada grupo observasse se em suas turmas havia alunos com alguma deficiência incluídos, para então propor recursos metodológicos facilitadores de sua aprendizagem. Em não havendo nenhuma situação específica nas turmas, os alunos pensaram em atividades que abordassem a temática da inclusão como forma de sensibilização, estimulando a reflexão sobre as diferenças e possibilidades de exploração do universo escolar de formas diferentes.

Com tais propostas tivemos o objetivo de fazer com que nossos alunos licenciandos, futuros professores, tivessem a oportunidade de conhecer a realidade

inclusiva de outro lugar, o lugar do outro, daquele que em um primeiro momento é considerado por muitos, incapaz e ineficiente, responsável pelo seu próprio fracasso escolar. Estar nesse lugar através das práticas elaboradas e executadas pelos alunos licenciandos, proporcionou um espaço de aprendizagem ímpar, que foi além de teorias classificatórias de deficiências.

Da mesma forma, os alunos das escolas estaduais, municipais e federal que participaram das atividades propostas pelos alunos licenciandos também tiveram a oportunidade de reavaliar seus pré-conceitos relativos ao 'público alvo da Educação Especial', podendo a partir de então se posicionar de forma diferente diante da inclusão. Tal constatação foi possível de ser observada a partir das reações, interações e falas dos participantes, durante e após a realização das atividades.

Após esta breve apresentação da proposição feita aos acadêmicos, faremos a apresentação de alguns trabalhos por eles desenvolvidos. Dessa forma, passamos a descrever individualmente as atividades desenvolvidas por cada grupo de alunos os quais serão indicados pelas temáticas a que se propuseram desenvolver.

1.1.1 Acessibilidade, transporte urbano e adequações de uma instituição de ensino no município

O grupo apresentou uma proposta de trabalho envolvendo um jovem com deficiência física, morador da cidade de Júlio de Castilhos-RS. O objetivo da proposta foi investigar as condições do transporte urbano e das instalações do Instituto Federal de Educação, relativo ao deslocamento de uma pessoa usuária de cadeira de rodas e/ou com mobilidade reduzida, do centro da cidade até a sala de aula do referido campus.

Com isso buscaram verificar a efetivação, ou não, do cumprimento da Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), no contexto da cidade de Júlio de Castilhos, bem como identificar se existe autonomia para um usuário de cadeira de rodas se locomover de sua casa até a instituição de ensino, procurando entender e evidenciar as significações atribuídas a esses alunos, frente às barreiras arquitetônicas.

A intenção do grupo foi colocar em discussão, baseados em vivências reais, a questão da acessibilidade arquitetônica e, a partir disso, proporcionar à equipe de infraestrutura do campus e do município subsídios para que analisassem e adotassem soluções técnicas adequadas para que a autonomia dos alunos fosse alcançada.

A pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira foi o estudo e a análise do conjunto de políticas educacionais da Educação Especial e Inclusão; a segunda foi a pesquisa de campo, com a colaboração de um jovem com deficiência física,

usuário de cadeira de rodas, que realizou o percurso da parada do ônibus no centro da cidade até a sala de aula da turma de Licenciatura em Ciências Biológicas, localizada no quarto andar do prédio de salas de aula, utilizando todas as rampas e acessos adaptados da instituição de ensino. Esse processo foi registrado em vídeo pelos componentes do grupo, o qual foi editado posteriormente e apresentado para a turma, além de disponibilizado no youtube sob o link <https://www.youtube.com/watch?v=MzOamB6AipQ&feature=youtu.be>

Ao chegar à sala de aula, o grupo propôs uma roda de conversa com o colaborador que expôs sua história de vida, as dificuldades enfrentadas em sua escolarização, fazendo com que os licenciandos, futuros professores, pudessem ter acesso ao que significa sua atuação enquanto professores para que a inclusão de fato aconteça. Em outro encontro o vídeo foi apresentado aos alunos da turma, novamente com a presença do colaborador, e disponibilizado mais um momento de discussão e reflexão sobre as questões mais específicas de acessibilidade arquitetônica.

1.1.2 Instalação sensorial representativo das quatro estações do ano

Foi elaborada pelos acadêmicos uma instalação sensorial, na qual os alunos do 1º ano do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, foram convidados a explorar. O intuito dessa atividade foi a sensibilização sobre a realidade das vivências de uma pessoa com cegueira.

Para a realização da instalação sensorial os acadêmicos pensaram em construir quatro ambientes diferentes visando elucidar as estações do ano: primavera, verão, outono e inverno. A prática foi planejada no decorrer do segundo semestre do ano de 2016 e executada no campus. Para a criação dos ambientes foram necessários diversos materiais, estes arrecadados e elaborados pelos acadêmicos.

Cada aluno pode participar dos quatro ambientes, sendo vendados antes de entrar nos locais das atividades. No interior dos ambientes foram instigados a identificar, através dos sentidos em qual estação do ano ‘estavam’.

Após a realização das atividades os alunos participantes foram convidados a relatar as significações que tal experiência despertou. Na maior parte dos relatos encontrou-se uma sensação de dificuldade em conviver com a cegueira, a importância de ter alguém os guiando e a confiança depositada nesse indivíduo.

Um aluno ponderou que “nascer cego deve ser ruim, mas se tornar cego sendo que já enxergava deve ser pior ainda”, o que demonstra ter sido sensibilizado pelo exercício.

Os acadêmicos proponentes da atividade consideraram-na de suma importância para a sua formação, pois, os fez pensar no quanto somos diferentes, e que tais

diferenças vão muito além de ser uma pessoa com ou sem deficiência.

1.1.3 Atividades Adaptadas para a interação de alunos com e sem deficiência

A dupla de acadêmicas teve como objetivo promover a interação de alunos com deficiência física e alunos sem deficiência, sensibilizando-os em relação às pessoas com deficiência física e as condições de inclusão social e escolar. As atividades foram desenvolvidas no sexto ano do ensino fundamental, de uma escola pública, situada em Júlio de Castilhos. Tal proposta se justifica pelo fato de haver um aluno incluído na turma.

As atividades foram propostas na quadra de esportes da escola onde os alunos foram convidados a interagir de diferentes formas. De acordo com as acadêmicas “todo o cidadão tem direito a uma educação de qualidade, pois a educação é o alicerce para o crescimento de qualquer cidadão. Inserir um aluno na escola é garantir uma escola de qualidade para todos, considerando as diferenças e a diversidade”.

1.1.4 Jogo de memória tátil

As acadêmicas fizeram um trabalho que demonstrou para crianças do sexto ano de uma escola estadual de Júlio de Castilhos como é diferente conviver com a cegueira. Para que eles percebessem essa diferença construíram um jogo da memória tátil, sendo que as crianças foram vendadas para poder jogar, depois do jogo foi feita discussão sobre a deficiência visuais.

O jogo da memória foi elaborado com diferentes materiais: sua base era composta por papelão na parte interna e EVA na parte superior, do lado de baixo era formado por diferentes texturas como: algodão, macarrão, cotonete, tampinha de garrafa, Bombril, EVA furadinho. A metodologia utilizada foi uma conversa inicial para explicar o objetivo do jogo e de estarem ali; uma breve explicação de como jogar o “memória tátil”; e a efetivação do jogo com os olhos vendados. A atividade foi desenvolvida no pátio da escola, juntamente com o professor da turma, e os alunos foram divididos em grupos de quatro.

Dois alunos relataram que convivem com pessoas cegas: D. tem um irmão que nasceu cego e P. tem o avô que perdeu quase toda visão devido à diabete. Foi solicitado que eles contassem para os colegas como é a vida desse irmão e desse avô, posteriormente ao grupo de alunos foi questionado qual o sentimento ao serem vendados e jogar utilizando outros sentidos que não a visão. Muitos relataram que ficaram com muito medo, pois não sabiam o que poderia ter naquelas cartas.

1.1.5 Os sentidos na feira de ciências

A atividade foi realizada em uma escola estadual de Júlio de Castilhos, juntamente com o evento Feira Ciências realizado pela escola, nos turnos da manhã e da tarde. No turno da manhã a atividade foi desenvolvida com os alunos do segundo, do quinto e do oitavo anos do ensino fundamental. E no turno da tarde com as turmas de primeiro, terceiro e quarto anos com a participação de dois professores.

A atividade consistiu em preparar uma sala, formando um labirinto com cadeiras, colchonetes, areia, britas, folhas secas e verdes, alguns retalhos. Além disso, alguns recursos para estimular o tato e algumas essências para desafiar o olfato dos alunos. Para a exploração da sala os alunos foram divididos em duplas, sendo um vendado e o outro seu guia, além de convidados a tirar seus sapatos e entrar na sala para realizar o percurso.

Depois de concluída todas as etapas eles foram estimulados a realizar um diálogo e gravação com relação à experiência, a sensação, a inclusão e qual seria a atitude deles diante de um colega com esse tipo de deficiência.

Os professores da escola que participaram da experiência e colaboraram com ela, também fizeram suas observações e relatos sobre a vivência. Uma das professoras relatou a dificuldade que sente em trabalhar com alunos com deficiência, sendo que começou suas atividades de ensino como educadora especial, porém se sentia bastante emocionada diante deles, fato que atrapalhava sua atuação profissional. Isso forçou-a a trabalhar como pedagoga em outras séries em unidades de ensino.

A segunda professora relatou a importância de ter professores capacitados para trabalhar com alunos com deficiências, sendo necessário apoio, especialização, a busca pelo conhecimento, profissionalismo.

Após a realização das atividades as acadêmicas consideraram que a experiência foi marcante para elas, pois acrescentou muito em suas vidas servindo como exemplo para sua futura profissão. Proporcionou-lhes um entendimento maior da inclusão e o entendimento de que como professores não podem parar de buscar conhecimento.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS

A partir da apresentação da proposta de trabalho feita pelas professoras ao grupo de licenciandos em Ciências Biológicas de um Instituto Federal de Educação, bem como do relato das intervenções desses alunos nos contextos das escolas e do próprio Instituto, podemos tecer algumas considerações.

Um primeiro ponto que nos deixou inquietas foi o fato de haver poucos alunos com deficiências incluídos nas instituições em que os acadêmicos se inseriram, o que nos leva ao levantamento de algumas questões: Qual será o fator que determina isso? Não há pessoas com deficiências em idade escolar na cidade? Há pessoas com deficiências na cidade, mas estão fora da escola? Os licenciandos não se dirigiram às escolas onde há alunos incluídos? Logicamente que ainda não temos essas respostas, mas consideramos pertinentes levantá-las para que projetos de pesquisa sejam realizados no intuito de respondê-las e, se for o caso, intervir em tal realidade.

Outro ponto que observamos foi o fato de que, em não havendo alunos com deficiências incluídos os acadêmicos optaram por desenvolver atividades de sensibilização nas instituições de ensino e em sua maioria abordando a questão da deficiência visual. Muitos podem ser as justificativas para tal fato, porém em um primeiro momento nos sugere se referir a uma das poucas características que podem ser ‘simuladas’ em um ambiente ‘artificial’, além de provocar um impacto significativo aos participantes, conforme aparece em alguns dos relatos. Porém, nos leva a refletir no desenvolvimento das pesquisas sugeridas no parágrafo anterior, para que a partir dos resultados encontrados qualificarmos o processo formativo dos licenciandos e da intervenção nas instituições de ensino.

Apesar das colocações anteriores consideramos que a proposta de trabalho cumpriu seus objetivos, no sentido de proporcionar espaços de reflexão, diálogo, sensibilização e experimentação relativos a inclusão, promovendo espaços-tempos formativos para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CLAVEL, G. Sociedade da exclusão – Compreendê-la para dela sair. Portugal: Editora Porto, 2012.

LIPPO, H. Sociologia da Acessibilidade e reconhecimento político das diferenças. Canoas: Ed ULBRAS, 2012.

MAZZOTTA, M.J.S., **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro:WNA, 2010.

SOUZA, O. S. Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas. Canoas: Ed ULBRAS; Porto Alegre: AGE, 2008.

SKLIAR, C. **Educação x exclusão**: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N.D. Diferença, Cultura e Educação. Porto Alegre: Sulina, 2010.

O TEMPO VOA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE UMA RADIONOVELA

Data de aceite: 09/12/2018

Luiza Rorato de Oliveira

Acadêmica de Jornalismo da Universidade Franciscana (UFN)

Santa Maria - Rio Grande do Sul

Caroline Valente Comassetto

Acadêmica de Jornalismo da Universidade Franciscana (UFN)

Santa Maria - Rio Grande do Sul

Rosana Cabral Zucolo

Jornalismo - Universidade Franciscana (UFN)

Santa Maria - Rio Grande do Sul

RESUMO: Este artigo relata a experiência educomunicativa vivenciada junto aos alunos de 3° a 5° ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora da Conceição, localizada no Morro das Antenas, na Vila Caturrita, região periférica de Santa Maria, RS. Desenvolvida na disciplina de Projeto Experimental em Jornalismo no curso de Jornalismo da Universidade Franciscana. Com base nos conceitos de educomunicação e de observação participante, o processo de produção envolveu os alunos na construção de uma radionovela nos quais os processos interacionais permitiram contextualizar o lugar da mídia nas dinâmicas e vivências

com a turma. A realização da radionovela e o envolvimento dos alunos nos processos de produção evidenciaram o protagonismo e sua capacidade de produção de cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação. Mídia. Radionovela.

TIME FLIES: AN EDUCOMMUNICATIVE EXPERIENCE OF RADIO SOAP OPERA PRODUCTION

ABSTRACT: This article reports the educomunicative experience lived with students from 3rd to 5th year of the Municipal School of Elementary Education (MSEE) Nossa Senhora da Conceição, located in Morro das Antenas, in Caturrita Village, in a peripheral region of Santa Maria, RS. Developed in the discipline of Experimental Project in Journalism of the Journalism degree on Universidade Franciscana, the production process involved the students in the construction of a radio soap opera. Based on the concepts of educommunication and participant observation, the interactional processes allowed to contextualize the place of the media in the dynamics and experiences lived with the class. The realization of the radio soap opera and the students involvement in the production processes showed their protagonism

and their capacity to produce culture.

KEYWORDS: Educommuniation. Media. Radio soap opera.

1 | INTRODUÇÃO

Fundamentado na perspectiva da educomunicação e da observação participante, este projeto experimental em jornalismo foi planejado e desenvolvido com a classe multisseriada de 3º a 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição, localizada na Vila Caturrita, região periférica de Santa Maria- RS.

A EMEF Nossa Senhora da Conceição atende crianças da comunidade em turmas multisseriadas, de 1º a 5º ano, maternal, pré-A e pré-B, sob o comando da diretora Valéria Haag.

Assim como a dramaturgia precisa de seus personagens, heróis e vilões, um projeto também precisa do seu protagonista, a comunidade. Dentro deste ambiente escolar, nota-se a presença ativa da comunidade, como avós, pais, irmãos, primos, alunos e ex-alunos que conservam um vínculo familiar com a instituição.

Na escola, são realizados projetos sociais de entidades filantrópicas da cidade, com intuito de desenvolver atividades recreativas e educativas com as crianças, devido ao seu contexto de baixa renda, e com pouco acesso à informação e tecnologia. A escola recebe doações que desempenham papel fundamental na vida escolar dos alunos, como livros, materiais escolares, alimentos, e ainda, atenção e afeto. A ideia de pertencimento e identificação dos moradores com a comunidade é absolutamente visível na participação dos mesmos no dia a dia e nas atividades comunitárias, enfatizando e sustentando a ideia de garantia da cidadania.

Atuar na interface da comunicação e da educação favorece a construção de uma consciência crítica desde o processo de interação, elaboração e gravação e do produto experimental. Entende-se que ela pode servir para o desenvolvimento de atores sociais e da cidadania por meio de atividades que instiguem a capacidade crítica dos indivíduos de modo a inseri-los na discussão de temas sociais que dizem respeito ao cotidiano dos mesmos nas comunidades. Cotidiano este, que reflete as camadas profundas da exclusão social.

Em tal cenário, a proposta de criação da radionovela deu-se a partir do interesse em conhecer melhor os processos de comunicação ligados à mídia rádio e, na intencionalidade de aproximar a comunicação midiática do cotidiano das crianças de modo lúdico.

A escolha por essa mídia justifica-se pela importância de resgatar modos analógicos de produção radiofônica e da nova experiência proporcionada aos

alunos da escola, abordando temas atuais como a tecnologia e os smartphones, além de trabalhar com o imaginário infantil e tirar os alunos da zona de conforto.

O projeto executou dinâmicas educativas, abordando conceitos ligados à comunicação e suas delimitações, visando instigar a criatividade dos alunos na criação de uma história direcionada às vivências dos mesmos na comunidade. Observou-se em todo o processo de produção da radionovela, as diferentes formas de interação das crianças com o meio escolhido, a interface da comunicação com a educação no cotidiano dos alunos e, fundamentalmente, o modo de inserção de suas próprias histórias nas narrativas construídas.

O trabalho desenvolvido com base na observação participante possibilitou a aproximação com os alunos na produção da radionovela, a partir das vivências contextualizadas nas abordagens dinâmicas, tais como a construção de uma história por recortes de revistas ou o exercício da escolha através da votação coletiva. A inserção destas dinâmicas da análise de comportamento dos alunos em relação às atividades propostas. Através da experimentação de diferentes abordagens, pode-se perceber qual método teria melhor resultado a turma, o método tradicional pedagógico já exercido em aula ou se seria necessária a inserção de atividades didáticas e rodas de conversas.

Para Peruzzo (2006, p.131), a observação participante na área da Comunicação Social “adquire três finalidades, entre elas, a de observar fenômenos importantes ligados a experiências populares de comunicação voltadas para o desenvolvimento social”. O projeto experimental da radionovela *O Tempo Voa* foi desenvolvido, portanto, em colaboração com os alunos da EMEF Nossa Senhora da Conceição, o que possibilitou-lhes ocupar seu lugar de fala como sujeitos, exercer a liberdade de opinião e a visibilidade das temáticas sociais. Desta forma, as crianças puderam se apropriar de uma ferramenta midiática, o rádio, como protagonistas e produtoras de cultura.

2 | MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Em tese, um novo desafio para a comunidade escolar é a integração das mídias ao ambiente escolar, onde a premissa da educação é formar e construir a consciência crítica do ser humano. Para isso, faz-se necessário vincular a transmissão de informações às novidades tecnológicas em sala de aula, uma vez que, não raro, esse aprendizado se dá de forma eficaz fora do ambiente escolar, a partir do acesso aos aparatos tecnológicos disponibilizados na vida cotidiana da sociedade.

Para Moran (2007. p.164), a educação para a comunicação precisa da articulação de vários espaços educativos mais ou menos formais: educação ao

nível familiar, trabalhando a relação pais-filhos com a comunicação, seja de forma esporádica ou em momentos privilegiados ou, ainda, em cursos específicos. A relação comunicação-escola é uma relação difícil e problemática, mas absolutamente necessária para o enriquecimento de ambas, numa nova perspectiva pedagógica, mais rica e dinâmica. É preciso considerar que existe comunicação na comunidade e que ela não passa necessariamente pelos meios tradicionais.

Supôs-se, durante muito tempo na sociedade, que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC'S) acabariam com a existência e a funcionalidade do meio predecessor, substituindo-os, como por exemplo, os livros, com a ascensão do cinema. Mais ainda com a expansão da internet, que modificou todos os campos que ela foi inserida. Mas, na verdade, não foi isso o que aconteceu, os meios se adaptaram e se incorporaram as NTIC'S. Como afirmam Braga & Calazans (2001. p.19-20), o que observamos foi “ uma sociedade moderna ampliando e diversificando suas possibilidades de interação mediatizada (...) que vão compondo ao lado do livro e do jornal um conjunto crescentemente complexo. Pois, cada componente deste conjunto viabiliza uma determinada variedade de produtos e processos”. A partir disso, a situação de uma determinada comunidade e a percepção do seu cotidiano pode ser interpretada concomitantemente com os processos de comunicação que ocorrem nela. Deste modo, é possível - por meio da educação para a comunicação - a busca de novos conteúdos e de novas relações que resultem em novas formas de expressão e comportamento.

No primeiro encontro, com os alunos da Escola Nossa Senhora da Conceição, tomou-se conhecimento, através de uma conversa, de quais mídias todos tinham mais entendimento. A internet e a televisão foram unanimidade nas respostas. Então, a partir deste contexto, procurou-se desconstruir a visão de que apenas as duas mídias eram existentes. O rádio foi apresentado como uma “nova” ferramenta comunicacional, para que o processo de construção compartilhada pudesse ser iniciado com maior compreensão. Para a elaboração em conjunto da radionovela, fez-se necessário uma explicação sobre rádio e radionovela, construída através de um bate-papo dentro da sala de aula, com a finalidade de que os alunos entendessem o que era o rádio no Brasil, o que era uma radionovela e como ela era produzida, gravada e divulgada.

Portanto, pode-se identificar, além da facilidade de abordagem das novas mídias no processo de aprendizagem, maior interação entre professores e alunos, e também entre os próprios alunos, em sala de aula, através de trabalhos integrados, que possibilitaram o uso dos meios comunicacionais em conjunto, incentivando a cooperação e sociabilidade entre os discentes. Por isso, considera-se o uso das mídias um processo facilitador nas ações didáticas-pedagógicas, com a finalidade de dinamizar e aprimorar os estudos e a rotina de aprendizagem escolar.

3 | A PRODUÇÃO DA RADIONOVELA

A escolha do projeto experimental em Jornalismo deu-se por meio do interesse da dupla, Caroline Comassetto, em desenvolver um produto ligado à rádio e do interesse da aluna, Luiza Rorato, em desenvolver um projeto na comunidade, onde já realiza trabalho voluntário.

Em uma orientação, a dupla decidiu unir as ideias e produzir uma radionovela, em colaboração com os alunos da Escola Nossa Senhora da Conceição, na Vila Caturrita, ligando a comunidade escolar à comunicação. Apesar da escola ter duas turmas multisseriadas, uma de 1º e 2º ano e outra de 3º a 5º, optou-se por desenvolver e trabalhar a radionovela com os alunos mais velhos, de 10 a 13 anos, visando a maturidade exigida na demanda do projeto experimental.

A fim de adaptar as questões sobre rádio e radionovela para os alunos da escola foi realizada, de maneira pedagógica, um diagnóstico acerca do tipo de mídia os alunos tinham conhecimento e o que era interesse de todos. A **primeira etapa** foi dedicada a uma pesquisa de campo. Realizou-se a visita na Escola para a apresentação do projeto para a diretora Valéria Haag e também um bate-papo com os alunos sobre a execução do trabalho, radiodifusão, radionovela, som no rádio, e um possível tema para a história. Na conversa, as crianças mostraram-se bastante receptivas à ideia e ao tema, além da nova experiência de contar uma história de uma forma, até então, desconhecida.

Na **segunda etapa**, foi apresentada para a turma uma radionovela, também produzida por alunos de uma escola do estado de São Paulo, chamada “O gigante egoísta”, para que eles pudessem ter conhecimento do que seria trabalhado. Após este momento, foram apresentados os conceitos do lead jornalístico, (o quê, quem, quando, porque, como e onde) usado para a construção da notícia, com a finalidade de instigar a imaginação para a construção da primeira parte do roteiro. Os alunos receberam, então, revistas para recortes, em que eles deveriam representar em imagens as sugestões de personagens, conflitos, enredo e indicações de sonoplastia para a elaboração da narrativa. Através desta dinâmica, foi selecionado o tema principal da radionovela e sugerido pelos alunos que a história fosse contada ao longo de um período de tempo: uma vida. Com auxílio da professora Maria Helena Nunes, alguns escreveram histórias, que deram origem a conflitos e diálogos para a narrativa. O tema escolhido pela turma faz referência às consequências da tecnologia e dos smartphones no cotidiano de um casal ao longo da vida da filha. Assim, originou-se o roteiro da radionovela *O Tempo Voa*.

Na **terceira etapa**, deu-se a continuação da primeira dinâmica, que resultou na definição dos personagens principais: pai, mãe, filha, cachorro e gato, e também no local onde a história se passa, além da definição do conflito: a falta de atenção

dos pais e a passagem do tempo, a solução e os sons a serem produzidos durante a narração. Todos os processos foram realizados através de conversas, e de dinâmicas de criação e votação.

Na **quarta etapa**, foi finalizada a construção do roteiro. Todas as informações, ideias e trabalhos construídos foram reunidos, analisados e conclui-se, então, o roteiro da radionovela “*O Tempo Voa*”.

Na **quinta etapa**, quatro alunos foram selecionados pela professora, pela boa dicção e leitura para representar os personagens da história, além da leitura, finalização e ajustes finais do roteiro em sala de aula. Na aula seguinte, a turma recebeu o roteiro da radionovela, elaborado pelas acadêmicas de Jornalismo, Caroline Comassetto e Luiza Rorato para uma pré-leitura.

No dia 25 de outubro de 2018, realizou-se a **sexta e penúltima etapa** da radionovela com os alunos da Escola Nossa Senhora da Conceição: a gravação. Os alunos Kémerlyn, Ana Cassiane, Cristhofer e Ruthiele, participaram da gravação da radionovela no Laboratório de Produção Radiofônica (Lapra) dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. Os alunos atuaram como personagens, além de ajudarem a produzir a sonoplastia.

A narrativa acontece em quatro capítulos de até cinco minutos, e conta a história de Kethelen, uma menina que se muda do interior para a cidade com os pais e com os animais de estimação, pois, o casal conseguiu empregos melhores. Com isso, a renda da família aumenta e Alex e Denise, pais de Kethelen, conseguem comprar um smartphone cada um. A partir disso, a vida da família gira em torno do que acontece nas redes sociais e nos aplicativos dos telefones. A filha, passa por alguns conflitos durante a vida, mas os pais não se fazem presentes, pois estão ocupados demais atualizando os jogos e as fotos na internet. Até que, já adulta, Kethelen decide visitar a casa dos pais e diante da nova situação-problema, acontece a reconciliação.

Em todas as etapas, percebeu-se a inserção das vivências sociais de cada aluno participante, com sugestões relacionadas ao dia a dia na comunidade e questões frequentes entre os próprios alunos. Sabe-se que as crianças da comunidade estão expostas a uma vulnerabilidade e sociabilidade muito densa e extensa, e que essa configuração modifica e reflete no comportamento dos alunos em sala de aula. Para adentrar no contexto educacional, os professores têm dificuldades em inserir valores básicos, que deveriam ser aprendidos em casa e, também, noções básicas de cidadania. No seguimento da radionovela dentro da sala de aula, percebeu-se uma grande interação das crianças ligadas ao que é ético em sociedade, dos valores comuns do ser humano, como não roubar, não matar e ser educado com o próximo.

Após o encerramento das atividades práticas com os alunos, seguiu-se o

cronograma de atividades, com a edição da radionovela. Esta, foi dividida em três partes: a primeira dedicada aos cortes e construção do material da radionovela, a segunda para a construção da sonoplastia e a terceira para a finalização da radionovela.

4 | A APRESENTAÇÃO DA RADIONOVELA

Na **sétima e última etapa**, foi realizada a apresentação da radionovela para a turma. O encontro ocorreu no final de novembro de 2018, na sala de aula, acompanhado de um lanche coletivo. Nesta ocasião, os alunos puderam ouvir o trabalho finalizado, junto com a professora Maria Helena Nunes e a diretora da escola Valéria Haag. Atenta, a turma ouviu a narrativa em silêncio, durante os quase cinco minutos de duração da radionovela. Logo, surgiram comentários sobre ouvirem suas próprias vozes, assim como o nome de cada um sendo citado ao final da radionovela. As acadêmicas realizaram a entrega de pirulitos com recadinhos para cada aluno, em forma de agradecimento pela participação engajada de todos no projeto, além de entregarem também duas cópias, em CD, da radionovela para o arquivo da escola.

Ao final, todos posicionados em roda, ainda impactados pela experiência de se ouvirem em um aparelho de rádio e reconhecerem o próprio trabalho, os alunos puderam discutir suas impressões sobre a radionovela. Tudo foi sendo compartilhado e lembrado com os colegas: a diversão das dinâmicas em aula, o dia da gravação no estúdio de transmissão radiofônica, a produção dos efeitos sonoros, a experiência de ouvir a história idealizada por eles, as discussões para a escolha dos nomes dos personagens, a leitura do roteiro, as risadas dadas em aula para definir os efeitos sonoros, enfim, todos os momentos que construíram a narrativa. Questionados pelas acadêmicas sobre o contentamento com o projeto, a turma, em unanimidade, concordou que estava satisfeita com o produto final que foi apresentado, além de se revelarem motivados para produzir trabalhos semelhantes no futuro e empolgados para divulgar a radionovela, inclusive para suas próprias famílias. Acerca disso, a turma pode, além de ouvir, lembrar os processos de produção e as dinâmicas desenvolvidas que deram origem a radionovela *O Tempo Voa*.

5 | CONCLUSÃO

A escola, enquanto organização social, tem como uma de suas funções auxiliar na formação cidadã do indivíduo para a sociedade, por isso, caracteriza-se o processo de produção da radionovela como educomunicação. Visto que este

projeto não só relaciona os conceitos de educação e comunicação, mas também, reconceitualiza a relação entre os dois, direcionando-os para uma educação cidadã emancipatória, conforme Soares (2000, p.11). Ou seja, é mais do que apenas educação e comunicação juntas, mas a ação social que resulta nesses dois conceitos. Assim, torna-se uma prática que possibilita novos aprendizados na escola e a formação de opinião crítica.

Acredita-se que a educação não pode ser abordada dentro de sala de aula de uma forma única e exclusiva, sem a inserção de novos processos educativos e tecnológicos, pois é importante criar uma nova concepção a partir dos avanços educacionais, em que esta união possibilita um ensino mais prazeroso e significativo. Por isso, a importância de aliar conhecimentos de sala de aula com a vida cotidiana das crianças.

Para observar os diversos fenômenos encontrados dentro de sala de aula, nos processos de interação, optou-se por analisar metodologicamente o contexto através da observação participante, para que a construção colaborativa da radionovela pudesse, além de diversificar os projetos com a Escola, contribuir para ampliar a visão de mundo dos participantes. Utilizar dinâmicas educativas e o rádio como meio para estabelecer um vínculo com a turma, contribuiu para perceber algumas necessidades dos alunos, os assuntos que são pauta entre as crianças, e como eles definem o que é certo e errado a partir dos exemplos ao seu redor, em casa, na escola, na rua. Desta forma, a radionovela torna-se um instrumento educativo no contexto social da turma.

Contudo, pode-se perceber o interesse e a curiosidade dos alunos por esse meio de comunicação e seus processos, além do empenho dos alunos em relação às histórias construídas, que buscavam o diálogo, a troca, o engajamento e a participação dos estudantes em todas as atividades propostas. Como a produção do som, por exemplo, estimulando o imaginário dos alunos e criando os detalhes da história na mente de cada um, tornando mais fácil compreender a relação entre este público, seu contexto social e o rádio.

Ao averiguar os resultados obtidos no experimento, é possível perceber que existem ainda muitos empecilhos para trabalhar a inserção das mídias dentro de sala de aula, porém, o desafio é válido e possível. Acredita-se que a inserção do aluno em ambientes inexplorados, seja uma forma motivadora de fomentar e instigar os estudantes para que eles conheçam as diversas facetas da educação e suas circunstâncias, e sejam cada vez mais os atores das suas próprias vidas, com senso crítico e argumentativo.

Entende-se, portanto, que a utilização de uma mídia (o rádio) neste processo se fez imprescindível para que, além de exercitar novas linguagens e novas maneiras de fazer comunicação, o projeto motive e estenda a relação do aluno com o universo

das novas mídias, forme conceitos que podem ser adaptados para a sala de aula, sem deixar de lado as circunstâncias da comunidade.

Assim, este projeto destaca-se pelo caráter experimental que fez o resgate da utilização dos efeitos sonoros produzidos sem auxílio das TICs, aliando a criatividade, a cooperação e o envolvimento da turma, além de aproximar a relação pesquisador-aluno, auxiliar na construção do conhecimento de cada um e, por fim, valorizar o direito de escolha e da liberdade de expressão dos alunos durante o desenvolvimento da radionovela.

REFERÊNCIAS

BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas da interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

MORAN, José. **Desafios na Comunicação Pessoal. As mídias na educação**. 3a Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

PERUZZO, C. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antonio (org). **Métodos e Técnicas da Pesquisa em Comunicação**. São Paulo, Atlas, 2006. cap.8, p.131.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, um campo de mediações. Comunicação & Educação**. São Paulo, v. VII, n. 19, p. 12-24, 2000.

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Data de aceite: 09/12/2018

Marina Mercado Soares Gaúna

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –
UEMS
Campo Grande – MS

Karla Ferreira Costa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –
UEMS
Campo Grande – MS

RESUMO: O presente artigo traz uma breve reflexão sobre o ensino da língua espanhola obtida em uma prática docente na Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, Campo Grande – Mato Grosso do Sul – MS, no primeiro semestre do ano letivo de 2016, considerando-se os desafios do ensino e aprendizagem da língua espanhola na escola. O objetivo do estudo foi verificar a compreensão de leitura de textos de língua estrangeira por estudantes do nível médio e buscar oportunizar diferentes possibilidades de interpretação mediante o trabalho contínuo e orientado, com o uso de textos impressos e em mídia digital. A indagação proposta foi: quais textos e recursos poderiam fazer despertar nos alunos o interesse em língua espanhola, assim como, estimular diferentes interpretações. A metodologia utilizada foi um

relato de experiência e sua análise baseada nas teorias dos letramentos (SOARES, 2003, 2004), multiletramentos (ROJO, 2013) e letramento crítico (JORDÃO, 2013; MACIEL, 2011; MENEZES de SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010). Neste projeto procurou-se enfatizar as experiências desenvolvidas com os alunos com a finalidade de proporcionar momentos significativos de ensino e da aprendizagem de língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Multiletramentos. Letramento Crítico e Língua Espanhola.

LITERACIES AND MULTILITERACIES AT SCHOOL: REFLECTING ON THE TEACHING AND LEARNING OF THE SPANISH LANGUAGE

ABSTRACT: This article brings a brief on the teaching of the Spanish language obtained in a teaching practice at the Dolor Ferreira de Andrade State School, Campo Grande – Mato Grosso do Sul – MS, in the first semester of the 2016 school year, considering the challenges if teaching and learning the Spanish language in school. The aim of this study was to verify the comprehension of reading of foreign language

texts by high school students and to try to provide different possibilities of interpretation through continuous and oriented work, using printed texts and digital media. The proposed question was: what texts and resources could arouse student's interest in the Spanish language, as well as stimulate different interpretations. The methodology used was an experience report and its analysis based on the theory of literacy (SOARES, 2003, 2004) multiliteracies (ROJO,2013) and critical literacy (JORDÃO, 2013; MACIEL,2011; MENEZES de SOUZA, 2011; MONTE MÓR,2010). This project sought to emphasize the experiences developed with the students in order to provide significant of teaching and learning the Spanish language.

KEYWORDS: Literacy. Multiliteracies. Critical Literacy and Spanish Language.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de uma determinada área na grade curricular depende de muitos fatores, entre eles, a função que desempenha na sociedade. Em relação à língua estrangeira, essa inclusão requer uma reflexão ainda maior sobre a sua utilização pela população em geral. No Brasil a língua estrangeira é utilizada em determinados centros, como por exemplo, cidades turísticas e as cidades de fronteiras nacionais. A língua estrangeira é também utilizada por pequenos grupos das comunidades de imigrantes no país, como o japonês, italiano, entre outras. Nesse sentido, uma pequena parcela da população brasileira faz uso efetivo da língua estrangeira como forma de expressão oral.

Conforme os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 24), “[...] na primeira observação a ser realizada é que a língua estrangeira não é vista como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado”. Justamente o oposto, ela é transmitida sem que se considere a sua devida importância na construção do ensino-aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, configura-se como problema no sentido de que o domínio da habilidade em leitura da língua estrangeira é necessário para a admissão do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, vestibulares e outros cursos. De acordo com BRASIL (PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.20):

(...) a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Além disso, o acesso cada vez mais fácil à internet, às redes sociais, contribuíram para a utilização da língua estrangeira no país. As pessoas utilizam várias palavras em outras línguas e expressões idiomáticas no dia-a-dia sem que percebam. Afirma-se que uma das línguas estrangeiras mais utilizadas no mundo globalizado é a língua inglesa. Maciel (2011, p.255) afirma que “[...] a língua inglesa

tem sido comumente associada à língua oficial da globalização que tanto pode incluir como excluir cidadãos”. Devido ao crescimento dos meios de comunicação e informatização no Brasil, principalmente da área de tecnologia, nem sempre traduzidos para a língua portuguesa, utiliza-se cada vez mais a língua inglesa, principalmente no que concerne à descrição em inglês. Outra influência que ocorre é a cultural, provenientes de filmes e propagandas que geram o consumo de produtos estrangeiros.

Nesse contexto, os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.23), “[...] deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre os países que integram o Mercado das Nações do Cone Sul – MERCOSUL”. O relacionamento comercial entre os países da América do Sul, além de favorecer a economia, contribui também no aprendizado de outro idioma, ajudando no crescimento profissional e pessoal das pessoas.

Conforme BRASIL (OCEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio –, 2006, p.148):

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Ainda que o ensino da língua espanhola seja para fins específicos, como o escolar e profissional, não se pode ignorar que o ensino deve ser voltado para a formação de um indivíduo crítico, estimulando na aquisição de valores, atitudes e habilidades de pensamento. É importante que o ensino da língua espanhola esteja subordinado à análise de temas relevantes para a vida dos estudantes, na sua formação como cidadão e na sociedade na qual faz parte.

O objetivo do estudo foi verificar os níveis de compreensão de leitura de textos de língua estrangeira por estudantes do nível médio e a possibilidade de aprimorar tais níveis de compreensão mediante o trabalho contínuo e orientado com os textos. No decorrer do período letivo, outras questões complementares foram incorporadas em sala de aula, como por exemplo, o uso de mídia digital e sua influência nos processos de leitura. Nesse trabalho, as indagações que propus foram: quais textos e recursos poderiam fazer despertar nos alunos o interesse em língua espanhola? Quais textos poderiam contemplar temas relevantes à vida dos alunos e desenvolver o pensamento crítico ao promover diferentes interpretações? Dessa maneira, pôde-se ampliar o processo de reflexão dos alunos sobre seus processos de leitura e os diferentes tipos de texto.

2 | METODOLOGIA

O estudo foi realizado no início do primeiro semestre de 2016 na Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Trata-se de um relato de experiência com bases teóricas definidas pelos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. O contexto deste relato foi uma sala de aula com alunos do 1º ano do ensino médio, período matutino, média 35 alunos presentes por sala, com duas aulas por semana de 50 minutos. Como a proposta de trabalho foi no primeiro semestre do ano letivo de 2016, as produções de texto dos alunos apresentadas não está escrita em língua espanhola, pelo motivo de não ter havido tempo hábil para aprofundar na escrita espanhola dos alunos.

A pesquisa científica é a captação de informações necessárias para encontrar respostas para uma pergunta e dessa maneira chegar à solução de um problema, possibilitando a reflexão e a transformação da prática. Lakatos e Marconi (2003, p.224) afirmam que:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

Associo esse contexto de pesquisa científica ao relato de experiência. Assim, com o objetivo de narrar o fato e interpretá-lo, busquei encontrar um tema que fosse significativo dentro da perspectiva teórica dos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, e que fizesse sentido para a prática de sala de aula. Foi então que o tema do trabalho surgiu a partir das primeiras regências de aulas, ao observar o desinteresse dos alunos em relação ao aprendizado da língua estrangeira. Para tanto, foram definidas ações e estratégias de atuação, como utilização de textos e de mídia digital, buscando aguçar o interesse do aluno no aprendizado da disciplina.

3 | UM OLHAR SOBRE OS LETRAMENTOS

No mundo globalizado, o indivíduo além de saber ler e escrever, também precisa ser capaz de entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos em que elas estão sendo anunciadas. Contextos esses que ultrapassam as fronteiras nacionais fisicamente e digitalmente. Para Freire (1983, p. 09) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Assim, aprender a ler, a escrever, é antes de tudo, compreender o seu contexto.

Para formar cidadãos conscientes e atuantes na sociedade é preciso que as pessoas saibam o que estão lendo e escrevendo, ou seja, interpretem suas leituras e escritas. Por conseguinte, com vistas a alcançar esse objetivo, uma das possíveis estratégias de ensino e aprendizagem seria deixar de exercitar somente o aprendizado automático e repetitivo, e propor atividades que promovam diversas interpretações. Nesse sentido, os letramentos e multiletramentos emergem como bases teóricas que contemplam possibilidades de sala de aula promotoras de momentos de leitura contextualizada, multimodal e crítica.

3.1 Letramentos

A questão que, então, se apresenta seria: alfabetizar ou letrar? Alfabetizar se define como ensinar o indivíduo a ler e escrever. Letrar, no entanto, vem a ser ensinar o indivíduo a ler e escrever, na prática da leitura e da escrita. Assim, ele responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Conforme Soares (2003, p.03) “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Desse modo, o letramento é realizado em uma dimensão individual e social, a pessoa faz a apropriação do conhecimento com as demandas da prática social, há uma preocupação em fazer o outro entender o que está lendo ou escrevendo.

Para Rojo (2013) letramento e alfabetização não são a mesma coisa, a pessoa pode ter práticas letradas que não exigem a alfabetização, como por exemplo, no contexto do saque do bolsa família, a pessoa pode sacar o dinheiro no caixa eletrônico sem ser alfabetizada. Para utilizar a máquina, o cidadão precisa do letramento digital mesmo que seja analfabeto, já que a informação lá contida é uma digitalização de algo que foi escrito pela máquina. Nessa direção, o letramento pode ser definido como práticas sociais de algo que foi escrito. Rojo (2013) ainda menciona letramento como um “fenômeno da cultura humana semiotizada que usa simbolização, e uma das tecnologias da simbolização é a letra, a escrita e depois a imprensa”.

Atualmente, a prática da leitura não está mais isolada, somente nos livros e textos impressos. O aluno, por muitas vezes, está inserido em um contexto global, em uma realidade tomada em sua maioria por meios digitais e audiovisuais. Portanto, o ato de ler tem incluído diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como por exemplo, imagens e sons. Destarte, as mudanças no contexto social e tecnológico mundial, ampliam-se e modificam-se não só a maneira de disponibilizar as informações e compartilhá-las como também a maneira de lê-las e produzi-las. Soares (2004, p.96) afirma que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento

pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Portanto, o início do processo de construção do ensino-aprendizagem requer alfabetizar letrando, ou seja, um ensinar a ler e escrever inserido nas práticas sociais da leitura e escrita, de maneira que a pessoa se torne alfabetizada e letrada.

3.2 Multiletramentos

Rojo (2013, p.14) amplia o conceito de letramentos, e apresenta os multiletramentos como:

As práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e por um lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Desse modo, não se pode ver a prática de leitura de maneira isolada e pensar que ela será apenas incrementada com livros e textos impressos. O estudante é um cidadão que vive em um mundo globalizado, tomado em sua maior parte pelos meios digitais e audiovisuais. Nesse sentido, a perspectiva dos multiletramentos apoia a prática do professor ao considerar textos multimodais, globais que ampliam a perspectiva de leitura (ROJO, 2013). Melão (2010, p.86) corrobora Rojo (2013) ao afirmar que:

O ato de ler, à luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, pode agora ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia, a qual permite desenvolver competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhe sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua.

Logo, pensar em uma prática pedagógica que leve em conta conceitos de letramento e multiletramentos, é pensar em atividades que tenham como recursos textos advindos desses meios digitais e audiovisuais. Ensinar a entender como funciona um site, um programa de televisão, entre outros, podem oferecer oportunidades aos jovens habilidades críticas nesses novos meios de comunicação. Assim, podem estar preparados para deparar com diversos tipos de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada um.

Os autores (Rojo e Moura, 2012, p.21) *apud* (Pereira, 2013, p.486) ressaltam que em relação ao letramento, eles tendem a se tornar multiletramentos: “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Pois, o texto está perdendo seu caráter único, o texto agora pode ser questionado, dialogado, já que seu caráter “multi” agora

é “hiper”: hipertextos, hipermídias, etc. Como resultado a aprendizagem também muda, agora podemos também interagir com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados nas perspectivas dos multiletramentos são interativos e colaborativos.

Em uma entrevista, gravada em maio de 2013, no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo, a autora Rojo ressalta que “no multiletramento é tudo digital, hoje o jornal impresso é programado digitalmente e o digital é uma grande máquina que transforma tudo em uma linguagem escrita de matemática na mesma coisa e apresenta para o leitor como coisa diferente”. Esse fato se dá pela utilização do computador, ele é uma nova mídia, com escrita numérica, matemática. Para um programador fazer uma escrita numérica, ele precisa do conhecimento sobre a linguagem de computação, por isso mesmo ele pode transformar a mesma escrita em código, ele pode tanto transformar quanto interferir em uma programação, mas para isso, ele precisa saber como funciona. Uma fotografia, um vídeo, uma cena de um filme, uma música, são considerados recursos para o multiletramento digital.

3.3 Letramento Crítico

Existem várias perspectivas teóricas sobre o letramento crítico. Todas requerem uma abordagem ativa e desafiadora em relação à leitura e às práticas sociais. O letramento crítico envolve análise e crítica da relação entre texto, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais. Ele contribui para o desenvolvimento de posições e práticas de leituras alternativas para questionar e interpretar textos e suas formações sociais. Para Motta (2008, p. 14), o letramento crítico:

Busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2011, p.132) pontua que “[...] ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também, (...) aprender a escutar as próprias leituras de texto e palavras”. O autor afirma que as pessoas têm que compreender não só o que o autor produziu determinados significados no contexto sócio-histórico, mas simultaneamente, a própria percepção das pessoas desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável do seu próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirem.

Para Jordão (2013, p.73) a concepção de língua e significado no letramento crítico:

É discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito:

eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço *ideológico* de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente.

Portanto, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem da língua no letramento crítico é ampliada para entender a posição da enunciação do texto como um todo. Não só considera o contexto imediato de leitura e das particularidades locais da prática de construção de sentidos ao texto, mas também considera o contexto geral, social, político, cultural e ideológico.

O aprendizado de uma Língua Estrangeira conforme Jordão (2013, p. 82):

É abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos. É perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e portanto históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de *meaning-making*.

O aluno no letramento crítico aprende a língua materna ou estrangeira para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim o desejar. Para o letramento crítico a língua é um instrumento de poder e de transformação social.

Para Monte Mór (2010, p.445) apud Barbosa (2013, p.259):

A construção de significados ou meaning making: envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, (...) e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

Entende-se que no letramento crítico o aluno tem oportunidade para questionamentos, e participa efetivamente de seu processo educacional. De acordo com Jordão (2013, p.84) a função da educação nas escolas:

Deveriam se constituir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação, tudo isso ao lado da tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente, ensinando e aprendendo a “viver confortavelmente no desconforto”.

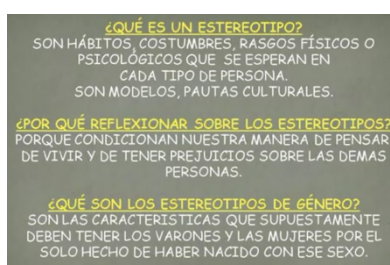
O raciocínio crítico do aluno pode ser desenvolvido através da abordagem pedagógica do letramento crítico, pois ele encoraja o aluno a refletir por si mesmo, explorando os significados a partir de situações vivenciadas por ele. Nesse sentido, para o professor, letramento crítico se apresenta como uma atitude pedagógica.

A atitude pedagógica que assumi ao escolher o tema dos estereótipos de gênero, aliada às perguntas que formulei para o encaminhamento da aula revelaram respostas significativas e pensadas por parte dos alunos. Essa atitude pedagógica é proposta pelo letramento crítico, e significa que a própria percepção das pessoas de significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável do seu próprio

contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirem (MENEZES DE SOUZA, 2011).

4 | RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A partir desses referenciais teóricos procurei utilizar alguns destes recursos para planejar as aulas do ensino médio com leitura de imagens, diálogos, discussão, leitura, atividades dinâmicas, música, entre outros. Com o objetivo de apresentar uma atividade prática como modelo para desenvolver a compreensão dos alunos do ensino médio sobre a língua espanhola organizou-se uma proposta a partir de uma sequência didática. Segue a descrição de uma aula realizada.



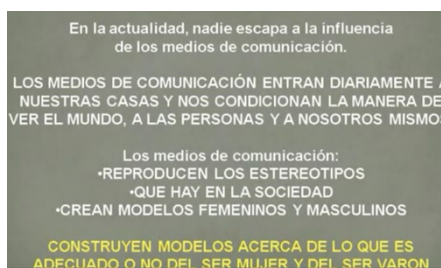
Tema: Estereótipos de gênero nas propagandas espanholas.

Tirado em: <https://www.youtube.com/watch?v=iC2Bdh14nY4> Acesso em: 24/05/16



Imagens: “As propagandas de produto de Limpeza e o Machismo.”.

Tirado em: <https://www.youtube.com/watch?v=iC2Bdh14nY4> Acesso em: 24/05/16



Tirado em: <https://www.youtube.com/watch?v=iC2Bdh14nY4> Acesso em: 24/05/16

1º etapa:

Para iniciar a aula, utilizei a leituras de imagens como estratégia para verificar os conhecimentos prévios do aluno. Para tanto, foram elaboradas as perguntas que

procuram dar uma finalidade a uma primeira leitura das imagens, abaixo algumas perguntas:

1. *Tome nota de todo lo que se pueda imaginar y recordar partir de las imágenes que se muestran;* (Faça anotações de tudo que você pode pensar e lembrar a partir das imagens mostradas);
2. *Consideremos ahora: lo que influye en estos anuncios en Brasil?* (Agora reflita: o que influencia estas propagandas no Brasil)?
3. *Consideremos ahora: lo que influye en estos anuncios en Brasil?* (Agora reflita: o que influencia estas propagandas no Brasil)?

No final desta etapa foi importante explicar aos alunos a relevância de se ativar o conhecimento prévio do assunto, e como essa estratégia pode colaborar para uma compreensão mais ampla de um tema.

2º etapa:

Propus aos alunos que assistissem novamente ao vídeo com as imagens sobre as propagandas de limpeza e o machismo.



Tirado em: <https://www.youtube.com/watch?v=iC2Bdh14nY4> Acesso em: 24/05/16



Tirado em: <https://www.youtube.com/watch?v=iC2Bdh14nY4> Acesso em: 24/05/16

Então, solicitei a eles que respondessem algumas perguntas pertinentes ao vídeo, e em seguida, oportunistei um momento para que os alunos formulassem um texto sobre o assunto. Seguem algumas perguntas:

1. ¿Cómo ha sido el papel de las mujeres en estos anuncios? (Como se apresenta o papel da mulher nestas propagandas?)
2. ¿Cómo ha sido el papel del hombre en la sociedad? (Como se apresenta o papel do homem na sociedade?)
3. ¿Ves alguna diferencia entre los anuncios de limpieza en Brasil y que fue presentado? (Você vê alguma diferença entre as propagandas de limpeza brasileiras e a que foi apresentada?)

Após os alunos responderem as perguntas oralmente e expressassem suas opiniões gerando um pequeno debate na sala de aula, solicitei que escrevessem um texto sobre “os estereótipos de gêneros”. Primeiramente devo informar que ao analisar o texto não procurei verificar os erros ortográficos dos alunos, o foco principal foi sobre a reflexão dos alunos sobre o tema proposto. Seguem abaixo exemplos de trechos destes textos apresentados pelos alunos.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	

Os Direitos femininos.

O problema de alguns países é o machismo, que é um problema normal entre a sociedade, mas não existe só o machismo existe o feminismo.

No passado somente as meninas podem ir a escola, pois acreditavam que só os homens devem ter futuro, as mulheres para elas devem viver somente em casa.

A mulher que faz para a escola seria morta, temos a casa da Malala, que só ir a escola leva um tiro na escola.

A Malala hoje luta pelos direitos das mulheres, ela acredita que as mulheres devem ter a mesma igualdade dos homens, pois as mulheres também devem ter a educação da educação e a um futuro assim para os homens.

Fig. 1. Texto de M.S. 1º ano ensino médio – Escola Dolor de Andrade – Campo Grande MS

Como podemos observar a redação escrita acima expõe a opinião do aluno sobre os estereótipos de gênero, no texto o aluno percebe a luta dos direitos femininos ao citar a ativista Malala, e o que aconteceu com ela, sobre o seu desejo de ir à escola, e de como ele ficou ferida ao defender este direito. Ao analisar o texto, percebe-se que o aluno tem um entendimento do que está acontecendo ao seu redor, isso se dá com o acesso cada vez mais fácil as redes de comunicação, internet, facebook, as informações lançadas nas redes são divulgadas mais rapidamente no mundo globalizado, e o acesso a estas informações auxiliam o aluno no seu aprendizado na escola.

Nessa direção, entende-se que o fato dos alunos terem acesso facilitado a informações não significa que seus critérios de leitura e seleção de textos estejam baseados em questionamentos culturais, políticos, sociais e econômicos. Nesse ponto, o foco volta-se para a responsabilidade da figura do professor e sua atitude pedagógica frente ao estímulo para pensar critérios de escolha e análise de informações. Isso pode ser observado no excerto abaixo:

1.	"Expresse sua opinião"
2.	Hoje um dia a sociedade é inepta de estereótipos de
3.	gêneros, fomos criados com um pensamento, um pensamento onde
4.	há muitas diferenças entre homens e mulheres, em que mulheres
5.	devem ser donas de casas e mães, e os homens devem sustentar
6.	o caso, ser o chefe e sustentar sua família, fofosim uma
7.	menina de 15 anos, foi criada num ambiente, com o pensamento
8.	em que seu futuro seria uma dona de casa, mãe de
9.	muitos filhos, vindo que seu sonho era poder trabalhar e
10.	fazer o que gosta.
11.	Aos 12 anos, fofosim começou a compreender o machismo
12.	presente em sua casa, seu pai a qual foi criado da
13.	mesma maneira, ele jogava em uma vitrola, em uma
14.	posição superior aos outros, fofosim foi proibida de usar
15.	calça, por conta que seus pais tinham um pensamento que
16.	calça se poderiam ser usada por homens, de que não pod-
17.	-ria brincar com bonecos, nem brinquedos que pertenciam
18.	do seu irmão mais velho.

Fig. 2. Texto de V.S.P. 1º ano ensino médio – Escola Dolor de Andrade – Campo Grande MS

No trecho do texto descrito acima, o aluno retrata uma história sobre uma adolescente e sua dificuldade de expressar seus pensamentos, sentimentos, em casa, fala da dificuldade da mulher em garantir seus direitos. Nota-se no discurso do aluno o desejo pela igualdade de gêneros, para que tanto homens e mulheres tenham os mesmos direitos garantidos desde ao acesso a vestuário a brinquedos. O aluno expõe a sua opinião baseado no conhecimento adquirido na escola, e também através de informações coletadas em seu redor.

Verifica-se que esse discurso emerge a partir do momento em que o aluno é encorajado a se posicionar através de questionamentos propostos durante a aula.

1.	NADA DE SONHAR
2.	A neve caiu como pequenas grãos de açúcar sobre as
3.	casas do subúrbio de Manhattan. Uma discussão, não tão
4.	grande assim, aconteceu na casa de número 84. Era mais como
5.	um diálogo grosseiro, que era possível ver o rosto da sua
6.	gelada lá fora. A discussão era muito machista, sendo até mes-
7.	mo preconceituosa, mesmo em 2016 algo tão deprimente assim
8.	ainda acontece. fofosim, uma garota de 15 anos, estava senta
9.	da no sofá desbotado da residência, de cabeça baixa.

Fig. 3. Texto de J.SM. 1º ano ensino médio – Escola Dolor de Andrade – Campo Grande MS

O trecho retratado acima mostra a criatividade do aluno ao descrever o cenário fictício na redação. Nesse contexto, entende-se que os meios de comunicação, os filmes e propagandas colaboram para que o aluno consiga montar uma cena no seu imaginário. Assim como, vivências pessoais no cotidiano contribuem na construção de sentidos significativos.

Verifica-se que cada aluno apresentou uma versão diferente do tema. Alguns fizeram em forma de texto narrativo, outros preferiram colocar personagens, mas no geral, eles conseguiram exteriorizar seus pensamentos sobre o assunto. A escrita

dos alunos reflete o conhecimento adquirido tanto na escola como no cotidiano de suas vidas. Nessa lógica, compreende-se que, atualmente, através do acesso aos meios de comunicação digital e audiovisual, os alunos trazem consigo uma “bagagem” prévia de conhecimentos adquiridos a partir da experiência familiar, em comunidade, e a partir das tecnologias. Por isso, ao professor fica a responsabilidade de “lapidar” este conhecimento através de uma atitude pedagógica atualizada e reflexiva, que estimule o desenvolvimento de habilidades que possam contribuir para avanço pessoal e intelectual dos alunos.

Ao final desta etapa, busquei priorizar a escrita, e a leitura de textos, de imagens, com o propósito de que os alunos exteriorizassem seus posicionamentos. A utilização dos letramentos e multiletramentos como prática pedagógica contribuiu para que as aulas fossem mais interativas, os estudantes responderam a estas práticas com mais interesse do que apenas quando do uso dos textos impressos. Tendo em mente os conceitos apresentados por ROJO (2013), sobre a teoria dos multiletramentos, essa foi uma tentativa de ver a leitura de maneira contemporânea, ao utilizar textos multimodais atualizados, com o objetivo de produzir sentidos localizados e significativos para os alunos leitores e autores que participaram dessa experiência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o ensino da língua estrangeira no ensino médio tem um valioso papel na construção do ensino–aprendizagem. Jordão (2013, p. 77), coloca “na perspectiva do LC, portanto, usar uma LE representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo”. Inserido numa perspectiva contemporânea de ensino de línguas, baseada nas teorias dos letramentos e multiletramentos, aprender e ensinar língua espanhola envolve reflexão social, econômica e política, ou seja, o ensino da língua estrangeira faz parte da construção da cidadania. Os conhecimentos sobre letramentos, multiletramentos e letramento crítico contribuem para a construção de uma prática docente que priorize o uso adequado das novas tecnologias da informação e da comunicação. Dessa maneira, a escola precisa estar “antendada” com as novas mudanças na sociedade atual. Não basta equipar a sala de aula com o que há de mais moderno em recursos multimídias, e apenas usá-los para aplicação de conteúdos. Há que se capacitar os profissionais para intervir na programação dessas ferramentas tecnológicas, ou seja, o professor precisa aprender a utilizar os recursos digitais; ensinar como usá-los; refletir continuamente sobre o seu uso, e levar os alunos à refletirem criticamente sobre as informações recebidas através desses inúmeros recursos.

Ainda como parte deste trabalho, apresentei este artigo no evento da II Jornada Brasileira de Educação e Linguagem – 2016, como comunicação oral. A apresentação do trabalho proporcionou momentos de questionamento que me levaram a refletir sobre as possibilidades de se trabalhar ainda com maior aprofundamento e detalhamento os estereótipos de gêneros. Um tema que poderia ser mais explorado durante as aulas de língua espanhola e que suscita mais pesquisas da área.

Por fim, posso concluir que quando prôpus perguntas com o objetivo de estimular o pensar crítico aliado ao uso de recursos/ textos multimodais, os alunos demonstraram uma maior motivação para participar das aulas. O que apresenta resultados que comprovaram que o uso de uma perspectiva contemporânea de ensino pode proporcionar momentos mais significativos de aprendizagem para os alunos desta atualidade. O que apresenta resultados que comprovaram que o uso de uma perspectiva contemporânea de ensino pode proporcionar momentos mais significativos de aprendizagem para os alunos desta atualidade. Por outro lado, o uso da língua espanhola na produção dos alunos ainda há como ser mais estimulado, o que também sugere mais pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, T. R.. **As multifaces do letramento**. Revista Philologus, Ano 19, N° 57 – Supl.: Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. (Orgs.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã por entre discursos e práticas: coleção: Novas Perspectivas em Língüísticas Aplicada. Vol.33. Campinas. SP. Pontes Editores. 2013.

LAKATOS E MARCONI, E. M. e M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACIEL, R. F. **Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá**. 10 de janeiro de 2011.

MELÃO, D. H. M. R. **Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)**. Exedra, n. 3, p. 75-90, Coimbra, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____, MONTE MÓR, W. **Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob perspectiva docente.** Programa de Desenvolvimento Educacional. 2008. Londrina.

PEREIRA, M.M. Resenha Rojo, R; Moura, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. Entretexos, Londrina, v.13, n. 1, p. 484-487.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____, R.: **Alfabetização e multiletramentos.** Entrevista, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo. 2013. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html> Acesso em: 30/10/2016.

SOARES, M. **O que é Letramento. Diário na escola.** Santo André. 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

_____, M. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos.** Revista Pátio – Revista Pedagógica. Ed. Artmed. 2004.

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER – MATO GROSSO

Data de aceite: 09/12/2018

Leandro José do Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá- Mato Grosso

Adriano Eulálio Araújo

Universidade do Estado de Mato Grosso
Sinop – Mato Grosso

Maria José Basso Marques

Secretaria de Estado de Educação
Colíder – Mato Grosso

Regina Uemoto Maciel Martins

Secretaria de Estado de Educação
Colíder – Mato Grosso

RESUMO: Este artigo discorre sobre o papel da Educomunicação em ambientes escolares como suporte voltado à prática pedagógica, atuando na formação de jovens conscientes e críticos da realidade social. Apresenta os resultados obtidos com o projeto de inserção social “Educomunicação: Mídia aliada à educação”, realizado pelos discentes do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade Regionalizada de Sinop, na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, de Colíder. Usa

como aparato teórico os pressupostos de Ismar de Oliveira Soares, Luiz Carlos Lucena e Graça Caldas. A pesquisa concluiu que, a partir da capacitação e ensino de técnicas básicas voltadas à produção e edição de vídeos e de minidocumentários, os estudantes tornaram-se capazes de se expressar pela tela, evidenciando um cotidiano que, muitas vezes, passa despercebido em meio à rotina escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação. Edição de vídeos. Inserção social.

EDUCOMMUNICATION: A PROJECT OF SOCIAL INCLUSION AT THE JUDGE MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS SCHOOL IN COLIDER – MATO GROSSO

ABSTRACT: This article discusses about the Educommunication role in school environments as a support to the pedagogical practice, acting in the aware and critical young people’s formation of the social reality. It presents the obtained results with the social inclusion project “Educommunication: Media Allied to Education”, conducted by the students of the Graduated Program in Letters (GPLetras in Portuguese PPGLetras), of the State University of Mato Grosso (SUMAT in Portuguese UNEMAT), Sinop Regionalized Unit, at Judge

Milton Armando Pompeu of Barros State School. It uses as theoretical apparatus the assumptions of Ismar de Oliveira Soares, Luiz Carlos Lucena and Graça Caldas. The research concluded that, from the training and teaching of basic techniques aimed to the production and editing of videos and minidocumentaries, students became able to express themselves on the screen, highlighting a daily life that often goes unnoticed in the middle to the school routine.

KEYWORDS: Educommunication. Editing of videos. Social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e críticos, capazes de questionar o mundo que os cerca, a partir das releituras feitas em seus diferentes contextos e realidades sociais, ultrapassou os limites da responsabilidade atribuída antes apenas às famílias ou mesmo à escola. Na contemporaneidade, estas duas “já não são mais as instituições que, exclusivamente, se encarregam da educação, uma vez que a mídia vem desempenhando este papel” (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 86-87).

Com a presença cada vez mais frequente nos lares brasileiros, a mídia vem conquistando espaço central nas discussões “atuais ao que se refere à leitura de mundo representada pelos meios de comunicação e à qual os jovens se baseiam para construir a sua realidade” (p. 86). Ao mesmo em que informa, forma e pode até mesmo (des) informar, o processo midiático parece demonstrar que a relação de causa e efeito varia de acordo com a intenção a qual se pretende empregar.

E, em se tratando de escolhas quanto ao uso da mídia, sua adoção de forma conjunta com a Educação parece estar favorecendo o despertar de “receptores críticos, conscientes e capazes de estabelecer uma relação dialógica com esses meios”, conforme Deliberador e Lopes (2011, p. 87). Estas características podem demonstrar haver uma reciprocidade entre as duas instituições de forma que, quando associadas, podem proporcionar uma nova realidade. E esta construção também pode passar pela Educomunicação que, de acordo com Soares (2002, p. 17), firma-se como “uma nova área interdisciplinar de intervenção social, profundamente vinculada a projeto de defesa e promoção da cidadania, implementada através da perspectiva de uma gestão democrática da comunicação”.

A partir desta realidade este artigo realiza uma reflexão acerca do papel da Educomunicação como agente de inserção social na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros em Colíder, município do Estado de Mato Grosso, e voltada ao atendimento de adolescentes e jovens dos três níveis do Ensino Médio. As discussões tomam como ponto de partida a proposta e os resultados do projeto de inserção social aplicado, à época por três acadêmicos do Programa de Pós-

Graduação em Letras (PPGLEtras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade Regionalizada de Sinop, e mais um do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PosJor) da Universidade Federal de Santa Catarina, naquele espaço educacional.

O projeto consistiu em uma série de encontros voltados à capacitação dos estudantes quanto à prática de produção de vídeos e minidocumentários, retratando temas, muitas vezes, presentes no cotidiano deste público. A discussão parte do caminho teórico, passa pelo constructo metodológico e finaliza em suas observações pertinentes ao projeto.

2 | EDUCOMUNICAÇÃO

Ao fazer referência à prática educomunicativa, Soares (2016, p. 12) considera-a capaz de

[...] converter-se em aliada de processos de avaliações formativas, preparando os caminhos para que toda a comunidade educacional possa rever e reconstruir, de forma permanente, as relações de comunicação no interior dos ecossistemas educativos de cada escola.

Ainda segundo o autor, “a possibilidade certamente daria mais vida às escolas e envolveria mais profundamente os alunos em seus projetos educativos” (SOARES, 2016, p. 12).

Como resultado desta integração, ter-se-iam ambientes escolares mais abertos às novas possibilidades metodológicas, bem como estudantes autônomos e cientes de seu papel. Soares (2016, p. 13) evidencia que a prática mídia-educativa “já demonstrou reunir condições de garantir, por meio de seus projetos multidisciplinares, o exercício indispensável da autonomia, da diversidade e do protagonismo dos sujeitos sociais”, havendo, nesse contexto, “professores, alunos e membros da comunidade escolar” (SOARES, 2016, p. 13).

A Educomunicação representa um campo de estudos recente, nascida em um momento em que por todos os lados verifica-se a presença da era das novas tecnologias (hipertexto, hipermultimídia, *blogs*, *twitters*, *instagram*). Mas observar a Educomunicação não equivale apenas enxergá-la sob a ótica dos conceitos isolados de Mídia mais Educação, atendo-se a suas definições etimológicas. Pelo contrário, tê-la enquanto um campo que “permite o cruzamento de saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem ou se utilizam desses saberes” (SOARES, 2006, p. 03)

A proposta da Educomunicação é que se trabalhe por duas áreas de intervenção: mediações tecnológicas nos espaços educativos e educação frente aos meios de comunicação. Assim Soares (2002, p. 16-17) explica que:

- mediações tecnológicas nos espaços educativos: que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações (*information literacy*);

- educação frente aos meios de comunicação: preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes (*media literacy*);

Já na América Latina, além dessas duas áreas, [...] há um terceiro conceito, o da gestão da comunicação em espaços educativos, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martin-Barbero define como ecossistemas comunicativos.

Analisando-se o enunciado do autor, observa-se que a sociedade contemporânea está sendo construída a partir de relações de mediação com as tecnologias e não mais de instrumentalização tecnológica. Tais mediações tecnológicas envolvem muito mais do que simplesmente levar computadores, caixas de som e datashow para dentro da sala. Essa proposta defende a ideia de que as tecnologias devem ser usadas como meio de construção de aprendizagem, de pesquisa, de produção, em que os alunos se sintam capazes de produzirem vídeos e postarem, criarem blogs e tutoriais, em um ciclo de produção de conhecimento por meio das tecnologias e das mídias.

Caldas (2010, p. 149) contribui, dizendo haver duas formas de se utilizar “as mídias em espaços educativos: a primeira é a utilização em sala de aula dos conteúdos dos veículos de comunicação; a segunda é a produção de conteúdo utilizando os recursos comunicacionais”. Ele ainda acrescenta que quando o aluno é capaz de pesquisar, vivenciar o processo de coleta de informações, o roteiro, a redação do texto com diferentes linguagens, levando à reflexão sobre o conhecimento produzido, transformando a pesquisa em material audiovisual, em forma de documentários ou reportagens, como forma de divulgação científica, é que verdadeiramente ocorreu a apropriação da tecnologia a favor da aprendizagem.

Dessa forma, a partir de sua prática, espera-se que se contribua para a constituição de uma nova escola, pautada em mediadores e pesquisadores que permitam a construção de aprendizagens significativas, favorecendo uma sociedade melhor, autônoma e justa.

3 | ESBOÇO PRÁTICO - TEÓRICO DO PROJETO DE INSERÇÃO

O Projeto “Educomunicação: mídia aliada à educação” teve como eixo norteador as teorias e práticas orientadas por André Martins (2009), Alex Molleta (2009) e Luiz Carlos Lucena (2012), autores que trabalham as técnicas do meio audiovisual. O intuito foi despertar o interesse pelo vídeo e dar bases teóricas para

a produção do mesmo. “Todo vídeo, seja ele de média, curta ou longa duração é antes de tudo um audiovisual” (Moletta, 2009, p. 18). E por ser assim, traz consigo uma linguagem própria com especificidades técnicas bem definidas. Uma base sustentada por quatro elementos: a imagem, a luz, o áudio e a edição.

Nesse sentido, o projeto foi executado com foco no aprendizado e desenvolvimento prático da linguagem audiovisual e dos quatro elementos que a compõe, repassando aos alunos quais usar, quando usar e, principalmente, por que usar.

Quando se utiliza essa linguagem, geralmente, dá-se mais atenção aos discursos do que às imagens. Os diálogos, os conceitos apresentados e a narrativa como um todo, são importantes, mas não são elas que fazem a essência deste tipo de produção: é a imagem, assim, explica Moletta (2009, p. 20):

[...] desde os primeiros momentos da construção de um vídeo, você precisa pensar no lugar da imagem na construção deste discurso, de modo que o tema escolhido esteja ligado, de algum modo, à forma de construção e encadeamento de imagens na construção de uma narrativa imagética.

Existem muitas possibilidades de construção de linguagens audiovisuais: documentário, ficção, adaptações, programas educativos, etc. Devido à essa maleabilidade, é muito difícil encontrar categorizações precisas, onde começa e termina determinada construção. Como um espaço de experimentação, observa-se que entre essas narrativas é a intencionalidade e a finalidade – ou o “a que (m)” ela se destina. Sendo assim, não basta apenas ter a ideia, é necessário que ela seja mostrada através das imagens. É preciso pensar por imagens e “escolher aquela mais adequada para cada palavra, cada frase ou parágrafo da ideia a ser desenvolvida” (Moletta, 2009, p. 45).

A partir de então, por ângulos, planos, lentes e câmeras, as ideias, em sintonia com as imagens e demais elementos, formam uma narrativa expressiva, que evoca emoções e reações. Para Lucena (2012, p. 81),

[...] há quatro relações possíveis entre os objetos e o movimento da câmera: 1) A câmera e o objeto estão imóveis; 2) A câmera está imóvel e o objeto em movimento; 3) A câmera e o objeto se movem; e por fim, 4) O objeto não se move, mas a câmera sim.

E ainda segundo este autor, dentro de cada uma dessas relações, estão os planos e enquadramentos que compõem a construção pretendida.

A luz em uma produção audiovisual pode ser considerada o primeiro efeito especial. Sua falta ou excesso prejudicam a estética do vídeo. A iluminação é usada para garantir que todos os elementos que o diretor quer que o público veja sejam claramente gravados no vídeo. Pode ser natural ou artificial. Segundo Frederico Fellini, cineasta italiano, *apud* Martins (2009, p. 04),

[...] a luz é a substância do vídeo, pois determina ideologia, sentimento, cor, tom,

profundidade, atmosfera, narrativa. A luz é aquilo que acrescenta, reduz, exalta, torna crível e aceitável o fantástico, acrescenta transparência, sugere tensão, vibrações.

Por sua vez, o áudio nunca deve ser tratado como um complemento, pois ele é tão importante quanto a luz e as imagens. Segundo Lucena (2012, p. 97), “a boa captação de áudio é fundamental para o sucesso do que você quer mostrar em seu vídeo. Afinal, não queremos ruídos na informação a ser passada. Quem assiste deve ouvir em alto e bom som o texto”. A *não ser que seja* intencional não deixar audível, trazendo para quem assiste outro tipo de experiência.

Por fim, a edição, pode salvar ou prejudicar uma produção audiovisual. Moletta (2009, p. 111) afirma que editar é “retirar pequenos ruídos para que o público assista somente ao necessário. Com isso apenas os momentos mais representativos das cenas são mantidos, aprimorando o ritmo de dramaticidade da história”. É preciso ver com atenção para que todo o material produzido nas etapas anteriores seja usado de modo coerente. Não adianta ter uma boa imagem, luz e áudio se serão desperdiçados na hora de juntar as partes. Segundo Lucena (2012, p. 105) “os recursos de edição e montagem, assim como as tecnologias digitais, estão cada vez mais popularizados, não são apenas recursos técnicos, mas eles permitem criar uma linguagem estética e artística”.

Esse esboço prático-teórico chegou aos alunos seguindo uma metodologia construída coletivamente, com objetivos específicos, flexíveis de acordo com o andamento do curso e suas necessidades.

3.1 Procedimentos metodológicos

A Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros está localizada na região central do município de Colíder, distante aproximadamente 160 quilômetros do município de Sinop. Conta com um total de 29 turmas e, anualmente, oferta à comunidade local 1.500 vagas para as três séries do Ensino Médio: primeiro, segundo e terceiro anos nos períodos diurno e noturno. O número de alunos atendidos pela escola estadual chega, hoje em dia, aos 890.

Distantes aproximadamente 160 quilômetros, Sinop e Colíder estão separadas por pouco mais de duas horas de viagem. É nessa última localidade onde vivem, atualmente, as duas autoras do trabalho. Ambas são professoras daquela instituição de ensino, além de, à época, cursarem o Programa de Pós-graduação em Letras. Já os outros dois componentes residem em Sinop e sendo, um deles, filiado ao PPGLetras e, o outro, à Pós-graduação em Jornalismo.

Foi em função desta facilidade em acessar a escola Pompeu de Barros e a abertura possibilitada junto à direção que levou os acadêmicos dos programas de mestrado a desenvolverem a inserção social, focada na produção de vídeos e

minidocumentários com os alunos. O acesso ao estabelecimento foi previamente acordado e autorizado com a atual direção escolar em reuniões realizadas entre os discentes e o diretor.



Figura 01: Área externa de escola

Fonte: Arquivo dos autores



Figura 02: Parte de área interna

Fonte: Arquivo dos autores

O projeto de inserção social ofertou 35 vagas para estudantes dos três turnos de funcionamento da escola estadual, interessados na capacitação. Os participantes souberam do curso após a divulgação realizada para as 29 turmas da escola, por meio da qual se informaram as condições mínimas para participação: possuir notebook para instalação do software de edição de vídeos e aparelho para gravação de áudio/vídeo (celular ou câmera), além de concordar em doar um quilo de alimento não perecível ao projeto, para doação a uma instituição carente de Colíder.

As aulas ocorreram sempre aos sábados dos meses de maio de 2017 (dias 13 e 27) e junho (10 e 24), totalizando quatro encontros intercalados de 15 em 15 dias. No percurso metodológico foi necessário fomentar o conhecimento teórico e prático em quatro momentos distintos, visando ao fim, a produção e exibição dos projetos.

No primeiro momento, os estudantes tiveram acesso à ementa e ao cronograma de atividades teóricas e práticas, iniciando-se as primeiras abordagens em relação à Educomunicação, os elementos que compõem a edição de um vídeo (movimento, enquadramento e plano de câmera), bem como vídeos que ilustraram as técnicas explanadas.

Após, os cursistas iniciaram a atividade prática de filmagem, com movimento de câmera. No término das atividades, foi marcada uma data para a entrega dos alimentos doados na inscrição à instituição “Casa dos Peregrinos” de Colíder.



Figura 03: Cursistas em aula.

Fonte: Acervo dos autores.



Figura 04: Participantes de curso.

Fonte: Acervo dos autores.

No segundo encontro, instigaram-se os adolescentes e jovens para conhecerem algumas das características básicas da produção de vídeos, elaboração de roteiros, diálogos sobre tempo de duração das produções, noções de enquadramento, entre outras técnicas necessárias à pré-produção do material audiovisual. Houve ainda a divisão das equipes.

No terceiro sábado de aula, com o auxílio dos facilitadores, os participantes editaram seus trabalhos. Durante a edição houve a troca de informações e esclarecimento de dúvidas, bem como a apresentação de conteúdos como: inserção de créditos aos entrevistados, identificação de personagens.

No último dia de atividade, uma nova rodada de esclarecimentos foi realizada, visando sanar as dúvidas restantes na produção dos vídeos para a mostra. A segunda metade do período de aula foi reservada à apresentação de nove vídeos produzidos pelos cursistas, a maioria por meio do uso de celular, abordando temáticas como: a importância do esporte e da escola, o preconceito contra a mulher, *bullying* entre outros. Durante o curso, criou-se um canal no YouTube para divulgação dos trabalhos desenvolvidos.



Figura 05: Último dia de curso com exibição de filmes.

Fonte: Acervo dos autores.

A apresentação dos materiais foi acompanhada por convidados, sendo eles os pais e os entrevistados que participaram dos vídeos. Após avaliação conjunta dos trabalhos, os adolescentes e jovens expressaram positivamente os impactos gerados pelo projeto de inserção social em suas vidas, pois muitos entendem que a produção de vídeos pode ajudá-los não só na vida escolar, mas na vida pessoal e profissional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre comunicação e materiais comunicativos proporciona o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a mídia e motiva o trabalho proposto: construir o conhecimento básico necessário para inserção de diferentes plataformas midiáticas em ambientes distintos (sejam pedagógicos, sociais, entre outros) de forma a integrar cada um dos sujeitos e os meios de comunicação, vistos aqui não apenas sob a perspectiva da comunicação de massa, já que sua finalidade passa a ser outra.

Dessa forma, verificamos que as quatro semanas de curso envolveram muita troca de experiências, passando pela construção de imagens, luz, som, gravação e produção com temas relevantes, em que os participantes puderam expressar um olhar reflexivo diante da realidade que os cerca.

Percebemos que os alunos aprendem construindo conhecimento, pois ao produzirem suas narrativas visualizam uma nova perspectiva da realidade em que vivem e uma nova postura, ao apresentar o próprio conhecimento. Assim, vê-se a necessidade de se trabalhar as tecnologias em sala de aula, modernizando o tradicional, levando o aluno a visualizar não só o escrito, mas um conjunto de textos, o visual, musical, cores e tantos outros.

Quanto às trinta e cinco vagas ofertadas, no início do curso, conseguiu-se que a maioria, em torno de 70%, concluísse. Foi um resultado positivo, pois, em anos anteriores, em que se ofertaram cursos semelhantes, a evasão era grande e turmas que iniciaram com 25 alunos, terminavam com, no máximo, oito integrantes.

Na visão dos alunos em geral, todos gostaram, elogiando não só a iniciativa do curso, mas os professores pelo método dinâmico de exposição de conteúdo teórico e prático. Todos consideraram o curso motivador e interessante. Alguns disseram que sentiram o curso como nível profissional, porque aprenderam a fazer roteiros, a entenderem planos e enquadramentos, formas de filmagens e seus efeitos, além das ferramentas de edição de vídeos. O único inconveniente, colocado por alguns, foi referente ao tempo, que eles acharam pouco para desenvolver tudo que gostariam.

Na avaliação do grupo, entendemos que a experiência foi muito gratificante,

pois além de colaborarmos com a construção do conhecimento dos alunos, a partir da inserção social, fomos inseridos em local e comunidade diferentes das que convivemos diariamente.

Foi necessário que todos os membros do grupo se unissem para um objetivo comum, houve maior interação, intercâmbio entre cidades Sinop-Colíder. A escola ganhou com a Universidade levando conhecimento para dentro do espaço escolar, enfim, foi uma atividade que proporcionou uma ação profícua entre todos os envolvidos, trazendo resultados positivos e que devem ser propagados.

Quanto às produções, obtivemos vídeos completos, outros básicos, porém todos seguiram o mesmo princípio expressar uma ideia, editá-la e compartilhá-la. Essas produções dos estudantes, em sua maioria, dialogaram com situações vividas por estes jovens no dia a dia, de forma voluntária ou involuntária.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Graça. Mídia, Educação Científica e Cidadania: as experiências das revistas Eureka e ABC das Águas. In: PINTO, Gisinaldo Amorim (rg.). **Divulgação Científica e Práticas Educativas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

DELIBERADOR, L.M.Y; LOPES, M.F. Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.34, n.1, p. 85-103, jan./jun. 2011.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MARTINS, André. **A Luz no Cinema**. Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MOLETTA, A. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta de produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação. **Revista do departamento de Comunicações e Artes da ECA/ USP**, São Paulo, n. 23, 2002. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, maio 2016. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708>. Acesso em: 14 jul. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p13-25>.

SOARES, Donizete. **Educomunicação - o que é isso?** São Paulo: Genz, 2006. Disponível em: http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf. Acesso em: 09 jul. 2017.

AS ATRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOB A EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Data de aceite: 09/12/2018

Sandra Andrea Souza Rodrigues

Faculdade do Nordeste da Bahia

Coronel João Sá/BA

Suely Cristina Silva Souza

Faculdade do Nordeste da Bahia

Coronel João Sá/BA

Cosme dos Santos Montalvão

Faculdade do Nordeste da Bahia

Coronel João Sá/BA

RESUMO: O trabalho analisa questões relacionadas aos livros didáticos no favorecimento das suas atribuições diante da aprendizagem. A pesquisa discute a importância do Programa Nacional do Livro relacionada a atribuições de aprendizagem como está disposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as incumbências dos professores em relação às Leis de Diretrizes e Bases, com a proposta pedagógica e didática aplicada a utilização do livro didático como instrumento de instrução e de inter-relação social, permitindo a comunicação no tempo e no espaço. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica a cerca do tema. Assim, constatou-se que a utilização do livro didático é uma ferramenta de fundamental

importância para os professores e os alunos que propicia o desenvolvimento didático em sala de aula e a ação cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Didática; Livros Didáticos.

LEARNING ATTRIBUTIONS UNDER THE EFFECTIVENESS OF THE NATIONAL PAPER BOOK PROGRAM

ABSTRACT: The paper analyzes issues related to textbooks in favor of their attributions in the face of learning. The research discusses the importance of the National Book Program related to learning attributions as it is laid down in the National Curriculum Parameters and the teachers' tasks regarding the Laws of Guidelines and Bases, with the pedagogical and didactic proposal applied to the use of the textbook as an instrument. of instruction and social interrelation, allowing communication in time and space. The methodology used was a literature review about the theme. Thus, it was found that the use of the textbook is a tool of fundamental importance for teachers and students that provides the development of the classroom and cognitive action.

KEYWORDS: Learning; Didactics; Didatic books.

1 | INTRODUÇÃO

O Presente trabalho trata da aplicação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionado as questões que estes atribuem a aprendizagem envolvendo a relação da família/escola e aluno para orientar a conduta dos discentes sob os materiais recebido de modo que é para uma melhor aprendizagem dando um meio de pesquisa a mais.

Tendo como objetivo verificar os benefícios e principalmente as mazelas do programa, que vai além das leis para poder identificar como está sendo aplicado. O referido trabalho também busca apontar todas as situações desde a distribuição dos livros didáticos a sua utilização, a devolução dos mesmos ao final do ano letivo até a qualidade dos materiais entregue para que possamos observar os problemas existentes e conseqüentemente dar soluções a situação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica engrandecida acerca do tema.

Diante disso, apresentaremos o atendimento das propostas do projeto político pedagógico das escolas quanto o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo é de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros aos alunos da educação básica, fornecendo meios para que os mesmos tenham materiais adequados contribuindo no processo de aprendizagem.

Dentre a discussão do tema abordaremos a atuação docente e no cumprimento das suas funções, que deve corroborar com o pensamento didático para realização do consciente e reflexivo da prática pedagógica. A Didática com suas múltiplas faces e competências precisa se fazer presente na sala de aula na busca por inovação, projetos diversos, uso de novas tecnologias e planos de aula bem elaborados não são suficientes para assegurar que o processo de ensino aprendizagem seja bem sucedido.

E finalizamos na compreensão do uso do livro didático como peça fundamental na relação ensino aprendizagem e como forma de orientação para elaboração de novos livros didáticos, respeitando a realidade do aluno, além de criarmos patamar harmônico em sala de aula, expondo que a mediação pedagógica ainda é fundamental para efetivação do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

2 | ATRIBUIÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NO ENSINO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam que o ensino na escola básica tem por objetivo demonstrar ao aluno que a cidadania estabelece relação

entre sociedade e a cultura de forma integrada em constante transformação da qual ele, o aluno, faz parte.

Na premissa da seleção de metodologias a serem utilizadas cotidianamente no ensino básico estas, apóiam-se pedagogicamente como um dos principais critérios tanto na elaboração do planejamento educacional no Projeto Político Pedagógico para que se aplique o processo de ensino aprendizagem. No que se trata da seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula para que se permita um pleno desenvolvimento da aprendizagem destaca-se, a valorização do ensinar por meio dos livros didáticos essencial para que o professor crie e planeje situações possibilitando o aluno a conhecer, refletir e identificar-se.

Sendo assim, precisa-se refletir sobre o ensino focando nas experiências pedagógicas para que possibilitem aos professores conhecerem os avanços e os problemas de seus alunos para melhor adequar-se a proposta de aprendizagem no que se subentende por competências. Assim, sendo, “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos com inteligências saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia um conjunto de situações” (ANTUNES, 2001, p. 24).

Para isso, se faz necessário a articulação dos conteúdos e do cotidiano, numa interação entre professor e aluno para construir e enriquecer o conhecimento para questiona-se o fazer pensar como fonte do ensinar aprender, sendo a finalidade que leva a discussão da relação entre professor e aluno. Nesse método de interação os alunos são estimulados a pensar sobre o conteúdo abordado, relacionando direta ou indiretamente a sua experiência de vida ou a fatos presenciados na localidade, sendo desafiados a encontrar respostas às questões colocadas.

Olhando para as escolas de hoje nos perguntamos: são espaços de aprendizagem. Por que nos interrogamos sobre isso? Não é óbvio que assim o fossem? Não é tão pacífica assim a compreensão sobre elas. A docência e o espaço escolar mudaram muito e com a mudança abriram-se para as escolas novas formas de ser e fazer. O seu ‘que fazer’ ficou profundamente modificado, ficando para as escolas outras tarefas como alimentar as crianças, cuidar delas, protegê-las da violência doméstica e das ruas, etc. Se fossem organizações de aprendizagem, as escolas desenvolveriam estruturas e processos que lhes capacitassem para aprender no interior de seus ambientes imprevisíveis e mutantes e responder a eles com rapidez (HARGREAVES, 2004, p. 141).

De acordo com as incumbências dos professores em relação às Leis de Diretrizes e Bases (LDB), estes têm o compromisso com a proposta pedagógica e com as didáticas a serem aplicadas não depende só do professor e de seus métodos de trabalho, mas que envolva outros fatores de natureza social, psicológica e da dinâmica geral da escola.

Com as crescentes abordagens teóricas dentro da análise da educação, é importante direcionar caminhos a ser percorrido para a efetivação de valores reais

qualitativos e quantitativos para um melhor sistema de ensino e aprendizagem. É fundamental usar e diagnosticar quatro mecanismos necessários à aprendizagem contemporânea que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Esses mecanismos podem possibilitar que os discentes se tornem um ser ativo, reflexivo e pesquisador, e o docente, um mediador de aprendizagem da dinâmica sociocultural, pois, no mundo atual, a educação não deve ficar restrita às quatro paredes de uma sala de aula, mas em todos os momentos da vivência do aluno como ser social.

A escola é uma instituição que trabalha com a socialização do conhecimento, formação de hábitos, valores e atitudes. Mas quando refletimos sobre o valor e o significado da ação docente, meditamos sobre o educador e a condição em que ele se encontra vinculado, a utilização do livro didático nas escolas é de fundamental importância para os profissionais e os alunos que com esta ferramenta trabalha que propicia o desenvolvimento didática em sala de aula.

De acordo com Pimenta (2003), o professor é o profissional da educação que domina determinados saberes, que, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a extensão ética dos saberes que dão apoio à sua prática no cotidiano do seu trabalho. Sendo assim a educação é uma prática social, a docência é uma atividade complexa e altamente contextualizada, pois o ensino/aprendizagem é um processo dinâmico, o professor deve se identificar com a cultura de aprendizagem do aluno e dar novo significado às suas práticas pedagógicas. Práticas que respeitem o aluno como reproduzidor do conhecimento e a escola como espaço de exercício de cidadania.

A escola precisa acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compreendem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção, em que a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre Projeto Político Pedagógico.

É através da escola e do ensino que a conscientização crítica se forma e estabelece dentro de um aluno, a geografia deve então estar contida nesse processo, o ensinar seguramente, transforma o aprender, proporciona o processo de amadurecimento de uma sociedade, recria profissionais reais e intelectualmente amadurecidos junto e com essa mesma sociedade agora, amadurecida. Essa questão de cunho social, a que deve estar presente para engrandecimento individual e coletivo.

3 | A DIDÁTICA NA PRÁTICA DO FAZER DOCENTE

A Didática desde a sua origem, não determina normas ou leis com relação ao ensino na sua praxis compreende a desenvolver seu campo de ação, as dificuldades pertencentes ao processo de ensino aprendizagem, procura soluções propondo estimular a diversidade e melhoria da prática docente.

Dentro do seu marco histórico a Didática emergiu o tecnicismo educacional nos anos 60 e 70, com base nas teorias behaviorismo de Taylor e Fayol idealizadores da Teoria Geral de Administração de Empresas que definiu uma prática pedagógica rígida centrada na técnica e controlada pelo professor. Desta maneira o professor passa a ser um especialista na aplicação de manuais e tem sua criatividade limitante (LUAIZA,2009).

Nesse contexto, depois da década de 80 e 90 houve a transição da perspectiva humanista a visão tecnocientífica regidas pelo campo político e com a queda da ditadura militar, houve avanços da Didática enquanto ciência autônoma com imensuráveis contribuições de Paulo Freire que defendeu e adotou uma prática de ensino que visava a emancipação sociopolítica (LUIZA, 2009).

Na compreensão de Cordeiro (2010), a didática exprime o tratamento dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo torná-la eficiente. Portanto, a Didática é a disciplina que ensina a ensinar associada as práticas escolares abrangendo as inúmeras faces da prática docente desenvolvendo a arte de transmitir conhecimentos e a técnica de ensinar.

A Didática é, pois, uma das disciplinas da pedagogia que estuda o processo de ensino por meio de seus componentes-conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadas da atividade profissional, dos professores (LIBÂNEO.2013, p. 53).

Diante de tais definições a didática não pode ser limitada apenas a uma única prática, a um método ou maneira de cada um realizar sua aula. No entanto, esta encontra-se intrinsecamente ao contexto educacional que enfatiza a prática docente em restringir-se a método ou técnicas. Em outras palavras, amplia sua visão, dentre elas, suas ações como o pilar da educação, mais precisamente do processo de ensino aprendizagem. De acordo com Libâneo (2013), a Didática é caracterizada como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Assim, ela opera relacionando o que e o como do processo pedagógico escolar.

Por meio da Didática segundo Libâneo (2013), pode-se compreender que ensinar a pensar e a aprender a aprender é um trabalho que requer do professor conhecimento, além do desenvolvimento de suas próprias competências. Portanto, tem-se que ser capaz de refletir e planejar sobre suas próprias ações, caso contrário

não conseguirá despertar nos alunos o desejo de aprender.

Trata-se da conjunção de condições internas dos alunos, de condições externas expressas pelas exigências, expectativas e incentivos do professor. Mesmo que o professor estabeleça ótimos objetivos, selecione conteúdos significativos e empregue uma variedade de métodos e técnicas, se não conseguir suscitar no aluno o desejo de aprender, nada disso funcionará. (LIBÂNEO, 2013, p. 118).

Como mediadora das ações previamente planejadas voltadas para aprendizagem, a didática estabelece meios que proporcionem a construção do conhecimento, propondo diretrizes e formas, rompendo os limites restritos a técnicas de ensino. Porém, antes dispõe-se a atender as relações entre o ensino e a aprendizagem entre o aluno e o conhecimento entre os objetivos e os conteúdos e procedimento.

Destarte, na construção do conhecimento o docente enquanto profissional de educação, o professor sempre contou com a didática, como guia na sua árdua missão de fazer da sua prática, uma ação significativa e transformadora, mostrando caminhos e possibilidades. Assim, “[...] tem cabido à Didática a função de propor os melhores meios de tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem” (CORDEIRO, 2010, p. 45).

Dentre a atuação docente e no cumprimento das suas funções, o professor deve corroborar com o pensamento didático, realizando por meio do consciente e da reflexão da prática pedagógica. A Didática com suas múltiplas faces e competências precisa se fazer presente na sala de aula na busca por inovação, projetos diversos, uso de novas tecnologias e planos de aula bem elaborados não são suficientes para assegurar que o processo de ensino aprendizagem seja bem sucedido.

Nessa perspectiva, o fazer docente constitui-se em um buscar constante, na pesquisa-ação é fundamental que o educador desenvolva e aprimore as suas práticas. No anseio por uma aprendizagem significativa trazendo em seu bojo todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento efetivo do processo ensino aprendizagem.

A didática constitui a gênese e o sustentáculo do fazer docente é a base de sua trajetória profissional. Os recursos, metodologias e técnicas mencionadas no fazer docente apenas são protagonistas quando não se consegue discernir o conceito de Didática. Nas palavras de Libâneo, “[...] as técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino (LIBÂNEO, 2013).

Neste interim, transcende-se o discurso da didática para o uso do livro didático em sala de aula, sendo este os recursos mais recorrentes e tradicionais utilizados na sala de aula no fazer docente.

4 | A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO APLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Os livros didáticos surpreendem pelo alto grau de elaboração dos seus conteúdos e exercício, os quais englobam as atividades de reprodução dos pensamentos dos autores favorecendo aos alunos construírem seus próprios conhecimentos. O crescimento cognitivo dos discentes é estimulado pelas atividades complementares, assim diversificadas com informações e leituras para acompanhar a aprendizagem.

O livro didático deve levar em consideração do seu primeiro ao último capítulo que o aluno está envolvido em um processo de ensino progressivo e que essa vivência novas formas de aprendizagens de dentro e fora da escola (ANTUNES, 2001, p. 89).

No esclarecer histórico, a discussão sobre a qualidade do conteúdo didático é batante antiga, porém se pode notar visível preocupação por parte do professor em utilizar novas metodologias para efetivação eo melhor entendimento dos discentes sobre a óptica do livro didático. O livro didático além de instruir é um instrumento de intercâmbio e de inter-relação social, permitindo a comunicação no tempo e no espaço, assim como fonte de informação.

Tendo nesse sistema o professor como o grande responsável pela assimilação e promoção do uso do livro didático, ele será o coadjuvante que decide que livro irá adotar em seu plano de curso anual. Por isso, o livro deve ser bem analisado antes de ser escolhido, pois este junto com o professor, irá efetivar a aprendizagem de maneira dinâmica e eficiente aos alunos. Assim, o livro didático é de fundamental importância, também, para efetivação do ensino e da aprendizagem.

O papel de um bom professor é resultado das suas ações motivadoras. É importante que o educador seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico, criativo, curioso em termos de aprendizagem e que transmita novas opiniões reflexivas para os discentes, como a compreensão e o respeito pelo próximo.

O bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanha as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (SILVA, 2008, p.1).

O professor deve verificar se o livro está atualizado, se atende aos interesses dos alunos, se serve de auxílio para a aprendizagem entre o professor e o aluno para a formação do conhecimento, competências e habilidades. Analisar também se contribui para a formação crítica e reflexiva, além da adequação ao projeto político pedagógico da escola e da comunidade.

Diante disso, para atender as propostas d o projeto político pedagógico das escolas o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de

coleções de livros aos alunos da educação básica, fornecendo meios para que os mesmos tenham materiais adequados contribuindo no processo de aprendizagem.

Os livros didáticos são distribuídos em segmentos, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e médio isso anualmente. Por sua vez, estes livros têm durabilidade de três anos, onde os alunos têm o dever de zelar pelo material que está sobre seus cuidados.

Nessa perspectiva, ocorre à oscilação entre o número de livros e alunos ser superior ao cadastrado no censo escolar, pois a distribuição de livros é realizada de acordo com o censo dos dois anos anteriores, o que nem sempre a quantidade de materiais didáticos são os mesmos que de alunos matriculados. Outro fato, diz respeito a não devolução dos livros didáticos no final do ano letivo.

Quando direcionamos o foco para os livros didáticos da Educação Especial, eles não são disponibilizados e mesmo que fossem os professores não teriam condições de trabalhar o Braille com os alunos, uma vez que os docentes em sua maioria não têm especialização na área e trabalham com o mesmo método de ensino, sendo de difícil entendimento para aqueles que necessitam de inclusão.

Sobre o uso do Braille para a educação especial Oliva (2000), defende o uso do Braille como sendo o meio natural de leitura e escrita dos cegos, afirmando que a leitura por excelência só o livro em Braille pode proporcionar a devida importância. Para tanto, podemos questionar: “como uma pessoa cega poderia ler o que escreveu em uma máquina de datilografia ou em folha de papel?” (QUEIROZ, 2000, p.1).

Uma vez avaliados e selecionados pela Coordenação Geral de Materiais Didático (COGEAM) e pelas escolas cadastradas no censo escolar, os livros são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE) a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos. Por isso, que a escola tem que participar do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), caso as escolas não consigam se cadastrar não obterá os materiais disponibilizados, sendo assim, terá que esperar outra oportunidade para escrever a escola no programa.

Contudo, este processo de disponibilização do livro didático para os alunos deve ter como pré-requisito a conscientização do uso e devolução, visto que os livros possuem três anos de durabilidade para os usuários e em muitas situações mal chega ao fim do primeiro ano de utilização. Outro problema é o auto índice de não devolução que prejudica no processo de aprendizagem, uma vez que os livros não dar para todos, alguns se sentirão excluídos e conseqüentemente tem seu rendimento afetado.

Consta-se que a prática da devolução é levada a sério devido a um regimento implantado pelos gestores e na estimativa 70% dos alunos devolvem os materiais didáticos ao fim do ano letivo por existir alguns regimentos de devolução em algumas

escolas que caso recairá sobre penalidades pela posse permanente do material.

A dinâmica de devolução dos livros didáticos e à questão da qualidade do estado que são entregues de volta devem manter a boa qualidade, de modo que possam ser utilizados por outros discentes. Esse processo de devoluta é fundamental para o sucesso do PNLD quando são devolvidos em boa qualidade.

Quando nos referimos da oscilação de livros e alunos, os órgãos responsáveis juntamente com os gestores escolares precisam ficar atentos ao prazo de inscrição e quando não há a devolução, tem que recorrer em outras escolas o excedente, levando assim para as que faltam. Em relação a utilização de materiais didáticos em Braille, o material não é uma realidade em todas as escola, mas de acordo com a PNLD é obrigatório em todas as escolas. Os gestores devem providenciá-los e ao mesmo tempo buscar cursos capacitantes para os docentes, uma vez que o professor se faz presente, sempre aprendendo e renovando a sua prática docente.

Deve-se evidenciar que a construção do conhecimento depende da competência individuais de cada um, mas é importante que o professor não fique concentrado somente no livro didático. A proposta da educação é que os discentes compreendam as teorias e as utilizem de forma contextualizada com a prática cidadã. Assim, o livro didático permite que o professor e o aluno sigam o caminho para a verdadeira aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática perpassa pelo pensamento imediato que remete às tecnologias e as técnicas, os planos de aula, a disciplina que compõem a ementa sendo o elo da teoria e a prática dos currículos reais e os currículos ocultos da realidade. Entre o fazer docente ao fazer do educando, a didática é o entrelaçamento das visões dos professores e dos teóricos em direção à um ensino eficiente, eficaz e significativo da aprendizagem.

A compreensão do livro didático, torna-se fundamental para delimitar a melhor maneira de efetivar o processo de aprendizagem. O livro deve fomentar a práxis entre a teoria e a vivência do aluno fazendo com que o ensino seja mais ativo em sala de aula.

O professor não deve ter o livro somente como o único instrumento facilitados no ensino e na aprendizagem, porém deve-se observar seu embasamento frente às orientações dos Parâmetros curriculares Nacionais. Caso esteja negligenciado, cabe ao professor utilizar o bom senso por meio do uso de outros recursos didáticos.

A compreensão do uso do livro didático torna-se peça fundamental na relação ensino aprendizagem e como forma de orientação para elaboração de novos livros didáticos, respeitando a realidade do aluno, além de criar um patamar harmônico

em sala de aula. Tais ações expõem que a mediação pedagógica professor-aluno, ainda, é fundamental para efetivação do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Um método para ensino fundamental**: o projeto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais – PCN's. 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso 04 de out. de 2018.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentação> Acesso em 10 de out. de 2018.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **CASTRO**, Amélia Domingues de. Organizadoras **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo. Thomson Learning, 2006.

CORDEIRO, Jaime. Didática. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2010. P.45

HARGREAVES, Andy, O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era da Insegurança, Porto Alegre, Art Med, 2004. P.141.

LIBÂNEO, José Carlos, 2ª ed. São Paulo : Cortez, 2013. P.53.

LIBÂNEO, José Carlos, 2ª ed. São Paulo : Cortez, 2013. P.118.

LUAIZA, Bernedito Almaguer. Origem e Evolução da Didática. 2009. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalho3/origem-evolucao-didatica/origem-evolucao-didatica.shtml> Acesso em 18 de set. 2018.

OLIVA, F. Do Braille à Braillogia necessidade de formação brailológica. Disponível em: <http://www.gesta.org/braille/braille02.htm>. Acesso em: 30 de agosto 2018.

PIMENTA, Selma. G. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara. M. (Org.). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: D&P, 2003.

QUEIROZ, M. A. O Braille, o computador e a ortografia, Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/ortograf.php>. Acesso em: 30 de agosto 2014.

REGO, Nelson. Organizadores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Nestor André Kaercher. **Geografia Práticas Pedagógicas Para o Ensino Médio**. Porto alegre Ed Artmed, 2007.

SILVA, João Paulo Souza. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: www.Espaçoacademico.com.br/052/32pc.silva. Acesso em 10 mai., de 2019.

Acessado em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-LIZIANE-FERNANDES-SANDES.pdf>

Acessado em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/5057-livros-did%C3%A1ticos-devem-ser-devolvidos-at%C3%A9-o-final-do-ano>

Acessado em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

A LEITURA DELEITE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Data de aceite: 09/12/2018

Simone de Souza Silva

Secretaria Municipal de Educação de Maceió
Maceió - Alagoas

Márcia da Silva Lima Luna

Secretaria Municipal de Educação de Maceió
Maceió - Alagoas

RESUMO: O espaço da leitura para o encantamento ou deleite em meio a cultura organizacional da escola e o uso do texto literário como mote reverberador do deleite são os fios que tecem esse artigo. Para tanto pensar se a escola tem oportunizado espaço para a leitura deleite, aquela que envolve o leitor sem cobrar nada dele. Tecemos algumas inquietações: Ela tem ocupado lugar no planejamento dos professores? Será que temos desprezado o que é essencial na formação do sujeito enquanto ser humano? É importante considerar o diálogo entre os elementos da cultura organizacional escolar e a cultura da leitura deleite, o professor precisar viver esse encantamento pela leitura dentro e fora da escola e encontrar dentro desse espaço um local de partilha, de conquistas e dificuldades em realizá-las. A leitura deve ser partilhada como uma experiência para toda vida. De certo que existe uma trajetória de formação

dos sujeitos na escola para além dos conteúdos escolarizados, uma formação que subsidie os estudantes com ferramentas de sobrevivência no mundo globalizado. A escola precisa mediar aprendizagens para além do desenvolvimento cognitivo. Considerando ser a leitura uma experiência para toda vida, deve ser a escola *locus* de aprendizagens significativas em relação à leitura literária. O referencial teórico tem como base as contribuições de LIBÂNEO (2005), SILVA (2006), GERALDI (1997), entre outros. Suscitamos para a importância da formação do deleite literário na cultura organizacional escolar e no desenvolvimento do gosto pela leitura das crianças em processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Leitura deleite; Cultura organizacional;

READING DELIGHT IN SCHOOL ORGANIZATION

ABSTRACT: The reading space for enchantment or delight within the school's organizational culture and the use of the literary text as a reverberating motto for delight are the threads that weave this article. So think if the school has opportunity for reading delight, one that involves the reader without charging him anything. We have some concerns: Has it taken a place in

teacher planning? Have we neglected what is essential in the formation of the subject as a human being? It is important to consider the dialogue between the elements of the school organizational culture and the culture of reading delight, the teacher need to live this enchantment for reading inside and outside the school and find within that space a place of sharing, achievements and difficulties in achieving them. . Reading should be shared as a lifetime experience. Certainly there is a trajectory of subject formation in school beyond the schooled contents, a formation that subsidizes students with survival tools in the globalized world. The school needs to mediate learning beyond cognitive development. Considering that reading is a lifelong experience, it should be the locus for meaningful learning from literary reading. The theoretical framework is based on the contributions of LIBÂNEO (2005), SILVA (2006), GERALDI (1997), among others. We raised the importance of the formation of literary delight in the school organizational culture and in the development of reading literacy of children in the process of literacy.

KEYWORDS: Reading; Reading delight; Organizational culture;

INTRODUÇÃO

“O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido” (Alves, 2003, p.56)

Pensar a escola enquanto instituição social que visa à apropriação de saberes é percebê-la como promotora de pensamento, como bem disse Alves (2003), visto que ela se depara cotidianamente com sujeitos em busca de voos. Disse Libâneo (2005, p.17) que a “[...] escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade [...]”. Certamente a escola precisará garantir e selecionar oportunidades de aprendizagens, nas quais as crianças vejam sentido e façam uso desses saberes, fora dos muros da escola.

Diante do muito que compete à escola na formação do estudante, focamos nosso diálogo nas contribuições da leitura deleite nos processos de desenvolvimento humano. Para Geraldi (1997, p. 174) leitura para o deleite é “ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*”.

Vale salientar que não nascemos amando livros e leituras, pois “aprende-se ler à medida que se vive” (LAJOLO, 2006, p.7). É na escola que temos um espaço privilegiado para ampliação do nível de letramento do sujeito. Letramento é o “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de

ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18). Mas, será que a escola tem dado espaço para a leitura deleite? Tem esse tipo de leitura que envolve o leitor, sem cobrar nada dele, lugar nos planejamentos dos professores? Para que serve a escola afinal? Será que temos desprezado o que é essencial na formação do sujeito enquanto ser humano?

De certo que existe uma trajetória de formação dos sujeitos na escola para além dos conteúdos escolarizados, uma formação que subsidie os estudantes com ferramentas de sobrevivência no mundo globalizado. Além de refletir sobre a leitura deleite, sobre a função social da escola, tecemos neste artigo considerações acerca da cultura organizacional escolar, no que se refere ao espaço ocupado pela leitura e os impactos dela na vida do estudante, considerando que para compreender a relação da leitura deleite na escola, faz-se necessário o entendimento de determinados processos históricos da instituição:

“A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas” (SILVA, 2006, p. 208)

Para compreender a cultura escolar é preciso olhar para seu conjunto de práticas repletas de significados diferentes, tendo como parâmetro a sua constituição de comportamentos, mitos e tradições particulares. De constituição bastante particular, a escola sofre diretamente influência da Cultura, entendida aqui como todo o aparato que se constitui fora da escola, mas que se faz presente no ambiente escolar a partir dos sujeitos que a constituem.

Portanto, sendo a escola um espaço influenciado pela Cultura, é preciso considerar que fora dos muros da escola existe funcionalidade para a leitura, o que parece se perder quando esta é didatizada, transformada em objeto técnico. Incontestavelmente, a leitura ocupa lugar fundante na formação intelectual do sujeito, e é fora da escola que os estudantes dão sentido a ela. É chegado o tempo de a escola promover a leitura que leve o estudante à reflexão.

A escola precisa mediar aprendizagens para além do desenvolvimento cognitivo. Considerando ser a leitura uma experiência para toda vida, deve ser a escola lócus de aprendizagens significativas em relação à leitura literária.

CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: EM BUSCA DA CULTURA DA LEITURA PARA O DELEITE

Cultura é termo complexo, que segundo Oliveira (2015, p.1) é “[...] a forma ou jeito comum de viver a vida cotidiana na sua totalidade por parte de um grupo humano”. São os contextos sociais que proporcionam experiências diferenciadas.

Consideramos que existem culturas, no plural, não permitindo um termo, no singular, representar todos aspectos de um grupo social.

Partindo da premissa que temos culturas e que estas afetam diretamente a escola, visto que ela é uma instituição social, que leva para dentro de seu espaço físico valores, normas, atitudes ou comportamentos vivenciados fora dessa organização. É preciso ponderar que não existem amarras na cultura, nem para a escola. Para Libâneo (2005, p. 19) “[...] educamos ao mesmo tempo para subjetivação e a socialização, para a autonomia e para investigação social, para as necessidades sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras”.

A leitura literária deve ocupar a rotina da organização escolar. É a leitura deleite estratégia privilegiada de formação do sujeito. Segundo Lajolo (2006, p.105) “A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”. O momento para o deleite deve vir como experiência que gera encantamento, prazer e favorece o pensar. É ferramenta para elevar o nível de letramento do sujeito e a escola é este espaço de encontro para a leitura literária.

Pensar a escola na condição de espaço para promoção da leitura deleite é buscar reconhecer a cultura escolar e suas alterações, como também seus elementos. Elementos estes que parecem dialogar diretamente com a leitura. Observemos os elementos e a possibilidade de diálogo, entre eles e a cultura da leitura:

[...] relações interpessoais na escola, comunicação entre pessoas na escola, cooperação entre os membros do quadro de pessoal pedagógico relativo à escola superior, participação partilhada em trabalhos, identificação dos alunos, professores e outras pessoas da comunidade escolar com a própria escola, cooperação com a comunidade educativa e com o espaço físico da escola. (MILAN, 2007, p.69)

Os elementos da cultura organizacional escolar e a cultura da leitura deleite dialogam entre si. Para que ela, a leitura deleite, aconteça e provoque encantamento no estudante, é preciso conceber como os docentes se relacionam com a leitura dentro e fora da escola, se partilham suas conquistas e dificuldades em realizá-la, enfim, se existe dentro da escola uma rede de cooperação e promoção da leitura. É importante conhecer as práticas culturais da escola, o seu *habitus* com a leitura, para que na sala de aula o encantamento com a mesma de fato aconteça. (*Habitus* é um conceito pontuado por Bourdieu (1999)- mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícitas e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas.)

Segundo Libâneo (2005, p. 16), “[...] decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser evitadas, visando promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos”. Inegavelmente é preciso oportunizar a leitura deleite na escola, não de forma pontual. Pelo contrário,

torna-se premente garantir que ela ocorra sempre, e promova aprendizagens e experiências prazerosas. Conceber a escola enquanto espaço promotor de leitura é entender que:

A leitura tem de ser capaz de oferecer, neste mundo globalizado e facilitador, um prazer diferenciado, que só ela mesma pode propiciar. Prazer que não pode ser substituído por outro. Prazer singular, sui generis. O prazer da descoberta do tanto de magia que as palavras, em sua possibilidade de construir histórias e arquitetar poemas, têm (RITER, 2009, p. 53).

Riter (2009) evidencia que proporcionar leitura por fruição na escola amplia o nível de letramento dos sujeitos, dando condições aos estudantes de atuarem no mundo globalizado, disponibilizando encantamento e prazer no ato de ler. Para que a leitura gere no estudante uma cultura experiencial. São significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzindo por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social que rodeiam a sua existência (SILVA, 2006, p.213).

Portanto, é necessário que ela não aconteça de forma improvisada ou quando sobre tempo, ou apenas quando convidamos alguém que tenha certa experiência em mediar leituras. Ela deve ser meticulosamente planejada e garantida no planejamento escolar dos docentes.

CADÊ O DELEITE LITERÁRIO NAS ESCOLAS?

Pensar numa cultura organizacional escolar promotora de leitura deleite é considerar a relação que todos os envolvidos naquele espaço têm com a leitura para o prazer. Ler por prazer em tempos de tantas exigências por elevação de índices nos parece a princípio tarefa desafiadora para a escola. Possivelmente, a leitura ainda não ocupe o lugar nobre dos planejamentos escolares, sobretudo quando o assunto é ler para o deleite literário.

A leitura por prazer deveria existir, enquanto porta de entrada para o encantamento na vida das pessoas, pelo simples motivo que Geraldi (1997, p.180) nos sinaliza: “talvez a entrada dos textos para a leitura em sala de aula tenha outras razões de ser: as razões efetivas pelas quais fora da escola buscamos textos”.

Proporcionar o prazer pelo viés da leitura exige ações focadas em leituras em que possamos ler por ler, sem exigir nada em troca. Segundo Yunes (1988, p. 54):

São diversas as variáveis que se alinham quando se trata da questão de despertar o gosto pela leitura. Não há como fazê-lo sem recursos e estratégias para a distribuição do livro, sem professores e bibliotecários que tenham descoberto o prazer de ler.

Os livros precisam sair das prateleiras das escolas para cumprirem sua função,

serem lidos, apreciados e, sobretudo manuseados. É de suma importância que as escolas viabilizem o acervo literário para que o professor realize seu trabalho com a leitura, juntamente com professores que também sentem prazer em ler para as crianças, sem cobranças, nem atividades que esvaziam o sentido do ler por deleite. As crianças que vivenciam a leitura deleite como algo leve e prazeroso se aventuram a partir dos textos como aponta YUNES (1988, p.59):

O interesse pela leitura decorre de ela não ser apresentada como um enigma, 'bicho-de-sete-cabeças' – que ela efetivamente tem, sem ser um bicho-papão. Uma leitura que se revela como uma aventura pelo texto valoriza o aspecto cognitivo, que carrega e desautomatiza o consumo mecânico da escrita; torna-se um convite à inserção do próprio leitor nas entrelinhas onde já se encontram as muitas outras vozes de outros textos lidos pelo autor, a cuja intertextualidade vem somar a do leitor.

De certo, na leitura realizada pelas crianças fora dos muros da escola elas encontram prazer na leitura, se divertem e se emocionam. Mas, o que tem faltado para que experiências prazerosas se façam presentes dentro dos muros da escola? Para contribuir com a tessitura deste texto, vejamos o que nos diz Alves (2008, p. 21) sobre a relação que a leitura deveria ter dentro do espaço escolar: “Acho que as escolas só terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem gosta de ler têm nas mãos as chaves do mundo”.

É nessa relação em despertar o prazer pela leitura dita por Alves (2008) que cabe a instituição escolar investir em momentos destinados exclusivamente ao prazer na leitura. A leitura como espaço para o prazer, que possibilite ao estudante encontrar as chaves para o mundo, um mundo repleto de significações, imaginações e colorido, possibilitado pelo contato saboroso com textos literários. Ferrarezi (2014, p.77), esclarece que:

A leitura nas séries iniciais, aquela que a criança vai ter que fazer para se considerar alfabetizada, será a leitura que definirá seu gosto ou seu desgosto pelo ato de ler. E essa leitura que tem sentido para a vida da criança. Essa leitura tem que estar relacionada a algo da vida da criança, algo concreto, algo real, algo que interesse a ela e que lhe proporcione prazer.

Ler por prazer requer um olhar ampliado para a porta de entrada do texto literário na vida da criança, evitando o desgosto pelo ato de ler. Para isso, é preciso escutar os estudantes visando obter informações acerca de seus interesses, para que, posteriormente, durante o planejamento de mediações de leitura, eles sintam prazer ao entrar em contato com uma literatura relacionada a algo próximo de suas expectativas.

Será necessário que os professores estejam sensíveis a porta de entrada do texto literário, pois são esses gêneros que fismam o/a aluno/a para o encantamento pela leitura fruição. Para a criança, é [...] no diálogo da leitura lúdica e polêmica que

a literatura pode oferecer, está à semente de sua condição de sujeito histórico [...] (YUNES, 1988, p.61). Foi também a constituição histórica do aluno que o levou a se identificar com aquele livro especificamente.

Precisamos também considerar o que Kefalás (2014, p.117) nos fala sobre o jogo presente no texto, vejamos: “[...] as estratégias presentes na escrita literária ou na obra para fisgar o leitor deixam de ser aproveitadas, manipuladas”. Cabe ao professor olhar mais devagar para o texto, escutá-lo com mais afinco, permitir que as palavras lhe digam muito mais do que seu sentido literal e buscar o “jogo do texto” aquilo que nos escapa se não nos permitirmos encontrar novas leituras proporcionadas pelo jogo do texto.

Mas, condições precisam ser dadas aos docentes para que eles promovam de maneira prazerosa a leitura e encontrem aquilo que tem deixado escapar nos textos. Caso eles não tenham vivenciado experiências prazerosas com os textos, caberá à formação continuada de professores/as promovê-las. Além de considerar que os professores precisam ter acesso aos livros que são enviados pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Tal programa estimula o acesso aos livros na escola pública gerando uma cultura que incentiva o acesso a livros literários, disponibilizando gêneros diversos para a escola, tais como texto em prosa: crônicas, novelas, contos, biografias, entre outros, livros de imagens também compõem o acervo, além das histórias em quadrinho.

Gerar estímulo e prazer nos docentes é possibilitar que eles possam ter acesso aos livros que realizem suas escolhas, mas cabe à formação continuada de professores priorizar também a leitura deleite e não deixá-la em segundo plano. É dentro de uma cultura organizacional escolar que se pode construir, impulsionar o desenvolvimento de tempos e espaços promotores de leitura para o encantamento.

Pois, não poderemos omitir que o que construímos e desenvolvemos na escola está intrinsecamente enraizado nas percepções, valores, crenças, hábitos e pressupostos que temos sobre as coisas e que são a base que sustenta a cultura de uma instituição. Ou seja, neste caso específico, o que podemos perceber, valorizar e acreditar sobre o que é e o que pode ser a leitura de deleite na escola, será o que nos moverá para a sustentação de procedimentos que concretize a ação de uma Cultura Deleite na organização escolar.

Neste desígnio, o espaço escolar para promover essa cultura necessita garantir as crianças voz e vez, acerca da leitura deleite, no sentido de gerar prazer nelas ao se depararem com leituras literárias. Segundo Jobim (1994, p. 23) “[...] é a criança sujeito, autora de sua palavra que nos mostra os espaços sociais, a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo”.

Em pleno século XXI, ainda tanto nos inquieta a manutenção de uma cultura do silêncio das crianças, particularizando aqui sua voz em relação às histórias que

são lidas em salas de aula. Para Ferrarezi (2014, p.15) “silenciar a boca, a pena, os ouvidos e a mente é um crime contra a vida”. Portanto, é preciso considerar a fala das crianças e possibilitar um ambiente dialógico na escola.

Oportunizar a fala às crianças é enxergá-las como sujeitos de direitos, capaz de opinarem, sugerirem, questionarem e, sobretudo, pensarem. É sabido que, historicamente, a escola tem uma longa trajetória na manutenção dessa cultura do silêncio. Para romper com esse modelo de silêncio da humanidade, precisamos considerar a escola na sua cultura organizacional e procurar entender como os processos educativos se dão naquela instituição. Segundo Silva (2006, p. 206):

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre determinações externas a ela e as tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Não é possível intervir e avançar numa cultura da leitura para o deleite sem que antes nos voltemos, com respeito, à cultura da escola e ao cotidiano vivenciado dentro dela. Tal ação requer, sobretudo, conquista e respeito à trajetória dos sujeitos com a leitura por prazer. É preciso escutar a escola e perceber sua cultura, para que assim, possamos fortalecer a leitura prazerosa nela.

Mas, por onde anda o deleite literário nas escolas? Instituições abarrotadas de projetos e mais projetos, aprendizagens e mais aprendizagens. Terá a leitura, frente a tantas demandas, lugar privilegiado na rotina das escolas? Não nos cabem mais frieza e insensibilidade ao tratar de assuntos tão importantes para o desenvolvimento humano, a exemplo da leitura que gera encantamento e deleite.

Visando romper com a insensibilidade do fazer pedagógico das escolas, é preciso considerar que: “[...] práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvam o destino das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do fazer pedagógico” (LIBÂNEO, 2005.p. 17). Conceber que estamos lidando com os destinos de pessoas é ter coerência nas práticas pedagógicas escolares, sobretudo se almejamos a apropriação de aprendizagens para além do cognitivo, ou seja, aprendizagens para toda a vida.

Gerar um ambiente educacional que leve a aprendizagens para toda vida é considerar conforme nos alerta Bourdieu e Passeron apud Silva (2006, p.206) ao dizer que: “[...] a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência”. A escola tem encontrado caminhos e para que possamos contribuir, neste caso, com a cultura da leitura para o deleite, é preciso considerar o percurso feito pela escola, com relação à leitura.

Mas, e os docentes, que relação prazerosa eles têm com o texto literário? Uma aproximação com a cultura organizacional escolar permitirá tirar conclusões acerca de como tem sido realizado o trabalho com a leitura deleite dentro das instituições escolares?

Relacionar a formação leitora dos estudantes com a ampliação do nível de letramento. Ela atribui à leitura que encanta um lugar de destaque na formação humana desses sujeitos. Visto que segundo Pinheiro (2006, p. 24) “Para se formar leitores não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade”. Proporcionar o contato saboroso e prazeroso com os textos literários pelo viés da leitura deleite é gerar a isca, para que os estudantes façam uso dessa habilidade de leitura, como bem frisou Pinheiro (2006).

Se pensarmos no letramento em sua dimensão social, enquanto prática é interessante retomarmos nosso olhar para a cultura organizacional escolar, sobretudo como a instituição formal se relaciona com a leitura literária e a prática em seu ambiente formador. Ou seja, “Ler traz inegáveis benefícios. Qualquer tipo de leitura pode contribuir para a formação e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, mas é a leitura literária que tem o maior poder de alargar os horizontes”. (SILVA, 2009, p. 131)

É a leitura literária que possibilita a criação mental de cenários e situações, quando nos deparamos com personagens, ampliando assim nossa visão de mundo. Como resultado, o sujeito tem contato com o texto literário, que por sua vez “se apoia na palavra, que é traduzida e visualizada pela imaginação do leitor. E é na mente desse leitor que o signo verbal se torna concreto” (SILVA, 2009, p. 131).

Dar vida à palavra do texto literário recebe um viés interessante se pensarmos o poder das palavras postas no texto. Na perspectiva de Larossa (2002, p.21), existe esse poder na palavra que afeta o ouvinte. O autor diz:

[...] creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Realizar a leitura deleite exige do mediador uma dinamicidade, uma íntima relação com a palavra, certo treino, visando que ela, a leitura para o encantamento e deleite, nos afete de tal modo, que gere em nós experiência. Experiência aqui, na perspectiva de Larossa (2002, p.21), entendida como: “[...] o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui suscitadas nos confirmam que mudanças educacionais precisam surgir no que tange à leitura deleite, mas também nos mostram que é necessária uma aproximação com a escola, procurando entender sua cultura. Entender a cultura organizacional escolar é um princípio para que as mudanças ocorram, tendo como pano de fundo uma linguagem que interage com os sujeitos envolvidos. Isto é, torna-se premente desocultar as percepções, valores e crenças que temos sobre a leitura para o encantamento em contexto escolar para que se possam (des)construir uma outra cultura de aprendizagem leitora.

Entender os processos dos docentes com a leitura nos parece ser outro passo importante rumo à leitura que gera prazer, uma vez que só posso dar vida à leitura se esta foi e tem sido viva no processo de formação do docente. Como se tornar referência leitora se as experiências com a leitura não foram prazerosas?

Há um caminho a ser percorrido em busca do deleite literário. Este caminho deve ser iniciado pelo respeito ao outro e pela partilha e resgate do lugar que a literatura deve ocupar no desenvolvimento humano. Imprescindível se faz encarar a leitura, sem obrigações, no cotidiano escolar, mas sem abrir mão da organização dessa leitura, tendo sempre como principal objetivo, o encantamento.

É preciso retirar os livros das estantes escolares e colocá-los à disposição de todos/as, criar práticas de aproximação entre sujeitos e livros. Recriar uma Cultura de aproximação e encantamento do saber que desabrocha entre quem lê e o que é lido, ou seja, entre o leitor e livro. Afinal, eles foram feitos para serem lidos e apreciados. É na voz do/a professor/a que eles precisam ganhar vida e movimento, proporcionando reverberações naqueles que escutam essa voz. A boa leitura gera experiência, nos toca, fica em nós e traz referência leitora.

A interação entre professores e estudantes com os livros oportunizará a vivência de emoções, fascínio pela palavra bem escrita. Mas, condições precisam ser criadas, barreiras precisam ser superadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ensinar, cantar e aprender**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____, Rubem. Pensar. In: **Conversas sobre Educação**. Campinas: Verus Editora, 2004. p. 55-59.

GOMES, Thalles. **Madá e o jegue cantador** / Thalles Gomes; ilustrado por Robson Araújo. – Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2013.

JOBIM, e Souza, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Bejamin / Solange Jobim e Souza. Campinas, SP: Papyrus, 1994.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

- KEFALÁS, Eliana. **Letras vivas: leitura literária e performance na formação do leitor.**
In:KEFALÁS, Eliana Oliveira,MORAES, Giselly Lima de, PEPE, Cristiane Marcela (orgs.) Leitura literária e mediação, Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, ALB, 2014. p. 117.
- LIBÂNEO, Carlos José. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínes, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** Editora Ática. São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, J. L. **O conceito antropológico de Cultura.** Universidade Católica de Brasília. 2015.
- ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras.** Editora Ática, 2008.
- Rogério Tílio. **Reflexões acerca do conceito de cultura.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. V. VII, n. XXVII, PP. 34-46. 2009.
- SILVA, F.C.T. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** Educar, Curitiba, nº 28, p.201-216, 2006. Editora UFPR.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor / Vera Maria Tietzmann Silva.** – Belo Horizonte: RHJ, 2009
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- YUNES, Eliana. **Leitura e leituras da literatura infantil / Eliana Yunes, Glória Pondé.** – São Paulo: FTD, 1988.

BOLIN (BOLETIM LINGUÍSTICO E LITERÁRIO): UM JORNAL ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA DESENVOLVIDO EM 2014

Data de aceite: 09/12/2018

Josimar Gonçalves Ribeiro

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
– Campus Rio Pomba, Núcleo de Ciências da
Linguagem do Departamento Acadêmico de
Educação, Rio Pomba, Minas Gerais

RESUMO: Este estudo teve como objetivo desenvolver a habilidade leitora de discentes com problemas de desempenho na área da leitura. Para alcançar este objetivo investigou-se o sentido criado para a leitura, após a participação no jornal. A pesquisa propôs o uso de um jornal escolar intitulado Bolin (Boletim Linguístico Literário) como recurso didático para incentivar a leitura literária dos estudantes. Os sujeitos envolvidos foram alunos matriculados nos 2º anos de Florestas e Informática dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba no ano de 2014. A metodologia utilizada se inseriu no conceito da pesquisa qualitativa. Ela apresentou abordagens da pesquisa-ação com a finalidade de orientar a prática. Na análise dos dados foram usadas as concepções de categoria consoante Kuenzer (1998) e as concepções sobre o suporte conforme Chartier (1999) e Marcuschi (2008). A

conclusão demonstra a dinamização do suporte jornal para formação leitora e melhoramento da escrita. A proposta de utilização de um jornal como estratégia pedagógica parte do desejo de ir em direção a outros meios para a mediação do ensino-aprendizagem da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Bolin, formação do leitor, leitura.

BOLIN (LINGUISTIC AND LITERACY JOURNAL): A JOURNAL AT THE FEDERAL INSTITUTE OF THE SOUTHEAST OF MINAS GERAIS- RIO POMBA CAMPUS DEVELOPED IN 2014

ABSTRACT: This study aimed to develop the reading ability of students with reading performance problems. To reach these goals, we investigated the meaning created for reading, after participation in the journal. The research proposed the use of a school journal entitled Bolin (Literary Linguistic Journal) as a teaching resource to encourage literary reading of students. The subjects involved were students enrolled in the 2nd year of Forestry and Informatics courses of the Integrated Technical High School at the Federal Institute of the Southeast of Minas Gerais - Rio Pomba Campus

in 2014. The methodology used was inserted in the concept of qualitative research. It presented approaches to action research to guide practice. In the data analysis were used the concepts of category according to Kuenzer (1998), and concepts of Support according to Chartier (1999) and Marcuschi (2008). The conclusion demonstrates the dynamism of the support journal for reading training and writing improvement. The proposal to use a journal as a pedagogical strategy starts from the desire to move towards other means for mediation of language teaching and learning.

KEYWORDS: Bolin; formation of the reader; reading.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui descrita aborda um jornal escolar intitulado Bolin (Boletim Linguístico e Literário) como estratégia pedagógica de incentivo à leitura no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. Essa sugestão pedagógica busca desenvolver a habilidade leitora dos discentes envolvidos no projeto.

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver a habilidade leitora de discentes com problemas de desempenho na área da leitura. Os específicos deste estudo são: Utilizar o suporte jornal como instrumento de formação leitora; Conduzir o olhar dos alunos das turmas envolvidas do IFSEMG-RP para obras literárias.

A escolha do suporte jornal se justifica por ser um instrumento estimulador de fazeres. Por ele, há a possibilidade: de promover a formação leitora; configurar o objeto jornal no formato a que se deseja; desenvolver o letramento; além de outras ações revigoradoras para o ensino e aprendizagem.

Em virtude dessas características mencionadas, esta pesquisa utilizou o suporte jornal como instrumento de formação leitora. A questão norteadora deste trabalho consiste em saber: qual o sentido criado para a leitura, após a participação no jornal escolar Bolin (Boletim Linguístico e Literário)? Associada a esta, surge a seguinte pergunta: De que maneira a participação no jornal escolar Bolin auxiliou na aprendizagem?

O problema gerador deste estudo reafirmou-se no nível de leitura que os jovens estudantes dos 2º anos das turmas de Florestas e Informática em 2014 do Ensino Médio Técnico Integrado IFSEMG – RP demonstraram. O cenário selecionado justifica-se por conhecimento da realidade e possibilidade de intervenção, da pesquisadora que é professora de Língua Portuguesa da instituição.

Para realização da investigação, foram utilizados procedimentos de natureza qualitativa da Linguística Aplicada na área da Educação, com o manuseio de instrumentos como: relatórios e registro da experiência de campo. Para diagnosticar o fato, a fim de compreender e explicar os efeitos (CHIZZOTTI, 2014) utilizar-se-ão

características da pesquisa-ação. Ademais, na análise foram aplicados os conceitos de categoria consoante Kuenzer (1998), e concepções sobre o suporte conforme Chartier (1999) e Marcuschi (2008). Associado a isso, busca-se-á entender a recriação do significado da leitura surgida da prática pedagógica que usa o jornal escolar Bolin como meio de promoção da leitura.

Assim, o presente texto se inicia pela descrição da instituição receptora da proposta, bem como das turmas envolvidas no projeto; a seguir, serão apresentados os fundamentos teóricos que servirão de sustentação para o alcance do objetivo da pesquisa e ao final, demonstrar-se-á um histórico com a respectiva análise das informações coletadas. Ademais, finaliza-se com as conclusões de viabilização da proposta como estratégia pedagógica para motivação de formação de leitores tanto na instituição em questão, bem como quiçá, a aplicação em outros estabelecimentos de ensino.

2 | O INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA

Em 1956, JK estabeleceu a construção de escolas agrícolas profissionalizantes que de 12, saltaram para 24 por todo o território brasileiro com o objetivo de oferecer cursos de “formação, continuação e aperfeiçoamento” (CAPPELLE, 2006, p. 60).

O público alvo dessas escolas seriam os operários agrícolas para aprender novas técnicas na terra e “aumentar a oferta de gêneros alimentícios básicos” (RODRIGUES *apud* CAPPELLE, 2006, p. 64-69). Em contrapartida, a instituição teria como função a modernização das práticas rurais, ampliação da produção e retenção do êxodo rural.

Dessa forma, em 1956 foi criada a Escola Agrícola de Rio Pomba subordinada ao Ministério da Agricultura pelo Decreto de Lei n. 3.092/56, publicado no Diário Oficial da União em 1957, e inaugurada em 1962. Esta se instalou no território pertencente ao Departamento Nacional de Produção Animal e da Estação Experimental de Fumo do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas localizada no bairro Lindo Vale na cidade de Rio Pomba.

A função da instituição era ministrar cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto de Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946), utilizando a metodologia escola-fazenda para assistir o meio rural. Esse ensino aliava aulas teóricas às práticas.

Atualmente, após muitas transformações tanto na estrutura física como também na parte organizacional do ensino, o estabelecimento se apresenta de acordo com o cadastro no MEC como Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG)

campus Rio Pomba. Nele há: cursos técnicos presenciais e a distância: Ensino Médio Integrado, Concomitantes e Subsequentes; Graduação e Pós-Graduação Lato e *Stricto Sensu*.

No trecho seguinte, descrever-se-ão as características dos estudantes dos cursos técnicos integrados pertencentes às turmas inseridas no projeto.

3 | TURMAS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA, FLORESTAS E ALIMENTOS DE 2014

O público majoritário de alunos vem de diversos lugares e de classes econômicas distintas. Aqueles, oriundos da zona rural, costumam apresentar dificuldades de aprendizagem, além de trazer pouca bagagem cultural. Ao compará-los com os discentes residentes das cidades, essa visão se contraria.

A partir disso, direciona-se o olhar para as turmas de 2014: 2º anos dos cursos técnicos em Florestas e Informática. Turmas através das quais se observa e analisa o posicionamento em relação à leitura, isto é, objeto desta pesquisa. Elas se compõem, em média, de 45 alunos pertencentes à faixa etária entre 15 e 20 anos.

Para saber o passado escolar dos discentes e as suas perspectivas para os cursos, realizaram-se diversas conversas a fim de saber das preferências de leitura das turmas em 2014. É justamente nessa altura desse caminho que será narrado o desabrochar de uma ideia construída em conjunto com a turma. Logo, na próxima seção serão revisitadas as teorias dos autores que se tornaram estrelas guias da presente investigação.

4 | A FORMAÇÃO DE LEITOR NAS TURMAS PARTICIPANTES DO PROJETO

A leitura se apresenta como um caminho pelo qual passam informações que, associadas às experiências humanas, transformam-se em bem cultural pessoal, social e coletivo. Já o sentido de leitura para Petit (2009, p. 61) apresenta-se como: “[...] um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode[r] modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social.”

Assim, retoma-se o objetivo descrito na introdução: o de sugerir uma prática que pudesse promover a habilidade leitora dos alunos das turmas que estavam sob responsabilidade da pesquisadora em 2014. Oferecer um instrumento que permitisse, segundo Petit (2009, p. 19): “[...] por meio da leitura [...] ajuda[r] a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar”.

A leitura apresenta outros fins como Freire (1999, p. 21) relata: “[...] a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho

humano, transformador do mundo.” Para Chartier (1999, p. 77): “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados.”

Com base nesses propósitos, o documento Brasil (2006, p. 7) expõe: “A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola”.

E para alcançar essas mudanças, nos discentes-alvos deste estudo, o caminho começa pelo Letramento Literário, consoante Cosson (2014), texto que será visitado na próxima seção.

5 | O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO SUGESTÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

O letramento literário proposto por Cosson (2014,) é definido como um percurso que direciona a: [...] ir além da simples leitura [...]. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, [...] nos fornece, [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Este pensamento associado ao recurso didático do jornal escolar Bolin, para ser aplicado, seria necessário se assegurar em ações que pudessem embasar as etapas a serem executadas. Dessa forma, para a prática da tarefa buscou-se seguir duas teorias implantadas por Cosson (2014): o letramento literário e o círculo de leitura.

O letramento literário se justificou por haver semelhanças de objetivos: formar leitores literários; e o círculo de leitura foi a estratégia guia para a realização do objetivo. O formato do círculo possibilitou motivar os alunos para se permitirem ler outros textos diferentes daqueles que já havia tornado hábito.

Assim, o letramento literário, consoante Cosson (2014), segue três etapas no processo de Leitura: Antecipação (contato prévio com elementos exteriores ao texto); Decifração (contato com o conteúdo da narrativa), Interpretação (compreensão da história). Associado ao processo de leitura é realizado o círculo de leitura, encontro com a finalidade de compreender e debater sobre a leitura de um livro.

O método desenvolvido permitiu a chance de buscar mais estratégias para motivar a leitura. Essas duas estratégias auxiliaram na concretização da utilização de um jornalzinho escolar para divulgar o trabalho dos estudantes. Dessa maneira, serão conhecidas as características do suporte jornal, além de seus benefícios para o ensino-aprendizagem que serão esclarecidas na próxima segmentação.

6 | O JORNAL COMO SUPORTE DIVULGADOR NA FORMAÇÃO LEITORA

O suporte jornal se caracteriza em oferecer distintas formas de manifestação da linguagem. Ele oportuniza o “reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão de cultura.” (BRASIL, 1998, p. 81).

Chartier (1999, p. 88) também comenta sobre o poder de “[...] transformação da leitura pelo suporte que a materializa, [...]” Para o autor, “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado.” (ibidem, p. 71).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 174), o suporte é delimitado como: “[...] um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” São estruturados de três modos: “suporte é um lugar (físico ou virtual); tem formato específico; serve para fixar e mostrar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 175).

Em conformidade com Marcuschi (2008), o suporte é capaz de interferir no discurso, tendo a especificidade comunicativa de postar os textos e torná-los acessíveis. A relação entre suporte e gênero é excêntrica, visto que ainda não foi estabelecida pelos pesquisadores, qual é o nível de articulação e envolvimento que um exerce sobre o outro.

Sustentado por essas informações, surge o jornalzinho escolar Bolin com a função de divulgar as composições (textos de diversos gêneros, como sinopses, entrevistas e outros) dos alunos (participantes do projeto Bolin) elaborados no ano de 2014.

Dado o exposto, projetar-se-á um histórico desde o início das ações incentivadoras da leitura até a constituição do Jornal Boletim Linguístico e Literário.

7 | O HISTÓRICO DO BOLETIM LINGUÍSTICO E LITERÁRIO (BOLIN)

Em 2014, as turmas ministradas pertenciam ao 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado: em Florestas e Informática. A meta era associar o currículo comum nacional com as tarefas de formação leitora.

Em 2014, o diário de campo foi registrado da seguinte forma:

Em fevereiro de 2014 - Delimitação do prazo de 30 dias para a leitura da obra Dom Casmurro de Machado de Assis.

Em março - Realizou-se um debate sobre a obra. Assistiu-se a minissérie Capitu, que foi televisionada pela emissora de televisão Globo. Promoveu um tribunal para julgar a questão da traição de Capitu. Posteriormente, surgiu a sugestão da utilização de um jornalzinho para publicar as melhores produções. Fez-se uma eleição para selecionar as produções que comporiam a 1ª edição do

jornal. Diagramou-se. Imprimiu e distribuiu no campus.

O jornal escolar Bolin do 2º bimestre seguiu as mesmas etapas do bimestre anterior, apenas tendo como diferencial a temática sobre a Lei Seca. Devido ao atraso do cumprimento do conteúdo exigido para o 1º semestre, o projeto foi encerrado no final deste.

Após essa descrição, foi possível visualizar os procedimentos percorridos ao longo dos anos de 2014. Na próxima seção, exibir-se-ão informações sobre a pesquisa.

8 | A PESQUISA

A pesquisa que se desvenda desde a primeira página deste trabalho se insere no conceito de pesquisa qualitativa, já que ela busca “interpretar o sentido” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28) da leitura ofertado por um jornal escolar intitulado Bolin.

O estudo apresenta abordagens da pesquisa-ação com a finalidade de orientar a prática. Esta pesquisa capacita os sujeitos envolvidos (o aluno escritor e divulgador do seu próprio texto e os leitores) no processo de “compreender e transformar sua realidade” (CHIZZOTTI, 2014, p. 90).

Os outros atores da pesquisa foram os leitores, responsáveis por possibilitarem a reprodução. Eles se tornam relevantes no ato, como afirma Petit (2009, p. 28): “O leitor não é passivo, [...]”.

Desses leitores que se verificará a opinião sobre o jornal escolar Bolin. A pesquisa englobou duas turmas de 2014. Ao totalizar os indivíduos envolvidos no projeto, aproxima-se 80 estudantes, tomando por base 40 discentes em cada turma. Assim, aplicou-se um questionário para saber do perfil e preferências de leitura desses 80 estudantes. Os dados que serão exibidos nesta pesquisa compreendem em alguns relatórios preenchidos pelos alunos-autores que foram indicados como representantes das turmas e alguns depoimentos dos leitores do jornal escolar Bolin conseguidos por meio de uma enquete digital.

No próximo capítulo analisaremos os dados coletados que são oriundos dos relatórios dos alunos-autores e dos depoimentos retirados da enquete digital.

9 | ANÁLISE

Para o diagnóstico dos dados coletados, foi verificada a importância do suporte jornal para interpretar as informações. Esta estratégia de pesquisa se refere: “A ideia central é que o suporte não é neutro [...]. Mas ainda estão por ser discutidos a natureza e o alcance dessa interferência ou desse papel” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Chartier (1999) também relata o poder de interferência do suporte na leitura. Assim, a análise direcionará para a observação da influência do suporte no significado da leitura. Como afirma Marcuschi (idem): “Mesmo sem ter segurança a respeito da questão [...]”, se torna fundamental neste trabalho admitir que o jornal Bolin, influenciou no sentido construído para a leitura pelos alunos autores e leitores. Logo, esses dois autores foram utilizados na análise, porque Marcuschi associa o suporte com os gêneros textuais, e Chartier afirma que a leitura é modificada pelo suporte.

A análise feita em nível macro foi organizada pelas categorias metodológicas, e em nível micro, pelas categorias de conteúdo. Estas últimas são responsáveis para a elucidação das “relações, conceitos, formas de estruturação e organização” (ibidem, p. 66) oriundas de “recortes particulares” subordinadas ao objeto e objetivos da investigação. Como comenta Kuenzer (1998, p. 66), elas são “específicas para cada pesquisa”.

Ela será dividida em duas partes, contudo neste texto, serão exibidas um recorte do estudo devido à exigência de um número máximo de páginas. A primeira inclui os relatórios dos alunos-autores. Nela ocorrerá a decomposição das respostas para aprofundamento do conteúdo. A segunda exibirá as respostas dos leitores da enquete digital. Nesta se observará a opinião dos leitores em relação ao jornal.

Amparado por esses conceitos, é possível ver, a seguir, alguns enunciados dos alunos-autores. Esse demonstrativo foi elaborado tendo por base o relatório. Elas foram subdivididas em duas categorias que se relacionam diretamente com as questões que norteiam essa pesquisa: **Apropriação**: De que maneira a participação no jornal escolar Bolin auxiliou na aprendizagem? – Vale ressaltar que neste questionamento usou-se a denominação apropriação no lugar de aprendizagem por motivo de abrangência. – **Leitura**: Qual o sentido criado para a leitura, após a participação no jornal escolar Bolin?

10 | RELATÓRIOS DOS ALUNOS-AUTORES

Frente a estas explanações, mostram-se alguns dados que serão analisados.

I – Categoria: Apropriação

Esta categoria mostra em que área do conhecimento o jornal escolar Bolin exerceu maior influência. Ela exhibe a ligação entre o suporte e o aprendizado na visão dos alunos-autores.

Os exemplos de enunciados a seguir, exibem as seguintes constatações:

1-Helena: “[...] aprendi a ler os textos de Machado com outros olhos com um olhar mais amplo e crítico [...]”. Houve a inter-relação entre o jornal e a leitura das

obras de Machado de Assis de uma maneira mais ampla e crítica.

2- **Marlene:** “[...] ler livros e ver filmes, ler livros e escutar músicas facilitam o aprendizado do assunto.” O jornal serviu como fonte diversificadora de gêneros textuais. E este fato propiciou a facilitação do aprendizado.

As respostas indicaram como uma estratégia pedagógica pode encurtar o trajeto entre o ensino e a aprendizagem. A utilização de um jornal comprovou que o docente deve buscar meios de facilitação para o aprendizado. E que quando esta postura é inserida, se obtém resultados eficazes. Segundo Chartier (1999, p. 91): “[...] desenvolve-se uma multiplicidade de abordagens da leitura.” Para possibilitar a ampliação da leitura de outros textos e usar a escrita culta.

li - Categoria: Leitura

Esta categoria apresenta o sentido construído para a leitura pelos alunos autores, após a participação no jornal escolar Bolin. A significação encontrada representa a liberdade de criação e a democratização de recursos didáticos que conduzem à construção autônoma do aprendizado.

Os exemplos de sentidos, expostos a seguir, criados pelos alunos-autores (**Raiane:** motivadora; **Milenna:** mediadora entre outras) comprovam o relacionamento bem-sucedido entre a leitura e o suporte. A construção de significado ocorre quando o indivíduo alcança a interpretação. De acordo com Chartier (1999, p. 152): “O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada.”

11 | DEPOIMENTOS DOS LEITORES

Nesta parte analisar-se-ão algumas respostas dos leitores que foram extraídas de uma enquete digital. O público alvo foi de 16 leitores do jornal escolar Bolin. Destes sujeitos, 5 são professores; 6 alunos e 5 técnicos (funcionários efetivos responsáveis pela administração da instituição como: departamentos pessoal, entre outros). Houve diversificação de indivíduos a fim de ampliar a perspectiva da pesquisa. A questão aplicada foi: Você gostou de ler o jornal escolar Bolin? Por quê?

Para analisar as sentenças, esta pesquisa utilizou o estudo de Chartier (1999, p. 88) que associa “[...] a transformação da leitura pelo suporte que a materializa.”. A fim de haver sensatez entre as análises.

Os professores gostaram de ler o jornal escolar Bolin. Contudo, fizeram sugestões a fim de expandir os assuntos num formato interdisciplinar. Esta afirmação se enquadra com a concepção de multiplicidade de abordagens da leitura segundo Chartier (1999, p. 91) que comenta: “[...] há esta multiplicidade de modelos, de

práticas, de competências, [...]”.

Os técnicos também gostaram da ideia do jornal, mas não do formato educacional. Para eles, o jornal deveria ter seu modelo tradicional. A revelação refere-se à explanação de Chartier(1999, p.91-92): “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstâncias, é singular.”

Em relação aos discentes, de um total de seis participações na enquete, quatro gostaram e dois não. Nesta constatação ocorreu segundo Chartier (ibidem, p.94) “[...] um conflito de civilidade [...] reveladoras da posição desigual de uns e outros [...]”. Os alunos que não gostaram, expressaram negação em ler produções dos colegas.

De acordo com as categorias metodológicas segundo Kuenzer (1998), o jornal escolar Bolin se tornou um instrumento de mediação entre o indivíduo e a leitura. Visto que a mediação possibilita, segundo Kuenzer (1998, p. 65) “[...] poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade.”

No que concerne à totalidade, conforme Kuenzer (1998, p. 64), implica “na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade [...]”. Este suporte oportunizou a interação entre autores, leitores, teorias, estratégias e a busca da ressignificação da leitura.

12 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto do jornal escolar Bolin implantado no IFSEMG-RP teve como objetivo desenvolver a habilidade leitora dos discentes com problemas de desempenho na área da leitura. Os sujeitos envolvidos foram estudantes das turmas dos 2º anos de Florestas e Informática.

A prática compreendeu em utilizar o suporte jornal como instrumento mediador entre o aluno e a leitura. Este jornal se sustentou no trabalho discente, onde os sujeitos produziram seus conhecimentos por meio de estudo, de pesquisa, de acesso à tecnologia e de escrita. Esse suporte ainda foi capaz de promover o contanto entre o indivíduo, os clássicos literários e o mundo jornalístico, além de assegurar a proposta de formar leitores. Essas confirmações remetem ao objetivo específico em: Utilizar o suporte jornal como instrumento de formação leitora.

O resultado surgido da análise dos relatórios e da enquete demonstrou perspectivas diferenciadas a respeito do suporte jornal escolar Bolin. A proposta de formação leitora demonstrou: motivação para leitura literária; expansão do hábito de ler e associação da leitura à escrita. Estes últimos defenderam a premissa de que

quanto maior a leitura, melhor a escrita. Os leitores trouxeram visões complexas sobre o jornal, porque de 16 entrevistados, 9 gostaram do jornal, 7 discordaram da configuração do suporte. E para os leitores-discentes não existe credibilidade na eficiência de escrita de seus colegas. Logo, a proposta atingiu ao objetivo geral de formar leitores, mesmo com algumas visões adversas.

Concluiu-se que o prisma desta investigação não foi indicar a solução para o problema da leitura que se instala em nossa sociedade. E sim, apontar uma forma de se trabalhar. Uma maneira permissiva em três fatores: a) a de se incluir a literatura para auxiliar o jornal; b) a de deixar o fazer discente fruir; c) a de impulsionar a autonomia discente, permitindo a autoria.

Em suma, o resultado demonstrado neste estudo, é de que o docente deve permitir que o discente seja o coautor da acepção da leitura. Então, quem sabe dessa forma, ele consiga desobstruir a passagem do medo e dos significantes que encarceram o conceito de leitura. E assim formar leitores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 3.092 de 29 de dezembro de 1956.** Cria a Escola Agrícola de Rio Pomba, no Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Diário Oficial de 02 de janeiro de 1957. Disponível em: <<http://bit.ly/2gcseUw>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Publicado no Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2h1ghg2>>. Acesso em: 30 out. 2016.

CAPPELLE, Rosana Vidigal Santiago. **Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras: um mergulho no passado do Centro Federal de Educação Tecnologia de Rio Pomba/MG.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://bit.ly/2h2gulh>>. Acesso em 03 jul. 2015.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **DLCV: Língua, Lingüística e Literatura.** João Pessoa: Idéia, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Data de aceite: 09/12/2018

Maurecilde Lemes da Silva Santana

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem,
Curso de Pedagogia
Cáceres-MT

RESUMO: Este texto versa sobre concepções de leitura e literatura, bem como de trajetórias experienciadas por professoras da Educação Básica, que trabalham com crianças, no tocante às suas memórias de leitura e de escrita, e a implicação dessas experiências na construção da formação docente. As narrativas foram obtidas por meio de entrevista realizada com as professoras, com roteiro de questões semiestruturadas. As trajetórias experienciadas pelas professoras EM e SM, relativas a construção da leitura e da escrita, enquanto sujeitos aprendentes dessas habilidades, inscreve à sua história pessoal e profissional, como mediadoras do ensino da leitura e da escrita. São muitas as formas de acesso às tecnologias da leitura e da escrita enquanto possibilidade de inserção no ambiente sócio-cultural, porém fatores socioeconômicos e culturais dificultaram-lhes esse acesso no tocante à variedade de gêneros. Entretanto,

não impediram que as práticas de leitura e escrita fossem vivenciadas. As narrativas das professoras confirmaram a importância da leitura na formação do leitor e os reflexos na prática pedagógica, possibilitando uma reflexão acerca dessa importância e necessidade, pois o desejo e o valor atribuídos à leitura marcaram suas vidas profundamente.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Formação leitora. Identidade. Prática pedagógica.

MEMORIES OF READING AND WRITING IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY

ABSTRACT: This text is about conceptions of reading and literature, as well as of trajectories experienced by teachers of Basic Education, who work with children, regarding their memories of reading and writing, and the implication of these experiences in the construction of teaching education. The narratives were obtained through interviews with the teachers, with a script of semi-structured questions. The trajectories experienced by the teachers EM and SM, related to the construction of reading and writing, as learning subjects of these skills, inscribes their personal and professional history, as mediators of the teaching of reading and writing. There are

many forms of access to reading and writing technologies as a possibility of insertion in the socio-cultural environment, but socio-economic and cultural factors have made them difficult to access in terms of the variety of genres. However, they did not prevent the reading and writing practices from being experienced. The narratives of the teachers confirmed the importance of reading in the formation of the reader and the reflexes in the pedagogical practice, enabling a reflection about this importance and necessity, because the desire and value attributed to reading marked their lives deeply.

KEYWORDS: Memories. Reading training. Identity. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a análise das trajetórias vividas pelas professoras da Educação Básica, EM e SM, em Cuiabá-MT, suas concepções como mediadoras do ensino da leitura e da escrita, bem como a abordagem de leitura e da literatura infantil, considerando que a literatura infantil faz parte do universo da criança e influencia consideravelmente na formação do leitor, na criatividade, imaginação e sensibilidade pessoal.

Dizer sobre sua própria história de vida pessoal e profissional é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor, haja vista a vinculação implícita da pessoalidade no interior da profissionalidade. As práticas de autoformação desencadeiam reflexões acerca da formação pessoal e em serviço, essenciais em uma profissão que não se resume a matrizes científicas ou pedagógicas e que se delinea a partir das referências pessoais.

A partir desse pensamento, as narrativas expressas ocorreram por meio de entrevista realizada com as professoras, com roteiro de questões semiestruturadas, relacionadas às suas trajetórias leitoras e os sentidos que a leitura inscreve à formação leitora e na construção da identidade docente, compreendendo que as experiências vividas se constituem como objetos de reflexão daquilo que são, do que fizeram, projetando, assim, naquilo que podem fazer para e com o outro.

2 | A LEITURA E O LEITOR

O leitor em processo de formação precisa ser incentivado a ler desde os primeiros anos de vida. Estudos demonstram que muitas pessoas adultas que tiveram pouco ou nenhum contato com livros, textos e outros materiais de leitura não desenvolveram o gosto por ela, comprometendo, de certa forma, sua participação no mundo sócio-cultural, e que as primeiras experiências de leitura de uma criança têm de acontecer de forma subjetiva e prazerosa, genuína, porém rica, em que

a experiência literária do leitor relaciona-se com expectativa de suas vivências cotidianas. Essa relação contribui com a compreensão de mundo e influencia no comportamento social do leitor.

O leitor lê para se instruir ou para se divertir, para se informar ou se formar, para passar o tempo, lê com responsabilidade e/ou para seu deleite. Nossa leitura depende de cada finalidade, por isso também escolhemos os textos com as nossas exigências e necessidades, ou seja, com o que pretendemos em cada momento.

Para o público infantil, além da diversidade de textos e gêneros que se apresentam no contexto social, a literatura infantil é de suma importância para incentivar o hábito à leitura e desenvolver o gosto por essa, seja nos espaços formais ou não formais. Independentemente da maneira que consideramos a literatura infantil e sua relação com a escola, as escolhas que fizemos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentados às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização (PAIVA, 2005, p. 45).

O texto só tem sentido graças à percepção do leitor, pela maneira como é lido, cuja polissemia é produzida pelos diferentes leitores, que são constituídos pelas mais diversas leituras. Nesse paradigma, a leitura relaciona-se com a escrita da mesma forma que a recepção é para a produção, que a escuta é para a tomada da palavra, ou seja, uma atividade, não uma passividade, sendo o leitor um ser ativo, que age, argumenta, se modifica e modifica também os sentidos produzidos cumulativamente.

Assim, a leitura constitui-se como atividade humana em que o leitor codifica e decodifica signos linguísticos, ao identificar as relações entre grafemas e fonemas, e de prática social que envolve atitudes, gostos, gestos, habilidades. Ao ler, o sujeito leitor produz sentidos e atribui significado ao texto, à imagem, aos diferentes materiais de leitura disponibilizados nos variados suportes e gêneros textuais. O texto passa a ter sentido no momento em que o leitor o interpreta e lhe atribui significados conferidos pela fruição, experimentação, apreciação, resignificando-o a partir da organização dos conhecimentos e experiências reais vividas no cotidiano.

Nesse processo interativo e dialético, o leitor estabelece uma relação dialógica com o leitor virtual/autor, construindo os sentidos da leitura e, ao mesmo tempo, este se (re) constrói a partir desses sentidos, identificando-se como interlocutor. Nesse momento, desencadeia o processo de significação do texto, no qual sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente e que se configura diferentemente, dependendo da relação que se estabelece entre o leitor real e o leitor virtual (ORLANDI, 2006, p. 10).

Cada vez que lemos e/ou releemos um texto, ou o mesmo texto, nossa concepção

ganha novo sentido. Essa significação acontece quando o texto apresenta ideias que aproximam os contextos do autor e do leitor (FERREIRA, 2001, p. 16), no ato efetivo da leitura.

Aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal, ampliando, conforme possibilidades e mediações, para um contexto mais amplo. Muitas pessoas desenvolvem atitudes relativas ao interesse e gosto pela leitura no contexto familiar ou em outros ambientes de interlocução que promovem esse contato, que permite a convivência com as diferentes linguagens, diferentes gêneros do discurso e os lugares onde circula a escrita. No entanto, outros grupos têm a escola como principal via de acesso e de incentivo para mediar atitudes que percebam a leitura como um ato prazeroso e necessário.

A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e para ler necessitamos manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p.73), ocorrendo a interação entre o sujeito leitor e o texto, pois o leitor tenta satisfazer os objetivos de sua leitura. Essa atitude envolve um leitor ativo que processa e examina o texto, implicando que sempre deve ter um objetivo para conduzir a leitura.

3 | A ESSENCIALIDADE DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil se consolidou a partir do nascimento da infância como instituição, no início da Idade Moderna, na Europa, com o propósito de transformar contos populares, pertencentes ao acervo de tradição oral, em objeto de ensino da classe burguesa, passando a veicular modelos de comportamento desejados por essa classe (PAIVA, 2005, p. 44).

A disponibilidade de material e a maior preocupação e liberdade em ensinar, assim como o aumento da circulação de livros e novas concepções pedagógicas, fomentaram um novo perfil de leitor e de leitura como prática de linguagem. Os livros destinados às crianças apresentam um mundo de fantasia e imaginação capazes de levar o pequeno leitor a viajar por esses caminhos, descobrindo novas sensações e emoções, conhecendo outros horizontes nos quais pode sonhar e dialogar com as personagens das histórias, além de subsidiarem o enriquecimento cultural e intelectual da criança.

Os gêneros literários são objetos culturais que dão prazer aos leitores, propiciam momentos de alegria, surpresas, concomitantemente com seu caráter pedagógico, utilizado nas escolas como ferramenta fundamental para a produção de leitura, da leitura da palavra e da leitura de mundo. As histórias permitem às crianças percorrerem no tempo e no espaço, conhecerem diferentes lugares, apropriarem-se

de conhecimentos oferecidos pelo texto, diferentes culturas e dialogar com várias pessoas, interagindo com as diversas linguagens. Para Zilberman (1999), o texto literário apresenta mundos com inúmeros pontos de indeterminação, nos quais personagens, textos, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete (ZILBERMAN, 1999, p. 83).

Ferreira (2001) observa que o texto literário é um objeto artístico e tem sua especificidade porque tem literariedade, característica do texto que o faz distinto dos demais textos. Torna-o artístico. Ao colocar-se no plano da arte, o texto passa a ser uma representação, uma expressão e uma interpretação do real (FERREIRA, 2001, p. 43).

A década de 1980 foi um período importante para a leitura, com o surgimento de vários programas de estímulo ao ler como fruição, caracterizados pela abundância de materiais de qualidade em literatura infantil. A industrialização da cultura como elemento vendável favoreceu a disseminação das obras e de estudos específicos sobre esse assunto, segundo argumentos de Ferreira (2001).

É necessário, então, dinamizar as atividades diversificando os gêneros para promover o acesso aos mesmos, entendendo que não se deve nunca proibir leituras pelas quais a criança sinta interesse, julgando tais leituras muito acima do seu entendimento, pois tal atitude cria um obstáculo à possibilidade de a criança cumprir mais rapidamente as etapas de seu desenvolvimento (SOSA, 1993, p. 32).

A autonomia para escolher o livro que quer ler é muito importante para a criança. Suas escolhas individuais contribuem na sua formação leitora e ampliam suas referências culturais. Numa relação interativa e dialógica professores e alunos podem fazer suas escolhas e combinados, evitando a restrição e o engessamento do leitor, permitindo que esse contato com as majestosas imagens, dos belos textos, de diferentes livros e histórias, deem um lugar especial à sensibilidade e ao prazer estético.

Paiva (2005) discorre sobre a difícil tarefa do professor em transformar o hábito da leitura em uma prática prazerosa no dia a dia da criança, porque desde o início da escolarização, a criança já tem o contato direto com o texto literário, porém esse contato muitas vezes não acontece sob uma mediação apropriada. Dessa maneira, as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos, apresentados sob a forma de pseudotextos, que acabam se desconfigurando ao serem transportados para o livro didático, pois perdem a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado.

Para superar esse desafio, Paiva (2005) argumenta que é necessário que a capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização possibilite uma leitura que favoreça a construção de sentidos

abrangendo diversas linguagens – a corporal, a plástica, a imagética, a musical e, que é preciso preservar a relação lúdica que a criança constrói com o livro, similar à que tem com o brinquedo.

4 | MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA DAS PROFESSORAS

Recorrer à memória é trazer à tona lembranças que marcaram nossas vidas e que, pela ação do tempo, podem estar guardadas num passado ainda tão presente. As experiências vividas a cada dia, desde a infância, configuram a trama em que a vida se estabelece, repercutindo na fase adulta. Pensando assim, propomos refletir sobre as memórias de leitura e escrita das professoras, construídas na infância e relacionadas às suas práticas docentes. Nos dizeres de Bartolomeu Campos de Queiroz, em nossa memória mora o vivido e o sonhado, e na intimidade mais silenciosa, nossa real conversa com a fantasia. Para ele, não há memória pura, pois continuamos pensando que foi assim, mas que poderia ter sido de outra forma. Pela força da fantasia, a cultura se renova e o mundo ganha em maleabilidade e, assim, a fantasia inaugura o novo no mundo.

Nesse diálogo, solicitamos às professoras que contassem como se deu a formação leitora:

Minha história de leitura começou de uma forma bem tradicional. Mesmo sem saber ler, meu pai colocava o livro, as revistas, as coisas que ele conseguia. Ele não tinha condição de comprar, mas o que ele conseguia ganhar das pessoas ele trazia para casa e fazia com que a gente lesse, mesmo que não soubesse ler na teoria, mas na historinha, no conto, lia. Na época, a gente era bem criança, nós escutávamos novela pelo rádio, ele pedia para a gente contar, porque ele deixava de assistir à novela, mas pedia, em seguida, que a gente contasse (EM).

Eu sinto ainda muito por eu não ter tempo para dedicar mais à leitura. A minha infância foi de muito trabalho, porque eu sou a mais velha. Depois de mim vieram cinco filhos. Eu estudava em um período e no outro período tinha que cuidar dos irmãos. Eu lembro que eu brincava de escolinha, mas quando eu via minha mãe com tanto trabalho, pois ela era muito dedicada, eu achava que aquilo não era para mim. Aí eu achava que não seria professora mais. Só que na minha cidade não tinha outras opções e eu fiz o magistério e comecei a pegar gosto pela educação. Eu lembro que lia muito pouco. Eu faço um paralelo hoje dos pais que leem mais, que tem uma convivência com o livro em casa, com tipos de escrita e leitura, o filho tem mais acesso e na minha infância não tinha. Talvez se eu tivesse, teria praticado mais (SM).

A professora EM faz referência à forma tradicional com que as oportunidades de momentos de leitura lhe foram concedidas. Mesmo de forma tradicional e impositiva, substanciada ainda pela falta de recursos para provir um acervo próprio, seu pai, embora analfabeto, lhe permitiu o acesso a diferentes materiais impressos viabilizados pelas doações, além da exigência pela escuta e reconto das novelas de rádio, inserindo em práticas da oralidade, o que lhe aguçaram sentidos relevantes à

leitura. Subentende-se que a professora EM viveu em um ambiente em que a leitura tinha seu valor.

A professora SM afirma ter lido pouco, apesar de sua mãe ser professora. O cuidado pelos irmãos mais novos fez com que suas experiências fossem limitadas praticamente ao âmbito escolar. As vivências nas brincadeiras de escolinha, de certo modo, causavam recusas ao observar sua mãe assoberbada pelas atividades profissionais, paralelamente, embargando outras possibilidades de descobrir sensações, prazeres, fantasias, de viver a infância no seu direto de criança. Desde muito cedo teve de assumir responsabilidades adultas para colaborar com a família. A professora SM lembra que se tivesse em casa uma convivência com o livro e com tipos de escrita e leitura, talvez tivesse praticado mais.

Para Brandão e Rosa (2010, p. 76), esse repertório de lembranças pessoais pode servir como referência para identificar bons modelos de mediação de leitura ou, contrapondo essa ideia, como forma de se colocar no lugar da criança, evitando que ela passe por situações de leitura como aquelas que marcam negativamente.

Na leitura prevalece a liberdade. Quem lê tem liberdade para escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura que quer e que acha conveniente. Quem lê pode escolher de acordo com seus interesses, gostos e necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente, e ainda pode ler no seu próprio ritmo. É possível a quem lê, criar imagens interiores, que estimulam o pensamento e a criatividade. (CONDEMARÍN; ALLENDE, 1987, p.15 apud OLIVEIRA, 2005, p. 137).

Em relação às histórias lidas ou ouvidas na infância, Oliveira (2010) afirma que essas práticas criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou quem lê com os livros entre as mãos. Ouvir a leitura de um livro é uma experiência singular. Na leitura em voz alta, o ouvinte precisa concentrar-se para poder compreender o enredo da história, a construção temporal e causal da narrativa e as exigências da língua escrita em um texto, pois, nesse contexto, revelam-se diferenças entre o escrito e o oral e a diversidade de gêneros. A ampliação do vocabulário e a exposição das ideias por meio da oralidade também são possibilitadas nesse processo.

Nessa perspectiva, perguntamos se acreditavam que suas histórias de leitura influenciavam na sua prática pedagógica e como isso acontecia:

Influencia sim. Hoje já se tornou uma coisa mais moderna, mas ainda a gente se utiliza dos traços tradicionais, dos materiais, o livro, das coisas que a gente utilizava antes, ele deu só uma mudança, mas não deixa de resgatar o tradicional. Tudo aquilo que eu utilizava, hoje eu procuro trazer, já que não existe ainda muita coisa do tradicional, mas o que eu consigo eu trago para mostrar para eles a diferença de como era e do que é agora, o que mudou, o que transformou para eles. Hoje eles têm uma riqueza na mão e não conhecem (EM).

Eu acho que sim, porque eu leio sempre e tento absorver alguma coisa que eu vou

colocar na minha prática. Então, quando estou fazendo uma leitura eu tenho uma visão do que eu posso empregar no meu trabalho, no meu dia a dia (SM).

Ambas acreditam que a trajetória de leitura influencia na prática pedagógica. A professora EM relaciona os objetos de leitura marcados pelos traços tradicionais, enfatizando que os atuais, embora tenham passado por mudanças, não deixam de resgatar o tradicional. Com o desenvolvimento da imprensa e novas formas de se conceber o texto, conseqüentemente a leitura e a escrita e suas implicações, o acesso e produção da diversidade de objetos de leitura também se intensificaram, caracterizando uma riqueza imensa que as crianças não conhecem, desde o impresso à cultura da tela, os recursos plásticos, artísticos e tecnológicos que formam o acervo literário atual, mas, que, infelizmente, o acesso é limitado às crianças das camadas menos favorecidas da sociedade, particularmente, do lócus desta pesquisa. É interessante o discurso da professora ao mobilizar materiais mais antigos para comparar com os atuais disponibilizados na escola, mostrando as diferenças entre eles, e oferecendo às crianças a oportunidade de ampliar o repertório dos materiais de leitura.

Já a professora SM aponta suas experiências leitoras associadas à profissionalidade, pois sua referência explícita de modo evasivo a funcionalidade da leitura: absorver “*alguma coisa*” para colocar na prática diária. Tal como na infância, aparentemente a professora não pratica a leitura em situações espontâneas, para se distrair, alimentar a alma, mas para a atuação profissional no contexto da escola.

Independentemente da precariedade ou falta de acesso aos textos/literários na infância, Leal e Albuquerque (2010, p. 105) asseguram que o professor pode vir a se constituir como leitor na fase adulta e, principalmente, se reconhecer como leitor, para poder atuar efetivamente como mediador da leitura. A partir das observações do fazer docente na sala de aula, posso afirmar que a professora SM se tornou uma leitora e mediadora das experiências significativas de leitura de seus alunos.

Para Silva (1996), ler é, antes de tudo, compreender. É construir sentido a partir do encontro da palavra do autor com a palavra do leitor. Ao experimentar a leitura, o leitor se propõe ao ato de compreender o mundo, apreendendo significados mediatizados e fixados pelo discurso inscrito em determinada obra. Desse modo, a leitura alarga as possibilidades de aquisição e experiências tecidas na trama do discurso do outro, correlacionadas pela intencionalidade da consciência ou direcionalidade do objeto.

As mudanças ocorrem quando sentimos que aquilo que nos rodeia já não dá conta de responder aos nossos questionamentos. Desse íterim, surgem hipóteses que são confirmadas ou negadas pelas atividades rotineiras praticadas no exercício da profissão, em momentos de reflexão, pela compreensão, apreensão de novos e importantes conhecimentos. A partir desse lugar, perguntamos se as professoras

liam textos literários frequentemente e que leitura mais lhe agradavam:

Eu leio com meus alunos de tudo. [...]. Às vezes os colegas fornecem uma leitura, outra, trazem, eu peço cópia para ler em casa, porque eu acho interessante trabalhar com meus alunos, embora não está dentro da teoria do conhecimento de leitura deles, que é uma fase inicial, mas eu procuro traduzir aquilo da forma de compreensão do nível deles. Gosto de todos os gêneros: literário, poético, romântico. Às vezes, até mesmo de uma tragédia que é obrigado a gente ler, porque são fatos que ocorrem, uma notícia de televisão, até mesmo que eu assisto eu trago para dentro da sala e eles também assistiram a mesma matéria e participam, complementam voltando para nossa vida real, violência, tragédia, conflito. O foco que a gente mais trabalha com eles é a questão da pedofilia, dos abusos, que é sempre para orientá-los, para não deixar que eles sejam vítimas desses tipos de coisas (EM).

Leio. Isso faz parte da minha prática. Por exemplo: se eu vou trabalhar a história, a literatura, na sala de aula, eu gosto de conhecer o texto primeiro, até mesmo por onde eu vou empregar ele dentro das capacidades. Então eu tenho que ler, conhecer primeiro. Eu gosto de ler vários gêneros, pois acho que tudo é bom. É uma notícia, Literatura Infantil, texto informativo. Para professor eu acho que tudo é útil (SM).

As docentes afirmaram seguramente que leem vários gêneros, destacando entre eles, os literários. A professora EM expressa que gosta de todos os gêneros, como o literário, poético, romântico. Para ela é importante compartilhar com as crianças textos que não sejam direcionados especificamente ao público infantil, adaptando-os de maneira que a linguagem lhes seja acessível. A professora SM discorre que a leitura literária faz parte de sua prática e toda leitura realizada pelo professor tem sua utilidade. Ela revela que prefere familiarizar-se com o texto que vai trabalhar para planejar sua proposta e selecionar as capacidades que pretende desenvolver nas crianças a partir do texto lido. Oliveira (2010) acredita que, todo adulto, e de modo geral o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles (OLIVEIRA 2010, p. 52).

As professoras realizam leituras literárias para empregá-las na prática pedagógica, e não mencionam a leitura para o deleite próprio. Oliveira (2010) conclui que o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento pessoal, porque viver o livro literário infantil amplia as linguagens, que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam.

Não pretendemos afirmar, assim, que as leituras realizadas pelas professoras sejam forçadas pela profissão e pela incumbência de ensinar, todavia, pelo envolvimento e responsabilidade com a qualidade da aprendizagem de seus alunos, que levam a situar a profissionalidade em um patamar privilegiado, relegando, muitas vezes, a pessoa do professor, tendo em vista que o processo de alfabetização

concomitantemente ao de letramento exige muita dedicação.

Aproveitando o momento oportuno das narrativas, as convidamos para que contassem como foram alfabetizadas, considerando que a leitura é imprescindível e inerente nesse processo, ao que nos relataram:

Foi da forma tradicional. Naquela época a gente tinha que gravar as apostilas, cartilhas. Era aquela cartilha do Davi. Era uma coisa bastante repetitiva e a professora não trazia atividades, conteúdos novos para nós. Nós tínhamos que seguir o livro o tempo todo e levávamos para casa a cartilha, que no dia seguinte ela tomava como forma de lição, a família do b: ba - be - bi - bo - bu. Toda aquela sequência da alfabetização e a gente ainda passava por diversas etapas: primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C. Significava o A fraco, o B regular e o C forte, aí para poder ir para a primeira série. Era uma sequência longa, tudo tradicional (EM).

Quando eu comecei tinha aquele 1º ano A, B e C. Como eu já tinha um pouco de conhecimento, eu já estava lendo, então eu estudei muito pouco no A e logo me passaram para C. O nome da minha professora eu não esqueço até hoje. Ela se chamava Terezinha, uma pessoa muito carismática. Eu a tenho na minha mente, ainda hoje. E minha mãe também, em casa, porque ela é professora. Eu acho que aprendi assim, uns com os outros em casa (SM).

Os discursos emitidos pelas professoras evidenciam que elas passaram pelo mesmo processo de alfabetização classificatório e excludente, em que a meritocracia prevalecia sobre o processo de construção dos conhecimentos pela criança. A professora EM relata o longo e penoso processo por que passou para aprender a ler e a escrever, seguindo criteriosamente, conforme as orientações da professora, as lições do livro e da cartilha do Davi, como instrumentos condutores das práticas de ensino.

O ambiente familiar foi significativo para a professora SM, contexto no qual aprendeu a ler, antecedendo a formalidade da escola. O convívio com os irmãos e até mesmo os cuidados dispensados a eles, a habilidade da mãe professora, auxiliaram na sua aquisição da leitura e da escrita, viabilizando sua promoção para a turma C. A saudosa recordação da professora Terezinha traduz a relação subjetiva marcada pela afetividade da primeira professora.

As histórias de leitura e escrita subjacentes à história da vida constituem um extraordinário suporte teórico-metodológico em que o professor, ao lembrar-se da sua vida, vai dando a ela outros sentidos, refletindo e causando possíveis mudanças na sua prática. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de re-criação do significado. Isso representa reunir a pessoa e o profissional que nele foram separados, não mais divorciando vida e trabalho. Por outro lado, lembrar, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. O sujeito constitui a linguagem e é também constituído por

ela. Pela linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida, a autobiografia, a narração da própria vida (BENJAMIM, 1987 apud KRAMER, 1997, p. 23).

Essa atividade deve ser sustentada por pressupostos teórico-metodológicos voltados para uma postura pedagógica que considere a criança e suas características peculiares e que entenda a leitura como processo de construção de sentidos muito além da decifração do código linguístico, que perceba a importância de uma postura dialética ao proporcionar estratégias para o ensino articulado da leitura e da escrita. Sobretudo, que o professor mediador seja um leitor, um leitor literário especialmente, que entenda a Literatura Infantil e seus fundamentos como parte do universo da criança, que sugere o conhecimento estético e a educação para a sensibilidade e, dessa forma, quem sabe, encontrar nas histórias literárias um modo de ampliar o letramento. Assim como as crianças, na historicidade de muitos professores não foram oportunizados encontros com o imaginário.

É preciso estender as formas de circulação dos textos literários para outros espaços e para diferentes suportes além do impresso, como a tela da televisão, do computador, a fim de empreender relações mais expressivas entre as linguagens e os portadores de texto.

Ainda que a criança não decifre os códigos linguísticos, ela pode ler com os olhos do professor, ter contato com a escrita, manipular objetos de leitura, visualizar as imagens e interpretá-las com os olhos de criança. E, conforme vão adquirindo essa habilidade, os livros tornam-se mais significativos para ela, pois lhe trazem as emoções das leituras anteriores assinaladas pelo seu caráter imaginativo.

5 | CONSIDERAÇÕES

As trajetórias experienciadas pelas professoras EM e SM, relativas à construção da leitura e da escrita, enquanto sujeitos aprendentes dessas habilidades, inscreve à sua história pessoal e profissional, como mediadoras do ensino da leitura e da escrita.

São muitas as formas de acesso às tecnologias da leitura e da escrita enquanto possibilidade de inserção no ambiente sócio-cultural. Os fatores socioeconômicos e culturais têm dificultado esse acesso à determinada classe social, no tocante à variedade de gêneros. Entretanto, não têm impedido que as práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas por pessoas que vivem à margem da sociedade e que tenham pouco contato com a cultura letrada. Ao contrário, compreender e fazer uso das diferentes linguagens são questões primordiais para a inclusão do sujeito no contexto social.

As narrativas das professoras confirmam a importância da leitura na formação do leitor e os reflexos na prática pedagógica, possibilitando uma reflexão acerca

dessa importância e necessidade, pois o desejo e o valor atribuídos à leitura marcaram suas vidas profundamente. O desejo de ter tido mais oportunidades, e ao mesmo tempo o incentivo e oportunização do pai de uma das professoras, reverberam na personalidade e na profissionalidade, na sensibilidade e ampliação dos conhecimentos.

Assim como a leitura, a literatura também utiliza a linguagem para expressar suas ideias e desvelar o mundo endurecido pelos fatos do cotidiano. O ato de ler se refere não só ao escrito, mas também a outras formas de expressão produzidas pelo homem, oportunizando ao indivíduo sua formação integral e sua capacidade de perceber-se parte de um contexto.

Considerando a leitura como uma das principais formas de acesso aos bens culturais e de compreender a realidade vivida, a reflexão acerca do contexto e das condições de sua produção faz-se necessária. Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de mediações significativas por parte do professor na formação do leitor, logo que a escola é umas das principais agências de letramento, senão a principal para muitos.

A história de leitura do mediador, neste caso das professoras narradoras, assim como sua formação profissional refletem na sua atuação em sala de aula podendo, em certos casos, interferir na qualidade do processo de desenvolvimento das capacidades básicas de leitura e escrita no processo de alfabetização e nas práticas de letramento.

Atualmente, evidencia-se a necessidade de formação de professores na perspectiva de compreender as novas propostas curriculares além de saber lidar com as necessidades do ensino de leitura e escrita. Neste caso, me refiro, sobretudo, aos pequenos leitores em processo de formação, tendo a literatura infantil, dados seus fundamentos e sua relação com os sujeitos leitores abordados neste estudo, como uma grande propulsora de cultivar na criança o gosto, o prazer de ler, de representar um mundo imaginativo e o seu próprio mundo, de educar para a sensibilidade e para o prazer estético. Além disso, leitura, especialmente a literária, contribui para a formação da criança em todos os aspectos, inclusive na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 2)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na

sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

FERREIRA, Lílana Soares. **Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais.** Ijuí: Unijuí, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Literatura e formação de leitores na escola. In: In: Paiva, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança.** Cuiabá-MT: EDUFMT: Entrelinhas, 2005.

_____ O professor como mediador das leituras literárias. In: Paiva, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**, TV Escola. Programa 1, 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>. Acesso em: 06/09/2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil.** São Paulo: Cultrix, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos.**

O USO DA LINGUAGEM LOGO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 09/12/2018

Jefferson Felipe Albuquerque Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas

Maceió - AL

Vanio Fragoso de Melo

Universidade Federal de Alagoas

Maceió – AL.

RESUMO: A utilização didática de recursos lúdicos demanda o desenvolvimento de novos métodos de ensino que, com o objetivo de encantar as aulas na finalidade de obter total atenção dos discentes. Entre diversos recursos didáticos encontra-se a linguagem de programação Logo. Criado por Seymour Papert, na década de 60, no *Massachusetts Institute of Technology*, ela possui uma abordagem construtivista e é ideal para ser usada na prática e fixação dos assuntos matemáticos estudados, além de trabalhar e enriquecer o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, que é de fundamental importância no amadurecimento intelectual do aluno. Este artigo ressalta que as possibilidades de aplicação são infinitas e de fácil integração em qualquer assunto matemático, trabalhando não só a parte geométrica, mas também em sua

representação algébrica.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Logo. Programação. Educação. Recursos lúdicos.

THE USE OF LOGO LANGUAGE IN EDUCATION OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The didactic use of recreational resources requires the development new teaching methods, in order to charm the classes to get full attention of the students. Among several teaching resources is the programming language Logo. Created by Seymour Papert in the 60's at the Massachusetts Institute of Technology, it possesses a constructivist approach and is ideal for use in practice and establishment of the mathematical subjects studied, in addition to work and improve the development of logical-mathematical reasoning, which is of fundamental importance in the intellectual maturity of the student. This article points out that the application possibilities are endless and easy to integrate in any math subject, working not only the geometric part, but also in its algebraic representation.

KEYWORDS: Language Logo. Programming. Education. Recreational resources.

1 | INTRODUÇÃO

A matemática nas escolas, por muitas vezes, acaba se tornando uma matéria difícil e tediosa, levando muitos alunos a terem um mau conceito predefinido pelos pais, amigos e sociedade. Assim, a criança entra na escola criando, ela mesma, uma dificuldade que muitas vezes nem existe, tendo o professor o dever de desmistificar essas crenças de desvalorização à disciplina.

Por se tratar de uma matéria base no crescimento tecnológico de uma sociedade, o Brasil enfrenta sérios problemas nessa área, não só o governo é um autor de desvalorização como também a própria família desacredita no potencial da educação. Para efeito de comparação, países como Japão e Coréia do Sul são a real prova de que um bom ensino é o principal fator a abrir portas para o crescimento de um país.

Em atividades na sala de aula, trazer recursos diferenciados acaba por estimulá-las. Os recursos lúdicos não tratam apenas de jogos e brincadeiras, mas de qualquer material que traga diferencial, aguçando a atenção em vários sentidos.

Entre esses materiais estão os *softwares*, como a linguagem Logo. Desenvolvida pelo norte americano e educador matemático Seymour Papert, trata-se de uma linguagem de programação simples e intuitiva voltada para as crianças.

Basicamente, a linguagem Logo tem por finalidade controlar uma tartaruga virtual, ordenando que a mesma movimente-se, deixando um desenho de uma linha por onde passa. A partir desses rastros podemos formar figuras geométricas bidimensionais e tridimensionais ou até figuras mais complexas utilizando o conceito de fractais.

No intuito de desenvolver e aumentar as percepções cognitivas, compreendendo os conceitos básicos de geometria e álgebra, que têm por finalidade descrever e representar de forma organizada o mundo em que vivemos, a linguagem Logo traz, de forma interativa e divertida, uma maneira diferente de aprender matemática.

2 | RECURSOS LÚDICOS

Estamos vivendo grandes mudanças na sociedade com as novas tecnologias: desde o surgimento dos computadores, passando pelos jogos eletrônicos (vídeo game), internet, *smartphones* e chegando aos *tablets*, onde as tendências e modas vivem em constante mudança; e o mesmo deve ocorrer com a educação, que não é algo que deve ficar estagnado no tempo, mas sofrer mudanças com o objetivo de se adequar à realidade do aluno.

A escola vem, muitas vezes, trazendo metodologias antigas e desgastadas que não favorecem o professor nem o aluno. A construção do cronograma do

ensino fundamental não traz métodos adaptados à realidade dos alunos. Hoje, a informação é algo tão banal e de fácil acesso que, o assunto que o professor ensina em sala de aula pode facilmente ser encontrado e aprendido na internet, ou mesmo ser visto em vídeo: outro professor lecionando o mesmo conteúdo.

Mais especificamente, a matemática é vista como uma disciplina “áspera e rígida” cheias de regras e memorizações, que acaba por ser desgastante e cansativa para a criança, levando os alunos a não estudarem e acreditarem que eles mesmos são incapazes de aprender a disciplina, desistindo antes mesmo de conhecer o conteúdo.

Mas como tornar a matemática agradável, divertida e interessante para a criança? Segundo Araújo:

Difundir e desmistificar o uso de atividades lúdicas, com fundamentações pedagógicas adequadas, favorece um aprendizado efetivo, representando estratégias – altamente proveitosas – para que o aluno tenha acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas capacidades (ARAÚJO, 2000, p. 11).

Sendo a linguagem da natureza, a matemática pode ser facilmente exemplificada, como na maneira de prever, construir e aperfeiçoar a nossa realidade. Os recursos lúdicos entram com o objetivo de torna a matemática numa fórmula de fácil demonstração.

Sensibilizar os discentes através de alguns dos seus sentidos torna-se cada vez mais fácil pelos recursos da informática. Como tal, ter o conhecimento dela não é suficiente, pois não só as escolas precisam se adequar com ferramentas, mas também os professores necessitam se especializar no manuseio delas.

Assim como um bom livro-texto não é, por si só, garantia de um bom curso, também um bom software precisa ser bem explorado por mestre e aluno para dar bons resultados. Ao contrário do que esperam muitos administradores educacionais, o computador não faz milagres. (SAINT, 1995, p.38 apud VENTURINI, 2009, p.8).

As novas tecnologias causam grandes transformações na sociedade. Na era em que vivemos, simples programas acarretam transformação em nossos comportamentos e, por serem atrativos, devem ser aproveitados e utilizados como ferramentas de aprendizado.

3 | O USO DE SOFTWARE NA EDUCAÇÃO

No mundo digital, os recursos computacionais tornam-se uma importante ferramenta e fonte de aprendizado. Entre outros fatores positivos temos a fácil acessibilidade pela grande massa, custos pequenos e rápida adequação às novidades do mercado.

Com o reconhecimento dessa poderosa ferramenta (o computador), vem

crescendo a conscientização de incluir nos currículos escolares a necessidade do uso de programas educacionais. Apesar de ser raro encontrar escolas particulares sem laboratório de informática, o mesmo não se pode dizer da maioria das escolas públicas.

Mas a questão a ser discutida é se esses laboratórios (quando em pleno funcionamento) são realmente aproveitados e se os professores são qualificados para o uso desses instrumentos.

Para pôr o professor frente aos desafios na utilização dos softwares educacionais, é necessária antes uma adaptação. Perante isso, um novo paradigma surge no papel do mestre diante da tecnologia, exigindo uma nova postura do docente.

Às escolas cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, capacitar o aluno e buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural (MERCADO, 2002, p. 14).

Como consequência a escola acaba executando seu real propósito: preparar o aluno para seu futuro.

Vale ressaltar aqui que a definição de software educacional não é aquele que foi criado especificamente para o uso na escola, mas sim qualquer programa que possa ser reaproveitado para a finalidade educativa necessitando ou não de adequação.

Entre vários exemplos estão os jogos eletrônicos, feitos com o objetivo de entreter, mas que podem ser reaproveitados por proporcionar: interatividade social, absorção de conhecimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, desenvolvimento da coordenação visual e motora, criatividade, inclusão digital, entre outros.

4 | A IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO

Nunca se teve uma geração com tanta preguiça de pensar. Com as facilidades e acessibilidades da tecnologia, as coisas se tornaram mais práticas e ao mesmo tempo prejudicial ao discente. É importante isso ser frisado, pois a base do uso do raciocínio lógico-matemático está na atitude de pensar.

Uma difícil conta de multiplicação que antes necessitava papel, lápis e tempo para solucionar e hoje pode ser resolvida em segundos; um trabalho escolar que demandava leitura, escrita e tempo de pesquisa, hoje é concluído numa rápida pesquisa em um buscador (Google, Bing, Yahoo) e impresso em segundos. Atividades essas tão simples num ambiente escolar contribuíam para um forte desenvolvimento e amadurecimento, por forçar o aluno a ler toda a pesquisa, pensar

sobre ela e redigi-la manualmente o que atualmente não ocorre mais.

E como forçar o aluno a refletir se os antigos métodos não mais funcionam? A resposta está nas ferramentas que ajudaram a banalizar essas antigas práticas.

De alguns anos para cá os problemas contextualizados vem ganhando importância, pois trata-se de uma maneira que permite desenvolver o pensamento crítico do aluno e o trabalho em conjunto de soluções criativas. Não só os livros didáticos atuais mostram isso, como o maior exame do país, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enfatiza suas questões com contextualização de assuntos que podem ser encontrados no dia a dia, e a principal forma de interpretação e resolução é através do raciocínio lógico.

O uso da lógica vem da necessidade da resolução de problemas do cotidiano, ter a capacidade de prever, induzir e deduzir situações-problema, com o objetivo de atingir com eficácia a solução,

Uma forma eficiente de praticar e desenvolver o lobo frontal do cérebro, responsável pelo raciocínio lógico-matemático, é a tentativa de solucionar problemas utilizando a programação. Pois nela devem-se observar procedimentos de sistemas complexos, formar teorias e testar previsões, ou seja, não só será ponderado o caminho de uma solução, mas possíveis soluções corretas e incorretas que possam vir a ocorrer na utilização pelo usuário final.

5 | INTRODUÇÃO À LINGUAGEM LOGO

O termo LOGO é uma referência à sua significação grega: pensamento, raciocínio e discurso. Trata-se de uma linguagem de programação, desenvolvida na década de 60 no Massachusetts Institute of Technology (MIT) em Cambridge (MA) por Seymour Papert, Wallace Feurzeig e Daniel Bobrow com o objetivo de introduzir as crianças ao conceito de programar.

Inicialmente tratava-se de um robô que lembrava uma tartaruga que riscava o chão por onde passasse a partir de comandos dados pelo computador. Posteriormente, a tartaruga ganhou uma versão digital, onde era representada no monitor do computador (como um triângulo isósceles ou mesmo como uma tartaruga) e a partir de comandos simples como “andar para frente x passos” a tartaruga se deslocava na tela deixando uma linha como rastro.

O objetivo do Logo, diferente das outras linguagens de programação, é que ela foi desenvolvida para ser usada por crianças, não só para introduzir o conceito de programação, mas também para utilizá-la como ferramenta no aprendizado de outros assuntos, no desenvolvimento do raciocínio lógico e na introdução de pessoas a se tornarem futuros autodidatas, pois elas exploram, investigam e descobrem por si mesmas.

6 | XLOGO

O xLogo é um entre vários *softwares* de linguagem Logo, atualmente está disponível em 8 idiomas incluindo o Português, distribuído sob Licença Pública Geral (GPL - *General Public License*) e foi escrito em *Java*, o que significa que é requisito obrigatório para sua execução o *Java Runtime Environment* (JRE) de versão 1.5.0_08 ou superior instalado no computador.

O Java é uma linguagem multiplataforma e gratuita, então o programa funciona em qualquer sistema operacional que rode a máquina virtual Java, ou seja, sistemas Windows, Linux ou MAC, o que traz uma melhor retro compatibilidade sem a necessidade de modificações ou gigantescas configurações para seu funcionamento em diferentes plataformas.

Atualmente disponível na versão 0.9.96, você pode adquiri-lo no próprio site do xLogo, totalmente gratuito, realizando um download de 3,4Mb. Além disso, no próprio site está disponível um tutorial para aprender Logo, além de diversos exemplos de aplicação.

Existe ainda a possibilidade de utilizar o xLogo na robótica: é o que Marcelo Duschkin apresenta o projeto Mi Primer Robot. Uma maneira simples e econômica de trabalhar robótica nas escolas.

7 | CONCLUSÃO

A elaboração deste artigo pôde proporcionar novas reflexões e saberes na minha formação como docente, por procurar e criar novas metodologias de ensino para atender melhor uma educação tão desvalorizada no Brasil.

Aprender a importância do planejamento das ações e a implementação de novos recursos possui papel formativo para o graduando em Matemática, pois proporciona a reflexão das práticas pedagógicas vigentes em sala de aula e a busca de ações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

É de fundamental importância que o professor, como intermediário no processo de aprendizagem do conhecimento e do saber, investigue o valor de novos métodos de ensino com a finalidade de atingir um amadurecimento e desenvolvimento intelectual dos discentes.

Assim, a linguagem Logo vem proporcionar uma imensa gama de novas metodologias, atrelando a prática do conteúdo matemático aos benefícios que estão por trás do ato de programar e seus benefícios no desenvolvimento da mente do estudante.

Com a impregnação da tecnologia na vida social de todos, é fato que o mesmo deve ser aproveitado como ferramenta motivadora nas aulas, sem desmerecer

o conteúdo original a ser estudado, mas unindo os conceitos de conhecimento e novas formas de repassá-lo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iracema Rezende de Oliveira. **A Utilização de Lúdicos para Auxiliar a Aprendizagem e Desmistificar o Ensino da Matemática**. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78563/178530.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. de 2015, 14:05:54.

CASTRO, Claudio de Moura. **O computador na escola**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

VENTURINI, Daniel Moro. **Geometria analítica e GeoGebra: uma combinação perfeita na exploração de conceitos e propriedades**. Santa Maria, RS. Originalmente apresentado como trabalho final de graduação, Centro Universitário Franciscano, 2009. Disponível em: <[http://www.unifra.br/cursos/matematica/downloads/TFG%20-%20Daniel\[1\]\[1\].pdf](http://www.unifra.br/cursos/matematica/downloads/TFG%20-%20Daniel[1][1].pdf)>. Acesso em: 08 de nov. de 2015, 08:23:41.

CHAKRABORTY, Anit; GRAEBNER, Randy; STOCKY, Tom. **Logo: a project history**. 1999. Disponível em <<http://web.mit.edu/6.933/www/LogoFinalPaper.pdf>>. Acesso em: 23 de dez. de 2015, 21:30:14.

LOGOTHINGS. Disponível em: <<https://logothings.wikispaces.com/home>>. Acesso em: 3 de fev. de 2016, 21:16:55.

PROJETO LOGO. Disponível em: <<http://projetologo.webs.com/logo.html>> Acesso em: 04 de jan. de 2016, 20:55:32.

XLOGO. Disponível em: <<http://xlogo.tuxfamily.org/pt/index-pt.html>>. Acesso em: 30 de jan. de 2016.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Colaborativa 95

Autonomia 10, 22, 61, 69, 75, 85, 86, 95, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 111, 112, 143, 144, 156, 166, 167, 173, 176, 180, 183, 191, 192, 198, 233, 265, 285, 287, 305, 311

Avaliação 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 74, 102, 104, 105, 136, 139, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 160, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 187, 192, 271, 327

B

Banco Mundial 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

C

Cefapro 1, 2, 7, 12, 49

Contemporaneidade 20, 68, 104, 108, 109, 111, 114, 264

Currículo 11, 14, 15, 40, 42, 62, 68, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 124, 136, 144, 145, 147, 151, 153, 155, 157, 167, 190, 223, 225, 226, 229, 300

Currículo escolar 14, 42, 62, 167, 190, 223

Currículo questionador 70

D

Documentários 158, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 266, 272

E

EaD Online 49, 50

Educação Física 72, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Inclusiva 230, 231, 232

Educação Integral 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69

Ensino de Ciências e Biologia 208

Ensino de matemática 49

Evolução Biológica 208, 211, 212, 213, 215, 216, 218

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 172, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 245, 246, 249, 250, 261, 263, 264, 272, 276, 279, 282, 284, 285, 286, 287,

290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 307, 308, 310, 311, 312, 317, 318, 319, 325, 327

Formação Continuada 1, 3, 4, 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 99, 145, 191, 192, 290

Formação Continuada de Professores 1, 4, 6, 14, 15, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 53, 57, 58, 191, 192, 290

Formação de professores 14, 18, 22, 30, 31, 32, 33, 36, 50, 55, 57, 59, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 169, 181, 182, 185, 191, 208, 218, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 261, 282, 318, 327

Formação docente 7, 31, 63, 66, 148, 158, 159, 160, 162, 165, 168, 201, 307

Formação do professor de Matemática 147

Formação humana 4, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 183, 223, 225, 226, 227, 229, 292

G

Globalização 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 38, 168, 222, 250, 261

H

Histórico da educação 70, 163

I

Inovação Pedagógica 12, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 105

Interdisciplinaridade 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 198, 276

L

Licenciatura 14, 20, 21, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 211, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 234, 327

M

Matemática 16, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 108, 123, 137, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 167, 254, 321, 322, 325, 326

Metodologias educacionais 70

P

Papel do educador 70, 75

Planejamento 1, 2, 3, 9, 13, 34, 36, 50, 55, 57, 97, 99, 100, 104, 143, 168, 185, 187, 189, 190, 203, 204, 275, 284, 288, 289, 325, 327

Políticas públicas em educação 14

PPC 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Prática enquanto componente curricular 230

Práticas avaliativas 39, 43, 44, 170, 171, 174, 176, 177, 179

Práticas de pesquisa 181, 182, 186, 191, 193

Problematização 10, 52, 66, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 192, 255
Programa Mais Educação 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69

Q

Qualidade social da educação 135, 139, 140, 143, 145

R

Reflexão 4, 5, 6, 15, 17, 18, 19, 21, 43, 52, 65, 75, 77, 78, 108, 109, 111, 114, 118, 121, 123, 144, 148, 156, 161, 165, 170, 175, 178, 184, 189, 190, 191, 198, 204, 225, 226, 230, 231, 232, 234, 237, 248, 249, 250, 251, 258, 260, 264, 266, 271, 278, 286, 307, 308, 314, 317, 318, 325
Responsabilidade na educação 70

S

Significados 170, 174, 175, 176, 179, 217, 251, 254, 255, 256, 286, 288, 299, 309, 314
Sujeito crítico 17, 71, 108, 109, 110, 114
Supervisão educacional 135, 142

T

Tecnologias Digitais 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 95, 98, 99, 103, 104, 106, 268
Trabalho docente 14, 20, 25, 31, 47, 152

W

Webquest 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

