

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 3

Atena
Editora
Ano 2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



**A Educação em suas
Dimensões Pedagógica,
Política, Social e Cultural 3**

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

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. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Internazionale delle Figlie di 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 Pietrobon – 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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-29-0

DOI 10.22533/at.ed.290201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA,

SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas.

Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
Julliano Cruz de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2902013021	
CAPÍTULO 2	14
FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: PRINCIPAIS CAUSAS	
Maria do Rosário Alves de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.2902013022	
CAPÍTULO 3	24
GAME DA ÁGUA: UMA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO DA QUÍMICA DA ÁGUA PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO	
Regianne Ferreira da Silva	
Karolayne Amorim Souza	
Tatiana. Aparecida Rosa da Silva	
Edina Cristina Rodrigues de Freitas Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2902013023	
CAPÍTULO 4	36
BRINCADEIRA PROTAGONIZADA COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR	
Fernanda Oliveira Brigatto Silvano	
DOI 10.22533/at.ed.2902013024	
CAPÍTULO 5	45
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PERSPECTIVAS E REALIDADE	
Nazaré dos Santos Costa Alves	
Ione Oliveira Jatobá Leal	
DOI 10.22533/at.ed.2902013025	
CAPÍTULO 6	54
IGARAPÉ BEM TEMPERADO 2016: A EXTENSÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA FACULDADE	
Laylla Gabrielle Borges Correia Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.2902013026	
CAPÍTULO 7	69
INFÂNCIAS MARCADAS PELAS DINÂMICAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PAULO FREIRE	
Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro	
Renata Cristina de L.C.B. Nascimento	
Samantha Dias de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.2902013027	

CAPÍTULO 8	79
JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO JOGO RPG (<i>ROLE PLAYING GAME</i>) DIGITAL PARA O ENSINO <i>ONLINE</i> DAS ROTAS DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS NA BAHIA	
Joelma Cerqueira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2902013028	
CAPÍTULO 9	88
<i>LIGHTBOT</i> LOGICAMENTE: UM GAME LÚDICO AMPARADO PELO PENSAMENTO COMPUTACIONAL E A MATEMÁTICA	
Daniella Santaguida M. de Souza	
Graziela Ferreira Guarda	
Ione Ferrarini Goulart	
Maria Luiza F. Goulart	
DOI 10.22533/at.ed.2902013029	
CAPÍTULO 10	99
LITERATURA GAMIFICADA	
Carolina Müller	
DOI 10.22533/at.ed.29020130210	
CAPÍTULO 11	109
NANOCIÊNCIA E NANOTECNOLOGIA: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO	
Marccus Victor Almeida Martins	
Débora Silva Vidigal Dourado	
Jerliam Soares Araújo	
Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.29020130211	
CAPÍTULO 12	117
NOVOS OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA	
Rosemeire Ferrarezi Valiante	
Noely de Assunção Gomes	
Priscila Dayse Gomes Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.29020130212	
CAPÍTULO 13	133
O CURSO DE EXTENSÃO <i>OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO</i> : REFLEXÕES, MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NOS RESULTADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS ALFABETIZANDAS	
Luciane Manera Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.29020130213	
CAPÍTULO 14	145
O ENSINO DO DIREITO PARA OS INDÍGENAS	
Nadia Teresinha da Mota Franco	
Patrícia Guerrero	
DOI 10.22533/at.ed.29020130214	

CAPÍTULO 15	157
O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM RONDÔNIA	
Rudhy Marssal Bohn Marilsa Miranda de Souza Francisco Cetrulo Neto	
DOI 10.22533/at.ed.29020130215	
CAPÍTULO 16	177
O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: A RELAÇÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA	
Caio Cezar Piraciaba de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.29020130216	
CAPÍTULO 17	188
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CENÁRIO DAS ASSIMETRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Ana Kely Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.29020130217	
CAPÍTULO 18	201
O PROFESSOR, A SALA DE AULA, OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
Diego Souza dos Santos Irene da Silva Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.29020130218	
CAPÍTULO 19	211
O USO DE <i>FANFICTIONS</i> COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Greicielle da Silva Borges Karyne Paula de Souza Franco Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.29020130219	
CAPÍTULO 20	219
O USO DO LITEMAP EM UMA DISCUSSÃO COLABORATIVA	
Luziana Quadros da Rosa Renata Oliveira da Silva Lucyene Lopes da Silva Zaida Cristiane dos Reis Márcio Vieira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.29020130220	
CAPÍTULO 21	231
OBJETOS E FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Jéssica Domenic Candiani Martins Magda Madalena Tuma	

DOI 10.22533/at.ed.29020130221

CAPÍTULO 22 245

OFICINA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA PROFESSORES DO QUARTO E QUINTO ANO DA ZONA RURAL DA SEMED

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo
Lucia Helena Soares de Oliveira
Maria José Pereira de Sousa
Kamila Queiroz Guimarães
Elizama de Oliveira Pereira Gaspar

DOI 10.22533/at.ed.29020130222

CAPÍTULO 23 254

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS: ADEQUAÇÃO DOS LÉXICOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS DE LIBRAS DA UFJ

Thábio de Almeida Silva
Kamilla Fonseca Lemes
Érica Ferreira Melo

DOI 10.22533/at.ed.29020130223

CAPÍTULO 24 264

OS MÉTODOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO

Ayer Barsanulfo Franco
Alexsandro Silva Mateus
Max Miliano Costa
Jair Pereira Melo Júnior
João Eduardo Viana Guimaraes

DOI 10.22533/at.ed.29020130224

CAPÍTULO 25 272

OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI PARAIBANO: DIÁLOGOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Elenilda Sinésio Alexandre da Silva
Aristófanés Alexandre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.29020130225

CAPÍTULO 26 280

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR SOB O PRISMA DISCENTE

Leonardo Mendes Bezerra
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Terezinha de Jesus Maia Lima

DOI 10.22533/at.ed.29020130226

CAPÍTULO 27 292

OUTRO PERSONAGEM DE RANCIÈRE? - LOUIS-GABRIEL GAUNY E SEU RELATO AUTO-FORMATIVO

Vinicius B. Vicenzi

DOI 10.22533/at.ed.29020130227

CAPÍTULO 28	305
PABLO PICASSO: TRAÇOS E DESENHOS GEOMÉTRICOS. RELATOS DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ACADEMICA DE ARTES VISUAIS – MODALIDADE PARFOR	
Lilian Verônica Souza	
Lindamir Aparecida Rosa Junge	
Roseli Kietzer Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.29020130228	
CAPÍTULO 29	313
PAULO FREIRE E MARIO OSORIO MARQUES: UM LEGADO DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	
Antônio Carlos Gonçalves do Amaral	
Milton César Gerhardt	
Walter Frantz	
DOI 10.22533/at.ed.29020130229	
CAPÍTULO 30	322
EDUCAÇÃO SEXUAL: CRIANÇAS E O PROCESSO DE (RE)CONHECIMENTO DO CORPO, DA SEXUALIDADE, DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Melissa Camilo	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Heitor Messias Reimão de Melo	
Fernando Sabchuk Moreira	
Valquiria Nicola Bandeira	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Monica Soares	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.29020130230	
SOBRE A ORGANIZADORA	351
ÍNDICE REMISSIVO	352

FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Data de aceite: 31/01/2020

Julliano Cruz de Oliveira

Mestre em Teologia pela Faculdades EST.
Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *campus* Morada Nova. E-mail: julliano.cruz@ifce.edu.br

RESUMO: O presente trabalho tem como ponto de partida uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Teologia, da Faculdades EST. Para a escrita deste texto realizou-se uma revisão dos documentos e das legislações do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), anteriormente consultadas na ocasião da pesquisa de mestrado, tendo em vista a atualização do Projeto Político Pedagógico Institucional do IFCE (2018), publicado após a defesa do Trabalho Final de Mestrado. O texto ora apresentado consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental a partir da seleção de livros e artigos de autores e autoras da área educacional e de ensino, a exemplo de Paulo Freire (2015), Selma Garrido Pimenta (2014), Léa das Graças Camargos Anastasiou (2014) e Lucilia Regina de Souza Machado (2008) para a sustentação teórica. Discorre sobre a formação e o perfil docente da EPT e especificamente no IFCE. Foram analisadas as concepções

de docência e de educação estabelecidas no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e as peças legais que regulamentam a atividade docente no IFCE. Constatou-se que não há exigência de uma formação pedagógica para lecionar nos cursos do IFCE, o que é uma fragilidade, pois para haver aprendizagem o/a docente necessita de conhecimentos que os cursos de bacharelados não contemplam, os saberes pedagógicos. Há, portanto, uma necessidade de se fortalecer as políticas de formação pedagógica para os docentes do IFCE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica; Perfil Docente; Formação de Professores.

ABSTRACT: The present paper has as its starting point a research carried out in the Graduate Program in Theology, at EST Colleges. For the writing of this text, a review was made of the documents and laws of the Federal Institute of Education of Ceará (IFCE), previously consulted at the time of the master's research, in order to update the IFCE Institutional Pedagogical Political Project (2018) which was published after the defense of the Master's Thesis. The text presented here consists of a bibliographic and documentary research based on the selection of books and articles by authors from the educational and teaching areas, such

as Paulo Freire (2015), Selma Garrido Pimenta (2014), Léa das Gracias Camargos Anastasiou (2014) and Lucilia Regina de Souza Machado (2008) for theoretical support. The paper talks about the formation and the teacher profile in Professional and Technological Education (EPT) and specifically at IFCE. The conceptions of teaching and education established in the Institutional Pedagogical Political Project (PPI) and the legal pieces that regulate the teaching activity at IFCE were analyzed. It was found that there is no requirement for a pedagogical training to teach at IFCE courses, which is a weakness, because in order to have learning the teacher needs knowledge that the baccalaureate courses do not include, the pedagogical knowledge. Therefore, there is a need to strengthen the pedagogical training policies for IFCE teachers.

KEYWORDS: Professional and Technological Education; Teaching Profile; Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

O exercício da docência exige do professor saberes e competências que fundamentem uma prática voltada para um ensino de qualidade que promova a construção do conhecimento através da aprendizagem. A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compreende um saber específico: articular o saber do conteúdo científico, para formar um profissional competente, com o saber pedagógico, que embasa a prática docente. Considerando o processo de mudanças pelo qual vem passando o mundo contemporâneo, com os avanços científicos e tecnológicos, onde o conhecimento rapidamente se torna ultrapassado, faz-se necessário que os professores estejam constantemente revendo e reformulando seus saberes, a fim de proporcionar aos estudantes novas metodologias e propostas pedagógicas que oportunizem aprendizagens individuais e coletivas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental que discorre sobre a formação e o perfil docente da EPT e especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pretende-se analisar a legislação pertinente à Educação Profissional e Tecnológica, bem como os documentos institucionais do IFCE, a exemplo do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), assim como outros atos normativos a exemplo de Portarias e Notas Técnicas emitidas pela sua gestão máxima, procurando compreender as consonâncias com relação às concepções de Docência e de Educação defendidas pela instituição através da análise do perfil e da formação inicial dos seus docentes.

Para a sustentação teórica foram selecionados autores e autoras da área da Educação, a exemplo de Paulo Freire (2015), Selma Garrido Pimenta (2014), Léa das Graças Camargos Anastasiou (2014) e José Carlos Libâneo (2013). A análise de conceitos e leis foi aprofundada com as leituras dos estudos de Lucília Regina de

Souza Machado (2008), Eliezer Pacheco (2011), Maria Ciavatta (2014), entre outros autores.

2 | CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 2º, nos traz que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]. (BRASIL, 2008).

No artigo 6º, inciso III, da mesma lei, é estabelecida como finalidade e características destas instituições, a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (BRASIL, 2008).

Percebe-se, portanto, que são instituições diferentes das escolas de Educação Básica e das Universidades, tendo em vista a possibilidade de atuação em mais de um nível de ensino, ou seja, há uma pluralidade de cursos e de currículos no mesmo espaço educacional. Essa estrutura acarreta um grande desafio na prática do ensino, pois é necessário que as diferentes abordagens metodológicas e práticas pedagógicas estejam integradas às diferentes áreas do conhecimento, conforme Silva (2009), com o objetivo de contribuir para a cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento.

Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (2018), o IFCE se apresenta como um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade; trata-se, portanto, de estratégia de ação política e transformação social, através da construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

Para uma melhor compreensão de como se dá essa construção de saberes, envolvendo elementos tão complexos, faz-se necessário entender as concepções de ser humano, de educação e de currículo adotadas pela instituição que servem como norte para suas ações pedagógicas, inclusive no exercício da docência propriamente dita, em sala de aula.

Assim, tem-se como concepção de ser humano a de:

um ser histórico-cultural, individual e social, inacabado, portanto, consciente do inacabamento e em permanente busca do vir a ser, ou seja, um sujeito fruto da interação de fatores biopsicossociais, cognoscente e com corporeidade, que poderá agir de maneira reflexiva, crítica, visando à superação das dificuldades e à plenitude de sua existência e de seus semelhantes. (IFCE, 2018, p. 29).

É importante ressaltar que tanto o docente quanto o estudante encontram-se inseridos nessa concepção de ser humano, tendo em vista que no processo de ensino e aprendizagem a docência deve ser compreendida como uma prática reflexiva, ou seja, o professor deve se conceber como um sujeito também inacabado que ao repensar criticamente sua prática, atrelando seus saberes a ela, consegue melhorar sua próxima prática, como afirma Paulo Freire (2015).

Nesse sentido, na visão do IFCE, a educação deve ser um processo que liberta o ser humano, torna-o sujeito de suas aprendizagens e produtor de conhecimento, a partir de suas próprias experiências e valores com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho. Para isso, o currículo deve ser compreendido como um instrumento que serve para a formação do ser humano em sua totalidade, de maneira crítica e reflexiva, pautado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, favorecendo uma formação ética, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tornando-se assim um ser atuante na sociedade, conforme preconiza o segundo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996.

Faz-se necessário ainda, compreender a concepção de educando definida pelo IFCE no documento, antes mesmo de ampliar a discussão sobre a constituição do perfil docente, foco deste trabalho.

Assim, educando:

É o sujeito que, no âmbito da Educação Profissional, respeitadas a sua história, gênero, idade, crença e procedência econômica e social, é agente e paciente da formação integral e sólida para o trabalho. Nesse sentido, ele deve ser visto e se ver como um cidadão-profissional em contínua formação, que enxerga o mundo do trabalho como algo que não se encerra em si mesmo, ao mesmo tempo em que capta nele as possibilidades de aprendizagem e descoberta. (IFCE, 2018, p. 57).

Alguns elementos desta definição merecem destaque, principalmente no sentido do fazer pedagógico e didático, mais especificamente. A princípio vê-se que o estudante precisa ter suas individualidades e diversidades acolhidas a fim de que sua formação seja integral. Acrescente-se que o estudante é também sujeito na sua formação, se utilizando de sua bagagem de conteúdo, adquirida no mundo do trabalho ou em outras experiências, para a construção de outros caminhos para aprendizagens, reconstruindo seu conhecimento.

Neste sentido, Freire (2015) aponta que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2015, p. 28).

Exige-se, portanto, uma prática docente que suscite a busca pelo conhecimento, a reflexão e a criatividade, contemplando a integração através da interdisciplinaridade dos conteúdos com saberes que foram previamente adquiridos e com a contextualização dos conhecimentos básicos com os específicos de cada área profissional. Isso permitirá uma troca de conhecimento com os diversos âmbitos da sociedade assegurando uma formação profissional e humana em todos os níveis de ensino – do curso técnico à pós-graduação – através de um processo de ensino-aprendizagem fundamentado na dialogicidade, criticidade, pela curiosidade epistemológica e autonomia do estudante (FREIRE, 2015).

Diante dessa contextualização, em seu projeto institucional, o IFCE defende a ideia de que o professor vai além de um profissional que transmite conteúdos, sendo concebido como Educador, entendendo que nos processos de ensino e de aprendizagem há a necessidade da atuação de dois sujeitos, o educando, que discutimos anteriormente, e o educador. Este encontra nessa instituição, com uma organização curricular peculiar, a possibilidade de promover espaços para a construção e reconstrução de saberes, estabelecendo diálogos, nos mais diversos níveis de ensino, com os conhecimentos técnicos, científicos e culturais, articulando seus próprios saberes com a formação prévia dos/as discentes, criando novas metodologias para sua prática, garantindo a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, como está definido no PPI:

Este lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada, exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo [...] (IFCE, 2018, p. 56).

Portanto, o perfil desse educador, como define Lucília Machado (2008), seria de:

um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17).

Para Libâneo (2013), a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática

entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino. Segundo o autor, esse é um processo coordenado de ações docentes que visa alcançar resultados, devendo ter como ponto de partida o nível atual de conhecimento do estudante, suas experiências e desenvolvimento mental, e por isso, exige-se que seja constituído de objetivos bem definidos, conteúdos e formas de organização.

O ensino objetiva a progressiva transformação das capacidades e habilidades intelectuais dos estudantes através da transmissão e assimilação dos conteúdos dos componentes curriculares. São conhecimentos sistematizados e selecionados das bases das ciências e da produção da ação sociocultural da sociedade que foram organizados para serem ensinados, constituindo assim o currículo. O resultado a ser alcançado com todo esse processo é, portanto, a aprendizagem.

Assim, o ensino e a aprendizagem são dois elementos do mesmo processo, exigindo-se, portanto, profissionais docentes cada vez mais competentes. A docência na EPT compreende um saber específico: o conteúdo deve ser capaz de instrumentalizar o exercício profissional, para garantir a articulação dos saberes técnicos, específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador, como afirma Araújo (2008). Além disso, deve-se considerar também o processo de mudanças pelo qual vem passando o mundo atualmente, com os avanços científicos e tecnológicos, onde o conhecimento se torna rapidamente ultrapassado, faz-se necessário que o docente esteja constantemente revendo e reelaborando seus saberes e suas práticas.

São nesse contexto que estão inseridos os profissionais das diversas áreas de formação que ao ingressarem nos Institutos Federais passam a pertencer à carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), de acordo com a Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012. São docentes, em sua grande maioria, com formação inicial em cursos de bacharelado nas áreas das ciências e tecnologias, que podem lecionar tanto em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, por exemplo, quanto em cursos de graduação.

Ou seja, de acordo com a legislação que regulamenta a profissão não há diferenciação entre docente de um ou outro nível de ensino, tendo a possibilidade de transitar muitas vezes em cursos de outro eixo tecnológico, no mesmo campus de lotação, de acordo com a demanda de oferta de cursos e de componentes curriculares.

3 | DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EPT

Para o funcionamento dos cursos ofertados na EPT, há diretrizes curriculares específicas, que também orientam o exercício do magistério. As diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram definidas através da

Resolução nº 6, do Conselho Nacional de Educação, de 20 de setembro de 2012, estabelecendo princípios, critérios e concepções metodológicas e pedagógicas para a oferta de cursos nesta modalidade.

A partir da análise desta resolução, pretende-se encontrar elementos que estabeleçam o perfil esperado do professor para atuar nestes cursos. Cabe aqui discutir essas diretrizes pensando na sua efetivação, aplicabilidade no cotidiano escolar e na prática em sala de aula.

A princípio, os cursos de ensino técnico podem ser ofertados de forma articulada e subsequente ao Ensino Médio (EM). No caso de ser articulada ao EM, a oferta pode acontecer de forma integrada, ou seja, o estudante cursa o ensino médio e tem a formação técnica ao mesmo tempo e na mesma instituição. A outra possibilidade é que essa articulação aconteça na forma concomitante, em que há a alternativa de cursar o ensino técnico em uma instituição distinta à do ensino médio, tendo o estudante a obrigatoriedade de comprovar a matrícula nesta. Os cursos na forma subsequente são destinados exclusivamente para quem concluiu o ensino médio. Além de se articular com o ensino médio, os cursos técnicos articulam-se também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação aos cursos superiores de tecnologia, a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de dezembro de 2002, institui as diretrizes para sua organização e seu funcionamento. Os cursos de tecnologia são designados como cursos superiores, tendo como foco o incentivo do desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos.

A produção e a inovação científico-tecnológica devem estar intrínsecas nas propostas dos cursos de tecnologia, incentivando sua produção e a aplicabilidade dessas novas tecnologias no mercado de trabalho, sem desconsiderar os impactos sociais, econômicos e ambientais ao serem incorporadas. Apenas no primeiro parágrafo do seu artigo 6º, a resolução aponta também para uma formação integral, quando preceitua que a organização curricular deve contemplar a formação para as competências profissionais tecnológicas incluindo fundamentos científicos e humanísticos indispensáveis para o desempenho profissional.

Neste contexto, é importante ressaltar o que essas duas resoluções tratam da formação exigida para o exercício da docência. No caso dos cursos de tecnologia, o docente deve possuir para o exercício do magistério a mesma formação exigida para docência no nível superior, nos termos do artigo 66 da LDB (1996), ou seja, a preparação se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado não havendo nenhuma exigência que seja na área pedagógica.

Porém, para os cursos de nível técnico há o Título IV da Resolução nº 6 que é específico à formação docente. O artigo 40 aponta que a formação inicial para

a docência deve ser em cursos de graduação e programas de licenciaturas. No caso do docente não ser licenciado é assegurado o direito de participar ou de ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos de formação pedagógica que podem ser: excepcionalmente na forma de curso de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico; excepcionalmente tendo seus saberes profissionais reconhecidos, desde que tenha mais de 10 (dez) anos de docência na Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC; ou na forma de uma segunda licenciatura, diferente da original.

Como o IFCE oferta cursos de bacharelado nas diversas áreas e cada curso possui uma diretriz curricular específica, foi delimitado para análise desses cursos o documento “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2010. Esse documento procura sistematizar as diferentes denominações e descritivos de cursos existentes que correspondem à mesma formação específica, a fim de unificar em uma única denominação, procurando firmar a identidade de determinado curso.

O objetivo maior desses referenciais é estabelecer a carga horária mínima, a estrutura laboratorial e/ou infraestrutura para o funcionamento de determinado curso. Orienta-se que os projetos pedagógicos, onde se deve encontrar o percurso formativo do estudante, fica a critério de cada instituição. Portanto, esses referenciais não devem ser entendidos como diretrizes curriculares, pois cada curso deve construí-lo.

Utilizando como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, aprovado pela Resolução CNE/CES, de 11 de março de 2002, que foram base para a construção do PPC do curso de Engenharia Civil no IFCE do campus de Morada Nova, não há nenhuma orientação a respeito da formação do docente para atuar nesses cursos, porém no 3º artigo da resolução diz que:

O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. (BRASIL, 2002)

Identifica-se, em vista disso, que há uma orientação a respeito do currículo da formação do estudante, mas não há sobre a formação do docente. Há aí uma fragilidade nessas diretrizes, pois através do que se pretende ter como profissional formado pode-se deduzir qual seria esse perfil de docente, mas é apenas uma suposição, não está institucionalizado.

4 | REGULAMENTAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NO IFCE

Foi publicada, em 30 de setembro de 2016, a Portaria 726 do Gabinete da Reitoria do IFCE estabelecendo os perfis profissionais dos docentes da instituição, definindo com essa padronização qual a formação mínima exigida para que um profissional seja contratado para lecionar no IFCE.

Para uma melhor compreensão de como esses perfis foram definidos, utilizaremos como exemplo o perfil profissional de um docente da Subárea “Álgebra”, Área “Matemática”, que está inserida na Grande Área “Ciências Exatas e da Terra”. Considerando as especialidades para tal profissional, esse docente pode ministrar tanto a disciplina Álgebra Linear em um Curso de Bacharelado em Engenharia Civil, por exemplo, como a disciplina de Matemática, da área propedêutica do Ensino Médio, nos diversos cursos Técnicos Integrados.

Neste caso, a exigência mínima para concorrer a esse cargo é a habilitação em Bacharelado ou Licenciatura em Matemática, como acontece também na subárea “Análise”, ou seja, para ser docente do IFCE não se exige uma formação pedagógica, se o candidato for formado em licenciatura ainda se tem no currículo as “disciplinas pedagógicas”, se a graduação for um bacharelado não há impedimento para ser docente.

Outro dispositivo legal que nos traz elementos para a discussão do perfil esperado do profissional docente é a Resolução nº 39 de 22 de agosto de 2016 do IFCE, que estabelece as diretrizes regulamentadoras da distribuição da carga horária docente.

A referida resolução é fruto de exigência estabelecida pela Portaria SETEC/MEC Nº17, de 11 de maio de 2016, que institui diretrizes gerais para a regulamentação das atividades dos docentes (RAD) pertencentes ao Cargo de Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, atribuindo também a cada órgão máximo dos Institutos Federais o detalhamento das atividades docentes no âmbito do ensino, da pesquisa aplicada, da extensão, da gestão e representação institucional, de acordo com as diretrizes da referida portaria.

Logo no parágrafo único do artigo 2º da resolução, fica explícito que prioritariamente as atividades de ensino devem ser atendidas, ou seja, a maioria da carga horária docente deve ser em sala de aula, nos cursos e programas em todos os níveis e modalidades ofertados, ficando as outras atividades como possibilidades de complementação do limite máximo de carga horária prevista para o regime de trabalho. Vale ressaltar que o docente, apesar de ser incentivado à prática da pesquisa e da extensão, pode ter sua carga horária toda preenchida exclusivamente com atividades de ensino, desde que assim seja do seu interesse.

Depreende-se que a instituição necessita de profissionais para serem

essencialmente docentes, que se envolvam na atividade de ensino e aprendizagem na sala de aula, na troca de conhecimentos e na interação dialógica com os estudantes. As atividades de pesquisa e extensão devem ser voltadas para a melhoria do ensino, ou seja, seus resultados devem voltar para a sala de aula, para a melhoria do processo de aprendizagem. Como preconiza Pacheco (2011):

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (PACHECO, 2011, p. 27)

Assim, as atividades docentes no âmbito do Ensino são: lecionar nos cursos técnicos e ou/licenciaturas; lecionar nos cursos de especialização técnica, graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu); há também a possibilidade de ministrar aulas em cursos de extensão de Formação Inicial e Continuada. Além das aulas, os docentes têm a garantia de uma carga horária para a preparação e o planejamento das suas aulas, e para atendimento aos estudantes fora da sala de aula, essas atividades são consideradas como manutenção do ensino e essas horas são geradas automaticamente de acordo com a quantidade de horas/aula.

Para as atividades de apoio ao ensino o docente tem assegurada a participação nos encontros técnico-pedagógicos e nas reuniões com os diversos setores da gestão do campus. As orientações de estágio supervisionado curricular e extracurricular, de trabalho de conclusão de curso de graduação, de bolsas de monitoria acadêmica, bolsas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ou outro programa voltado à permanência e êxito estudantil também são atribuições do professor e da professora. Para concluir o eixo do ensino, ainda há a possibilidade de responsabilidade técnica por laboratório e de execução de projetos ou atividades complementares de ensino extracurriculares.

Outra possibilidade de atuação é no tocante às atividades de pesquisa, estas são caracterizadas como de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica que devem ser desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo, assim a pesquisa deve ser aplicada.

No caso das atividades de Extensão elas devem ser de transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido a comunidade externa. Ocorrem por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias ou cursos, com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos.

Além dessas possibilidades que contemplam o tripé ensino, pesquisa e extensão, garantindo aos Institutos Federais o caráter de instituição de ensino superior como as

universidades, o docente pode exercer cargos na gestão institucional e acadêmica, bem como atividades em comissões ou de fiscalização. Podendo assumir uma coordenação de curso técnico ou superior, de setor, chefia de departamento, direção de área, assessoria, participar de conselhos, comissões permanentes, colegiados, inclusive na fiscalização de contratos, entre outras atividades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, portanto, há uma ampla possibilidade de atuação do docente no IFCE. O profissional bacharel, tecnólogo ou licenciado que for selecionado para lecionar tem um grande desafio. As análises e reflexões feitas ao longo deste trabalho permitem inferir que a docência no âmbito da EPT exige conhecimentos que somente a formação inicial da maioria dos professores e das professoras não contempla, considerando que a maioria do corpo docente é formada por profissionais bacharéis e tecnólogos.

Ao investigar o perfil docente do IFCE, constatou-se que a concepção de educador/a, é de a de um/uma profissional que supere a pedagogia das certezas por uma pedagogia da pergunta, ou seja, que ultrapasse a prática da mera transmissão de conhecimentos e desperte o desejo de aprender, sem deixar de assumir um compromisso ético-político que é o ato de ensinar, pois foca sua ação no sujeito aprendente.

Além disso, sabe-se que articulação de conhecimentos, que resulta em uma formação omnilateral, visa à produção de um conhecimento que sirva para mudança social, numa perspectiva de que a pesquisa é prática pedagógica (CHIAVATTA, 2014). Assim, a educação estará intrinsecamente relacionada com a prática social, onde os estudantes, sujeitos da sua aprendizagem, não só acumulam conteúdos e novos conhecimentos, mas os produzem para intervir e melhorar o meio social onde estão inseridos.

Porém, constatou-se que não há exigência de uma formação pedagógica para lecionar nos cursos do IFCE, o que é uma fragilidade, pois para haver aprendizagem o/a docente necessita de conhecimentos que os cursos de bacharelados não contemplam, os saberes pedagógicos.

O que defendemos é que as políticas de formação pedagógica para docentes da EPT, especialmente para os que não são licenciados devem ser institucionalizadas no IFCE, tendo em vista que o exercício da docência envolve processos de construção da identidade profissional e o desenvolvimento da profissionalização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), possibilitando ao professor uma atuação profissional crítica, reflexiva e competente na sua área específica e que seja capaz de exercer a docência de forma que leve os estudantes a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586/6100>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- BRASIL. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 06 set. de 2019.
- _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 06 set. 2019.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7237-catalogo-nacioanl-cursos-superiores-tecnologia-2010&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. de 2019.
- _____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**/ Secretaria de Educação Superior. 2010.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 set. 2019.
- _____. **Resolução CNE/CES n. 11, de 11 de março de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- _____. **Resolução CNE/CP n. 03, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2019.
- CIAVATTA, Maria. **O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?**/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. Trabalho & Educação-ISSN 1516- 9537, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- IFCE. **Nota técnica 001/2013 – PROEN**. Disponível em: <<https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/1791/nota%20t%C3%A9cnica%20n%C2%BA001-2013-PROEN.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- _____. **Portaria nº 726/GR, de 30 de setembro de 2016**. Atualiza os perfis profissionais docentes do IFCE. Disponível em: <<http://ifce.edu.br/proen/portaria-726-gr-2016-mesclado.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. **Resolução CONSUP nº 39, de 22 de agosto de 2016.** Aprova a regulamentação das atividades docentes (RAD) do IFCE. Disponível em: <<https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/3004/2016-039.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. **Projeto político-pedagógico Institucional/ Instituto Federal do Ceará.** – Fortaleza: 2018. 153 p. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/RESOLUON046.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1 - jun. 2008. p. 8-22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em 08 set. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016.** Estabelece diretrizes para regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2019.

OLIVEIRA, Julliano Cruz de. **Contribuições da formação pedagógica para a docência na educação profissional e tecnológica.** São Leopoldo, RS, 2018. 85 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/908/1/oliveira_jc_tmp599.pdf>. Acesso em 26 de ago. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 11 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: PRINCIPAIS CAUSAS

Data de aceite: 31/01/2020

Maria do Rosário Alves de Jesus

Universidade Tecnológica Intercontinental, PY

Mestranda em Ciências da Educação,

Universidade Tecnológica Intercontinental-PY.

Pedagoga, Professora na Educação Básica-
Séries Finais do Ensino Fundamental, da rede
municipal de Brotas de Macaúbas, Ba.

rosariojesus.alves@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0054353665024326>

RESUMO: A pesquisa, baseada em levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Doutorados (BDTD) e Google Acadêmico, objetivou identificar algumas das principais causas do Fracasso Escolar no Brasil divulgadas em produções científicas (2014–2018). Foram organizadas duas categorias principais conforme as causas identificadas: Causas intraescolares e causas extraescolares. Dentre essas categorias a que apresentou quantidade maior de causas para o fracasso escolar foi a extraescolares. Essa revisão bibliográfica faz parte do Projeto de Pesquisa “Principais Causas do Fracasso Escolar nas Séries Finais do Ensino Fundamental das Escolas do Município de Brotas de Macaúbas, Bahia/Brasil, ano 2019” para o curso de Mestrado em Ciências

da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC- PY. Os dados levantados mostram que o Fracasso Escolar ainda é um problema grave na realidade educacional brasileira e suas causas são diversas, refletindo, com isso, a própria diversidade da realidade social brasileira

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar. Intraescolares. Extraescolares

SCHOOL FAILURE IN BRAZIL: MAIN CAUSES

ABSTRACT: The research, based on a bibliographic survey conducted in the Digital Library of Theses and Doctorates (BDTD) and Google Scholar databases, aimed to identify some of the main causes of School Failure in Brazil disclosed in scientific productions (2014–2018). Two main categories were organized according to the identified causes: In-school causes and out-of-school causes. Among these categories the one with the greatest number of causes for school failure was the extra-school. This literature review is part of the Research Project “Main Causes of School Failure in the Final Series of Elementary Schools in the Municipality of Brotas de Macaúbas, Bahia / Brazil, 2019” for the Master of Science in Education from the Intercontinental Technological University -UTIC- PY. The data collected show that School Failure

is still a serious problem in the Brazilian educational reality and its causes are diverse, reflecting the diversity of the Brazilian social reality.

KEYWORDS: School Failure. In-school. Out of school

1 | INTRODUÇÃO

Ao se falar em fracasso escolar no interior da escola pública, entende-se que é preciso contextualizá-lo e historicizá-lo. As altas taxas de evasão e repetência não são recentes, mas um fenômeno presente há pelos menos seis décadas, e pouco se conseguiu fazer para alterá-lo. Nesse sentido, faz-se necessário avançar nos estudos sobre o sintoma “fracasso escolar” no Brasil por causa do sofrimento que causa a criança; pelos prejuízos que representa ao país; pela necessidade de rever a teoria e a prática psicanalítica diante da natureza desse sintoma. (BOSSA, 2008)

A luta por uma educação de qualidade, que cumpra seu papel primordial de desenvolvimento e humanização dos indivíduos, a partir de uma concepção de Educação para Todos, ainda é angustiante. O fracasso escolar não é um problema individual do aluno, como a escola diz ao se referir a falta de interesse, muito menos, um problema de ordem social. Mas passa a ser um problema social a partir do momento em que existe a reprovação ou a expulsão dos alunos da escola. As pesquisas realizadas para estudar o assunto têm revelado que pelo menos parte dos fatores que determinam uma escolarização desigual para os brasileiros é também responsável pelo desempenho desigual na escola.

Partindo do posicionamento da Educação para Todos na concepção da Educação Inclusiva, na medida em que revela o direito de todos à educação, este estudo constrói-se a partir de um posicionamento que busca revelar o compromisso social pela luta em defesa dos interesses dos indivíduos, especialmente os pertencentes às classes populares, que foram e continuam sendo excluídos do processo de escolarização, essencial para seu pleno desenvolvimento. (MORALES, 2014). Assim, o objetivo do estudo foi identificar, através da revisão bibliográfica, as principais causas do fracasso escolar, publicada entre os anos 2014-2019.

Com esse fim, realizou-se consulta a artigos, dissertações, teses e livros publicados nos últimos cinco anos na Biblioteca Digital de Tese e Doutorado (BDTD) e no Google Acadêmico. A delimitação temática concentrou-se na Educação Básica e mais precisamente no Ensino Fundamental.

2 | FRACASSO ESCOLAR: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

O fracasso escolar pode ser entendido como déficit de aprendizagem. O qual representa um dos maiores desafios para a sociedade brasileira.

As inúmeras estatísticas mostram que, ano após ano, apesar de algumas modificações postas em prática pelos sistemas educacionais, as taxas de permanência na escola e dos anos de escolarização persistem, muito aquém do mínimo esperado, em todos os estados do Brasil. Se não bastasse, no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas. (Censo Escolar, 2018). Dados do IBGE (PNAD Contínua 2017) já indicava essa queda ao divulgar que número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. Apesar do amplo acesso à escola, a adequação entre a idade e a etapa de ensino frequentada, medida pela taxa ajustada de frequência escolar líquida (proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino em um grupo etário específico) mostra que o atraso escolar se inicia no ensino fundamental e acentua-se na etapa do ensino médio. (IBGE, 2017).

Como vimos o fracasso escolar é um desafio para a sociedade atual. Vimos que mesmo o aluno tendo acesso a escola isso não garante que ele irá ser bem-sucedido nos estudos. O ideal seria concluir o ensino médio com a idade de 15 a 17. Porém, na maioria das escolas brasileiras, nessa faixa etária, grande parte dos alunos ainda não saiu do ensino fundamental. Nessa perspectiva, o fracasso escolar é um processo psicossocial complexo, administrado também por um processo que transforma o aluno em fracassado no plano do saber psicopedagógico oficial. (PATTO, 1999)

Um país que não consegue resolver o problema do fracasso escolar, onde os alunos não vêem perspectiva de mudanças através dos estudos, jamais conseguirá elevar o seu Índice de Desenvolvimento Humano. Pois como se sabe, para chegar a esse Índice, um dos fatores analisado é a educação.

Segundo dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em 2017 o país se manteve na 79ª posição, logo atrás da Venezuela, dentre um conjunto de 189 economias.

Como vimos, a educação no Brasil está paralisada. Falta recursos, sobra problemas. Prova disso é que o país até agora não conseguiu atingir várias das metas do PNE – Plano Nacional de Educação. A exemplo da meta 2. Segundo o indicador 2B- Percentual de Pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído – a situação atual está em 66,7%. Mesmo o governo tendo colocado em prática algumas das estratégias do PNE, o sucesso escolar de muitos alunos ainda é uma realidade distante.

Como traz uma das conclusões do relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018, o desafio da universalização do ensino fundamental de 9 anos só começará a se concretizar de fato com a elevação da taxa de concluintes

na idade recomendada para um índice próximo ao da meta estabelecida pelo PNE (95%). E como o próprio relatório apresenta, o ritmo atual de melhoria do Indicador 2B está aquém do que seria necessário para que o País alcance em 2024 a sua meta. Cabe à política educacional, a partir das estratégias traçadas no PNE, focar nas causas do baixo progresso e buscar alternativas para gerar avanços mais robustos nos próximos anos. (INEP, 2018)

3 | REVISÃO DE LITERATURA: PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Com o objetivo identificar algumas das principais causas do Fracasso Escolar no Brasil foi realizado um levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico. De forma a ampliar as possibilidades de inclusão de produções, optou-se por utilizar as seguintes expressões: “fracasso escolar”; “dificuldades de aprendizagem”; e “repetência e evasão escolar” todas seguidas pela terminologia “causas”. O próximo passo consistiu em delimitar a data inicial para a seleção dos trabalhos, de modo que todas as produções encontradas, publicadas a partir de 2014, foram incluídas. Após a leitura dos resumos e, em alguns casos, do material completo e/ ou de partes consideradas suficientes, foi realizada uma classificação das produções encontradas, separando-as em relacionadas e não relacionadas ao presente estudo. Para esta classificação foram considerados apenas os estudos que citavam ou descreviam causas do fracasso escolar, ou consequências do fracasso escolar ou ainda, situação do fracasso escolar no Brasil. Estudos que abordavam outras temáticas foram desconsiderados.

Do total de trabalhos que apareceram nessas bases de dados, foram selecionadas cinquenta e seis produções. Porém, foram descartados quatro artigos e um livros por serem estrangeiros. Ficando quatorze artigos; vinte e duas dissertações; quatro teses e onze livros. Após esta separação, procedeu-se à leitura das produções relacionadas que foram, posteriormente, classificadas conforme as causas: intraescolares ou extraescolares.

4 | OS ESTUDOS RELATIVOS AS PRINCIPAIS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR

Em relação aos estudos relacionados as principais causas do Fracasso Escolar no período de 2014 a 2019 observou-se que a concentração das produções se dá no agrupamento dos anos 2014 a 2016 totalizando 35 trabalhos. No agrupamento de 2017 a 2019 o total de produções foram é 16. Conforme a tabela 1

	SUL	SUDESTE	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	TOTAL
2014-2016	7	16	1	7	4	35
2017-2019	3	8	0	3	2	16
Artigos	2	7	1	4	0	14
Dissertações	5	9	0	4	4	22
Livros	2	8	0	1	0	11
Teses	0	3	0	0	1	4
Total	9	27	1	9	5	51

Tabela 1 - Produções Encontradas no Levantamento Bibliográfico de Acordo com o Ano de Publicação e a Região de Desenvolvimento do Estudo

O ano de 2014 foi o que teve o maior número de publicações. Sendo 15% dos artigos, 50% das dissertações, 25% dos livros e 50% das teses, de todo o período. quanto ao tipo, também pode ser identificado que o maior número foi de dissertações, um total de 22. O que corresponde a aproximadamente 43% de todas as produções. Seguida por artigos publicados em revistas e periódicos, um total de 14(27%) e livros 11 (21%). Conforme gráfico 1.

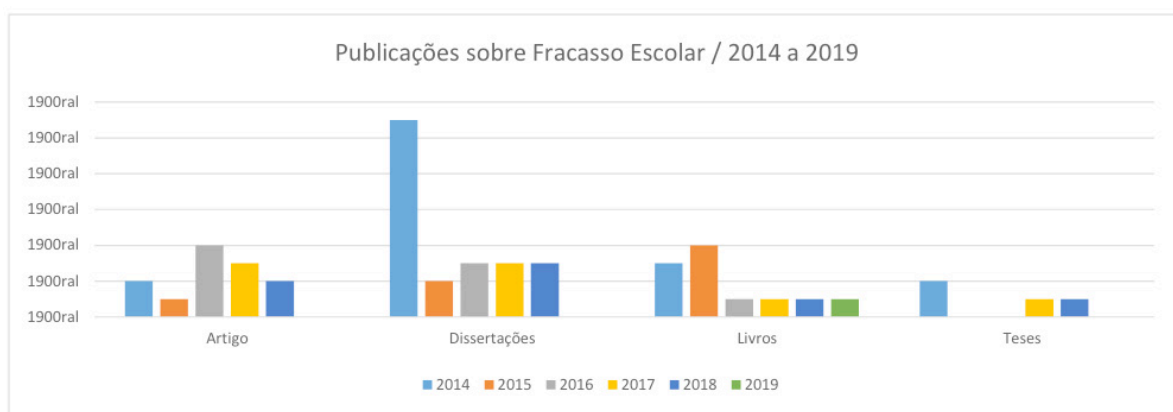


Gráfico 1 – Publicações sobre Fracasso Escolar / 2014 a 2019.

Outro dado que pode ser observado diz respeito às regiões nas quais os estudos foram desenvolvidos, com destaque para a região Sudeste com aproximadamente 53% do total de produções relacionadas. As regiões Sul e Nordeste concentraram cada uma aproximadamente 18% do total de trabalhos relacionados, a região Centro-Oeste aproximadamente 10% do total de trabalhos relacionados e a região Norte com apenas 2%, aproximadamente, dos trabalhos realizados. Conforme mostra a tabela 1, acima.

5 | CAUSAS INTRAESCOLARES E CAUSAS EXTRAESCOLARES DO FRACASSO ESCOLAR

Hoje já se sabe que existem causas tanto extraescolares, quanto intraescolares as quais contribuem para o fracasso escolar. As extraescolares dizem respeito às más condições de vida e de subsistência da maior parte dos alunos das escolas públicas. Já as intraescolares dizem respeito aos currículos, aos programas, as práticas pedagógicas adotadas e principalmente ao tipo de avaliação usada na maioria das vezes como um poderoso mecanismo de seleção. (SILVA, 2014, p. 104).

5.1 Causas Intraescolares

É importante reconhecer o papel específico da escola que é o de socialização do saber e de formação de atitudes de importância para a existência de uma sociedade em que haja menos contrastes. (SILVA, 2014, p. 106).

Segundo essa autora, mesmo depois dos avanços teóricos obtidos a partir da década de 70, a respeito de evasão e repetência, a interpretação de fracasso escolar, até por educadores, continua sendo feita apenas através das causas extraescolares. Ela afirma que o fracasso escolar é um mito muito bem montado a ser enfrentado através da articulação das causas extraescolares, com as internas, que são de âmbito escolar.

Nesse sentido, traz como causas intraescolares, as relacionadas a: organização e funcionamento da escola como um sistema social; currículo; conteúdo; planejamento e avaliação. Essas questões devem ser bem discutidas na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Somam-se a essas causas o clima escolar, citados por Gattás, quando listou as 14 causas do abandono escolar no Brasil. E também a relação do professor com o aluno. Causa presente em vários artigos analisados.

5.2 Causas Extraescolares

Segundo Silva 2014, além da deficiência de alimentação, existe a falta de apoio e de estímulo dos pais, a falta de informação e de contato com a língua escrita e além desses problemas, a necessidade de trabalhar, a falta de auxílio nas dificuldades escolares e a falta de um espaço próprio para estudar.

A autora Marina Gattás, mais recentemente em novembro de 2017, elencou 14 causas para o fracasso escolar. Dentre as quais destacamos as relacionadas a fatores extraescolares como: **Acesso limitado a escola**, o qual resulta da distância de casa até a escola e a dificuldades de transporte. Existem regiões onde os alunos levam mais de duas horas no percurso de casa até a escola, na maioria dos casos em transportes de má qualidade; **Necessidades Especiais**. Mesmo com a lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a maioria das escolas brasileiras não estão equipadas com

recursos materiais e humanos para lidar com esse público. Por outro lado, muitos pais têm vergonha da condição especial do filho ou superprotege não mandando para a escola, por insegurança; **Gravidez e maternidade**. Muitas adolescentes que engravidam não conseguem conciliar a escola e os cuidados com a criança. Outras desistem por constrangimento devido ao preconceito que ainda é muito forte com mãe solteira; **Atividades ilegais**. Infelizmente esse é um problema que não é mais só privilegio das grandes cidades. Até mesmo nas comunidades pequenas em zonas rurais esse problema é recorrente; **Trabalho infantil**. Esse problema é muito frequente, não só nos centros urbanos, mas também nas zonas rurais onde os jovens têm que ajudar nos afazeres de casa, cuidar dos irmãos mais novos e acompanhar os pais à lavoura. Segundo pesquisa do IBGE 2017, trabalho é a razão mais comum para não estudar ou se qualificar entre as pessoas de 15 a 29 anos. Em 2017, 25,1 milhões das pessoas de 15 a 29 anos de idade não frequentavam escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio ou de qualificação profissional e não haviam concluído uma graduação; **Pobreza**. Proporção de pessoas na pobreza sobe de 25,7% para 26,5% de 2016 para 2017. (IBGE, 2017). Segundo os dados, metade da população das regiões Norte e Nordeste vive com até meio salário mínimo; **A violência**. Segundo Marina Gattás, as violências física e psicológica (bullying e assédio, por exemplo) podem acontecer dentro de casa, na escola ou nas ruas, podendo gerar sérias consequências e traumas que tornam ir à escola uma experiência insuportável ou impossível, comprometendo o aprendizado dos jovens e desviando sua atenção dos estudos.

6 | DISCUSSÃO

Nos 51 trabalhos analisados, apareceram tanto causas intraescolares quanto extraescolares. Sendo que as causas que mais apareceram foram as relacionadas com a situação socioeconômica dos alunos. E em seguida os referentes a relação professor e aluno.

Em vista disso, optou-se por expor aqui, de forma mais detalhada, o que foi estudado pela autora Edissônias Cordeiro Moraes, no artigo "A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMILIAS EMPOBRECIDAS: a atualidade da obra *a produção do fracasso escolar*."

A autora traz uma análise de duas publicações. Uma de 2015 com revisão bibliográfica entre 1996 e 2009 e outro de 2014 com a revisão de 2002 a 2012.

A primeira publicação analisada por Moraes foi o artigo A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (LEAL; LEONARDO; ROSSATO, 2015). Traz como palavras-chave: fracasso escolar; dificuldades de aprendizagem; Psicologia Histórico-Cultural. Nele as autoras

consideraram quatro categorias, na análise dos artigos, sendo: 1) queixa/fracasso escolar centrada no indivíduo (67%); 2) queixa/fracasso escolar como questão institucional (9%); 3) queixa/fracasso escolar relacionada à formação profissional (5%); e 4) queixa/fracasso escolar não centrada no indivíduo (19%).

A segunda publicação analisada por Moraes foi O artigo Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização: Revisão de Literatura (MALAQUIAS; SEKKEL, 2014) publicado em 2014, que traz a revisão de literatura de 2002 a 2012. O estudo aborda a educação numa perspectiva de educação para todos, no entanto mesmo com a ampliação do acesso à educação muitos continuam sem usufruir o direito ao processo de escolarização, principalmente as camadas mais pobres situadas nas periferias das grandes cidades.

Segundo Morales, o trabalho foi organizado buscando estratégias de enfrentamento dos problemas escolares registradas na literatura. Nesse sentido, foram identificadas três estratégias: pedagógicas, político administrativas e extraescolares.

Na categoria pedagógica, Malaquias; Sekkel (2014) identificaram cinco estratégias: práticas pedagógicas diferenciadas, relação professor-aluno, atendimento especializado, intervenção multiprofissional, intervenção em conjunto com as famílias.

Nesta categoria foram citadas práticas que relacionam conteúdos escolares com situações vivenciadas no cotidiano dos alunos; o trabalho em grupo visando integração dos conteúdos às mostras pedagógicas e feiras, jogos, gincanas articulação dos conteúdos com os questões de conscientização sobre formas de dominação e desigualdade social; a organização do trabalho pedagógico valorizando o saber do estudante; o uso dos problemas escolares para discussão de conceitos. (MORAES, 2018, P. 33)

Na categoria político-administrativas, Malaquias; Sekkel (2014) identificaram cinco estratégias de enfrentamento do fracasso escolar: políticas educacionais, formação de professores, gestão participativa, organização de turmas, projeto político pedagógico.

Morales afirma que a estratégia extraescolar se caracterizou pelos encaminhamentos feitos quando as ações desenvolvidas na escola não surgiram mais efeito. Como os encaminhamentos para psicopedagógicos, e acionamento do Conselho tutelar quando as queixas se relacionavam às faltas e à indisciplina.

É importante trazer esse trabalho dissertado por Moraes, pois ele nos apresenta três grandes categorias de suma importância para a qualidade da educação brasileira. Nas estratégias de enfrentamento do fracasso escolar, estão subentendidas as causas desse fracasso. Por exemplo: o Projeto Político Pedagógico, como sabemos, nele se configura as concepções teóricas da escola e ações de concretização das

mesmas.

Por fim, através dessa revisão bibliográfica sobre as causas do fracasso escolar percebe-se que, ainda hoje, na visão de muitos educadores, o fracasso escolar é decorrente de fatores extraescolares, na maioria das vezes, os professores culpabilizam o aluno e se esquivam da parcela de culpa da escola. Nesse trabalho de Moraes também ficou claro que a queixa/fracasso escolar relacionada à formação profissional não teve uma porcentagem significativa (5%), segundo a pesquisa divulgada por (LEAL; LEONARDO; ROSSATO, 2015).

7 | CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo bibliográfico sobre as causas do fracasso escolar no Brasil. Embora com caráter de revisão, o estudo demonstrou que o fracasso escolar no Brasil é resultado de fatores extraescolares como também fatores intraescolares.

Segundo Silva, foram feitas várias pesquisas trazendo cada uma, a seu modo, grande contribuição. Os primeiros estudos consideravam os aspectos relacionados a características individuais, ou seja, a disfunção neurologia como fator responsável pelo baixo aproveitamento dos estudantes. Porém, as pesquisas recentes contestam as explicações de que o fracasso escolar pode ser explicado, isoladamente, por deficiências biológicas, físicas ou por carência culturais e nutricionais. Os fatores escolares assumem, atualmente, papel importante na explicação da abordagem contextual da análise das razões do fracasso escolar. (SILVA, 2014)

Nesse sentido, foi possível analisar que o fracasso escolar no Brasil não está centrado em apenas um fator específico. Visto que o aluno está inserido num contexto social, escolar e familiar e não há como culpar somente o aluno e sua família, pois a escola também tem sua parcela de culpa.

Assim, acredita-se que esse trabalho não tenha suprido a discussão sobre o fracasso escolar, mas abre o debate para planejar ações que tragam benefícios e resultados práticos para a sala de aula e também nas relações escolares, diminuindo conflitos e tensões que possam surgir entre escola, família e sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2014. Acessado em: 02/07/2019. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

GATTÁS, Marina. 14 causas do abandono escolar no Brasil. Disponível em: <www.politize.com.br> Acesso em: 05/06/2019.

MORAES, Edissônias Cordeiro. A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS EMPOBRECIDAS: a atualidade da obra A produção do fracasso escolar. Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF 2018

NADIA, A Bossa. Fracasso Escolar: Um olhar psicopedagógico. Artemed, Porto Alegre, 2008.

Panorama da Educação: destaques do Educaton at a Glance 2018. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatística Educacionais, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1999.

Portal.inep.gov.br/artigo. Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018. Acessado em 03/06/2019.

SILVA, Inayá Bittencourt e. Reflexões de uma Trajetória em Educação. Editora: Junqueira & Maria 1ª Ed. Araraquara, Sp, 2014 -192p

www.agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa. Acessado em 05/05/2019.

GAME DA ÁGUA: UMA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO DA QUÍMICA DA ÁGUA PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Regianne Ferreira da Silva

(EG); Instituto Federal de Goiás, Campus Itumbiara.

Itumbiara – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/8718300470314095>

Karolayne Amorim Souza

(EG); Instituto Federal de Goiás, Campus Itumbiara.

Itumbiara – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0275401144456067>

Tatiana. Aparecida Rosa da Silva

(PQ); Instituto Federal de Goiás, Campus Itumbiara.

Itumbiara – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4437253147512334>

Edina Cristina Rodrigues de Freitas Alves

(FM); Colégio Estadual Polivalente. Dr Menezes Jr.

Itumbiara – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/5246768892591178>

RESUMO: A água se faz presente na vida de toda a humanidade, pois é um dos recursos naturais mais importantes do mundo, estando presente em diversos conteúdos aplicados em sala de aula durante a vida escolar. A necessidade de conscientização e de aprendizado sobre

as propriedades desse bem tão estimável se tornaram cada dia mais importantes e benéficas para o futuro. Sendo assim a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), orientam que temas como a água sejam abordados de formas variadas para que garantam o melhor entendimento e aproveitamento do aluno sobre o tema. Com isso o jogo lúdico aparece como uma opção viável pois desperta a criatividade, a socialização e a vontade de aprender com os demais colegas de sala. Esse trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), que é um programa do Ministério da Educação/CAPES que proporciona aos discentes dos cursos de Licenciatura a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, relacionadas com a realidade local da escola, tem como objetivo descrever o desenvolvimento e os resultados de um jogo didático aplicado para três turmas, de 1º a 3º ano do ensino médio abordando o tema “água”. A utilização do jogo em sala de aula, mostrou se interessante e importante, para o docente pois possibilita fazer uma revisão previa dos conteúdos teóricos aplicados, de forma divertida e facilitando o aprendizado dos discentes e no processo de formação dos licenciados.

PALAVRAS-CHAVE: Água; Ensino Médio;

WATER GAME: A PLAYING ACTIVITY FOR WATER CHEMISTRY EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

1 | INTRODUÇÃO

A aplicação do ensino de química de fácil compreensão dos processos de aprendizagem dos conteúdos aplicados em sala de aula vem sendo um desafio, tanto para o professor que vem percebendo frequentemente seus alunos desmotivados e sucessivamente com baixo rendimento nas aulas, quanto para os alunos que consideram os conteúdos decorativos e difíceis (MOREIRA, et al. 2013). Segundo o mesmo autor em aulas de transversalidades e multidisciplinaridades, o despertar do interesse discente no ensino tornou-se um desafio aos docentes, onde o professor passa a gerar situações de aprendizagem estimulantes aos estudantes. Como método de tornar favorável o raciocínio dos estudantes, a atividade lúdica como auxílio para o professor, promove a construção do conhecimento social, psicomotor cognitivo e físico, levando o aluno a memorizar o assunto abordado facilmente.

Segundo Kishimoto (1996), mantendo um equilíbrio entre duas funções o jogo educativo pode ser lúdico e educativo, onde relacionam-se a diversão e prazer que propicia a prática do jogo no ensino. A temática água vem sendo abordada por professores de química no ensino médio, não apenas pelos seus aspectos socioambientais, mas também através de conteúdos químicos que podem ser abordados, referentes a concentração, propriedades coligativas e soluções. Tendo por objetivo conscientizar e tratar de conteúdos aplicados em sala de aula relacionados ao tema água, referentes à química no ensino médio. Este artigo tem por finalidade tratar os jogos lúdicos e enfatizar à importância de sua utilização e expansão do conhecimento e aprofundamento dos conteúdos aplicados em sala de aula.

No ensino de química a participação dos pibidianos torna a metodologia de ensino aplicadas, em sala de aula satisfatória, e com suas contribuições na aplicação de jogos lúdicos vem instigando a curiosidade dos alunos e tornando-se um método facilitador do repasse dos conteúdos aplicados pelos docentes, sendo uma alternativa de recuperar e desenvolver habilidades nos alunos, despertando o gosto e a motivação para estudar química.

Neste contexto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente à utilização da atividade lúdica na disciplina de química e posteriormente desenvolveu-se um jogo sobre a água, tema este que foi aplicado em três turmas, do 1º a 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual, na cidade de Itumbiara-GO. No total,

90 alunos participaram do estudo, em que foram discutidos com os alunos assuntos sobre água como recurso natural e finito, água como bem econômico, usos múltiplos da água, saneamento básico: pilares do saneamento, gastos em saneamento e saúde, as etapas do tratamento da água, propriedades físicas da água, propriedades químicas da água, mudanças de estados físicos da água e o seu ciclo hidrológico.

O trabalho realizado tratou-se de uma pesquisa na área do ensino, com abordagem quali-quantitativa. “A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação” (CRESWELL, 2009).

A abordagem quantitativa busca organizar dados, indicadores e tendências observáveis, ou evidenciar a regularidade dos fenômenos, enquanto a pesquisa qualitativa lida com aspectos da realidade que dificilmente seriam quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2010).

A água é fundamental para a realização de reações químicas, ela é essencial para a sobrevivência humana, e diante da necessidade urgente de manter este recurso disponível, foi criado em 22 de março de 1992 pelas Nações Unidas (ONU), o dia Mundial da Água, com o objetivo de promover a conscientização e a ampliação da discussão deste tema tão importante. Por isso ao tratar da água na educação não se pode centrar os conteúdos apenas nos usos que fazemos dela, mas compreender que ela é um ciclo dinâmico sujeita a interferências humanas, e que é essencial entender sua origem, sua dinâmica fluvial, seu ciclo hidrológico e o fenômeno das cheias, que está associado aos processos naturais. Estes importantes pontos devem ser usados e tratados, como um suporte para as ações que envolvam os recursos hídricos.

A água é um tema de aproximação de conhecimentos que desenvolve a prática interdisciplinar, sua preservação e seu uso racional são fundamentais para garantir à nossa geração e para as futuras, qualidade de vida. Com o uso desenfreado deste recurso, os seres humanos esquecem que através de suas ações incorretas acabam poluindo as águas dos rios, e omitem que essas ações iram atingi-los de forma direta, sendo assim é indispensável a conscientização da população mundial ao uso consciente deste recurso natural e buscar mudanças nas suas atitudes.

Na busca por facilitar o entendimento e a compreensão dos alunos referente aos conteúdos mencionados, através do jogo desenvolveu-se uma forma de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos, proporcionando aos estudantes envolvidos diversão e socialização através do conhecimento. Em relação ao professor é importante que no momento da ação do jogo ao ocorrer algum erro que

ele intervenha com explicações a respeito da pergunta, para que neste momento o aluno possa progredir em sua formação tendo oportunidade de refletir sobre o assunto em questão.

2 | METODOLOGIA

Para a pesquisa realizada a metodologia é de cunho qualiquantitativa, de caráter experimental. Segundo Segantini (2013), esse tipo de pesquisa desenvolvida no campo da metodologia qualitativa é usado quando se procura percepções e possibilita o entendimento sobre a natureza geral de uma questão, classificando e compreendendo os processos vividos por grupos sociais, abrindo espaço para a interpretação e interação de certas variáveis.

Para a coleta de dados usados na metodologia quantiquantitativa foi utilizado o questionário, pois é um instrumento de pesquisa eficiente que permite obter respostas precisas e rápidas e atinge simultaneamente um grande número de pessoas, sendo assim Dalfovo (2008), diz que o pesquisador busca entendimentos e conceitos na obtenção de dados coletados em análises de questionários, onde há liberdade nas respostas.

O Trabalho foi desenvolvido por alunas do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Goiás, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à docência (PIBID), que é um programa do Ministério da Educação/ CAPES e foi aplicado para 90 alunos referentes a 3 turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Polivalente Drº Menezes Júnior, situado na cidade de Itumbiara – Go, nas aulas de Química, com a temática “água”.

O jogo Game Água foi inspirado no jogo Quimic Game (CARDOSO, etal.2018). Jogo este aplicado na Secitec (Semana de educação ciência e tecnologia) e com a temática voltada para a química analítica.

A integração do jogo na realidade do aluno com o conteúdo de química, tem a pretensão de auxiliar e compreender a relação professor e aluno na verificação da aprendizagem. E a função do professor pesquisador nessa atividade, foi de analisar e observar os participantes coletando dados, fazendo anotações da interação do aluno com o jogo e com os outros colegas, obtendo assim as suas percepções referentes a atividade aplicada.

2.1 Produção e elaboração do jogo

Neste trabalho o jogo Game Água foi construído utilizando materiais de baixo custo e de fácil acesso, como TNT (tecido não tecido), cola quente, EVA, papelão, envelopes, cones de linha de tricô e tinta spray azul.

Para marcar a posição de cada grupo foi construído um tabuleiro com casas

coloridas. O tabuleiro do jogo foi construído utilizando o TNT (azul) e com o EVA foi colado círculos coloridos (vermelho, branco, verde, rosa, preto) representando 5 fileiras e cada cor representando um grupo de alunos.

Os peões para demarcar a posição de cada grupo foram reutilizados por cone de linha de tricô e todos foram pintados com a tinta spray azul e representados por números de 1 a 5 feitos de EVA (branco).

Foram utilizados envelopes de papel de carta na cor verde numerados de 1 a 5, para colocar as questões elaboradas que envolvia o tema água e as suas propriedades, como por exemplo: propriedades físicas e químicas, estados físicos e mudanças de estado, ciclo hidrológico e água como recurso natural e finito. cada envelope continha 10 questões, totalizando 50 perguntas ao todo. Um envelope de cor vermelha e numerado com o número 6 foi utilizado para colocar as “pegadinhas”, provocando assim a diversão e interação dos alunos no decorrer do jogo.

O dado foi confeccionado utilizando papelão e posteriormente pintado com a tinta spray azul, os números foram demonstrados em formato de gotas feitas de EVA (bege e amarelo).

A Figura 1 apresenta o jogo “Game Água” e a Figura 2 apresenta o dado utilizado no jogo.



Figura 1: Jogo “Game Água”.

Fonte: Os autores (2019).

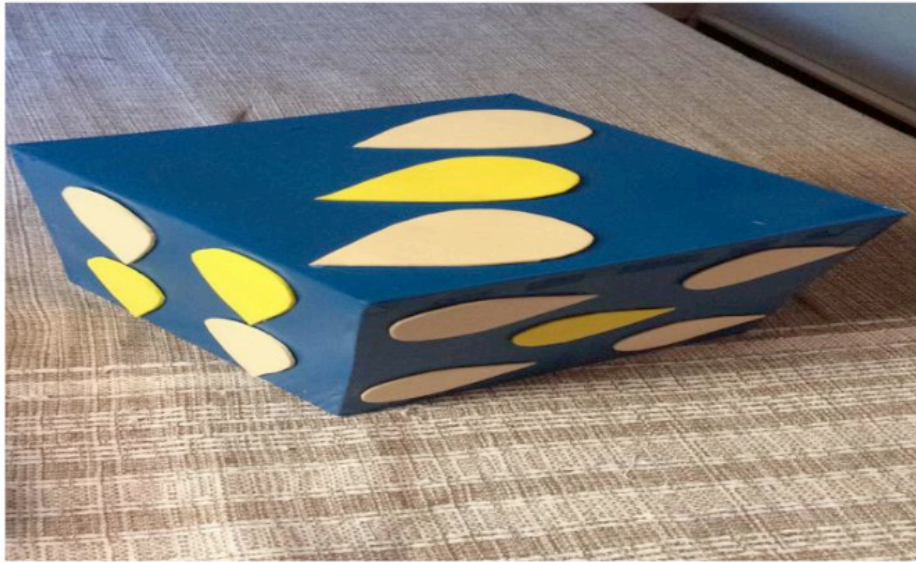


Figura 2: Dado utilizado no jogo.

Fonte: Os autores (2019)

2.2 Aplicação do jogo

Em cada sala tinha um total de 30 alunos, sendo assim, foram separados em 5 grupos com diferentes quantidades e em seguida cada grupo escolheu qual peão queria ser, ou seja, um número de 1 a 5.

2.3 Regras do Jogo

As regras, do jogo foram explicadas e o objetivo do mesmo era avançar as casas e chegar ao final antes dos adversários.

Deste modo foi dada a autorização para o início do jogo que iniciou a partir do arremesso do dado, pois com base no número encontrado no lançamento o jogador respondia à questão correspondente aos envelopes de 1 a 5. Se a resposta estivesse correta ele poderia andar uma casa, se estivesse errada ficaria no mesmo lugar e a pergunta passaria assim para o próximo grupo, dando a oportunidade de responder e conquistar uma casa.

Caso o jogador tirasse no dado o envelope 6, ele teria que pagar uma “pegadinha” e só assim andaria a casa. As “pegadinhas” tornavam ainda mais interessante o jogo, como por exemplo, era escolhido simultaneamente um papelzinho com a prenda que poderia conter: volte uma casa; ande duas casas; fique uma rodada sem jogar; cante uma música em espanhol; faça uma declaração de amor incluindo os elementos da química; entre outros. É importante ressaltar que a introdução dessas prendas tem o intuito de tornar o jogo mais atrativo e divertido.

O jogo acaba quando o grupo avançar todas as casas e chegar ao início do tapete, recebendo um brinde, como um estímulo pelo esforço e participação durante a atividade.

2.4 Avaliação sobre o jogo

Após a aplicação do jogo, cada grupo em conjunto respondeu a um questionário de aprendizagem, composto por questões objetivas que buscavam analisar o conhecimento em relação aos assuntos trabalhados no jogo lúdico, que serviu de revisão aos assuntos lecionados pelo professor em sala de aula, buscando analisar se de alguma forma os auxiliou na aprendizagem.

3 | RESULTADO E DISCUSSÕES

Durante a aplicação do jogo Game Água, de início percebeu-se que grande parte dos alunos, não demonstraram interesse em jogar e outros se mostravam tímidos e achavam que o jogo seria apenas uma brincadeira sem conteúdo, mas ao expor as regras e começarem a jogar, os alunos foram se soltando e demonstrando interesse pelo jogo, mostrando-se empolgados e participativos com a brincadeira.

Segundo Vygotsky (1991) o brinquedo, ou seja, mais diretamente a brincadeira e faz de conta no desenvolvimento da criança, é fortemente influenciado pelo o que elas vivenciam, ou seja suas experiências concretas. A criança aprende de forma mais natural e com menos pressão a separar no brinquedo o objeto do significado. Ele discute também que à interdependência o jogo dos sujeitos é importante, pois é um processo social o jogar.

O jogo em si exigia que o aluno soubesse o conteúdo e ao mesmo tempo aprendesse jogando, assim, observou-se que durante o jogo os alunos que tinham mais dificuldade com o conteúdo utilizado para a formulação das perguntas, buscaram ajuda com outros membros do grupo que possui um conhecimento maior com a aprendizagem proposta melhorando assim seu rendimento e relações afetivas.

A medida que ia prosseguindo o jogo, quando os alunos estavam localizados nas casas das perguntas eles se mostravam atenciosos para ouvir e entender a pergunta para acertar a resposta da questão, pois não queriam errar e perder o jogo, essa motivação que demonstraram favorece a aprendizagem de forma participativa com uma competição divertida.

A aplicação de jogos didáticos apresenta uma metodologia de ensino eficaz, proporcionando ao aluno maneiras divertidas e prazerosas de se estudar, oferece também ao professor revisar os conteúdos estudados, como uma ferramenta na memorização dos conhecimentos de forma mais dinâmica. (OLIVEIRA, et al. 2010).

Em relação à metodologia aplicada no jogo, os professores das 3 turmas gostaram bastante, pois concluíram que além de ser de fácil confecção, estimula os alunos a terem vontade de aprender e os incentiva a jogarem em busca de uma possível vitória.

A Figura 3 Apresenta a equipe que venceu o jogo Game Água na turma do 2º ano.



Figura 3: Equipe que venceu o jogo Game Água na turma do 2º ano.

Fonte: Os autores (2019).

Uma observação importante a ser detalhada é a da interação que ocorreu entre os alunos durante o jogo, pois ao lerem a questão eles discutiam e debatiam entre si para responderem e expunham-se suas opiniões e ideias, sucedendo no andamento do jogo, a troca de conhecimentos, e por mais que somente um grupo viria a vencer, os alunos demonstravam-se dispostos a dar dicas aos colegas de outros grupos que não conseguia responder a pergunta tornando assim um ensino colaborativo propiciando a interação social entre eles.

Observando os alunos, percebeu-se que eles se animaram bastante com a perspectiva do jogo, e houve até comentários direcionados ao professor que estava na hora da aplicação, que poderia haver mais atividades relacionadas a que estava sendo aplicada durante o ensino de química. Outro aluno relatou que esse tipo de atividade em sala de aula ajuda na compreensão dos conteúdos que são passados pelo professor. Suas considerações referentes ao jogo desenvolveu um pensamento crítico, pois eles sugeriram algumas mudanças na regra do jogo e melhorias na sua aplicação. Isso demonstra que os alunos aprovaram o uso de jogos tanto que eles pediram para que o jogo fosse aplicado mais vezes. Foi bastante significativo a opinião dos alunos, que assim contribuiu para uma melhoria do jogo para quando for aplicado em outros conteúdos e outras turmas.

Ao termino da aplicação do jogo foi observado que os alunos do 2º ano em geral, apresentaram melhores resultados, em relação as respostas aplicadas, com

13 acertos enquanto os alunos do 1º e 3º ano apresentaram um pouco mais de dificuldade com as perguntas elaboradas, ficando entre 9 e 10 acertos.

Referente à essas observações, percebe-se que o jogo lúdico aplicado, tornou-se interessante e eficiente em sala de aula de forma positiva, para o desenvolvimento intelectual, criativo e o trabalho em equipe.

Após a aplicação da atividade lúdica, os alunos envolvidos responderam o questionário de avaliação, as questões foram elaboradas para objetivar a contextualização utilizada no jogo cujo tema é a água.

As questões contidas no questionário de aprendizagem, aplicado aos discentes após o jogo encontram-se ilustradas na Tabela 1.

1 - Qual a ligação presente na molécula da água?
2 - A construção de usina hidrelétrica só apresenta benefícios: não é cara e não provoca grandes alterações ambientais. Essa afirmação é verdadeira ou falsa? Por quê?
3 - A água é formada por dois elementos que se combinam: o hidrogênio e o oxigênio na proporção de duas partes de hidrogênio e uma parte de oxigênio. A representação da composição química é:
4 - A água (H ₂ O) é uma das substâncias, mais comuns do planeta terra e é encontrada em três estados físicos, quais são eles?
5 - A água é capaz de quebrar substâncias como açúcar ou sal, por exemplo, em partes tão pequenas que não conseguimos mais enxergá-las. Essa capacidade de dissolver as substâncias faz a água ser considerada um?

Tabela 1. Questões que foram aplicadas no desenvolvimento do questionário “Jogo Água”, a discentes de uma escola pública de Itumbiara –GO, 2019.

Fonte: Os autores (2019).

A análise dos dados obtidos pelo questionário relacionados ao conhecimento dos discentes sobre o conteúdo aplicado em sala de aula referente ao tema “água”, são demonstradas no gráfico 1. A análise foi descrita a partir da aplicação de 15 questionários no total. Cada questionário foi respondido por cada grupo que executou o jogo.

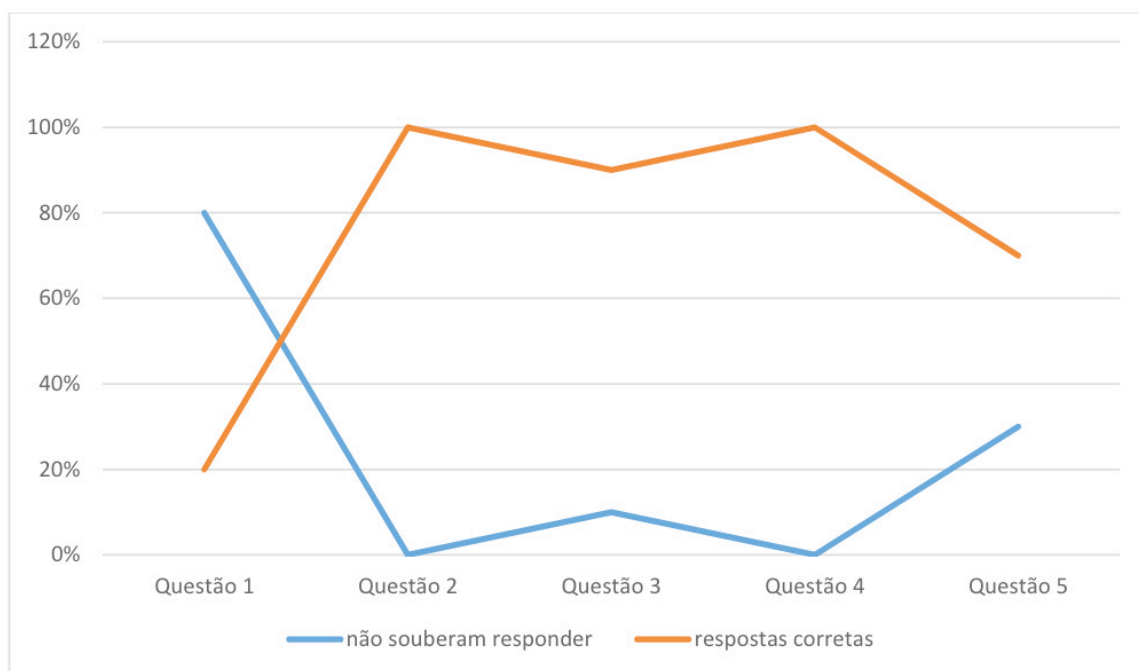


Gráfico 1- Percentual dos resultados do questionário aplicado aos alunos de uma escola pública de Itumbiara, depois da utilização do jogo, 2019.

Fonte: Os autores (2019)

Com um percentual de 80% a análise da questão 1, ressalta que os estudantes tiveram maior dificuldade ao responde-la pois não sabiam qual a ligação presente na molécula da água, onde as respostas foram ligação molecular, H_2O , ou não responderam, sendo a resposta correta ligação covalente que é a ligação entre oxigênio e hidrogênio.

Em relação à pergunta dois, os discentes tiveram boas argumentações referente a construção da usina hidrelétrica e dentre as respostas uma chamou mais a atenção pela formulação da resposta a qual o grupo descreveu como falso, pois com a construção das usinas, muitas árvores são derrubadas causando um grande impacto ambiental, muitos animais silvestres morrem, por não conseguir resgata-los e muitas famílias são retiradas de suas residências para que possa construir a usina.

Os dados apresentados no geral, mostram que em relação as demais questões a maioria dos estudantes tinham bom conhecimento sobre a matéria, e somente uma minoria demonstrou certa dificuldade com o conteúdo relacionado. Podemos observar que a atividade lúdica a respeito do conteúdo aplicado em sala de aula teve um percentual positivo sobre o uso de jogos como auxílio no aprendizado do ensino de química.

Com a experiência do Pibid (Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência), percebe-se que para uma aprendizagem significativa e diferenciada, os jogos podem ser recursos úteis em sala de aula suprindo falhas no ensino de química, proporcionando apoio e participação na criação de experiências metodológicas,

tecnológicas, com práticas inovadoras e interdisciplinar, que busquem trabalhar em conjunto com os professores, promovendo ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas no cotidiano dos discentes e que possibilita o envolvimento experiencial e interativo com toda a comunidade escolar já que todas as atividades sugeridas pelos pibidianos tem o intuito da aquisição de saberes e formação da criticidade dos alunos.

O ensino promovido por meio da ludicidade, desperta nos alunos a vontade de aprender, pois os motiva na sua construção de conhecimento brincando, sem cobranças ou memorização, proporcionando a eles o espírito de coletividade, colaboração e competitividade.

4 | CONCLUSÃO

Após a aplicação do jogo “Game Água”, no ensino de química com alunos do ensino médio da rede pública estadual, foi possível observar que a utilização de jogos lúdicos é uma ferramenta de significativas contribuições para a aprendizagem. Além disso o jogo foi de suma importância pois favorece a explicação dos conteúdos principalmente aos conceitos químicos.

Assim a utilização do jogo em sala de aula ameniza o uso do método tradicionalista, que é usado por parte dos docentes do ensino médio como ferramenta de ensino. O uso de novas metodologias destaca-se para a contribuição do trabalho em equipe, desenvolver habilidades nos estudantes e no seu desenvolvimento intelectual.

Com base nos resultados demonstrados, pode-se concluir que o jogo se mostrou uma ferramenta, eficiente em sala de aula no ensino de química, como um suporte ao professor, pois a atividade lúdica propõe alternativas para e possibilidades para o educador na construção do conhecimento. Ressaltando que os jogos lúdicos não devem ser usados como substituição a pratica docente, mas como instrumento de apoio ao ensino.

REFERÊNCIAS

Brasil, LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20/03/2019.

CARDOSO, Alessandra Timóteo; BERNARDES, Giselle Carvalho; SANT’ANA, Graziela Dias Ferreira; GOULART, Simone Machado. **Jogo Lúdico como ferramenta em aulas de química**. II Encontro de Pesquisas em Processos Educacionais – NuPEPE – IFG – Câmpus Itumbiara – GO: 2018. V.2. n.1. Pág. 20 – 31

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell**; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau: 2008. v.2, n.4, p.01 - 13.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. In: _____. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Francisca Belkise de Freitas; SOUSA, Igor Rannes da Costa; MENEZES, Maria Alcilene Gomes de; LIMA, Jefferson Edi de; MOREIRA, Edson Fernandes; FERNANDES, Paulo Roberto Nunes. **Trilha atômica: uma maneira diferente para melhorar o ensino aprendizagem na disciplina de química**. IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN. Rio Grande do Norte – RN: 2013. Pág. 1388 - 1395

OLIVEIRA, L, M, S.; SILVA, O. G. da.; FERREIRA, U. V.da. S. **Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química**, HOLOS, V. 5 p. 166 - 175, 2010. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/567/397>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

SEGATINI, P. H. **Os jogos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem da matemática**. Medianeira: UTFPR, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4432/1/MD_EDUMTE_2014_2_72.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: _____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BRINCADEIRA PROTAGONIZADA COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 05/12/2019

Fernanda Oliveira Brigatto Silvano

Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP)

Campus de Araraquara-SP

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2935550102020280>

RESUMO: O reconhecimento da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança nas escolas de educação infantil se faz presente nas mais diversas abordagens pedagógicas e notadamente nas diretrizes curriculares vigentes para o segmento. No cenário nacional, uma das vertentes teóricas que vem provocando e nutrindo o debate sobre a necessidade de garantir, nas instituições de educação infantil, o tempo e o espaço da brincadeira, é a Escola de Vigotski. Nesse trabalho, tomamos como objeto de reflexão as possibilidades didáticas articuladas à compreensão histórico-cultural da brincadeira de papéis sociais como linha central de desenvolvimento da criança pré-escolar. Em processo formativo com um grupo de professoras de uma cidade do interior do estado de São Paulo, após caracterizar a natureza da brincadeira protagonizada e sua contribuição para o desenvolvimento infantil

à luz da teorização histórico-cultural, buscou-se explorar as possibilidades de intervenção das professoras diretamente na atividade de brincadeira e indiretamente em ações que ampliam o círculo de contatos da criança com determinadas esferas da prática social, além de avaliar o desenrolar do enredo lúdico no início e ao final de duas sequências didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Brincadeira Protagonizada, Psicologia Histórico-Cultural, Formação de professores.

ROLL PLAY FOR TEACHING POSSIBILITY: CONTRIBUTIONS TO PRE-SCHOOL CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT: The recognition of the importance of roll play for the development of children in kindergarten is present in the most diverse pedagogical approaches and notably in the current curricular guidelines for the segment. On the national scene, one of the theoretical aspects that has been provoking and nurturing the debate about the need to guarantee, in the kindergarten institutions, the time and the space of roll play, is the Vigotski School. In this paper, we take as an object of reflection the didactic possibilities articulated to the historical-cultural understanding of the roll play of social roles as the central line of preschool children's development. In a formative process with a group of teachers

from a city in the interior of the state of São Paulo, after characterizing the nature of the protagonized roll play and its contribution to child development in the light of the historical-cultural theorizing, we sought to explore the possibilities of intervention of the teachers directly in the activity of roll play and indirectly in actions that widen the circle of contact of the child with certain spheres of social practice, besides evaluating the development of the playful plot at the beginning and the end of two didactic sequences.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Roll Play, Historical-Cultural Psychology, Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Tomamos como objeto de reflexão nesse trabalho as possibilidades didáticas articuladas à compreensão histórico-cultural da brincadeira de papéis sociais como linha central de desenvolvimento da criança pré-escolar, visando a formulação de princípios gerais orientadores do trabalho pedagógico.

Elkonin (1998) evidencia que a brincadeira protagonizada aparece historicamente como atividade socialmente relevante para a infância em função da complexificação das forças produtivas, que vai tornando o trabalho dos adultos inexecutável para a criança e exigindo um período de preparação especial, determinando o delineamento de um novo período no desenvolvimento infantil. Isso significa que a brincadeira de papéis deve ser analisada como fenômeno histórico-cultural, e não mera expressão de uma suposta natureza infantil. Faz-se necessário, assim, compreender, por meio da investigação científica, de que forma e em que direção essa atividade contribui para o desenvolvimento psicológico da criança, e quais as condições precisam ser garantidas para que esse potencial de desenvolvimento se concretize na vida de todas as crianças.

Segundo Leontiev (2001a, p. 59), a infância pré-escolar, que se estende em geral do terceiro até o sexto ano de vida, é o período em que se abre cada vez mais para a criança o mundo da realidade humana que a rodeia: “em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz”.

Nessa fase do desenvolvimento, de acordo com Leontiev (2001b), verifica-se o surgimento de uma *nova e rara* contradição entre, por um lado, o rápido desenvolvimento da necessidade da criança de agir com objetos – não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele, ela precisa agir, guiá-lo, comandá-lo – e, por outro lado, a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações: “a criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque

ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2001b, p.121).

O elemento novo que aparece na brincadeira de papéis em relação à atividade objetiva – atividade-guia na primeira infância, período anterior do desenvolvimento – é, para Elkonin (1987b, p. 118), a inclusão das ações no sistema social de relações humanas, permitindo à criança, dessa forma, apropriar-se do *sentido* social das atividades humanas. Na idade pré-escolar, portanto, a mera sequência de ações objetivas é superada por representações com argumento bem definido, que reproduzem as relações sociais reais entre as pessoas.

De acordo com Elkonin (1987a) e Leontiev (2001b), o conteúdo fundamental das brincadeiras de enredo infantis refere-se, então, às atividades sociais dos adultos e relações sociais que se estabelecem entre eles. A criança reproduz na brincadeira as funções sociais dos adultos e atua de forma semelhante a eles, refletindo em sua atividade toda a diversidade da realidade que a circunda – vida familiar e comunitária, mundo do trabalho, acontecimentos sociais relevantes.

O papel lúdico, como nos lembra Leontiev (2001b), é a ação sendo reproduzida pela criança. Elkonin (1987a) explica que a finalidade da atividade de brincadeira do ponto de vista da criança consiste no próprio processo de realização do papel assumido, o qual, por seu próprio conteúdo interno, é saturado de funções e normas sociais de conduta: “o que mais importa para as crianças é cumprir os requisitos do papel, e todas as ações lúdicas ficam subordinadas a essa tarefa” (ARCE; SIMÃO, 2006, p.76). O papel determina, portanto, o procedimento e o caráter das ações da criança no jogo: “quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola maternal, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social” (LEONTIEV, 2001b, p.133). Uma vez comparadas às ações da vida real, as infrações às regras latentes por uma criança serão objeto de protesto por parte das demais.

Com isso, a brincadeira eleva a um nível de compreensão consciente e generalizado o conhecimento da criança acerca da realidade social, além de promover um salto qualitativo na relação da criança com sua própria conduta. Podemos, assim, compreender porque Vygotsky (2002) afirma que a influência da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil é “enorme”.

Cabe agora, a partir da síntese aqui exposta, refletirmos sobre a relação entre a brincadeira (e seu potencial desenvolvente) e os processos educativos. Para a teoria histórico-cultural do jogo, a intervenção do adulto/professor é considerada necessária e decisiva para que a brincadeira possa *evoluir*.

Embora não deixe margem para dúvida sobre a pertinência da intervenção pedagógica como condição para o desenvolvimento da brincadeira infantil, Elkonin (1987) declara que as funções do pedagogo na organização da brincadeira não são

tão claras e definidas quanto em outras tarefas:

As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, muitas vezes, a que o pedagogo prefira em lugar do jogo criativo (o qual frequentemente provoca alteração da ordem, barulho, etc.) organizar tarefas em que tudo transcorre tranquila e facilmente. (ELKONIN, 1987, p.85).

Diante da afirmação de Elkonin (1987), vemos que a intervenção pedagógica vinculada à brincadeira protagonizada constitui efetivamente um *problema* para a pesquisa em Educação. Como vimos, são diversas as facetas desse problema. Um aspecto pedagogicamente relevante a ser explorado, nessa direção, é o conhecimento de mundo da criança que servirá de base para os processos de imitação-criação lúdica. Os argumentos das brincadeiras, ou seja, o tipo de atividade que se reproduz nos jogos das crianças depende da época, classe social e condições de vida familiar e de produção que rodeiam a criança.

2 | PROCESSO FORMATIVO

O trabalho visa contribuir a partir da apresentação de uma série de formações realizadas com professoras de Educação Infantil em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Foram elaboradas propostas de *sequência didática* contemplando momentos destinados à brincadeira protagonizada e ações pedagógicas encadeadas com a finalidade de enriquecer o universo simbólico das crianças a respeito de uma temática específica selecionada previamente. Os momentos destinados à brincadeira protagonizada foram alocados no início e ao final das sequências didáticas, com a intenção de possibilitar a comparação do argumento do jogo após a realização com as crianças de ações que ampliassem seu conhecimento e repertório acerca do conteúdo temático. Com isso, buscou-se explorar as possibilidades de intervenção das professoras participantes das formações diretamente na atividade de brincadeira e indiretamente em ações que ampliam o círculo de contatos da criança com determinadas esferas da prática social, além de avaliar o desenrolar do enredo lúdico no início e ao final da sequência didática.

As formações ocorreram em três momentos distintos. Inicialmente foi apresentada ao grupo a proposta teórico-metodológica, que buscou instrumentalizar o grupo de professoras no que diz respeito à concepção teórica da brincadeira de papéis tendo Elkonin (1998) como principal referência. Esta primeira formação teve duração de 3 horas e foram abordados assuntos como a quantidade de tempo que as crianças brincam na sociedade contemporânea, de que maneira se organizam para brincar, as contribuições da teoria da atividade de Leontiev (2001a) para o processo

de educação escolar, a relação conteúdo-forma no processo de brincadeira como possibilidade didática em âmbito escolar bem como as possibilidades de intervenção pedagógica neste processo.

No segundo momento formativo, aprofundamos o debate sobre a natureza do conteúdo da brincadeira e a natureza dos conteúdos escolares e de que maneira poderia haver relação entre eles. Tal discussão foi pertinente pelo fato do município ter seu próprio Currículo, estruturado a partir das grandes áreas do conhecimento, publicado em Diário Oficial e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

A partir desta exposição, foi elaborado coletivamente com as professoras uma sequência didática para trabalhar a temática “restaurante”, representativa de uma prática cultural de alimentação em estabelecimento comercial, com divisão racional e hierárquica do trabalho e atendimento ao público, oferecendo, portanto, modelos de funções sociais complementares que podem ser objeto de reconstituição lúdica na brincadeira infantil. Nesta temática, haveria a possibilidade de proporcionar às crianças o conhecimento da atividade laboral do(a) cozinheiro(a), ajudante de cozinha, garçom/garçonete, *maitrê*, gerente, caixa, entre outros, além da atividade de consumo/alimentação do cliente no contexto do restaurante.

No terceiro momento formativo, a partir dos relatos das professoras das ações desenvolvidas com a temática de restaurante, expusemos a imaginação como neo-formação do período pré-escolar e pontuamos, a partir das palavras de Silva (2019, p. 170) que:

“[...] a criança age na brincadeira em termos de uma situação imaginária. Podemos afirmar que quanto mais rica é esta situação imaginária, isto é, quanto mais complexa e diferente daquilo que a criança vive cotidianamente, mais esta situação demanda dela”.

Pudemos, a partir disto, refletir o impacto das ações pedagógicas ao oferecer maior diversidade de temáticas e papéis para a brincadeira, bem como de conteúdos escolares que favorecem o enriquecimento da temática para as crianças.

Para encerrar o processo formativo, elaboramos coletivamente uma sequência didática com a temática “consultório dentário”, por solicitação do grupo de professoras, uma vez que o município receberia a visita de dentistas nas escolas e seria um possível ponto de partida para a apresentação da temática.

A organização desta temática contou com o recurso da literatura, de vídeos ilustrativos para enriquecimento da temática e também com um projeto da Faculdade de Odontologia da USP¹.

Como para a elaboração da sequência da temática não há uma variedade de papéis a serem assumidos, consideramos a possibilidade de preparar com as

¹ O projeto “O endereço da fada do dente” visa coletar gratuitamente dentes de leite para pesquisa e pode ser acessado a partir do endereço eletrônico <https://www.enderecodafadadodente.com.br/>

crianças um espaço parecido com uma clínica dentária, desta maneira haveria mais dentistas, conseqüentemente mais pacientes e possivelmente mais de uma secretária.

Cabe ressaltar que escolhemos oferecer para as crianças a possibilidade de tratamento dentário custeado pelo governo federal com o programa “Brasil Sorridente”, uma vez que o município possui convênio com tal programa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação de professoras se apoiará em ideias centrais, núcleos conceituais básicos, de modo que se articule maximamente teoria e prática pedagógica, ou seja, de forma que a teoria possa converter-se em instrumento para que analise e (re) signifique sua prática pedagógica.

Tomamos como ponto de partida para nossa reflexão a noção de currículo para a Educação Infantil. Isto é: O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Quais conteúdos? Quais objetivos? Quais procedimentos?

Isto posto, a partir da tríade “forma-conteúdo-destinatário” sintetizada por Martins (2013), pensaremos nos encaminhamentos metodológicos, considerando as especificidades de cada faixa etária, o que implica pensar na unidade conteúdo-forma, pois como aponta Saviani (2008, p.03):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, é imprescindível pensar nos encaminhamentos metodológicos (forma), ou seja, como trabalhar os conteúdos com a criança em cada momento de seu desenvolvimento (destinatário). Conforme afirma Mukhina (1996, p.50), “[...] é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância”.

Faz-se importante destacar que, embora necessário, não temos tempo hábil para discutir com profundidade os saberes escolares das diferentes áreas do conhecimento e, portanto, nosso foco será a articulação entre a atividade-guia do período pré-escolar e alguns conteúdos do currículo escolar..

A partir das atividades de brincadeira que elaboramos, pudemos notar que no que diz respeito à brincadeira infantil e as brincadeiras de papéis, concepções hegemônicas evidenciam que não se deve *pedagogizar* a brincadeira da criança, mas possibilitar a ela um ambiente rico, no momento em que a brincadeira está presente

na educação infantil. O termo *pedagogizar*, proposto por Bujes (2002), destaca a relação de poder pedagógico sobre a criança, na infância, e que o uso da brincadeira com uma pedagogização da infância impede que a criança viva como experiência significativa, desrespeitando os interesses que emanam de suas decisões. De acordo com Brito (2013), também se entende que o brincar deve respeitar os interesses das crianças e partir do interesse individual ou coletivo.

Consideramos que os dados levantados no processo formativo contrapõem essa compreensão na medida em que demonstram que a intervenção da professora não interrompe ou ameaça o plano lúdico e que a interação com a professora – como agente externa apoiadora da brincadeira – ocorre por iniciativa da própria criança. Brigatto (2018, p. 65) também evidencia que “sem a intervenção pedagógica corre-se o risco de a brincadeira manter-se empobrecida no que diz respeito a seu conteúdo, limitando seu potencial como atividade desenvolvvente do psiquismo”.

A intervenção pedagógica neste trabalho teve como principal objetivo trazer conteúdos para o grupo de crianças com a finalidade de enriquecer o repertório delas sobre as temáticas elaboradas e investigar o quanto essa intervenção influenciará no próprio desenvolvimento da brincadeira, bem como no desenvolvimento psíquico das crianças.

A partir do trabalho pedagógico sistematizado para a discussão das temáticas, podem aparecer novas palavras no repertório de vocabulário que as crianças não faziam uso anteriormente. A partir dessa mediação podem ser oferecidas às crianças reflexões sobre aspectos que elas ainda não podem perceber por si mesmas ou, nas palavras de Saviani (2012), a educação escolar deve mostrar a face oculta da lua, ou seja, revelar aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos trabalhos já analisaram a questão da brincadeira de papéis em ambiente escolar e, portanto, encontramos na literatura artigos, dissertações e teses que nos indicaram que esse momento não é, de fato, presente na rotina escolar de crianças pequenas.

Com o exposto neste trabalho fica evidente que a brincadeira ainda está à mercê do espontaneísmo, sendo utilizada para preencher momentos sem ação didática, ou seja, não se compreende a brincadeira como atividade, mas sim como mero passatempo.

Com o processo formativo, as professoras puderam refletir sobre a brincadeira de papéis como possibilidade para o ensino, considerando, assim, a especificidade do desenvolvimento da criança pequena e relacionando conteúdos escolares para

serem ensinados.

Iniciamos o processo formativo trazendo na introdução o problema a ser investigado, as possibilidades de intervenção na brincadeira protagonizada infantil que potencializem o caráter formativo dessa atividade (o que implica o desafio de não romper a esfera lúdica). E, partindo desse problema, delimitamos como objeto de investigação a relação entre a ação educativa na escola de educação infantil e o desenvolvimento da atividade de brincadeira de papéis, a partir de uma abordagem pedagógica. Nosso horizonte foi contribuir para a formulação de princípios que orientem o trabalho pedagógico com a brincadeira de papéis na Educação Infantil a partir de duas temáticas elaboradas coletivamente com o grupo de professoras.

Buscamos com este trabalho oferecer caminhos possíveis de intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis em situação escolar. Cabe ressaltar que o modelo de intervenção explorado no presente trabalho não é pensado como único caminho possível e, sim, uma oportunidade de trazer a temática à baila e propor futuras discussões.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.), **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin** (pp. 65-88). São Paulo: Xamã, 2006.

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018.

BRITO, A. C. U. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davíдов & M. Shuare (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS** (pp. 83-102). URSS: Editorial Progreso, 1987a.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davíдов & M. Shuare (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS** (pp. 104-124). URSS: Editorial Progreso, 1987b.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. (2001a) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 9ª ed (pp. 59-84). São Paulo: Ícone, 2001a.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 9ª ed (pp. 119-142). São Paulo: Ícone,

2001b.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. C. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.** 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the mental development of the child.** Obtido em 18 de agosto de 2009, de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>. 2002.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PERSPECTIVAS E REALIDADE

Data de aceite: 31/01/2020

Nazaré dos Santos Costa Alves

Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação e Diversidade (PPEP) Mestrado Profissional Em Educação E Diversidade – MPED. Gestora do Núcleo Territorial de Educação, nazarescosta@hotmail.com

Ione Oliveira Jatobá Leal

Docente Assistente do Departamento de Ciências Humanas Campus IV, UNEB, membro permanente do Programa de pós-graduação em Educação e Diversidade (PPEP) Mestrado Profissional Em Educação E Diversidade – MPED. ioneleal@uneb.br

RESUMO a gestão democrática é um princípio educacional imperativo à oferta da educação pública brasileira, assentada nos princípios fundamentais da Constituição que garante a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, possível por meio da educação. Seguindo essa máxima, entende-se que a escola pública quando gerenciada democraticamente, é capaz de fomentar igualdade de oportunidade entre os cidadãos, ajudando-os em seu processo de formação para a construção dessa sociedade mencionada. Este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED/UNEB/Jacobina, cujo título é: Gestão

democráticas em escolas públicas municipais rurais: Possibilidades e perspectivas. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar alguns estudos referentes à gestão democrática presente em artigos de periódicos, livros, em bases de teses e dissertações bem como as citações nos dispositivos legais, tais como a LDB, BNCC, PCN, DCN entre outros. Diante das abordagens encontradas, fica evidente o consenso sobre a importância da gestão democrática dentro da educação pública como uma ferramenta essencial à construção de uma educação pública de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Educação pública. Gestor escolar.

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: PERSPECTIVE AND REALITY

ABSTRACT democratic management is na imperative educational principle to the provision of brazilian public education, based on the Fundamental Principles of the Constitution that guarantees the construction of a free, fair and supportive society, possible through education. Following this maxim, it is understood that the public school is a policy capable of fostering equality of opportunity among citizens, helping them in their training process for the construction of this society. This work is part of a research Project under

development in the Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED/UNEB/Jacobina, whose title is: Democratic management in rural municipal schools: possibilities and perspectives. In this perspective, the present article aims to present some studies related to the democratic management present in articles of periodicals, books, thesis and dissertation bases as well as citations in legal provisions, such as LDB, BNCC, PCN, DCN and others. Considering the approaches found, it is clear the consensus on the importance of democratic management within public education as an essential tool for the construction of a quality public education.

KEYWORDS: Democratic management. Public education. School manager.

1 | INTRODUÇÃO

A escola no Brasil, por muito tempo, esteve regida por estruturas políticas e administrativas estanques e à medida que estas estruturas foram se modificando, ocorreu o mesmo com a forma de organização da educação e da instituição escolar. Um fator importante a destacar nessas mudanças é a possibilidade de adoção de processos democráticos na gestão pelas equipes governamentais e comunidade escolar (CURY, 2007; WITTMAN; KLIPPER 2009).

Em termos históricos, o princípio da gestão escolar na educação pública brasileira é instituído com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 1996. Desde então, a gestão democrática da escola tornou-se objeto de estudo e discussão nos ambientes acadêmicos e escolares. Tal temática tornou-se importante uma vez que esse tipo de gestão traz integração e construção de um ambiente escolar necessário à oferta de uma educação que valorize a qualidade e igualdade de oportunidades.

A Década da Educação, período de acompanhamento da educação brasileira que se seguiu após a implementação da LDB (CASTRO, 2007), e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) trouxeram um direcionamento à educação brasileira, estabelecendo as regras comuns e necessárias à formação do cidadão. As DCN defendem os princípios e as diretrizes gerais da educação básica contidos na LDB e na Constituição, assegurando a formação básica, o que é reforçado também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para a BNCC, a organização da educação escolar na esfera pública sob uma gestão democrática é uma máxima para a coesão das equipes de profissionais da educação, fomentando a construção de uma educação voltada para o crescimento profissional do aluno e desenvolvimento de suas habilidades e competências (BRASIL, 2017; COSTA et al., 2018).

Nesse contexto educacional, o tema gestão democrática faz parte do processo educacional em que a participação de todos é requisito fundamental, tendo o

gestor/diretor como uma figura importante para a organização e planejamento da instituição. Com a nova visão de educação estabelecida na legislação, o gestor escolar sai daquele contexto administrativo e burocrático para assumir um lugar de liderança, estimulando o desenvolvimento de um trabalho em que todos os agentes da comunidade escolar participem.

Seguindo essas definições, o objetivo deste artigo é trazer uma abordagem sobre a gestão democrática na educação brasileira, focando na figura do gestor como um agente importante na construção de uma educação pública de qualidade. Para tanto, foi feita uma revisão da literatura referente à temática, usando como palavras-chave gestão democrática; educação pública e gestão democrática; gestão escolar e escola pública. Entre os trabalhos publicados, foi dado destaque a teses e dissertações publicadas entre os anos de 2015 e 2018, entre elas Leal (2016) e Jesus (2018). Para os textos em livros, os trabalhos de Luck (2008; 2011; 2013) e Libâneo (2012; 2013). Vale ressaltar que a legislação por si só não resolve as deficiências da educação se não houver profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, trabalhando sob uma gestão democrática e participativa.

1.1 Perspectiva acerca da gestão democrática em escola pública

A gestão democrática é resultado da luta de educadores e movimentos sociais organizados, a exemplo dos Sindicatos dos Professores e outros, em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática, que visa a participação de todos de forma igualitária. A CF/88, em seu artigo 206, inciso VI, estabeleceu princípios para a educação brasileira dentre eles a gestão democrática corroborada posteriormente pela LDB. Entretanto, para que ela aconteça, cada agente integrante da escola tem importância ímpar dentro do processo de execução das atividades escolares, dentre eles o gestor escolar assume um papel crucial na formalização das decisões tomadas em equipe (AGUIAR, 2008; JESUS, 2018; LEAL, 2016; SOUZA; RIBEIRO, 2017).

Nessa concepção, a Constituição Federal dispõe também sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), resguardando o princípio da democratização. Com metas decenais, o PNE apresenta uma nova forma para democratização da educação, que se constitui num fazer coletivo com a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisões de todo o processo de desenvolvimento do trabalho escolar, inclusive na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola; e, buscando contribuir com esse processo, estabelece a necessidade de potencializar o Conselho Escolar.

A gestão democrática “é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola” (LUCK, 2009, p. 24). Dessa forma, deverá alinhar-se com as diretrizes e políticas educacionais,

estando de acordo com os princípios da democracia e condições para um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento e autocontrole. Essa perspectiva sugere que a gestão não acontece por uma única pessoa, envolve uma diversidade de profissionais na realização das atividades e nas tomadas de decisões. A partir das determinações legais, percebe-se a tentativa de tornar a escola um espaço democrático onde às ações não estão apenas relacionadas à comunidade escolar, que são os professores, funcionários e alunos, mas que se articule com as famílias e a comunidade, visando a participação ativa nas decisões voltadas ao desenvolvimento da escola.

Para Conceição; Zientarski; Pereira, (2006), uma forma encontrada de democratizar a escola foi a institucionalização de instrumentos legalmente responsáveis por promover controles democráticos sobre a administração escolar, a exemplo da eleição de diretores e criação dos conselhos escolares. Portanto, ao implementar a gestão democrática nas unidades escolares, elas passam a ter uma nova configuração de poder, ao invés de uma única pessoa se responsabilizar pelas decisões relacionadas à escola, no caso o diretor, ela passa a ser compartilhada.

A gestão democrática deve ser um compromisso dos organismos públicos, porém, ela não deverá acontecer somente por constar na legislação, mas por ser “uma prática que articule a participação de todos no desempenho administrativo-pedagógico e no compromisso sócio-político” (CURY, 2007, p. 9).

A democratização dos processos educacionais instituiu dentro da escola o Conselho escolar, assumindo importância ímpar no funcionamento da instituição escolar (BRASIL, 1996). O seu fortalecimento é uma política de Estado, instituído pela Portaria Ministerial de nº 2.896/2004, que homologou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. O Programa é criado com a ideia de fortalecer as práticas pedagógicas e administrativas que devem estar em ação dentro das escolas, na tentativa de envolver a sociedade nas políticas públicas traçadas para a educação. Nessa perspectiva, Freire e Shor (1986) afirmam que tudo o que puder ser feito no sentido de convocar os que estão envolvidos com a escola (quem trabalha, quem estuda, quem tem filhos que estudam), para participarem, para tomar um pouco o destino da escola na mão, ainda será pouco, considerando o trabalho imenso que se põe diante de todos, que é o de assumir esse país democraticamente. O Conselho Escolar tem essa responsabilidade.

A efetivação do Conselho Escolar dentro da escola é preconizada pela LDB, quando expressa, em seu artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as formas democráticas de funcionamento, garantido a participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola (BRASIL, 1996). Freire (1992) também indaga sobre o compromisso da gestão democrática na assunção dos princípios de descentralização e de participação, defendendo a democracia na escola como um processo contínuo,

onde sejam criadas estruturas democratizantes, a exemplo dos órgãos colegiados, para acompanhamento e efetivação de práticas que concretizem a supracitada democracia. Indo por esse viés, a gestão democrática assume a função de articular e envolver o coletivo da escola à participação, sinalizando o encontro dialógico de interlocutores que estão imersos na ação educativa, encaixada aos preceitos legais que as regem, centrada na busca de estratégias coletivas em prol de um bem social comum – a educação escolar de estudantes - que favoreçam a efetivação do processo de gestão escolar (LUCK, 2008).

Na concepção democrático-participativa, Libâneo (2004, p. 101) diz que “o processo de tomada de decisão se dá coletivamente participativamente”. A organização e os processos de gestão podem assumir diferentes significados de acordo com a concepção que se tem dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Ainda que a legislação se apresente de forma favorável à educação, a gestão democrática e participativa em cada espaço educativo, as ações realizadas traduzem a ótica de quem está à frente, de quem está conduzindo os trabalhos, visto que o gestor é um sujeito carregado de emoções e crenças (LIBÂNEO, 2004), o que influencia na condução e direcionamento das ações dentro da escola, bem como na condução dos órgãos que a forma.

A Gestão democrática, prescrita pelas leis educacionais que normatizam as práticas pedagógicas e administrativas dentro da escola pública, é essencial para a qualidade na educação, uma vez que os sujeitos pertencentes à comunidade escolar são agentes com autonomia e direitos, podendo, dessa maneira, sugerir métodos, práticas, atividades e planejamentos eficientes para melhor atender às necessidades dos educandos (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007; COSTA et al., 2018).

1.2 A realidade demandada para o gestor escolar vivenciar a gestão na escola pública

Oliveira e Adrião (2007) discutem a obrigatoriedade da gestão democrática presente na CF/88, chamando a atenção para a necessidade das escolas não somente oficializarem esse tipo de gestão, mas, sobretudo, colocarem-na em prática, já que ela é vista como necessária ao alcance das metas instituídas pelos tratados internacionais para educação dos quais o Brasil é signatário (CURY, 2007; BARRETO et al., 2001). Para o alcance dessas metas em cada instituição escolar, o gestor escolar, trabalhando sob uma gestão democrática, é peça fundamental.

Não se pode mais esperar um diretor de gabinete, distante de sua realidade e, principalmente, do setor pedagógico. O gestor atual deverá ser um líder que atua na diversidade, procurando desenvolver o que os profissionais de sua equipe têm de melhor, criando espaços de desafios, proporcionando o crescimento significativo para todos os colaboradores de sua gestão. Partindo desta premissa, surge o gestor

escolar como um dos elementos principais que irá propagar ideias e possibilidades para que ocorra essa transformação no setor educacional.

Para Lück (2011, p. 55), “o direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para a mobilização do talento humano coletivamente organizado”. Nessa perspectiva, a liderança representada na figura do gestor é um ponto importante e define sobremaneira o trabalho desenvolvido dentro da escola. Para tanto, há uma exigência quanto ao entendimento de que o líder é capaz de direcionar a sua equipe de modo que o trabalho realizado esteja em consonância com a realidade local que, por sua vez, está integrada a um emaranhado de acontecimentos em escala global (LIBÂNEO, 2004).

Nesta perspectiva, o gestor escolar tem uma participação de fundamental importância para a garantia da gestão democrática, uma vez que ele lidera as atividades promovidas pelos órgãos colegiados que constituem a escola (LUCK, 2008). Além disso, por meio de sua liderança e sob o seu comando, a comunidade escolar coloca em prática todas as atividades planejadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, o gestor é responsável pelo direcionamento dos membros da equipe gestora e demais equipes que constituem a escola, assumindo o papel de líder para a execução das atividades.

Gerir a escola a partir das suas reais necessidades trará resultados e cumprimento de metas e objetivos. Para que o gestor escolar e sua equipe tenham êxito em suas ações é imprescindível que a estes sejam permitidos a autonomia escolar de modo que as decisões sejam tomadas sem a obrigatoriedade de consultar setores superiores fora da escola. De acordo com Libâneo et al. (2012), embora a integração e a articulação entre meios e objetivos sejam da responsabilidade de todos os membros da equipe escolar, cabe maior responsabilidade especificamente à direção e à coordenação pedagógicas, as quais, no âmbito da escola, respondem de forma mais direta pelas condições e meios de realização do trabalho dos professores na sala de aula.

Nesse processo de democratização da gestão escolar, novas relações são criadas e, portanto, os papéis dos usuários e dos servidores são redefinidos. Luck (2013) defende que a gestão deve se encarregar de fazer o elo com os demais setores escolares, mobilizando-os e incentivando-os a elaborar os projetos coletivamente, bem como a sua execução. Neste sentido, a gestão educacional é a área operacional que atua no direcionamento e na mobilização que dinamiza o sistema de ensino e realiza ações articuladas buscando a qualidade do ensino e os seus resultados (LUCK, 2008).

De outra parte, a gestão democrática também possibilitou à escola pública maior autonomia às questões financeira, pedagógica e administrativa (Brasil, 1996. Art. 15). Isso implica diretamente na forma de agir do diretor, que passou a

assumir atribuições que não realizavam até então, como deliberar sobre recursos financeiros, se envolver com as questões pedagógicas via projeto político pedagógico da escola, promover o trabalho em equipe, promover a integração comunidade-escola e compartilhar das decisões com órgãos colegiados. Nesse caso, o poder decisório passou a ser desenvolvido com base em órgãos colegiados consultivos e deliberativos, porém, não ameniza a importância nem a autoridade do diretor. Essa forma de decisão destaca e demonstra “como é fundamental o papel dos gestores para efetivação da gestão democrática, e por isso, a importância de que sua prática seja mais competente tecnicamente e mais relevante socialmente”. (BORDIGNON; GRACINDO. 2000. p. 152).

As novas atribuições de gestão implicam também em maior responsabilidade para o diretor porque exige dele conhecimento dos processos de gestão da escola, das legislações educacionais, capacidade de negociação de conflitos e garantir a participação do poder público, do coletivo escolar e da comunidade local visando à garantia da qualidade do processo educativo. Vale ressaltar que promover a gestão democrática na escola pública não é tarefa fácil até porque como afirma Freitas (2000. p. 49), são poucos os líderes escolares que exercem a gestão democrática-participativa e autonomia, conforme legislam a Carta Magna e a LDB. Apesar de ter passado mais de trinta anos ainda é um desafio para o país conseguir implementar em todas as escolas públicas brasileiras a gestão democrática. Embora tenha havido avanços nas discussões sobre a gestão democrática nas escolas públicas, ainda não se pode afirmar que existe, o que se percebe é que a “gestão participativa atinge espaços e tempos provisórios de algumas escolas, de um ou outro município, não conseguindo se universalizar”. (BASTOS, 2001. p. 154).

2 | CONCLUSÕES

Quando abordado à temática gestão escolar, é importante entender que ela exerce uma função importante na sociedade, sobretudo quando trabalhada na perspectiva de princípios educacionais democráticos, que visam superar os desafios cotidianos da instituição educacional. Assim, o exercício democrático necessita constituir-se em um processo gradativo que favoreça a conscientização e reflexão da relevância desse tipo de gestão no contexto escolar a fim de que este seja efetivo.

No entendimento de teóricos e educadores, a prática da gestão democrática é imperativa ao alcance da educação de qualidade que fomente a construção de aprendizagem de modo a formar sujeitos críticos e capazes de construir uma sociedade tolerante e igualitária. Nesse conceito, o gestor escolar assume um papel ímpar na construção de uma educação de qualidade, preocupada com a formação dos sujeitos e com a oferta de educação visando a construção de uma sociedade

mais justa, com igualdade de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Rev. Educar*, Curitiba, n.31, p.129-144, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998
- BRASIL. Lei n. 9.394 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- CASTRO, M. L. O. A educação brasileira nos dez anos da LDB. Consultoria Legislativa do Senado Federal. *Textos para discussão 33*, Brasília, DF, 2007.
- CONCEIÇÃO, Marcos V. ZIENTASKI, Clarice. PEREIRA, Sueli M. Gestão democrática da escola pública: Possibilidades e limites. *UNirevista*. v.1, n. 2, p. 1-11, abril. 2006.
- COSTA, L. D. S.; PESSONI, L. M. L.; MORAES-FILHO, I M.; SANTOS, C. C. T.; QUEIROZ, H. A.; ARAUJO, L. M. Importância e necessidade de formas de organização e gestão escolar. 2018, v. 7, n. 3, p 14 – 27, 2018.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE* – v.23, n.3, p. 483-495, 2007.
- FREITAS, Kátia. S de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática-participativa na escola pública e a formação da equipe escolar. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 17, p. 47-59, 2000.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano dos professores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- JESUS, L. P. Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexão sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina – BA. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.
- LEAL, I. O. J. Percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina - BA. 2016. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. In: *Educação escolar Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Prática educativa, Pedagogia e Didática. In: LIBÂNEO, J. C. *DIDÁTICA* São Paulo: CORTEZ, 2013.
- LUCK, H. *Gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LUCK, H. *Gestão educacional: uma questão pragmática*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. *Gestão, financiamento e Direito à Educação*, São Paulo: Xamã, 3ed. 2007.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, M. S. S. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. *Espaço do Currículo*, v.10, n.1, p. 106-122, 2017.

WITTMAN, Lauro C.; KLIPPEL, Sandra R. *A prática da gestão democrática no ambiente escolar*. Curitiba: Ibpex, 2010.

IGARAPÉ BEM TEMPERADO 2016: A EXTENSÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA FACULDADE

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Laylla Gabrielle Borges Correia Freitas

Centro Universitário UNA

Betim – MG

<http://lattes.cnpq.br/2792333489765305>

RESUMO: O evento Igarapé Bem Temperado consiste num resgate cultural que envolve gastronomia, história e cultura. Em 2016, seus organizadores e a Faculdade UNA de Betim estabeleceram uma parceria de sucesso no que tange a proposição, elaboração e execução de uma pesquisa cujo principal objetivo era traçar o perfil do frequentador do evento por meio do aprendizado adquiridos em sala de aula. O projeto contou com a coordenação e participação de três professores, além de alunos que voluntariamente aderiram ao proposto. O mesmo se desenvolveu em oito etapas, que envolvem, inclusive, Coleta de dados e Codificação. Os resultados alcançados foram satisfatórios sendo possível por meio da análise estatística inferir quanto à caracterização do perfil do público do evento.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizado; extensão da sala de aula; estatística aplicada.

IGARAPÉ BEM TEMPERADO 2016:

THE LEARNING EXTENSION BESIDES
COLLEGE WALLS

ABSTRACT: The Igarapé Bem Temperado event is a cultural rescue among gastronomy, history and culture. In 2016, its organizers and UNA Betim established a successful partnership about a research whose main objective was discover the event client profile through knowledge acquired in the classroom. The project had the collaboration and participation of three teachers, as well as students who voluntarily joined the action. It happened in eight steps, including data collection and coding. The results achieved were satisfactory, and it was possible through statistical analysis to infer about the public profile characterization.

KEYWORDS: learning; classroom's extension; applied statistics.

1 | INTRODUÇÃO

O Igarapé Bem Temperado completou em 2016, a sua 12ª versão. A sua importância vai além de proporcionar entretenimento aos frequentadores e apresentar delícias culinárias. O festival conta com um viés social já que age na melhora de qualidade de vida de vários participantes.

As cozinheiras que se apresentam e vendem seus pratos no festival, são chamadas de Mestras. Dona Altvina Fonseca Machado, 73 anos, por exemplo, passou a receber um maior número de encomendas de seus doces de amendoim, graças à visibilidade proporcionada pelo evento (SEC, 2016).

1.1 A análise estatística

O método estatístico pode ser compreendido como um conjunto de meios que, conduzidos e dispostos adequadamente, permite que se encaminhem informações para um determinado objetivo Tiboni (2010). Para Crespo (2004), “A Estatística é uma parte da matemática aplicada, que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos nas tomadas de decisões”. Ele afirma ainda que são fases essenciais para o desenvolvimento do método: Coleta de dados, Crítica dos dados, Apuração dos dados, Exposição ou apresentação dos dados e Análise dos resultados.

Após planejamento e determinação das características do fenômeno que se quer pesquisar é iniciada a coleta de dados numéricos necessários a sua descrição. (CRESPO, 2004). Para Tiboni (2010) a coleta de dados obtém informações sobre a realidade a ser estudada.

Segundo Crespo (2004) a coleta pode ser direta ou indireta, sendo a primeira feita a partir de dados informativos de registro obrigatório (nascimentos, óbitos, importação e exportação de mercadorias, por exemplo), elementos referentes a prontuários dos estudantes de uma unidade de ensino, ou ainda, quando as informações são coletadas pelo próprio pesquisador através de entrevistas e questionários, como é o caso, por exemplo, dos censos demográficos.

A segunda, ou a Coleta indireta, ocorre quando é indeferida de elementos conhecidos (coleta direta) e/ou do conhecimento de outros fenômenos relacionados ao estudo em questão. Pode ser citado como exemplo a pesquisa sobre a mortalidade infantil já que é realizada através de dados colhidos através da coleta direta.

Na fase de análise e crítica dos dados, com posse dos dados já obtidos, esses devem ser cautelosamente criticados, procurando possíveis falhas e imperfeições, para que não ocorram erros grosseiros ou de certa relevância que possam interferir sensivelmente nos resultados. A crítica pode ser classificada como externa, quando o erro ocorre por parte do informante, por distração ou má interpretação das perguntas realizadas; ou ainda como interna quando visa analisar as informações originais dos dados coletados. (CRESPO, 2004).

A apuração de dados consiste “na soma e processamento dos dados obtidos e a disposição mediante critérios de classificação. Pode ser manual, eletromecânica ou eletrônica” (CRESPO, 2004, p.14).

A exposição dos dados deve ser realizada da forma mais clara possível, através de tabelas ou gráficos, tornando assim mais fácil e objetiva a análise do objeto de estudo estatístico.

1.2 A importância do engajamento dos alunos em atividades extra classe

Cada vez mais os professores e próprios alunos têm sentido a necessidade de efetuarem a união entre teoria e prática e vivenciarem isso. A participação dos alunos na construção deste projeto foi uma excelente oportunidade. .

No primeiro semestre de 2016, foi ofertada a disciplina Análise e Interpretação de Dados (aos cursos de gestão) cujo objetivo é apresentar aos alunos a utilização do método estatístico de pesquisa e os seus conceitos no ambiente organizacional, processamento da análise e realização de inferências relacionadas às características das amostras e das suas respectivas populações e análise de informações para a tomada de decisões.

Analisar criticamente e avaliar a informação textual, numérica e gráfica, raciocinar logicamente, utilizar os conceitos básicos fundamentais da estatística em situações-problema e identificar as etapas do método estatístico são algumas das habilidades a serem desenvolvidas pelo discente ao cursar tal disciplina.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com a oportunidade de unir a teoria à prática e diante da necessidade dos organizadores do festival de traçar o perfil do público frequentador do Festival, surgiu a ideia dos alunos e professores da Una Betim realizarem o projeto.

A captação dos alunos se deu por meio da divulgação dos próprios professores nas turmas que estudavam disciplinas correlatas. Uma planilha foi passada em sala de aula para assinatura dos interessados. A Figura 01 apresenta planilha repassada.

	A	B	C	D	E	F
1	1ª PLANILHA - COMPROMETIMENTO PARTICIPAÇÃO NO EVENTO					
2	Nome do aluno	Endereço	Telefone	Email	Data participação	Horário
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						

Figura 01: Planilha de comprometimento dos alunos

O projeto contempla oito etapas que serão detalhadas nos itens subseqüentes.

2.1 Apresentação do evento

Esta foi a primeira etapa e consistiu na apresentação do evento pela então coordenadora dos cursos tecnológicos Daniela Tessele à professora da disciplina Análise e Interpretação de Dados à época, Laylla Freitas. Ambas foram, dias depois, à uma reunião com os organizadores do evento, Letícia Cabral e Carlos Oliveira Stan.

Após entendimento pleno da proposta dos organizadores do festival, e aceite imediato por parte dos professores e alunos envolvidos da Una, o professor estatístico Octávio Torres foi convidado para participar com as demais.

2.2 Apresentação de questionário

O questionário foi elaborado pelos coordenadores da pesquisa de acordo com a demanda dos organizadores do festival.

Cabe salientar que em virtude da demanda dos organizadores, o questionário foi elaborado distinguindo três sessões, quais sejam: “Sobre o evento”, “Origem e Destino” e “Caracterização”. Na primeira, o objetivo principal seria avaliar a qualidade do evento. Na segunda, saber a origem da pessoa que está no evento e se teria interesse em se hospedar na região. Por fim, a última sessão teria como objetivo principal checar quem é de fato o público que frequenta o evento.

Uma vez elaborado o questionário, foi marcada uma reunião com os alunos inscritos para apresentação do questionário.

Algumas questões foram discutidas e assim o questionário sofreu modificações para melhor apresentação.

2.3 Plano amostral

Nesta etapa, o intuito principal seria definir o número de questionários que deveriam ser aplicados.

Embora os organizadores estimassem uma população de 30.000 pessoas, à título de definição de plano amostral, a população que frequenta o festival foi considerada desconhecida. Com isso, e com um nível de confiança de 95% e margem de erro de 3%, deveriam ser preenchidos 1.068 questionários.

Ao final do festival, haviam 1.200 questionários preenchidos, dos quais 1.151 foram considerados válidos. Os 49 restantes foram considerados inválidos haja visto a ausência de alguma informação considerada relevante para o resultado da pesquisa.

2.4 Pré-teste do questionário

Esta fase consiste na aplicação prévia do questionário para verificar e certificar o entendimento pleno das perguntas bem como estimativa de tempo de aplicação e foi realizada pelos próprios professores.

2.5 Coleta de dados

Nesta fase foram aplicados os questionários no evento. Os alunos que participaram da aplicação não necessariamente foram todos os dias. Cabe destacar alguns alunos que sobressaíram na participação do projeto: Jéssica Nascimento, Leandro Ramos, Luciene Sousa, Mayara Sudário e Ystael Mateus.

As aplicações se deram entre os dias 14 e 17 de Julho de 2016, de quinta-feira à domingo com o cronograma detalhado no QUADRO 1:

Dias	Horário do evento	Horário da aplicação
Quinta-feira	18 às 23 horas	19 às 21 horas.
Sexta-feira	18 às 23 horas	19 às 21 horas.
Sábado	11 às 13 horas.	11 às 13 e 18 às 21 horas
Domingo	09 às 19 horas.	13 às 17 horas.

Quadro 1: Dias e horários do evento e das aplicações de questionários

2.6 Codificação

Esta etapa é a que demandaria maior tempo e dedicação dos alunos, pois deveriam ser atribuídos códigos para cada tipo de resposta. Eles foram os responsáveis por codificar todos os itens, de todos os questionários.

A figura a seguir (FIG. 02) ilustra parte da tabela preenchida com os códigos já atribuídos.

nº questionário	FASE DE CODIFICAÇÃO										ORIGEM	
	SIBRHE O EVENTO											
	1) Como soube do festival?	2) Vieram especificamos lá para o	3) É a primeira vez no evento?	3.1) Se não, quantas vezes já participou?	4) Já participou no evento SIB?	5) Já participou no evento SIB?	6) Você tem alguma crítica ao evento?	7) Pretende voltar?	8) Pretende voltar?	9) Já participou em outros festivais eletrônicos?	10) Já participou em outros festivais eletrônicos?	11) Já participou em outros festivais eletrônicos?
1024												
1025												
1026												
1027												
1028												
1029												
1030												
1031												
1032												
1033												
1034												
1035												
1036												
1037												
1038												
1039												
1040												
1041												
1042												
1043												
1044												
1045												
1046												
1047												
1048												
1049												
1050												
1051												
1052												
1053												
1054												
1055												
1056												
1057												
1058												
1059												
1060												
1061												
1062												
1063												
1064												
1065												
1066												
1067												
1068												
1069												
1070												
1071												
1072												
1073												
1074												
1075												
1076												
1077												
1078												
1079												
1080												
1081												
1082												
1083												
1084												
1085												
1086												
1087												
1088												
1089												
1090												
1091												
1092												
1093												
1094												

Figura 02: Parte da planilha de codificação

2.7 Processamento de dados

O processamento de dados seria uma das etapas finais e o professor Octávio

foi o maior responsável por ela. O banco de dados preenchidos pelos alunos é a base para realização do processamento de dados.

Os dados foram tabulados no *software* estatístico SPSS e salvas em EXCEL devido à sua maior disseminação entre os alunos.

Nesta fase, foram elaborados os gráficos que ilustram as inferências realizadas.

2.8 Apresentação do Relatório Final

Para a apresentação conclusiva, foi estabelecida a execução de um relatório final e apresentação dos resultados para os organizadores do evento. Tal apresentação ocorreu no evento da própria Faculdade, denominado Una Betim Movimento, alguns meses após o término da análise estatística.

3 | RESULTADOS

Foram feitas inferências tendo como base o resultado da tabulação dos dados. Serão explanados, neste texto, alguns pontos cruciais para auxiliar na tomada de decisão dos organizadores do festival.

O gráfico 1 demonstra que a maioria dos entrevistados se caracteriza pelo sexo feminino, culminando em 57% enquanto que masculino totaliza 43%. Demonstra que o maior público em ambos os sexos encontra-se no grupo etário entre 30 e 39 anos e ainda, que o menor público, também em ambos os sexos, ocorre no grupo etário entre 15 e 19 anos.

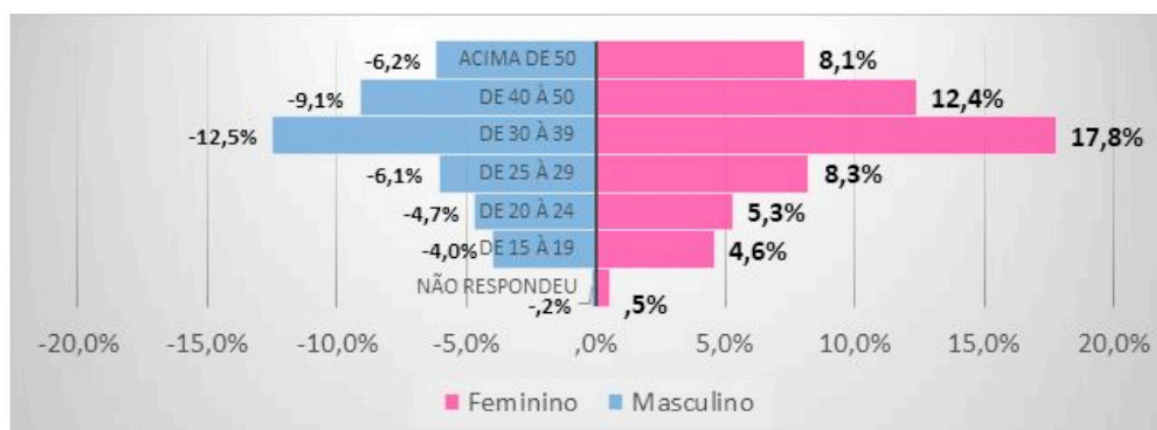


Gráfico 1: Distribuição por Sexo e Grupos Etários

O gráfico 2 apresenta a escolaridade dos entrevistados e conclui que a maioria - 44,6% - apresenta ensino médio. Ensino superior ocupa o segundo lugar no *ranking*, com 35,1%.

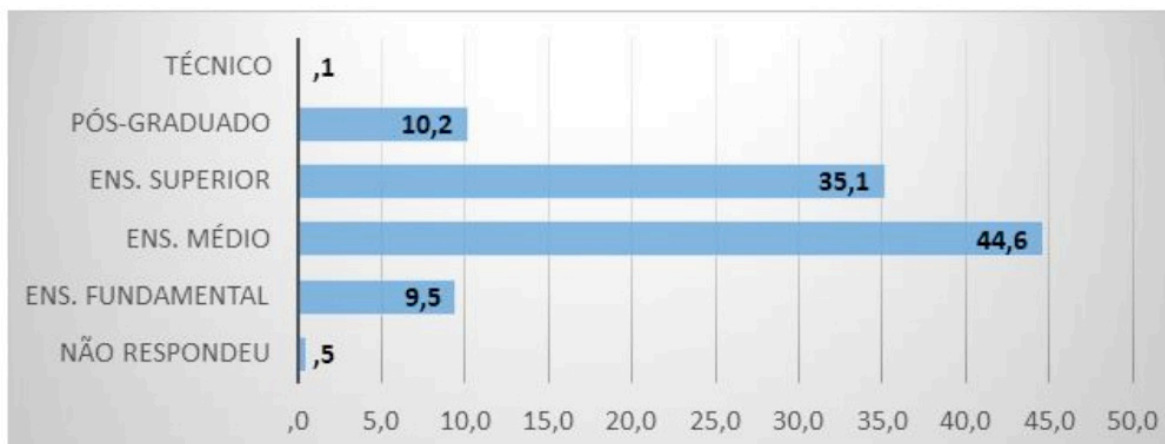


Gráfico 2: Escolaridade

O gráfico 3 apresenta a faixa de renda das pessoas entrevistadas. Infere-se que a maioria, com 37,9%, recebem de R\$1.001,00 à R\$3.000,00 por mês, ao passo que a minoria, 4,9%, recebem acima de R\$10.000,00.

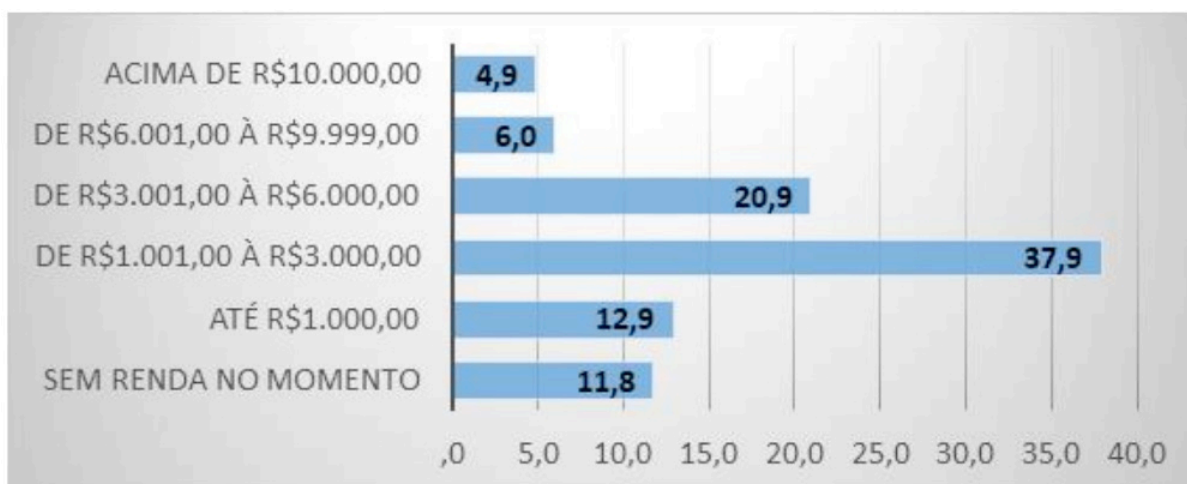


Gráfico 3: Faixa de renda

O gráfico 4 apresenta a cidade de origem (onde moram) das pessoas presentes no evento. Com ele, foi possível detectar que a maioria dos presentes é realmente da própria cidade, isto é, 44% são moradores de Igarapé.

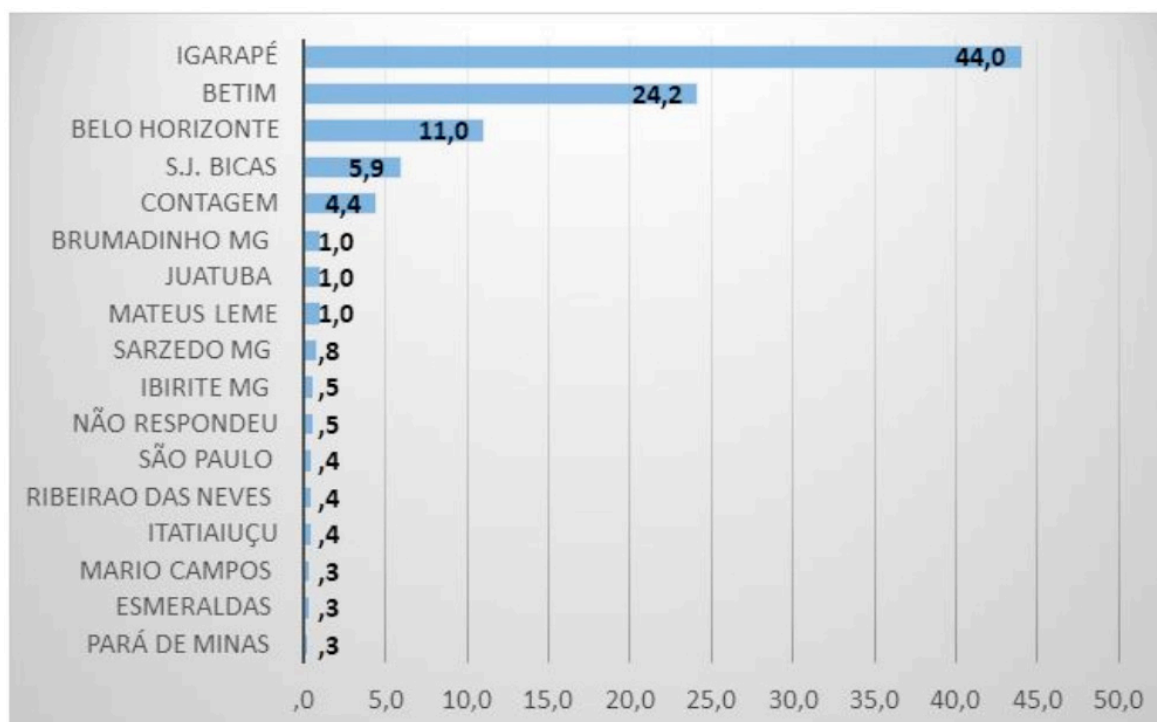


Gráfico 4: Cidade onde mora

O gráfico 5 apresenta os canais pelos quais as pessoas ficaram sabendo do evento. A maioria das pessoas, 42%, ficou sabendo por meio de amigos e os meios que não surtiram quase efeito algum foram *folders* e rádio ou TV.

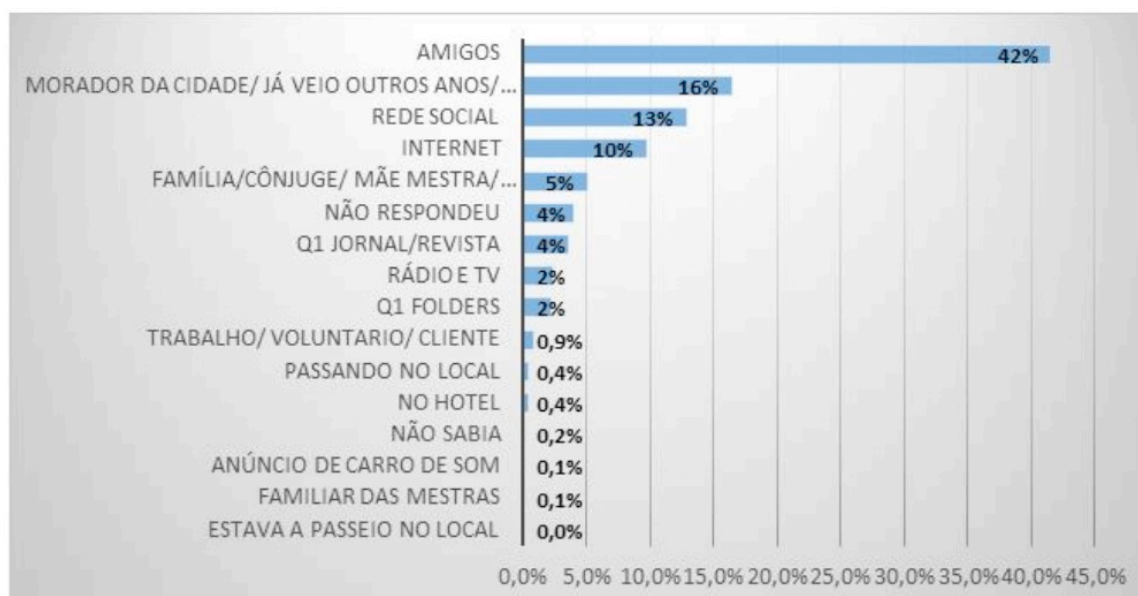


Gráfico 5: Como soube do evento?

O gráfico 6 apresenta a resposta para seguinte pergunta: Veio especificamente para o evento? E foi constatado que 60% dos entrevistados foram sim, especificamente para o evento. Já o gráfico 7 demonstra se as pessoas participaram do evento pela primeira vez. É possível verificar que 66% das pessoas participaram pela primeira vez do evento.



Gráfico 6: Veio especificamente para o evento?

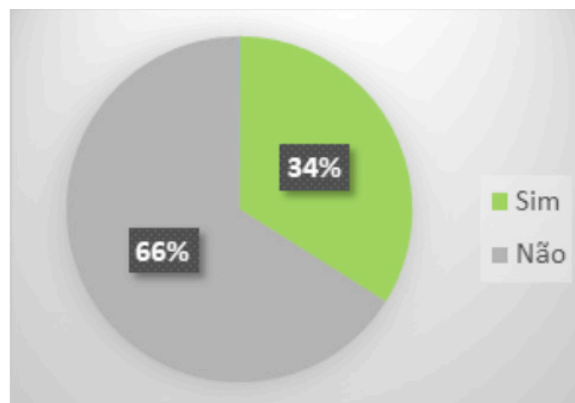


Gráfico 7: É a primeira vez no evento

Aos que responderam que não era a primeira vez no evento, foi perguntado quantas vezes já participou e 29% dos entrevistados responderam que 12 vezes, isto é, todas as suas edições.

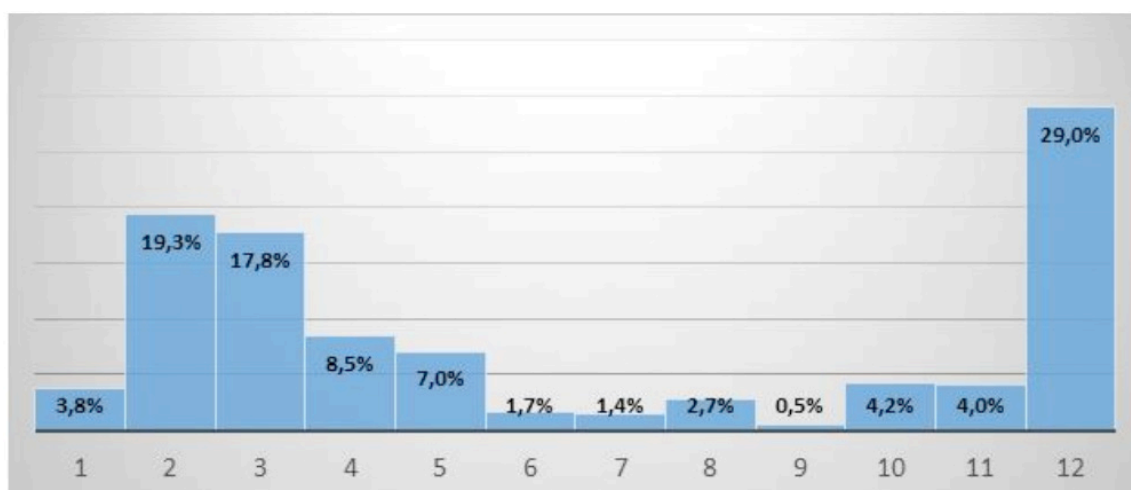


Gráfico 8: Quantas vezes já participou do evento?

O gráfico 9 apresenta a percepção das pessoas com relação aos preços praticados no evento e 50% dos entrevistados os consideraram adequados, e 46% dos entrevistados os consideraram alto, preços caros.

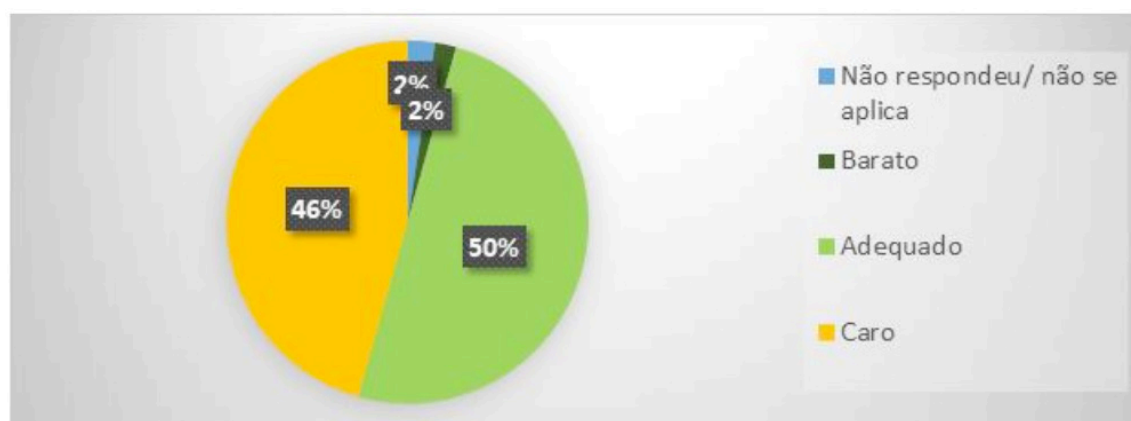


Gráfico 9: Os preços praticados no evento

O gráfico 10 apresenta uma correlação entre a cidade onde o entrevistado mora e o que este achou do preço. Um destaque pode ser dado aos moradores de Itatiaiuçu, em que 100% acreditaram os preços serem adequados, seguido dos entrevistados de Sarzedo com 89% com a mesma opinião. Destaque também para entrevistados de Ribeirão das Neves, em que 80% consideraram os preços altos, caro. Com relação aos moradores do próprio município de Igarapé, que são a maioria dos entrevistados, é importante ressaltar que 57% deles acreditavam que os preços eram altos. Em contrapartida, 38% acreditavam serem adequados.

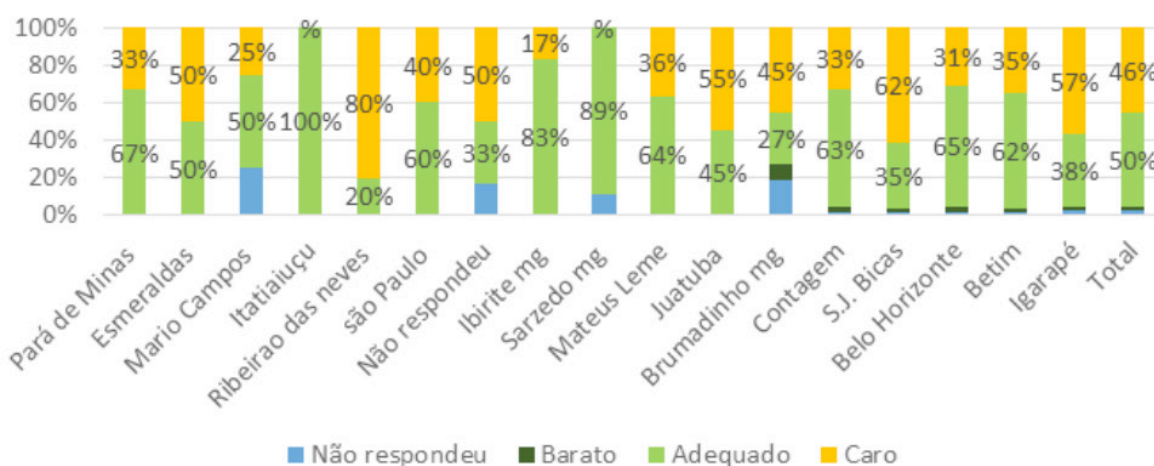


Gráfico 10: Onde mora x o que achou do preço

O gráfico 11 demonstra a correlação entre sexo e a percepção quanto aos preços praticados no evento. A maioria dos entrevistados do sexo masculino – 54,5% - consideraram o preço adequado, já a maioria das entrevistadas, isto é, do sexo feminino, acreditaram que os preços eram altos.

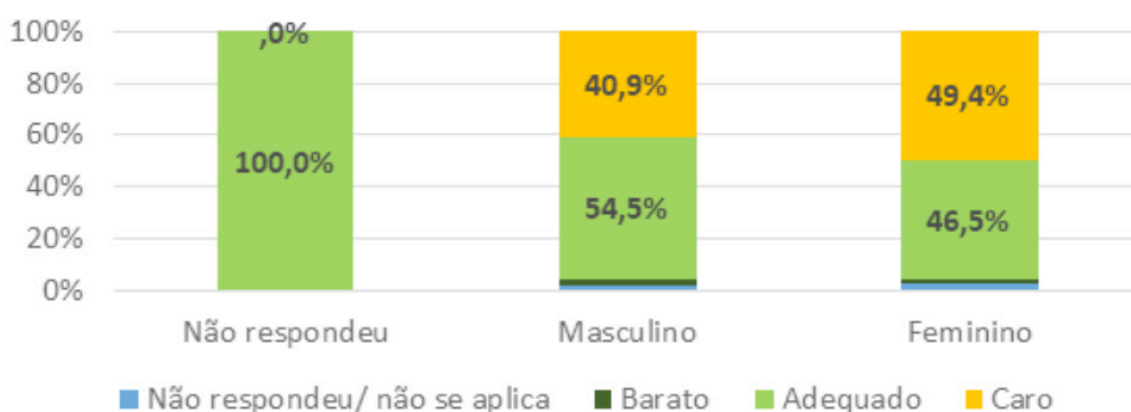


Gráfico 11: Sexo X o que achou do preço

O gráfico 12 apresenta a correlação entre idade e percepção quanto aos preços praticados. É possível verificar que a maioria dos entrevistados entre 20 e 39 anos, e os acima de 50 acreditaram que os valores eram adequados, ao passo que a maioria dos entrevistados entre 15 e 19 e, 40 e 50 consideraram os valores caros.

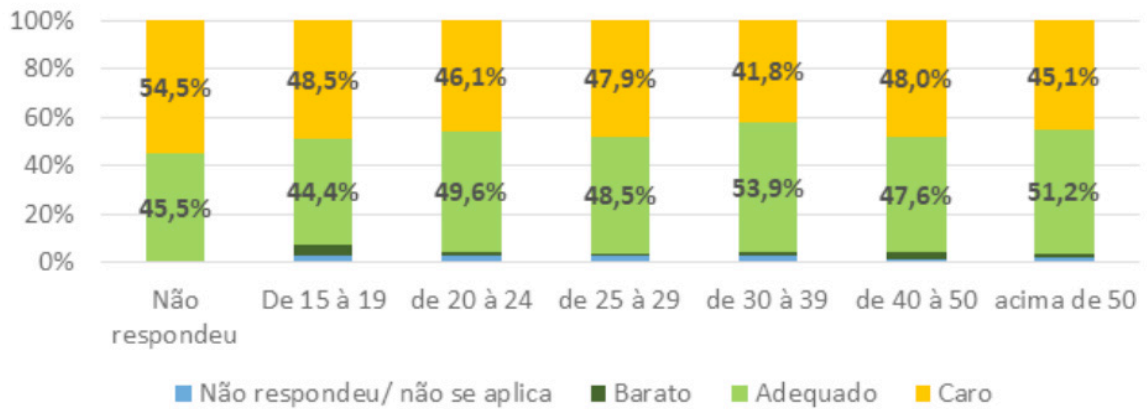


Gráfico 12: Idade x o que achou do preço

O gráfico 13 apresenta a correlação entre percepção de preços e faixa de renda dos entrevistados. É possível inferir que 54,6% das pessoas sem renda naquele momento acharam os preços caros ao passo que 61% dos entrevistados que têm uma receita mensal acima de R\$10.000,00 acharam os preços adequados. Como já visto, a maioria dos entrevistados pertencem à faixa de renda entre R\$1.001,00 e R\$3.000,00. Nesta faixa, a maioria, 53% dos entrevistados, consideraram os preços adequados.

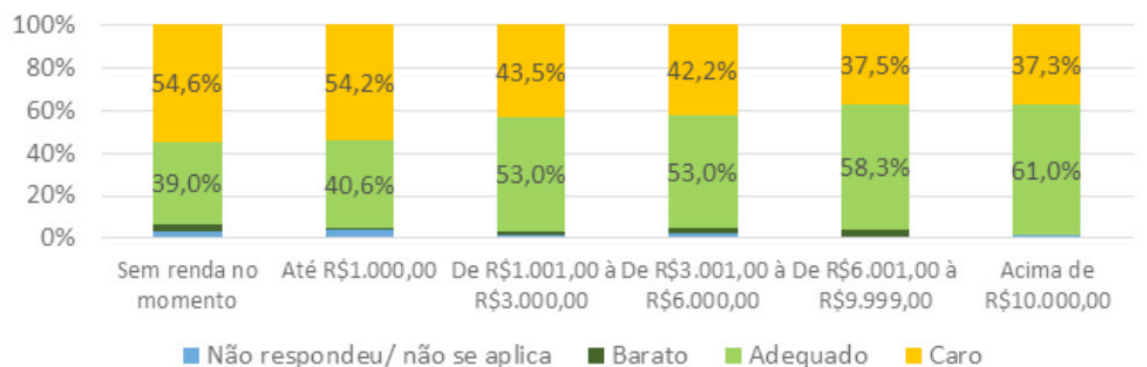


Gráfico 13: Faixa de renda X o que achou do preço

Foi feita uma pergunta quanto aos pratos preferidos dos entrevistados. É possível inferir que a maioria deles, isto é, 40,5% responderam que “não se aplica”, “ainda não havia comido” ou “não respondeu”. Considerando que os turnos das entrevistas foram variados, é possível inferir que embora o evento seja especificamente de gastronomia e resgate cultural das mestras locais, ele pode e deve ser considerado um evento com vistas ao entretenimento, em que as pessoas vão para se divertirem, encontrarem e conversarem. Vale salientar, no entanto, que os nomes mais citados entre os entrevistados foram as mestras Rosa Henriques, com a receita de escondidinho de mandioca e a Maria Silva, com o pastel de massa de mandioca.

O gráfico 14 apresenta críticas ao evento, apresentadas pelos entrevistados. Ratifica-se que apenas 9% deles apresentaram críticas, destacando-se as seguintes:

“porção pequena dos pratos” e “evento muito bom ou excelente”.



Gráfico 14: Críticas sobre o evento

Os gráficos 15 e 16 demonstram, respectivamente, o percentual de entrevistados que pretendem ou não voltar ao evento em edições futuras e porque não pretendem voltar. O primeiro gráfico demonstra que apenas 1% respondeu que não voltaria, e o segundo demonstra que deste 1%, 40% responderam que houve queda de qualidade ou má organização, 30% responderam porque residem em outro município e os outros 30% porque consideraram os preços altos.



Gráfico 15: Pretende voltar?



Gráfico 16: Por que não pretende voltar?

Os gráficos 17 e 18 apresentam a percentagem dos entrevistados que têm hábito de frequentar festivais gastronômicos e se estão hospedados em algum lugar. 54% das pessoas têm hábito de frequentar festivais e apenas 12% estão hospedadas. Salienta-se que 48% são moradores do próprio município.

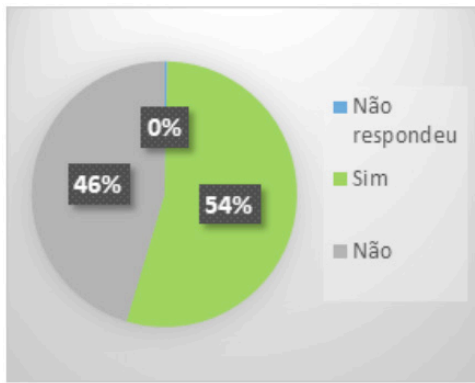


Gráfico 17: Hábito de frequentar festivais



Gráfico 18: Está hospedado?

Dos 12% que estavam hospedados, 89% estavam hospedados em casa de amigos e parentes ou sítio ou casa de namorado(a) ou casa própria; apenas 11% estavam hospedadas em hotel ou pousada, conforme gráfico 19. O gráfico 20 demonstra que 86% destas hospedagens ocorrem no próprio município de Igarapé.

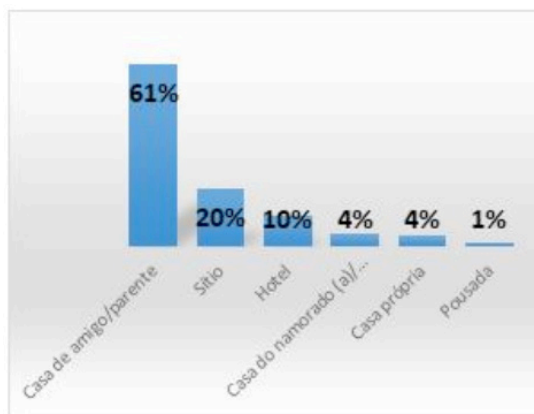


Gráfico 19: Local de hospedagem

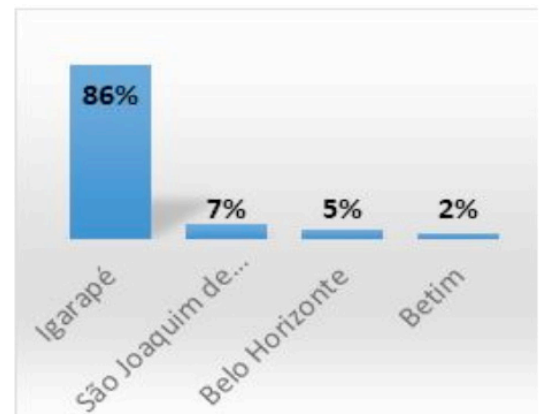


Gráfico 20: Cidade de hospedagem

Foi perguntado aos entrevistados, se estes se hospedariam em Igarapé. Conforme evidenciado no gráfico 21, 61% destes não responderam, 28% responderam que sim e 11% responderam que não.

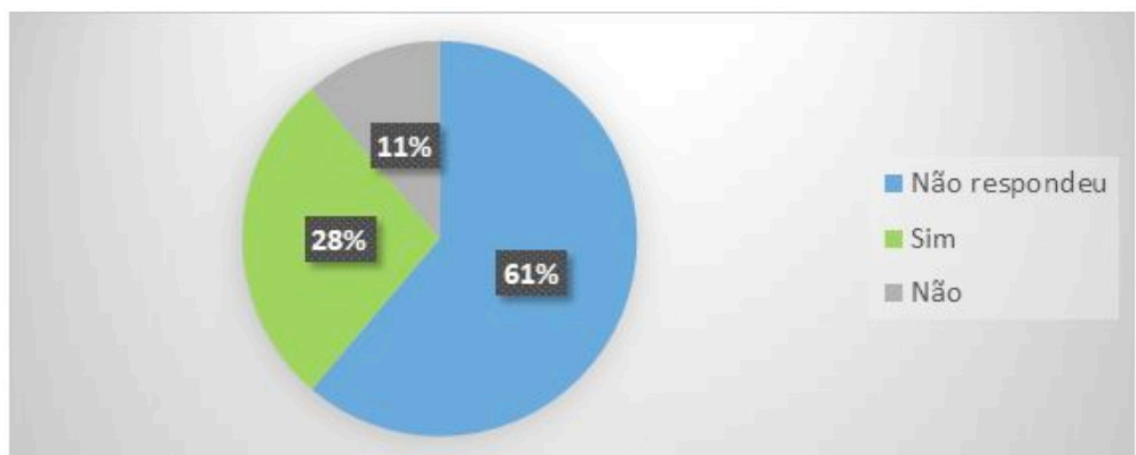


Gráfico 21: Se hospedaria em Igarapé

Por fim, o gráfico 22 demonstra uma correlação entre origem e hospedagem. Destaque para os moradores de Sete Lagoas, São Paulo e Belo Horizonte, que são os ocupantes das pousadas e hotéis.

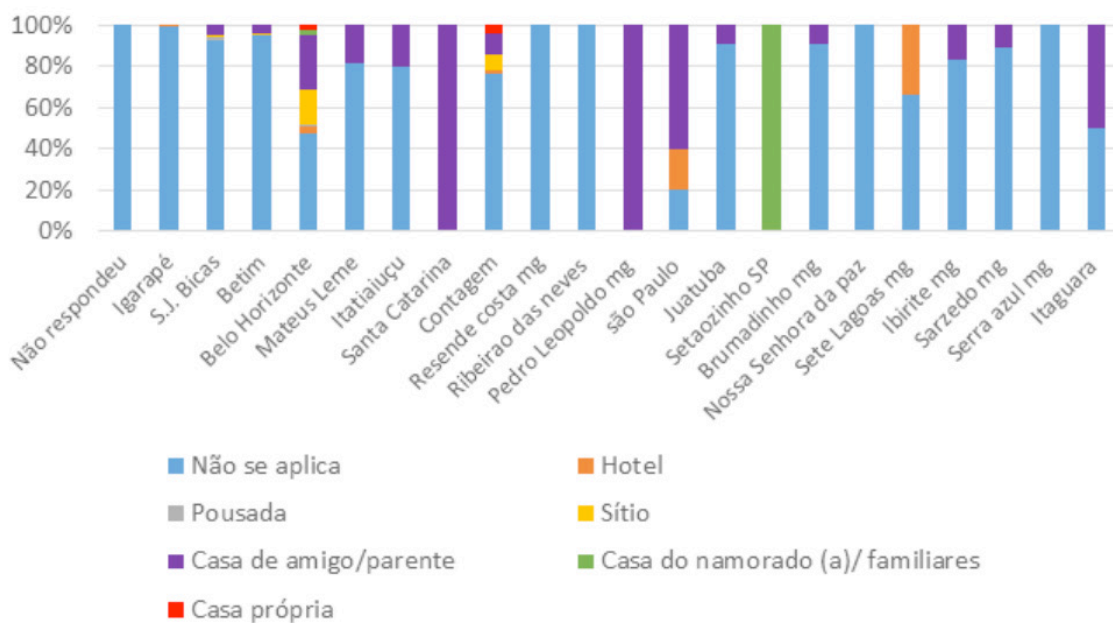


Gráfico 22: Origem x hospedagem

4 | CONCLUSÃO

O objetivo principal de traçar o perfil do frequentador do evento aplicando técnicas dos métodos quantitativos aprendidos em sala de aula foi atingido e as expectativas foram alcançadas. O gosto e o prazer com que alguns alunos fizeram todo o trabalho de fato foi o maior benefício. Além disso, foi possível unir prática à teoria de modo descontraído, organizado e satisfatório.

O trabalho mostrou uma oportunidade ímpar de trabalho interdisciplinar por agregar valor à vivência do aluno além de aproximá-lo da realidade do mercado de trabalho. É imprescindível salientar a necessidade de se realizar trabalhos como estes em oportunidades futuras, lembrando que a aplicação dos questionários se deu no período de recesso letivo, no mês de Julho, e ainda assim, o interesse dos alunos foi surpreendente, provando o quão importante e interessante é realizar trabalhos desta natureza.

Se benefícios foram acarretados aos alunos, aos idealizadores do eventos, não foi diferente. Obtiveram o perfil dos frequentadores do evento e assim puderam direcionar os novos rumos e investimentos, fundamentando futuras tomadas de decisão.

REFERÊNCIAS

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 18. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

SEC- Secretaria de Estado de Cultura. Festival Igarapé Bem Temperado homenageia a mestra Altivina Fonseca, 2016. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/ajuda/story/3318-em-sua-12-edicao-festival-igarape-bem-temperado-homenageia-a-mestra-altivina-fonseca>. Acesso em: 10 jan 2016.

TIBONI, Conceição Gentil Rebelo. **Estatística básica: Para os cursos de administração, ciências contábeis, tecnológicos e de gestão**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

INFÂNCIAS MARCADAS PELAS DINÂMICAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PAULO FREIRE

Data de aceite: 31/01/2020

Data da submissão: 04/11/2019

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

Universidade do Estado de Mato Grosso

Curso de Pedagogia

Campus Cáceres/MT

<http://lattes.cnpq.br/7673159018416101>

<https://orcid.org/0000-0003=2161-7280>

Renata Cristina de L.C.B. Nascimento

Universidade do Estado de Mato Grosso

Curso de Pedagogia

Campus Juara/MT

<http://lattes.cnpq.br/7426010066243641>

<https://orcid.org/0000-0003-33674944>

Samantha Dias de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Sul

Curso de Pedagogia

Campus Farroupilha /RS

<http://lattes.cnpq.br/3197721869023110>

<https://orcid.org/0000-0002-4597-5608>

RESUMO: O presente artigo objetiva problematizar a compreensão das infâncias e das crianças, a partir das dinâmicas ocorridas nas relações sociais e culturais. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico promovendo um diálogo entre a Sociologia

da Infância e algumas obras de Paulo Freire. Como resultado o estudo apresenta a potência das relações sociais e culturais da criança com outras crianças e com os adultos como um dos caminhos possíveis para visibilizar as crianças e as infâncias contemporâneas, o qual necessita ser considerado pelas instituições que a criança participa, tais como, a família e a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Infâncias. Sociologia da Infância. Paulo Freire.

DYNAMIC MARKED CHILDREN IN SOCIAL AND CULTURAL RELATIONS: A DIALOGUE BETWEEN CHILD SOCIOLOGY AND PAULO FREIRE

ABSTRACT: This article aims to problematize the understanding of childhoods and children, from the dynamics occurred in social and cultural relations. For this, we conducted a bibliographical study promoting a dialogue between the Sociology of Childhood and some works by Paulo Freire. As a result, it presents the power of the child's social and cultural relations with other children and adults as one of the possible ways to make children and contemporary childhoods visible, which needs to be considered by the institutions in which the child participates, such as the family and the school.

KEYWORDS: Children. Childhoods. Sociology

INTRODUÇÃO

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p.98-99).

Nunca foi tão oportuno falar sobre Educação e, em especial a partir dos referenciais de Paulo Freire, ainda que saibamos que Freire não tenha se dedicado a estudar as infâncias, mas como um exímio educador deixou para nós muitas lições. Deste modo retomamos este trabalho, que originalmente nasceu da participação no XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire (2018) com intuito de trazer à cena as inúmeras contribuições freirianas para a Educação. Tomamos em nosso artigo a concepção de Educação como algo que remete à formação do sujeito na sua dimensão humana.

A partir da epígrafe de Paulo Freire que abre nosso texto e pelo fato de acreditarmos fielmente na educação como forma de intervenção no mundo, bem como na prática desta aprendizagem por meio de uma relação dialógica. Desse modo, ressaltamos um período histórico muito importante e renovado nas ciências que visibilizam uma infância que valoriza os sujeitos como partícipes da construção da sua própria história.

As décadas de 1980, 1990 foram bastante significativas a respeito dos novos rumos voltados à criança e à infância, mudando olhares e práticas. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), este período ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos da Medicina, da Psicologia do Desenvolvimento ou mesmo da Pedagogia, para considerar infância enquanto fenômeno social. De acordo com Fernandes (2016), principalmente a partir do movimento da Convenção dos Direitos da Criança (1989), as pesquisas se intensificaram e, conseqüentemente, renovadas teorias passam a ser apresentadas e defendidas pelos pesquisadores e pesquisadoras da área.

Este trabalho que ora apresentamos, portanto, é parte integrante de pesquisas individuais mais que estamos desenvolvendo e contemplam o entendimento das múltiplas infâncias, com seus distintos modos de ser, agir e viver suas infâncias, visibilizada pelos estudiosos da Sociologia da Infância, em destaque nas últimas três décadas. Contudo, mesmo não integrando o roll de autores da Sociologia da Infância, Paulo Freire defende estas mesmas ideias, justificando essa aproximação teórica trazida por nós, mesmo que a compreensão que Paulo Freire teve acerca das infâncias e das crianças não tenha sido realizada de forma sistemática. A obra

de Freire evidencia uma preocupação com a infância para além de cronologia, mas como uma condição da existência humana, associada à sua qualidade inacabada. (KOHAN, 2019, p.195). Deste modo, tomamo-lo como aporte teórico, com objetivo de, assim, melhor compreender entre as múltiplas infâncias, pelo viés da Infância Oprimida, pois, Paulo Freire continua, mais do que nunca, sendo uma referência que dialoga com questões extremamente importantes da sociedade.

Não obstante, várias áreas do conhecimento tomam a criança como objeto de estudo, conforme anunciamos anteriormente, este trabalho elege como lente teórica/analítica a Sociologia da Infância sobre o entendimento das relações sociais e culturais da criança e tem como objetivo compreender melhor o que tem sido discutido sobre a infância e a criança e conta com a sustentação teórica dos autores: Delalande (2011), Fernandes (2016), Filho (2011), Prout (2004, 2010), Quinteiro (2002), Qvortrup (2011), Sarmiento (2004, 2017) Sarmiento e Pinto (1997).

Para melhor compreensão e organização, este trabalho foi construído por meio de uma revisão bibliográfica a qual nos permitiu conhecer os caminhos que estão sendo seguidos para compreender as crianças enquanto categoria social e o modo como se constituem como construtoras do sentido das suas vidas na infância. O texto foi organizado em quatro partes, sendo esta a primeira e as próximas três partes intituladas: A compreensão da infância; A criança sob um olhar renovado da Sociologia da Infância; e Considerações finais.

A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA

A infância enquanto construção cultural pode ser compreendida como uma construção organizada pelas crianças de “[...] seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (QUINTEIRO, 2002, p. 141). De acordo com Freire (2005) a compreensão do ser humano é de um ser histórico e inacabado, que vive em um fluxo contínuo de construção por meio do diálogo, embora reconhecendo que cada uma das diferenças, seja no sentido físico ou mental, sempre se dá na defesa de uma ética da formação humana. A esse respeito, Fávero (2011, p.7) afirma:

Outra categoria fundamental na pedagogia freireana, desde a experiência dos “círculos de cultura” adotados no sistema de alfabetização de adultos, mas presente em toda ação cultural e educativa é o diálogo: ninguém educa ninguém; os homens (e as mulheres, dirá Paulo Freire depois) se educam numa relação dialógica, de saberes e afetos. O diálogo viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido (se quisermos, partir do senso comum), discuti-lo, criticá-lo, ampliá-lo (na direção do bom senso), para daí não só mudar sua visão de mundo, mas transformar o mundo.

A Sociologia da Infância, para explicar a criança criadora de cultura, a estuda a

partir, principalmente, de dois aspectos: a cultura de pares e o protagonismo infantil. Deste modo, se opõe a ideia de passividade das crianças, bem como a socialização da criança como unicamente orientada por adultos e instituições sociais (familiares e escolares). Sobre isso, Filho (2015, p. 25) afirma que:

Por esse enfoque, foi possível ver as crianças com base em suas experiências e manifestações, principalmente aquelas construídas por meio das relações com os adultos e com seus pares, e não mais como sujeitos passivos e meros receptores ou consumidores de culturas ainda que se reconheça que sejam interdependentes dos adultos ou de outros grupos sociais, como por exemplo, a família e as esferas institucionais e de educação (FILHO, 2015, p.25).

Esse olhar renovado sobre a infância permite reflexões sobre um passado próximo das relações fechadas para as compreensivas, relações de diálogo e protagonismo. Do poder adulto nas decisões para as relações dialogadas e abertas, pois para Freire (2005), o saber não pode estar associado à doação, ou seja, entre os que se julgam sábios doam a quem se julga nada saber. De acordo com o autor “[...] a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. (FREIRE, 2005, p. 67). Essas renovadas perspectivas advêm tanto do conhecimento científico, como do conhecimento do senso comum, como observa Delalande:

Na França, tanto a história da escola (Prost, 1981) como a sociologia da família (De Singly, 2004) mostram como passamos, entre 1970 a 1990, de um modo de relação autoritária para uma relação compreensiva aberta ao diálogo. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e a sua ratificação pela França, em 1989, constituem elementos reveladores de uma consideração do interesse da criança. A influência dos trabalhos de puericultura e, mais ainda, da psicanálise e da psicologia permitiu uma evolução das mentalidades e das práticas. Da criança domada à criança-sujeito, esta se torna uma pessoa, um interlocutor. (2011, p. 63-64).

A partir destas perspectivas, a luta por um espaço público e de qualidade capaz de se responsabilizar pela formação das crianças passa a ganhar força. Prova disso, é que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/96, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a criança ganha o direito de frequentar os espaços escolares, ampliando ainda mais os debates sobre as crianças e as infâncias. Neste momento, é importante entender Freire como o educador que, no primeiro momento, se destacou na educação de jovens e adultos, mas, que sempre defendeu a Educação como prática da liberdade.

Sobre as impressões e concepções que ficaram como herança do século XIX, estudos sobre a escola apresentam uma instituição social de transmissão de conhecimento aos alunos, como as crianças tidas como meras receptoras de

conhecimentos utilitaristas entendidos como necessários à formação para a vida adulta. Nesta concepção de ensino o professor organizava a socialização metódica e disciplinar. Os alunos por sua vez, as crianças, eram vistos como sujeitos passivos, meros receptores de cultura. A esse tipo de postura, Freire (2005) denominou de educação bancária, onde a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Para Freire a educação deve ser vista como situação gnosiológica e como ato, sempre e, necessariamente político.

A evolução das mentalidades e práticas foi também influenciada especialmente pelo viés sociológico que tomou força principalmente na década de 90, com ações como o Congresso Mundial de Sociologia, que teve como propósito levantar questões sobre o que já existia e o que já estava cristalizado no processo de socialização da criança, exercida pelas instituições sociais na contemporaneidade. Foi a partir dessa tomada de decisões teóricas de pesquisadores renomados que a Sociologia da Infância passa a nos oferecer uma nova perspectiva de olhar para a criança.

Contudo, podemos dizer que Freire (2005) contribui significativamente para essa evolução de mentalidades quando nos convida a refletir sobre contrapormos a ideia de educação bancária. Para ele, enquanto a educação bancária se dá a inconciliação educador-educando, rechaça o companheirismo, nesta nova perspectiva, o educador já não pode ser um mero depositário do saber, sua tarefa é de passar, a saber, com os educandos e seus educandos com eles, já não estaria a serviço da desumanização, da opressão, mas, a serviço da libertação.

A CRIANÇA SOB UM OLHAR RENOVADO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

De acordo com Fernandes (2016), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) contribuiu significativamente com as discussões da Sociologia da Infância. A esse respeito, a autora afirma:

A Sociologia da Infância surge em meados finais da década de 1980 e faz um percurso – não em paralelo, porque elas se tocam, acho eu – com a Convenção. Quando a Sociologia da Infância defende a imagem da criança como um sujeito, um ator social, não está a defender mais do que aquilo que é salvaguardado na Convenção quando diz que a criança tem o direito a dar opinião, tem direito de envolver-se nos assuntos que lhe dizem respeito. Portanto, houve uma sinergia interessante do surgimento de uma área científica que tem como foco exclusivo a criança e a valorização da sua ação social e o surgimento da Convenção que legitima formalmente a participação das crianças. (FERNANDES, 2016, p. 188).

A autora afirma que a participação social das crianças ao mesmo tempo em que parece algo simples é também muito complexo de se conseguir, pois mesmo que oportunizemos um diálogo com a criança, temos dificuldades em aceitar, atender

e colocar em prática uma opinião quando é contrária àquilo que era esperado pelo adulto. Desse modo, ainda há muito a ser exercitado por parte dos adultos em relação a essa participação social da criança. A esse respeito, Fernandes (2016) chama de democracia representativa, pois: “A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social.” (FERNANDES, 2016, p. 188). Isso não quer dizer que tenha que prevalecer somente a ideia da criança, mas, para que ela construa a ideia de sujeito participativo, é preciso que sua ideia esteja num processo de confronto e negociações, ou seja, que se sinta um cidadão de direitos. “Nós somente somos cidadãos se pudermos exercer a nossa ação social e sentirmos que temos espaço num coletivo e que nossa ação também é acolhida.” (FERNANDES, 2016, p. 188).

Prout (2004) afirma que “[...] é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico”. (2004, p. 352). É reivindicativo que a criança seja vista como um ser completo, biopsicossocial, sendo oportuno intensificar as interfaces dos estudos da infância, pois o diálogo entre as ciências contribui e explora vários sentidos e significados da infância.

Na contemporaneidade, as linhas são tênues, as ciências estão entrelaçadas nas significações, e tanto a sociologia quanto a antropologia têm nutrido teoricamente e conceitualmente dos mesmos estudos sobre as infâncias. Para Delalande: “O olhar científico se adapta, com efeito, a uma sociedade em mutação, cria novos conceitos e novos métodos de investigação e, conseqüentemente, oferece uma análise renovada das crianças, na sua dimensão de seres em construção e nas suas relações com os adultos.” (DELANDE, 2011, p. 64). O autor ainda afirma que “[...] as investigações (sociológicas e antropológicas) se caracterizam pelo fato de interessarem, em primeiro lugar, pelo ponto de vista das crianças e por usarem mais facilmente os métodos etnográficos”. (DELANDE, 2011, p. 67).

A escola, neste sentido, ocupa um espaço de extrema importância tanto para a formação, quanto para a visibilização das múltiplas infâncias. A escola é um lugar em que a criança vai tornar-se protagonista da sua própria vida, sendo um espaço em que o conceito de interação vai ser transformado, no modo como cada criança vai se relacionar consigo e com os outros. É válido enfatizar que para Freire a educação não se limita ao ensino escolar, pois para o autor trata-se da formação do homem, considerado como ser inacabado e em permanente processo de autoformação.

Sarmiento (2004, p. 02), nos explica que:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente

da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

O processo de constituição do conceito contemporâneo de infância foi longo e a Sociologia da Infância vem nos oferecer a ampliação de novos significados, trabalhando para um novo modo de olhar e trabalhar com a criança, seja na escola ou em outro espaço social. E justamente a construção desses novos modos de olhar e entender que torna as múltiplas infâncias intrigante e ao mesmo tempo nos convoca a desacomodar concepções já estabelecidas, tais como as que a criança era vista como um ser sem vez e voz, ou seja, totalmente excluído do processo do seu próprio desenvolvimento.

A esse respeito, a Sociologia da Infância tem evidenciado, por meio de inúmeras pesquisas, uma série de mudanças na sociedade contemporânea, entre elas as diferentes formas de vida familiar; os modos como o adulto concebe a criança; os processos de socialização entre adultos e crianças; a importância da presença atuante de professores nos processos de socialização da criança, como muitas outras relações sociais. Desse modo, verifica-se que a ideia de infância já não é condizente com as regras estabelecidas pela sociedade. Prout (2010, p. 356) defende que “[...] estava ocorrendo, e ainda ocorre, uma mudança no caráter da infância: as famílias já não vivem mais em um padrão estereotipado.” Assim, essas situações de diferentes famílias, vivendo de diversas formas, possibilita uma criança mais questionadora, curiosa e que deve estar preparada para defender seu ponto de vista. Sendo assim, já não podem mais ser percebidas como desorientação, mas, com olhar de respeito e amor ao próximo.

A Sociologia da Infância “[...] apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da Sociologia da Infância”.(QVORTRUP, 2011, p.202). As histórias de vida das crianças sempre foram contadas e retratadas pelo adulto. Foi essa concepção que fez com que as crianças fossem ignoradas por tanto tempo pela Sociologia e que só recentemente o estudo específico da infância veio nos chamar para o refazer das reflexões e análises sobre o envolvimento da criança. Para Freire (1996, p.88), o exercício da curiosidade convoca imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser produzidos para serem compreendidos. Qvortrup (2011, p. 202), nos diz que:

O que temos sugerido, ao menos em minha interpretação, é que não é suficiente

realizar análises sobre a infância como mera questão interna da família (ainda que isso seja também importante), nem analisar a infância em termos das classes tradicionais ou de parâmetros de estratificação, esses aspectos são também importantes, mas, se forem aplicados exclusivamente em nossas análises, poderemos negligenciar as relações geracionais. (...) O ponto crucial é olhar para o que são características comuns para as crianças e, então, evitar confundir suas condições de vida com as características de vida de seus pais, por exemplo.

A Sociologia da Infância considera que as crianças são participantes ativas na construção social da infância, e compreende a criança como sujeito da sua própria história, e atribui significados e dá sentido à sua cultura própria.

De acordo com o olhar dos etnólogos, no campo da etnologia, observa a vida e as experiências documentadas pela antropologia cultural e social da infância, desse modo, desenvolve investigações relativas à cultura e à aculturação do convívio da criança com outras crianças, observando a criança e a outra criança nas suas culturas.

A dimensão cultural é, sobretudo, desenvolvida pelas investigações dos etnólogos, herdeiros de uma forte atenção àquilo que constitui o Outro na sua alteridade, na sua cultura. Desde os trabalhos da antropóloga americana Margaret Mead e os seus estudos comparativos, particularmente entre sistema educativo americano e o da Nova Guiné (1930), a atenção é voltada à relação entre cultura e personalidade, isto é, sobre a maneira como se “acultura” o indivíduo (DELALANDE, 2011, p. 65-66).

Criar espaços para que a criança possa exercer a relação social, é permitir que ela dê sua opinião. Isso é participação e construção social. Carvalho e Silva (2016, p. 188), afirmam que, “[...] a participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações. [...] podem ser mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir aquela ação intencional.” São esses momentos que podemos chamar a criança de sujeito participativo. Momento em que os etnólogos dão atenção sobre relação entre cultura e personalidade da criança mediada pelas culturas que ali entrelaçam e se aculturam.

A Sociologia da Infância cria espaços para absorver representações de uma infância diferente daquela do passado. Insiste na necessidade de se estudar a socialização como via de mão dupla, e interessa que se inclua as relações entre a criança e os adultos bem como entre as crianças e seus pares. Também surgiram estudos específicos, de outras ciências como a etnologia que faz estudo comparativo entre diferentes aspectos culturais, em que contemplam os relacionamentos sociais das crianças em variados meios sociais, especialmente, os que alcançam a dimensão cultural.

Nesses estudos, constatou-se que essas parcerias possibilitam um tipo particular de aprendizagem de saberes e fazeres, entre elas, às mudanças ocorridas na família e na escola, consideradas as duas instituições privilegiadas de socialização, embora não as únicas. As transformações nelas ocorridas repercutem nas crianças

e geram seguramente novos comportamentos. Comportamentos que oportunizam transformação pessoal, tornando-se um sujeito livre e, conseqüentemente, na sociedade onde a criança está inserida pois, “[...] o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la”. (FREIRE, 2005 p. 18).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As relações da criança com outras crianças e com os adultos são marcadas por dinâmicas nas relações sociais e culturais e devem ser levadas em consideração nas escolas, para se compreender melhor o que tem sido dito sobre a infância e a criança, e entender os caminhos que estão sendo seguidos para compreender a criança como categoria social e o modo como as crianças se constituem como construtoras de sentido, pois, compreendemos que a criança é sujeito da história e, com isso, constrói a cultura que vive.

O que se tem produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e [...] é oriundo de construções históricas, culturais e sociais, o que faz com que possamos debater sobre essas construções, entendendo-as não como verdades absolutas, mas como resultado de um período, de uma sociedade, considerando-as a partir de um momento que está em constante modificação. (LIMA, 2018, p.23)

Reconhecemos que as crianças, embora ainda silenciadas na escola e em outros ambientes, têm muito a dizer sobre o mundo, conhecimento este que não fazia parte em meados do século passado, do ideário pedagógico.

Não obstante, os avanços ocorridos em relação à participação da criança em sua vida estejam evidenciados, ainda há um bom caminho a percorrer, pois, nós, adultos, ainda precisamos exercitar muito nossa prática a respeito da nossa atuação com as crianças no sentido de sua participação social, sendo esta a pedra fundamental na pedagogia de Freire. A esse respeito, corroboramos da ideia de Fernandes (2016, p. 188) ao ressaltar que “O conceito de participação que nós defendemos no nosso grupo é algo muito simples, mas, ao mesmo tempo, algo muito difícil de conseguir.” Segundo a autora, os adultos ainda têm dificuldade de aceitar a opinião das crianças como produto final, na maioria das vezes, o adulto, principalmente na escola, solicita a opinião infantil, mas, o que prevalece é a sua decisão.

Assim, a Sociologia da Infância entende a criança como sujeito, que deve ser visto, deve viver, ser observado nas relações com o outro, produzindo significados nas novas institucionalizações sobre a criança. Desse modo, ao defendermos a criança como sujeito ativo, protagonista da sua própria história, é que reconhecemos as ideias de Freire como um importante aporte teórico, que tem muito a dizer para/ nesta área, fundamental para o trabalho de uma Educação que esteja, de fato, comprometida com as infâncias, principalmente, com a infância oprimida, cujo respeito, o compromisso, a responsabilidade seja dispensado a todas as crianças

como direito legítimo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. **A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá/PR, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan/mar. 2016. Disponível: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430/pdf>

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins Filho; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: **Importância e atualidade de sua obra**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011 EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

FERNANDES, Natália. **A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes**. In: CARVALHO, Regiane Sbroion de. SILVA Ana Paula Soares da. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan./mar. 2016.

FILHO, Altino José Martins Filho. Crianças e adultos: Marcas de uma relação. (p. 25-49). In: FILHO, Altino José Martins Filho (org.). **Criança pede respeito: Ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

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

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LIMA, Samantha Dias de. **Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens**. Revista Educação em Foco, ano 21 - n. 31, p. 13-31, set/dez 2018.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate**. Perspectiva, Florianópolis: v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez 2002.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a Infância como um Fenômeno Social**. Proposições, vol.22 n.1, p.199-211, 2011. Disponível em: <http://www.aciolo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “**As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância**”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em <projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. acesso em 12/11/2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO JOGO RPG (*ROLE PLAYING GAME*) DIGITAL PARA O ENSINO ONLINE DAS ROTAS DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS NA BAHIA

Data de aceite: 31/01/2020

Joelma Cerqueira de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4969463657997239>

RESUMO: O presente trabalho expõe as contribuições da metodologia *Design-Based Research - DBR* para o ensino de História, conectando as tecnologias digitais educacionais aplicadas à educação, as quais têm fomentado, no âmbito educacional, novas discussões e práticas pedagógicas para o ensino, aplicadas à proposta do Jogo RPG - *Role Playing Game* Digital *online*, como uma interface que colabora para o desenvolvimento de novas práticas para o ensino sobre as Rotas do Tráfico de Escravizados. A DBR, por ser uma metodologia aplicada, intervencionista, interativa e colaborativa, nos permite o refinamento dos resultados obtidos no primeiro ciclo de aplicações e o aprimoramento a partir desses resultados nos próximos ciclos. Essa metodologia, por possuir características qualitativas e quantitativas, quando desenvolvida e integrada às novas práticas sociais na sociedade, como no caso do Jogo RPG, poderá contribuir para o ensino, no desenvolvimento de novas práticas metodológicas. Esse jogo tem favorecido o aprendizado dos discentes, da rede pública estadual de Salvador, ao serem trabalhados

temas complexos e de difícil entendimento, como o processo da rota do Tráfico de escravizados. Encontramos, nesse jogo, uma ferramenta potencial de interação, que envolve os discentes e os docentes nas discussões, a partir da lei 10.639/03 em acordo com a 11.645/08. A DBR, por ser uma metodologia aplicada, nos permite uma melhor compreensão dos processos históricos, e busca orientar sobre seu uso em potencial nas pesquisas que desenvolvemos no grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais aplicadas ao jogo *online*.

PALAVRAS-CHAVE: *Design-Based Research*. Novas Tecnologias. Ensino de História. Jogo RPG *Game* Digital.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho delineou-se em função das novas práticas e metodologias que contribuem para o ensino de História, em consonância com as tecnologias educacionais. Experiências vividas nas escolas, da rede pública de Salvador, com o desenvolvimento de museus virtuais e jogos educacionais para a aprendizagem, corroboraram para a busca de novas práticas pedagógicas para se trabalhar com o ensino de História *online*, discutindo-se a temática “Rotas do Tráfico de Escravizados

numa perspectiva EAD”.

Participar dessas experiências possibilitou uma maior compreensão do jogo RPG (*Role Playing Game* digital), suas potencialidades e características para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e interativo, contribuindo para ampliar a capacidade cognitiva desses sujeitos, a partir de outras possibilidades epistemológicas. O jogo RPG apresenta-se como uma nova linguagem para as discussões e diferentes temáticas para o ensino de História. “Um *role playing game* é um jogo situado num mundo imaginário e de atuação teatral”, permitindo que os estudantes mergulhem no imaginário desse contexto histórico.

Através do jogo, buscamos ampliar a produção de possibilidades pedagógicas para o ensino, a partir de novas linguagens para o estudo da história, na contemporaneidade. A criação de um jogo digital RPG *online*, pautado nos princípios socioconstrutivistas, contribui para a aprendizagem desses sujeitos engajados na pesquisa, interligados a uma nova abordagem metodológica, a *Design-Based Research* (DBR), escolhida por ser uma metodologia inovadora, no processo de investigação, integrada às práticas sociais da comunidade, considerando a diversidade e características específicas de cada grupo envolvido na pesquisa.

Consideramos que o jogo de RPG seja uma linguagem capaz de organizar, fomentar e construir realidades históricas, através da simulação e interpretação de papéis, proporcionando aos educandos a incorporação das identidades dos personagens, a fim de vivenciarem um pouco das complexas dinâmicas das estruturas sociais de cada momento histórico, que fundamenta a jogabilidade das aventuras, apresentadas através do jogo, gerando novas propostas pedagógicas para o ensino.

De acordo com Vygotsky (1991), o jogo atua diretamente na interatividade, na ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato e, conseqüentemente, na relação direta entre o conhecimento e a apropriação. Dessa forma, essa interação tende a contribuir para uma exímia educação, formando cidadãos mais autônomos, críticos, reflexivos e conscientes do seu papel na sociedade, de maneira que essa educação venha contribuir para sua emancipação enquanto sujeito.

Com isso, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, atreladas ao Jogo *Role Playing Game*, considerado uma potencial interface lúdica, que colabora para o ensino-aprendizagem de História, vem atingindo, cada vez mais, novas distâncias. As discussões sobre as Rotas do Tráfico de Escravizados se ampliam quando refletimos as considerações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação no Brasil, os quais afirmam que:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão — tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para

a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural — traço bem característico de país colonizado — quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação. (BRASIL, 2009, p. 21).

Corroborando com esses parâmetros, temos as leis 10.639/03, em acordo com a 11.645/08, a obrigatoriedade do estudo de história da cultura afro-brasileira, no ensino fundamental e médio, estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnicas raciais no Brasil.

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHIMIDT, 1997, p. 57).

A Interface do jogo RPG, associada à metodologia DBR, possibilita aos professores de História, novas forma de estudar, ressignificando a sua prática. Nessa perspectiva, contribui para que os educandos construam conceitos e utilizem esses aprendizados e informações para um posicionamento mais crítico e reflexivo no seu contexto social. Essas novas práticas pedagógicas, que envolvem o jogo de RPG digital para o ensino de História na educação, numa perspectiva da EAD, têm contribuído para um olhar crítico sobre suas historicidades, trabalhando de forma pluricultural no contexto escolar, provocando uma mudança de comportamento intelectual e social desses sujeitos.

Os objetivos traçados nesta pesquisa foram fundamentados a partir da origem de nossas argumentações associadas aos seguintes eixos básicos de estudo: Eixo 1: Jogo RPG Digital *online*; eixo 2: Ensino - Aprendizagem de História *Online*; eixo 3: Tráfico de Escravizados.

Como norteador principal, a referida pesquisa tem como objetivo central desenvolver um Jogo RPG Digital *online* para o Ensino de História, na perspectiva da Educação a Distância. Em decorrência da explanação do objetivo geral, tem-se a seguir, os objetivos específicos e metas a serem cumpridos pelo projeto, tais como: a) Contribuir para práticas inovadoras sobre o estudo do tráfico de escravizados na Bahia, para fins da modelagem do jogo digital *online* educacional EAD; b) Constatar a funcionalidade do Jogo Digital RPG *online* (que são jogos teatrais de representação) para o ensino de História; c) Estruturar novas práticas pedagógicas com o Jogo RPG, funcionando em rede digital que possibilite o ensino de História com foco no tráfico de escravizados; d) Definir categorias de análise capazes de dar acesso e permitir o acompanhamento da aprendizagem de História obtida na aplicação do jogo digital RPG elaborado, revelando suas propriedades e características cognitivas, assim como, permitindo o refinamento e aprimoramento desse jogo, para novo ciclo de aplicação;

e) Identificar habilidades cognitivas desenvolvidas pelos estudantes participantes da aplicação; f) Sistematizar as informações levantadas e os resultados das investigações para construir recomendações sobre procedimentos que aperfeiçoem resultados e multiplicação da abordagem colaborativa utilizada; g) Construir, em diálogo com os professores e estudantes participantes do experimento, uma versão revisada a partir dos resultados da aplicação do jogo, e organizar recomendações de processo, capazes de serem seguidas e multiplicadas por outras comunidades escolares do país; h) Apresentar registro didático em um manual pedagógico, capaz de orientar interessados na utilização do jogo em diversos espaços de educação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa está fundamentada no desenvolvimento de uma nova abordagem que conjectura a investigação em diferentes contextos, considerando a especificidade de cada comunidade, assim como, os princípios socioconstrutivistas nela adotados.

Buscamos, assim, desenvolver novas abordagens metodológicas aplicadas à educação *online*, para o uso dos jogos RPG em meio digital no ensino de História na perspectiva EAD. Dessa forma, as TIC permitem uma mobilidade conectada aos indivíduos, fomentando troca de informações e conhecimentos a partir de qualquer lugar, não apenas presencialmente; com isso, diversos autores que dialogam sobre os jogos digitais, apontam as seguintes contribuições:

Construção de um modelo a partir de princípios de *design* socioconstrutivista (MATTA, 2006), assim como de uma concepção de ensino História a partir do modo de pensar histórico (MARTINEAU, 1997). Um dos resultados da pesquisa aplicada são as críticas e desenvolvimento deste modelo de *design* de artefato digital e de concepção, já que a aplicação do modelo trará resultados práticos que dialogam com os princípios considerados.

Neste caso, o método de raciocínio histórico (MARTINEAU, 1997) apresenta-se como o mais adequado para o ensino da história, pois o raciocínio histórico é a questão central da aprendizagem da história e da própria natureza do conhecimento histórico. Vygotsky (2009) citado por Matta (2006) destaca que o conhecimento é construído a partir do universo sócio-histórico dos sujeitos, estes são agentes no processo de aprendizagem e participantes diretamente de toda metodologia; levando-se em consideração o contexto desses indivíduos, esse conhecimento empírico é utilizado como mediador no processo de ensino- aprendizagem.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa objetivou ampliar a potencialidade do Jogo RPG digital como mais

um recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de História, a fim de discutir temáticas que impactam na formação do povo brasileiro, como as rotas do tráfico de escravizados. Buscou-se melhor compreender e aguçar, nesses jovens aprendizes, a criticidade sobre essas narrativas históricas.

Com isso, houve a aplicação do Jogo RPG no ensino de História sobre as rotas do tráfico de escravizados, com a participação de estudantes da rede pública de Salvador; utilizamos a metodologia *Design-Based Research* (DBR), ou Metodologia por “Proposta”, como melhor seria entendida em português, em tradução livre. Essa proposta metodológica foi a mais adequada ao estudo, em função de ser uma pesquisa aplicada, para a qual a DBR foi criada e vem ganhando notoriedade.

Por esse motivo, a DBR “*Design Based Research*”, denominação dada em 1999, por Van Den Akker citado por Matta (2014), significando Pesquisa em Desenvolvimento, termo defendido para este estudo com base epistemológica na praxiologia gramsciniana, configura-se como uma nova abordagem de investigação, voltada para o desenvolvimento de aplicações que devem ser realizadas e integradas às práticas sociais das comunidades. Além disso, ela visa:

Uma abordagem de problemas complexos em contextos reais, em colaboração com os profissionais e a realização de inquérito rigoroso e reflexivo para testar e refinar ambientes de aprendizagem inovadores, bem como para definir novos princípios de design. (BROWN, 1992; COLLINS, 1992).

Discorrer sobre uma nova abordagem metodológica tem sua pertinência quando entendemos um pouco mais sobre a metodologia DBR, a qual surgiu nos anos 90 para contrapor a concepção de que a parte prática não deveria ser relevante na pesquisa nem necessária para a validação ou refutação dos conceitos desenvolvidos sobre educação. Com essa constatação, não queremos dizer que adotar a DBR vai substituir as abordagens teórico-metodológicas existentes, mas sim, agregá-las para o auxílio de resposta a problemas educacionais aos quais se propõem a investigação. Portanto a relevância dessa metodologia para pesquisas aplicadas consiste no fato de que ela:

Valoriza o conhecimento do pesquisador, as investigações realizadas por ele frente ao campo de estudo e o conhecimento teórico e prático das pessoas envolvidas no processo da pesquisa ao ponto de, elas mesmas validarem ou refutarem os contextos construídos. (SANTOS 2014).

Para que essa valorização se efetive, teóricos como (EDELSON, 2002) apontam categorias das variáveis dependentes e independentes às quais o pesquisador, ao adentrar em seu campo de pesquisa, deverá estar atento aos elementos do projeto em constante transformação e que destoam do projeto tido como inicial e, por fim, deverá ter a característica dos efeitos do resultado da pesquisa, podendo ser aplicada

em diferentes contextos.

A DBR é constituída por algumas etapas que se constituem em: planejamento, desenvolvimento, avaliação e reavaliação dos resultados obtidos nos ciclos de aplicação, as quais serão seguidas pelos pesquisadores e sujeitos envolvidos na pesquisa; essas características metodológicas nos conduziram à elaboração de um projeto tecnológico educacional socioconstrutivista. Por ser uma metodologia que se desenvolve em ciclos de aplicação que compreendem o contexto, a aplicação do jogo e as variáveis dependentes e independentes e que nortearam o desenvolvimento do jogo *online*, a DBR nos permitiu um melhor resultado acerca do ensino-aprendizagem sobre as rotas do tráfico de escravizados.

As fases são construídas em coletividade e colaboração entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, dotando, assim, a pesquisa de uma abordagem metodológica essencialmente socioconstrutiva. No entanto, em uma pesquisa DBR, se espera, também, o desenvolvimento de conhecimento aplicado distribuído na forma de princípios de aplicação que, nesse caso, possivelmente, serão os princípios de aplicação do RPG para o ensino de História. Além disso, são previsíveis resultados analíticos sobre a aplicação específica nas escolas e locais de estudo. A formação de um grupo de pesquisa-ação, já que a DBR é uma pesquisa-ação aplicada, qualificado para o uso do resultado da pesquisa em ambiente escolar, expandindo e multiplicando o resultado prático obtido, após a fase de investigação aplicada, quando o jogo poderá ser difundido como solução didática.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa perspectiva, os resultados obtidos com o jogo RPG para o ensino de História, numa perspectiva da educação a distância *online*, apresenta-se como uma solução inovadora para tratar de processos históricos vividos pela sociedade brasileira, por entender as dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes, no processo de ensino-aprendizagem sobre essa temática e na aplicabilidade da lei 10.639/03, em acordo com a 11.645/08, agregando novas estratégias didáticas para nos auxiliar no ensino-aprendizagem com as leis em questão, nos contextos escolares que venham contribuir para o desenvolvimento didático dos conteúdos de História, tendo no jogo RPG uma proposta em potencial.

A fase corresponde à efetivação do saber, a partir do jogo RPG digital, em ambiente *online*, visa ao esclarecimento em torno da maneira como iremos proceder no processo de análise dos dados colhidos no primeiro ciclo das aplicações, como forma de ampliar as nossas reflexões e favorecer aplicações futuras com os demais ciclos de experiência e refinamento para melhoria do sistema. Vamos analisar os registros de participação dos estudantes nas etapas de construção e aplicação

do jogo, objetivando a constatação quanto às impressões e o entendimento dos aprendizes, em relação aos conceitos vinculados às categorias da pesquisa.

Com isso, podemos destacar que, segundo a metodologia DBR, todo o processo de modelagem, reflexão e validações deve ser realizado de maneira compartilhada entre a equipe de especialistas da universidade e a comunidade participante no processo. Os resultados obtidos com o RPG “Luta e Resistência” foram satisfatórios, constatamos seu potencial para o aprendizado e êxito para o ensino de História na modalidade EAD, embora o ambiente não tenha nos ajudado muito, pois apresentou vários problemas durante as rodadas; nesse sentido, o aprimoraremos nos próximos ciclos, a partir do método aplicado no ensino de História em rede. O nosso jogo encontra-se disponível em <http://kleibung.com.br/rpg/traficodeescravizados/rpg-play-2/>. A partir das aplicações, foram encontradas dificuldades variadas, dentre elas o ambiente do jogo foi um fator complicador, no entanto mesmo diante da instabilidade do sistema, buscamos estratégias de resolução para os problemas iminentes.

Diante dessa situação, criamos um grupo, com os estudantes, no aplicativo *WhatsApp*, para o jogo RPG “Luta e Resistência”, que além de registrar tais ocorrências, nos ajudou a suprir as deficiências do sistema de comunicação na plataforma do jogo *Wordpress*, dada à importância desses registros para aprimoramento do jogo e do ambiente. A partir desse ponto, demos continuidade com a aplicação do experimento em ambiente virtual e fizemos os refinamentos para os próximos ciclos; também desenvolvemos uma interface para o sistema educacional, numa perspectiva EAD, para o ensino de História, difundindo novas práticas atreladas à ludicidade no contexto escolar, dentro da abordagem socioconstrutivista.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou a construção e a aplicação de um jogo RPG digital, numa abordagem socioconstrutivista para o ensino em História. Ele fomentou a reflexão e a discussão sobre as rotas do tráfico de escravizados, a partir de um processo de colaboração e mediação entre pesquisadores, estudantes e professores envolvidos na pesquisa, o que culminou na construção de uma ferramenta pedagógica capaz de colaborar para o ensino de História.

A Praxiologia gramsciana, o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico foram aspectos teóricos fundamentais para fornecer os princípios que constituem o *Design Cognitivo Socioconstrutivista*, sendo esse o lastro da modelagem do jogo de RPG “Luta e Resistência”.

Considerando a educação a distância como uma importante ferramenta para a educação na contemporaneidade, a sua expansão social ratifica o potencial do

RPG digital para o contexto educacional, no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para a educação e ensino a distância. Assim, concluímos que a utilização da abordagem metodológica DBR valoriza o contexto e amplia os diálogos entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como, a forma cíclica de aplicações conseguiu corresponder ao trabalho desenvolvido, permitindo uma melhor qualidade das aplicações e gerando um novo ambiente do jogo “Luta e Resistência”, disponível em <<http://demo.rpgad.net.br/mesas>>, permitindo, assim, novas aplicações e aprimoramentos dos próximos ciclos, conforme metodologia aplicada DBR.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. De **Uma história do negro no Brasil** / WlamyraR. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes: A** Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

COLLINS, A. Toward a design science of education. In E. SCANLON, E.S. e O'SHEA, T. (Ed.), **New directions in educational technology.** Berlin: Springer-Verlag, 1992. Disponível em: http://www.public.asu.edu/~kvanlehn/Not%20Stringent/PDF/92NDET_KVL.pdf. Acesso em: 20 abril 2019.

EDELSON, D. C. **Design Research:** What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121, 2002. Disponível em: <<http://www.cs.uic.edu/~i523/edelson.pdf>>. Acesso em: 22 abril 2019.

MARTINEAU, Robert. **L'Échec de l'apprentissage de la pensée historique á l'école secondaire. Contribution á l'élaboration de fondaments didatiques pour enseigner l'Historie.** Laval: Quebec, 1997.

MATTA, Alfredo. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história.** Brasília: Liber Livro, 2006.

MATTA, Alfredo E. R. Tese de Doutorado. Disponível na URL: www.matta.pro.br_____. **Tecnologias para a colaboração.** Disponível em: <http://www.matta.pro.br/pdf/prod_1_tecnologiascolabora.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MATTOSO, Kátia Mattoso de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

M'BOKOLO, Elikia. África negra. História e civilizações – Tomo I (até o século XVIII). Salvador/ São Paulo: EDUFBA/ Casa das Áfricas, 2009.

OLIVEIRA, Joelma C. Jogo Dissertação de Mestrado. Disponível na URL: [www. http://kleibung.com.br](http://kleibung.com.br)_____. **Trafico de escravizados.** Disponível em: <http://kleibung.com.br/rpg/traficodeescravizados/rpg-play-2/> . Acesso em: 20 Abril 2019.

OLIVEIRA, Joelma C. Jogo Dissertação de Mestrado. Disponível na URL: [www.http://demo.rpgad.net.br/_____](http://demo.rpgad.net.br/). Jogo RPG AD. Disponível em: <<http://demo.rpgad.net.br/mesas> Maio. 2017. Acesso em: 05 maio 2019..

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O Saber histórico na sala de aula ensinar**. São Paulo: Contexto, 1997.

VAN DEN AKKER, J.; NIEVEEN, N.; BRANCH, R.M.; GUSTAFSON, K.L. e PLOMP, T. (Ed.). Design methodology and developmental research in education and training. Norwell: Kluwer Academic Publishers. p. 1-14, 1999. In: MATTA, Alfredo Eurico. *et al* **Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento**: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI, 2014. No prelo.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. Tradução: José C. Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. A feche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIGHTBOT LOGICAMENTE: UM GAME LÚDICO AMPARADO PELO PENSAMENTO COMPUTACIONAL E A MATEMÁTICA

Data de aceite: 31/01/2020

Daniella Santaguida M. de Souza

Departamento de Matemática - Universidade de Brasília – Brasília – DF - Brasil
dani.sms@hotmail.com

Graziela Ferreira Guarda

Departamento de Computação - Universidade Católica de Brasília – Brasília – DF - Brasil
grazielafguarda@gmail.com

Ione Ferrarini Goulart

Departamento de Informação e Comunicação - Instituto Federal de Brasília – Brasília – DF - Brasil
ionefg@gmail.com

Maria Luiza F. Goulart

Departamento de Matemática - Universidade de Brasília – Brasília – DF - Brasil
marialuizafg@gmail.com

RESUMO: O presente estudo apresenta um relato de experiência acerca de um jogo lúdico baseado no jogo virtual Lightbot. A experiência foi fruto do conjunto de atividades de um projeto de pesquisa chamado Logicamente, que tem como finalidade utilizar ferramentas para propagar o ensino de lógica de programação e algoritmos com apoio das ferramentas mentais do Pensamento Computacional. Neste sentido, surgiu o jogo Lightbot Logicamente, que explora

de maneira lúdica e com grau de complexidade mais amplo, o uso de sequências lógicas para atender um determinado conjunto de instruções. O jogo foi reforçado ainda por elementos da matemática, considerado um diferencial da implementação proposta.

ABSTRACT: The present study presents a case studies about a playful game based on the game virtual Lightbot. The experience was the result of the activities of a research project called Logicamente, that aims to use tools to spread the teaching of programming logic and algorithms with support of mental tools of Computational Thinking. In this sense, the game course, Lightbot exploring playful manner and with broader complexity, the use of logical sequences to meet a specific set of instructions. The game was still reinforced by elements of mathematics, considered a differential implementation proposal.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, diferentes instrumentos de avaliação como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação

de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) [INEP 2018] mapeam, em uma parte significativa dos estudantes dos ensinos fundamental e médio, o baixo nível de proficiência na disciplina de matemática.

Este baixo nível de proficiência se reflete nas diferentes dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de matemática, e que são objetos de pesquisas e temas recorrentes de eventos acadêmicos cujo objetivo é tentar identificar as origens destes problemas. Neste sentido, segundo [Smith 2001], as causas das dificuldades podem estar tanto no estudante quanto nos fatores externos. Em relação aos aspectos referentes aos estudantes, é importante considerar e observar problemas de memorização, atenção, atividade perceptivo-motora, organização espacial, habilidades verbais e/ou falhas estratégicas como possíveis fatores responsáveis pelos déficits de aprendizagem.

Do mesmo modo, [Sanchez 2004] também destaca que as dificuldades de aprendizagem em matemática podem se manifestar de diferentes formas, na qual se destacam as dificuldades inerentes à própria complexidade da matemática – como seu alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos, algoritmos e a natureza lógica e exata de seus processos.

Em paralelo, é notória a inclusão e influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos educacionais [UNESCO 2015]. O uso das TICs com o público-alvo infanto-juvenil é algo instigante cujas perspectivas são motivadoras, pois este é um público bastante habituado ao uso desses recursos, de modo que se torna interessante buscar maneiras de se contribuir com a aprendizagem de uma maneira divertida e agradável com objetivo de aperfeiçoar a capacidade lógica desses estudantes, e também, fazer um refinamento das competências relacionadas à concentração, à colaboração e à análise.

Neste sentido, surge o conceito do Pensamento Computacional (PC) como instrumento interventor que auxilia na resolução de problemas, projeção de sistemas, e compreensão do comportamento humano, baseado nos conceitos fundamentais da ciência da computação. O PC dispõe de uma série de ferramentas mentais que refletem a amplitude do campo das ciências exatas [Wing 2006].

O presente relato visa contribuir para a construção de um processo de ensino-aprendizagem gamificado, no qual o desenvolvimento do raciocínio lógico, matemático e computacional é estimulado através de práticas que abordam a montagem de sequências lógicas de forma estruturada em um ambiente de computação desplugada.

Este artigo está dividido da seguinte maneira: a seguir, na Seção 2, é apresentada uma explicação sobre o jogo e a metodologia utilizada, bem como, sua organização estrutural. Os resultados parciais são descritos na Seção 3. Por fim, os objetivos e metas desta experiência serão destacados na Seção 4, de forma a concluir o propósito do jogo diante dos resultados já obtidos, bem como, relatar a perspectiva

de resultados futuros e melhorias que poderão ser integradas posteriormente.

2 | PROPOSTA E METODOLOGIA

O conceito do jogo surgiu proveniente da necessidade de dar prosseguimento, de maneira prática, a conteúdos teóricos que foram abordados pelo projeto de pesquisa Logicamente, cujo enfoque é trabalhar as diretrizes do PC nos níveis fundamental e médio da Educação Básica.

Dentre os assuntos trabalhados e objetos de aprendizagem utilizados pelo projeto se destacou o jogo digital educativo *Lightbot* que serviu de inspiração para a criação do lúdico em questão. O público-alvo foram os estudantes do ensino médio de uma escola particular do Distrito Federal (DF).

O *Lightbot* se trata de jogo educacional que proporciona uma experiência divertida induzindo o raciocínio lógico ensinando aos jogadores os comandos básicos de programação. A plataforma utiliza comandos que fazem referência direta aos algoritmos computacionais explorando as estruturas sequenciais, de seleção, de repetição e de funções/procedimentos sem a necessidade de compreensão de escrita de pseudocódigos.

O jogo conta com um robô cuja função é realizar um percurso dentro de um labirinto (Nº 4 – Figura 1) com determinado número de jogadas. O jogador visualiza um bloco de ações principal MAIN (Nº 1 – Figura 1) e outros dois de ações secundárias PROC1 e PROC2 (Nºs 2 e 3 – Figura 1). O robô pode executar comandos como: andar para frente, virar à direita, virar à esquerda, pular, acender a luz e acionar procedimentos repetitivos, e essas orientações ou conjunto de ações que podem ser executadas pelo robô, devem ser informados no bloco principal utilizando os comandos (Nº 5 – Figura 1) para montar a sequência lógica a ser executada.

Há também a opção do uso de estruturas de repetição, que se configuram em um conjunto de ações que podem acontecer mais de uma vez dentro de uma mesma rodada. Esse conjunto de ações fica pré-definido e só há a necessidade de escrevê-lo uma única vez para, sempre que necessário, reutilizá-lo. No caso do *Lightbot*, o jogo só permite a criação de dois procedimentos que se refere aos comandos P1 e P2 (Nº 5 – Figura 1).

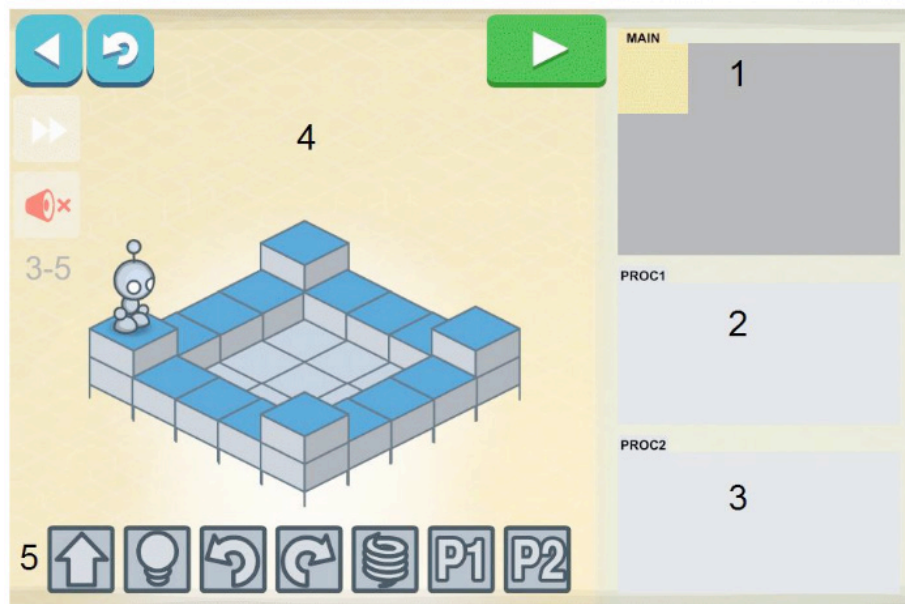


Figura 1. Cenário do *Lightbot*

Nº	Nome	Descrição
1	MAIN	Bloco de ação onde os comandos são colocados. É o bloco principal, onde rodam as primeiras ações do robô.
2	PROC1	Caso seja utilizado, é um bloco de ações extras, que pode servir para estruturas de repetição – <i>loops</i> .
3	PROC2	Idem PROC1.
4	Área principal	Labirinto onde o robô realizará as ações do MAIN (“tabuleiro”).
5	Comandos	<p><u>Seta para cima</u>: o robô anda uma casa para frente.</p> <p><u>Lâmpada</u>: o robô acende a luz da casa em que se encontra.</p> <p><u>Seta no sentido anti-horário</u>: o robô vira para sua esquerda.</p> <p><u>Seta no sentido horário</u>: o robô vira para sua direita.</p> <p><u>Mola</u>: o robô pula para a casa a sua frente.</p> <p><u>P1</u>: executa o bloco de ações que estão no PROC1.</p> <p><u>P2</u>: executa o bloco de ações que estão no PROC2.</p>

Tabela 1. Descrição do Cenário *Lightbot*

Após os estudantes do ensino médio terem conhecido e experimentado o jogo *Lightbot* na versão *online* original, foi identificado que a quantidade de fases e complexidades das mesmas foram consideradas insatisfatórias por parte do público-alvo, no entanto, a concepção e a estrutura do jogo foi considerada muito interessante por todos, ou seja, os estudantes se mostraram muito interessados no jogo e queriam a oportunidade de jogar mais.

Neste contexto, idealizou-se a construção de um lúdico desplugado, afinal atividades desplugadas facilitam a compreensão de assuntos básicos, possibilitando também a conexão a outros assuntos mais complexos [Ferreira et al 2015]. Este lúdico foi inspirado no tabuleiro do *Lightbot* com regras diferenciadas contendo um adicional de jogadas com grau de complexidade bem mais amplo para atender as expectativas dos estudantes.

Para os estudantes se familiarizarem com o jogo proposto, intitulado como *Lightbot Logicamente*, e podermos explorar mais as possibilidades de ensino-aprendizagem, foi realizado num primeiro momento de modo *online* e depois de maneira desplugada [Cândido et al 2017], ou seja, sem o uso de programas específicos; como podemos observar na Figura 2, que mostra o tabuleiro do jogo.



Figura 2. Tabuleiro do *Lightbot Logicamente*

Na Figura 3, observa-se dois quadros representando o MAIN, o P1 e o P2 – respectivamente os números 1, 2 e 3 da Figura 1. Foi também colocada a regra que os estudantes só poderiam utilizar doze comandos no bloco Principal (MAIN), oito no bloco P1 e mais oito no bloco P2, a fim de limitar o número de ações e colocar um grau de dificuldade maior no jogo desplugado.



Figura 3. Comandos do *Lightbot Logicamente*

A Figura 4 demonstra o jogo sendo executado por um dos grupos de estudantes. Observa-se que os pontos do tabuleiro pintado de verde escuro (partes mais escuras) são os pontos do circuito onde o robô precisa chegar para que a pergunta seja feita e se respondida corretamente, o grupo pode dar continuidade ao circuito.

O jogo contou com a divisão da turma em grupos de quatro integrantes e todos tiveram 40 minutos para realização da tarefa, de modo que neste tempo, deveriam achar uma solução para o tabuleiro, e em seguida, responder às questões. O primeiro grupo que terminasse o tabuleiro e respondesse às questões (sem verificação do gabarito/correção) no menor tempo ganharia o jogo. Eles não poderiam contar com ajuda de algum monitor ou professor, nem de celulares ou materiais de consulta; e para fins de critério de desempate, venceria o grupo que respondesse o maior número de questões corretamente.



Figura 4. Execução do *Lightbot* Logicamente

Além disso, para o jogo ficar mais interessante e fortalecer os conteúdos da área da matemática, já que um requisito fundamental para a aprendizagem de matemática é que o ensino por meios de algoritmos e lógica de programação deve atuar como uma ferramenta motivacional e facilitadora [Lopes et al 2016], ao invés dos estudantes fazerem o robô acender a luz (como no jogo *online*, e que seria um item difícil na versão lúdica), eles deveriam responder a uma pergunta, que podiam ser baseadas na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) referente ao Ensino

Fundamental ou uma outras criadas para o *Lightbot* Logicamente.

A Tabela 2 mostra algumas das questões utilizadas no lúdico – as questões da OBM sofreram ajustes e adaptações no texto.

Nº	Questões	Alternativas	Gabarito
1	Um copo de base quadrada, com lado 4 cm e altura de 7 cm, foi preenchido com líquido até sua borda. Queremos passar o líquido para outro copo de base circular, de raio 3 cm e de altura 10 cm. O líquido irá ou não transbordar?	-	Não transborda
2	Qual o valor da expressão: $(2016^2 - 1) / 2015$ [OBM 2016]	-	2017
3	Dona Maria fez uma grande pizza para seus filhos no Dia das Mães, mas não tinha certeza se viriam visitá-la dois, três ou cinco filhos. Ela quer deixar a pizza dividida em pedaços iguais antes da chegada dos filhos e faz questão de que aqueles que vierem comam a mesma quantidade de pizza. Qual é o menor número de pedaços em que ela deve dividir a pizza? [OBM 2016]	a) 12 b) 18 c) 24 d) 30 e) 60	d

Tabela 2. Questões respondidas do *Lightbot* Logicamente

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência do *Lightbot* Logicamente foi realizada em novembro de 2017, com oito dos treze estudantes de 1º e 2º ano do ensino médio que participaram do projeto, desta forma, foi possível a criação de dois grupos com quatro integrantes cada.

O tempo de duração da atividade foi pensado de acordo com o tempo da aula do projeto, ou seja, 1h40m, distribuídos da seguinte forma: 20 minutos para a organização e orientações; 65 minutos de prova e 15 minutos para premiação e entrevista. Porém, como houve um imprevisto com a reserva da sala de aula que ocorreria a atividade lúdica, tivemos um atraso de aproximadamente 30 minutos, fazendo que fosse preciso rever e reestruturar o tempo destinado à atividade; ficando da seguinte maneira: 10 minutos para a organização e orientações; 45 minutos de prova e 15 minutos para a premiação e entrevista.

Vencida a barreira da reserva da sala e da redistribuição do tempo, a atividade foi iniciada. Os estudantes iam testando as várias possibilidades para a resolução do tabuleiro e alguns chegaram bem perto da solução, mas acabavam voltando ao início, e isso fez com que o tempo da prova se tornasse insuficiente, e se não fosse aumentado, corríamos o risco de não conseguir finalizar a atividade. Ao nos depararmos com mais esta barreira, foi preciso reajustar o tempo de prova, sendo acrescidos 5 minutos e depois mais 10 minutos, totalizando um acréscimo de 15

minutos ao tempo de 45 minutos de prova, ou seja, a prova acabou ficando com duração de 60 minutos. Desta forma, os grupos puderam concluir a solução do tabuleiro e montá-la nos respectivos quadros (Figura 3).

Percebeu-se ainda outros dois pontos que ocasionaram a necessidade de prorrogação do tempo de prova, que foram: a dificuldade que os estudantes encontraram com as operações aritméticas e uma das regras do jogo. A regra era que se o grupo errasse alguma questão, perderiam todos os pontos obtidos pelas perguntas corretas respondidas anteriormente e deveriam voltar ao ponto inicial do tabuleiro e não de onde pararam na última resposta correta. Vale ainda aqui ressaltar, que quando eles precisavam voltar no tabuleiro, eram selecionadas novas perguntas, ou seja, as perguntas não se repetiam. Desta forma, o grupo 1 tornou-se vencedor do *Lightbot* Logicamente conseguindo resolver três questões corretamente, enquanto o grupo 2 resolveu apenas uma.

Sendo assim, logo após a premiação ser feita ao grupo 1, foi realizada uma entrevista com todos os estudantes que participaram do *Lightbot* Logicamente. Estas entrevistas foram gravadas com a ajuda de um aparelho celular e depois transcritas, a título de registro e também documentação para uso conforme conveniência do projeto de pesquisa Logicamente.

A Tabela 3, abaixo, apresenta as perguntas feitas nas entrevistas com os grupos após o término do jogo, e logo abaixo da tabela, discorreremos sobre algumas percepções sobre as respostas.

Perguntas	Respostas
Qual foi o nível de dificuldade do desafio? Defina uma nota entre 0 e 10, sendo zero a nota mínima e dez a nota máxima.	Grupo 1: os estudantes responderam 3, 5, 7, 8, respectivamente. Grupo 2: todos os quatro responderam 7.
Como foi a experiência do trabalho em equipe e divisão das tarefas?	Grupo 1: Todos consideraram uma experiência positiva. Um deles disse que tem déficit de atenção, por isso achou que teve dificuldade de adaptação. Grupo 2: Todos consideraram uma experiência positiva, pois assim visualizaram mais opções para construção da sequência lógica.
Qual foi a maior dificuldade encontrada: montar a sequência lógica ou responder às perguntas?	Ambas as equipes acharam que montar a sequência lógica foi mais complexo do que as perguntas.
O tempo determinado para realização da experiência foi suficiente?	Grupo 1: Foi relatado que a delimitação do tempo os fez se organizarem melhor e conseqüentemente pensar mais rápido, embora tenham se sentido prejudicados, ao final, para responder as questões. Grupo 2: Foi relatado que a delimitação do tempo foi prejudicial para o andamento da atividade, o grupo considerou que sem essa regra, provavelmente, teriam mais facilidade para montar a sequência lógica e conseguiriam responder todas as questões.

Em relação a sua participação, sua contribuição especificamente foi relevante e aproveitada?	Ambos os grupos relataram que a sinergia foi boa e que todas as contribuições foram registradas e aproveitadas.
No geral, o que você achou do desafio?	Ambos os grupos relataram que a experiência foi rica, que gostaram bastante do desafio e recomendariam para amigos.

Tabela 3. Entrevista

Considerando os dados da Tabela 2, cujo objetivo foi validar as impressões obtidas da experiência do jogo lúdico, se destacaram como aspectos positivos o trabalho em equipe e a divisão das tarefas, que nas opiniões individuais – para a montagem das sequências lógicas – foram respeitadas e levadas em consideração nas tomadas de decisão e por fim, que foi o jogo bem elaborado, divertido, instigante e que seria recomendado para outras pessoas como instrumento pedagógico.

Em relação ao nível de dificuldade, as opiniões foram divididas, mas no geral, a média das notas dadas foi 6,375 o que representa uma nota média, que precisa ser melhorada e nos servirá como reflexão para aprimoramento do objeto de aprendizagem. Apesar da resposta dos estudantes quanto à dificuldade, observamos que na prática, muitos tiveram grandes obstáculos para a resolução do tabuleiro e não souberam dividir o tempo para as perguntas, que são em maioria de nível fundamental. Quanto ao tempo, as opiniões também foram divididas, um grupo compreendeu a delimitação do tempo como um desafio positivo e outro como “pressão” que acarretou em um desempenho inferior por parte dos integrantes do grupo.

Um ponto importante constatado é que dentre as dificuldades relatadas, a montagem da sequência lógica se sobrepôs aos desafios matemáticos e esse é justamente o foco do projeto de pesquisa, disseminar conhecimentos acerca de raciocínio lógico, matemático e lógica de programação com apoio das ferramentas mentais do pensamento computacional. Esses desafios nos levam a reflexão sobre as transformações digitais na qual estamos inseridos e que algo dessa natureza exige da humanidade novas habilidades cognitivas e novas competências, que é algo que o projeto vem buscando fortemente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como tema central a utilização das diretrizes do PC como instrumento de apoio e resolução de problemas destacando os assuntos referentes à lógica matemática. O intuito foi mostrar que essas diretrizes estão em todas as ações cotidianas e retratar a importância de sabermos utilizar o PC para superar obstáculos e dificuldades, em especial os da área da matemática.

Através do desafio proposto, os estudantes utilizaram os comandos – sequências lógicas – para atravessar um tabuleiro, em modelo real, respondendo a perguntas matemáticas, para associar as habilidades de cooperação, de competição, de raciocínio lógico e de agilidade. O lúdico abordou, ainda, a importância do ensino de programação e reforçou os conteúdos estudados nas atividades realizadas pelo projeto durante seu ano de execução.

Com o aprendizado de programação, os jovens conseguem aprimorar suas competências e habilidades, por isso, o projeto Logicamente tem como meta trabalhar com jogos relacionados às competências do PC para aprimorar todas as áreas de conhecimento, não apenas a Matemática.

O uso de um jogo lúdico foi uma maneira interessante para trabalhar as temáticas com o público-alvo. Neste sentido, o objetivo foi alcançado, pois foi possível constatar que os estudantes trabalharam sua concentração, sua colaboração no trabalho em equipe e aprimoraram seus conhecimentos na área de programação e algoritmos, assim como, na área de lógica e resolução de problemas, fazendo uso do PC para a solução do desafio proposto, não podendo deixar de ressaltar que o jogo foi recebido com entusiasmo por parte dos estudantes, que ficaram empolgados e motivados com o conteúdo e metodologia aplicada.

Por fim, como trabalhos futuros, se pretende implantar as melhorias advindas dos aspectos negativos detectados da experiência e pensar na criação de novos objetos de aprendizagem que explorem os conteúdos abordados como reforço escolar, almejando o aumento da proficiência nas disciplinas das ciências exatas nos ensinos médio e fundamental e também as habilidades de computação tão necessárias atualmente.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Daniel et al. Estudo Comparativo de Abordagens Referentes ao Desenvolvimento do Pensamento Computacional. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 23., 2017, Recife. **Anais...** . Recife: Sociedade Brasileira de Computação – Sbc, 2017. p. 382 - 391.

FERREIRA, Ana Carolina C. et al. Experiência Prática Interdisciplinar do Raciocínio Computacional em Atividades de Computação Desplugada na Educação Básica. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 21., 2015, Maceió. **Anais...** . Maceió: Sociedade Brasileira de Computação – Sbc, 2015. p. 256 - 265.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

LOPES, Claudivan Cruz et al. O Ensino de Algoritmos e Lógica de Programação como uma Ferramenta Pedagógica para Auxiliar a Aprendizagem de Matemática: Um Relato de Experiência. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 22., 2016, Uberlândia. **Anais...** . Uberlândia: Sociedade Brasileira de Computação – Sbc, 2016. p. 51 - 50.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA (Brasil) (Org.). **38ª Olimpíada Brasileira de Matemática – Primeira Fase – Nível 1**. 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/376854694/N1-Fase1>>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÁNCHEZ, Jesús-nicasio García. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Penso, 2004. 296 p.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso, 2012. 398 p.

UNESCO. **TIC na educação do Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

WING, Jeannette M.. Computational thinking. **Communications Of The Acm**, [s.l.], v. 49, n. 3, p.33-35, 1 mar. 2006. Association for Computing Machinery (ACM). <http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215>.

Data de aceite: 31/01/2020

Carolina Müller

Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
- Novo Hamburgo, RS - <http://lattes.cnpq.br/4539027563277330>

RESUMO: Este artigo apresenta a experiência de trabalho literário desenvolvido com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental visando à uma proposta gamificada de exploração e vivência da obra literária “O Espelho dos Nomes” de Marcos Bagno. O objetivo do presente texto é oferecer o relato da atividade fundamentada na visão de leitura proposta por Kleiman (2011) e de gamificação considerando que um processo gamificado segue características advindas dos games, tais como, narrativas, recompensas e feedbacks, cooperação, competição, níveis, missões, interatividade e diversão [Schlemmer e Lopes 2016].

ABSTRACT: This article presents the experience of literary work developed with 7th grade elementary students aiming at a gamified proposal of exploration and experience of the literary work “O Espelho dos Nomes” by Marcos Bagno. The objective of this paper is to provide an account of the activity based on the reading vision proposed by Kleiman (2011)

and gamification, considering that a gamified process follows game characteristics such as narratives, rewards and feedbacks, cooperation, competition, levels, Missions, interactivity and fun [Schlemmer and Lopes 2016].

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento a proposta de trabalho gamificado que desenvolvi com duas turmas de 7º ano terceiro trimestre de 2016. Foram realizadas diferentes atividades de leitura envolvendo o livro “O Espelho dos Nomes”, do linguista Marcos Bagno.

Objetivando descrever e justificar o projeto, considero importante iniciar apresentando as concepções de leitura que subjazem ao projeto pedagógico da escola na qual o trabalho foi desenvolvido, pois tal referencial auxilia a compreender as etapas e a forma como o trabalho foi desenvolvido.

Em consonância com o que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola compreende que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental deve ser pautado pelo trabalho com os gêneros textuais, ou seja, que o aluno faça uso da língua em situações concretas, em que haja interação com seus pares, apropriando-

se, gradualmente, das estruturas formais e ampliando sua competência discursiva. Para tanto, devemos basear nossas práticas em sala de aula no movimento USO-REFLEXÃO-USO. O ensino da Língua Portuguesa também deve contemplar sua dimensão artística, ou seja, questões relacionadas à Literatura.

Nessa perspectiva, as atividades previstas neste projeto foram planejadas a partir de situações de interação nas quais os conhecimentos linguísticos e literários sejam construídos buscando a mediação entre o texto e os sujeitos de modo a construir diferentes sentidos e modos de compreender [Kleiman, 2011].

Considerando a proficiência leitora dos alunos e a importância de se familiarizarem com uma literatura mais instigante, que provoque novos sentidos e conduza à uma reflexão maior sobre o que foi lido e, até mesmo, sobre a nossa própria língua, foi escolhido o livro “O Espelho dos Nomes”. Trata-se de um livro que aborda de maneira inusitada uma brincadeira com palavras e seus significados. É um livro não linear, que traz de uma forma diferente a construção da história, possibilitando diferentes leituras e entendimentos. O fato de não ser linear a leitura, permitindo ao leitor idas e vindas na construção do significado, é um dos fatores que contribui para a escolha deste livro em consonância à vivência hipertextual [Marcuschi e Xavier 2004] dos alunos da atualidade.

Desta forma, uma primeira justificativa para o projeto, centra-se especialmente no fato de possibilitar aos alunos o contato com uma literatura diferente daquela que normalmente estão acostumados e, ainda, promover um espaço de mediação e construção de diferentes sentidos e significados à partir da leitura de uma forma conectada à cultura digital [Soares 2002] na qual os adolescentes são protagonistas.

E por que optar pela gamificação para trabalhar com a leitura da obra? Para responder a essa pergunta, considero importante esclarecer minha concepção de gamificação a fim de melhor contextualizar toda a proposta.

A gamificação corresponde a uma nova metodologia adotada no século XXI. De uma forma bastante simplificada, podemos entender a gamificação como um processo educacional que adota as mecânicas e as dinâmicas dos jogos com o objetivo de resolver situações problema ou atingir algum objetivo. Na educação tem um grande potencial, pois possibilita o engajamento dos alunos através de uma prática em consonância com a sua vivência na era digital, despertando o interesse, aumentando a participação, desenvolvendo a criatividade e a autonomia e promovendo diálogo para a resolução de situações-problema.

No meu entender, gamificação não consiste no uso de jogos prontos nas práticas de sala de aula, mas sim no uso de situações envolvidas em diferentes jogos, tais como as missões e desafios, para o desenvolvimento da aprendizagem.

Levando em conta o desejo de proporcionar aos alunos uma leitura genuinamente literária, trabalhando com a mediação e a construção de sentidos e

o uso de uma metodologia atual e adequada aos estudantes desta geração digital, surgiu a proposta de aliar gamificação e literatura em um único projeto.

O principal objetivo do trabalho é desenvolver competências leitoras e estratégias de leitura através de um livro diferenciado que, normalmente não seria escolhido pelos alunos, usando uma metodologia atual capaz de promover maior interesse e engajamento dos alunos nas propostas.

Como objetivos específicos elencamos: [1] Ampliar o universo literário dos adolescentes através de uma obra que, normalmente, não seria escolhida para leitura. [2] Aproximar a literatura de boa qualidade através de uma metodologia que engaje os alunos no processo de aprendizagem. [3] Promover, de maneira lúdica, a mediação da leitura possibilitando a construção de diferentes significados.

Seguindo tais premissas, este artigo organiza-se em cinco seções. Esta introdução, que cumpre com a função de situar o projeto descrito. A seção 2, cujo objetivo corresponde a apresentar nossa concepção de leitura e mediação literária. A seção 3, que trata sobre a gamificação e os processos de aprendizagem que emergem na e da cultura digital. A seção 4, cuja função é apresentar a metodologia e os resultados obtidos com o trabalho. E, por fim, a seção 5, na qual teço considerações finais acerca do trabalho.

2 | A LEITURA LITERÁRIA

Atualmente a leitura é vista como um processo de interação entre os sujeitos e o texto. Seguindo essa concepção, autor e leitor são sujeitos sociais ativos, que, em mediação, co-constroem sentidos no texto. Dessa forma, o texto deixa de ser considerado algo independente e preexistente, mas passa a ser visto como lugar de interação e constituição dos interlocutores.

Neste panorama, a leitura corresponde a uma atividade interativa e complexa que envolve a produção de sentidos mobilizando diferentes saberes para além do conhecimento linguístico. O foco da leitura, portanto, centra-se na interação entre o autor-leitor x leitor-autor mediada pelo texto [Cafiero 2010]. Assim, seguindo essa concepção, o leitor vai além da simples decodificação de signos, mas participa ativamente da e na construção de sentidos.

De acordo com Kleiman (2011), a leitura corresponde a um processo cognitivo no qual se dá a junção entre conhecimento sintático, semântico e pragmático fundamentado na vivência pessoal e no conhecimento prévio, ou conhecimento enciclopédico. Ou seja, o leitor faz uso de tudo o que já conhece para construir significados a partir da sua leitura. Assim, a leitura de um texto sempre terá diferentes possibilidades de construção de sentidos, uma vez que leva em consideração a bagagem de cada leitor em interação com texto propriamente dito. Segundo Koch

& Elias (2006, p. 11),

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

É através dessa inter-relação que se forma o leitor crítico, aquele capaz de fazer inferências, perceber intenções e estruturas, estabelecer relações e co-construir sentidos.

Os aspectos supracitados tornam-se ainda mais relevantes quando se trata de leitura literária, uma vez que a literatura traz consigo um aspecto poético, estético e que envolve todo um contexto de produção da obra, ou seja, conhecer o autor e a época em que a obra foi escrita, são fundamentais para a construção de sentidos e a mediação entre texto e leitor¹. A literatura permite ao leitor uma nova forma de pensar e ver o mundo, um novo modo de ser e estar no mundo; amplia a circulação de impressões e percepções; é, segundo Brito, “uma forma de (re)conhecer-se no mundo, na vida” [in: FNLIJ 2008 p. 100].

Considerando o posicionamento crítico acerca das obras literárias e o seu reconhecimento como uma forma de pensar o mundo, a atividade de leitura na sala de aula deve levar em conta outras mídias, seguindo uma perspectiva intertextual, multimodal e, por que não, interdisciplinar. O uso de tecnologias aliadas ao trabalho literário amplia o interesse dos sujeitos e permite maior construção de significados e possibilidades de leitura.

Há ainda a hipertextualidade presente em diferentes obras e que precisa ser “olhada” pelo professor, aproveitando esse recurso para ampliar o universo de sentidos construído pelos sujeitos. De acordo com Hunt (2010), todos os textos podem ser considerados hipertextuais, já que, para estabelecermos nossa compreensão, lançamos mão de diferentes links e conhecimentos variados: os frames [Fillmore, 1982], de acordo com a Linguística Cognitiva.

As questões apontadas nessa seção fundamentam a escolha por um trabalho de leitura literária aliado a um novo paradigma metodológico em consonância com a realidade digital dos alunos e da própria faixa etária.

3 | A GAMIFICAÇÃO

O conceito de gamificação tem sido amplamente estudado e discutido no que

¹ É importante reforçar que tais aspectos são fundamentais para a compreensão de qualquer texto, no entanto, quando se trata de literatura, têm uma função muito importante para a co-construção dos sentidos.

tange à utilização de elementos advindos de jogos digitais em variadas atividades, considerando que trabalhar sob essa perspectiva não significa apenas criar ou jogo ou somente jogar. Trata-se de uma forma diferente de incluir conceitos relacionados aos jogos digitais em práticas diferenciadas. Dentre os autores que trabalham nessa perspectiva, podemos citar Alves et al. (2014), Kapp (2012), Ziechermann e Linder (2010), Thiebes et al. (2014) e Schlemmer (2014).

Schlemmer (2014) aponta que o termo gamification (gamificação) surgiu em 2008, sendo utilizado pela indústria de jogos e, a partir de 2010, popularizou-se com o uso em diferentes contextos, até mesmo a educação. De acordo com a autora, o processo de gamificação consiste em fazer uso de elementos dos jogos em contextos que normalmente não correspondem a um jogo.

Ziechermann e Linder (2010), defendem que a gamificação corresponde ao processo de inclusão de mecânicas, estilos e pensamento de jogos em situações de “não-jogo”, tendo como foco a resolução de problemas ou desafios com vistas ao engajamento dos sujeitos de forma lúdica e divertida.

Para Schlemmer (2014), pode-se vislumbrar a gamificação sob dois aspectos: a persuasão ou a construção colaborativa e cooperativa. Esta, visando instigar através de desafios, missões, descobertas, empoderamento dos sujeitos em grupos, levando a uma visão interacionista de educação. Enquanto que aquela, estimula a competição, através de um sistema de pontuação, recompensa e premiação, levando a uma visão empirista de educação.

Seguindo tais preceitos, o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos em atividades de leitura, através da gamificação na prática de sala de aula, proporciona o efetivo envolvimento dos sujeitos em seus próprios processos de aprendizagem e construção de significados. Tais práticas favorecem a colaboração e a cooperação entre pares, instigando a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a gamificação propicia a leitura sob diferentes construções de sentidos através da experimentação e vivências ampliando o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo.

4 | A PROPOSTA REALIZADA

Trabalhar literatura na escola, ainda mais na faixa etária correspondente a esse trabalho, envolve diversos aspectos, dentre eles: a motivação. Este é, no meu ponto de vista, o aspecto mais importante para o sucesso de um bom trabalho de leitura. No entanto, a forma como esta leitura será cobrada também é um ponto fundamental a ser analisado. A literatura não pode ser vista somente como uma leitura obrigatória que resultará em uma nota no final do trimestre. Isso não motiva e muito menos incentiva a leitura.

Considerando tais aspectos, organizei meu planejamento procurando contemplar três etapas: a pré-leitura (motivação para a leitura), a leitura propriamente dita e o pós-leitura. Para melhor entendimento e organização deste relato, descreverei as atividades realizadas separando-as em subseções, conforme as etapas elencadas acima.

4.1 Atividades de pré-leitura

Para iniciar o trabalho com o livro escrevi o título do livro no quadro e pedi que os alunos comentassem o que esse título suscitava. Analisamos separadamente o significado de cada palavra do título, sempre comentando e discutindo em grande grupo.

Usamos um espelho para olhar e verificar os diferentes reflexos de nossos rostos, procurando analisar as diferenças entre o real e o imaginário que aparece no espelho. Vários questionamentos foram feitos nesta etapa: O espelho reflete exatamente o que a gente é? A imagem do espelho é o que eu esperava? É assim que me vejo? E os nomes? Meu nome reflete o que eu sou? Entre outros questionamentos e discussões.

Depois desta sensibilização inicial, apresentei o nome do autor. Disse ser um linguista. Discutimos sobre o que é ser linguista e propus que os alunos pesquisassem informações na internet para conhecer um pouco mais sobre o autor. As duplas deveriam ler o material encontrado nas buscas e encontrar informações relevantes sobre o autor que nos ajudassem e desvendar qual seria o assunto do livro que leríamos. As duplas apresentaram de forma oral as descobertas sobre o autor e suas hipóteses de relações com o título e o conteúdo do livro.

Concluindo esta etapa de motivação para a leitura, apresentei a capa do livro. Realizamos nova discussão oral sobre as relações entre o título e as imagens da capa e tudo o mais que já havíamos discutido.

Sugeri que realizássemos uma atividade diferente para a leitura do livro: um jogo. Os alunos ficaram muito entusiasmados com a possibilidade de fazer uma atividade diferenciada.

4.2 A leitura propriamente dita – o jogo

A proposta do jogo envolve fases e missões. As fases são os capítulos do livro e as missões estão relacionadas a cada capítulo, envolvendo pontuação. Visando uma maior cooperação entre os alunos e também a possibilidade de trocas sobre a leitura, os alunos foram organizados em grupos para a participação no jogo.

A leitura do livro foi realizada por capítulos, sendo um capítulo lido a cada semana – uma fase do jogo a cada semana. No decorrer das 14 semanas os alunos

receberam diferentes missões a serem cumpridas a partir da leitura do capítulo. Além disso, realizamos paradas literárias, ou seja, a cada dois ou três capítulos realizávamos uma roda de conversa sobre o que haviam compreendido da leitura.

Criei uma narrativa relacionada ao livro na qual os alunos iam recebendo diferentes missões para avançar nas fases. Cada capítulo do livro era uma nova fase com diferentes desafios/missões. Para cumprir as missões os alunos deveriam ler o capítulo em aula com a minha mediação e discussão entre colegas.

A narrativa e as missões foram disponibilizadas aos alunos uma vez por semana em um ambiente virtual de aprendizagem, o Google Classroom. Os alunos tinham o prazo de uma semana para cumprir as missões, sendo que os que entregassem primeiro ganhavam mais pontos (1º a entregar: 50 pontos; 2º - 30 pontos e 3º - 15 pontos; os demais recebiam 10 pontos por missão cumprida).

A pontuação do jogo foi contabilizada em grupos, no entanto, cada aluno deveria cumprir separadamente suas missões para que o grupo recebesse a pontuação. Desta forma, todos os alunos se esforçavam para cumprir as missões o quanto antes e angariar pontos para seu grupo. O jogo envolveu duas formas de contabilizar pontos: em grupo, que propiciou uma premiação no final e individual, que gerou uma nota para cada aluno (é importante salientar que a escola exige que sejam realizados trabalhos avaliativos de leitura comum).

As missões envolveram diferentes aspectos da leitura e também os conteúdos previstos para serem abordados a partir do texto. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e trabalhar com diferentes aplicativos e ferramentas para a execução das missões. Note-se um detalhe importante: nenhum dos aplicativos foi trabalhado em aula ou explicado pela professora, os alunos, de forma cooperativa, deveriam descobrir o funcionamento e o uso de cada ferramenta solicitada. O uso destes diferentes recursos engajou os grupos e possibilitou muita integração e cooperação. Foi um trabalho realmente cooperativo entre todos, pois, mesmo havendo uma competição entre grupos, todos se ajudavam para conseguir entender a forma de usar as diferentes ferramentas.

Para que haja maior entendimento da proposta, julgo conveniente apresentar alguns exemplos de missões desenvolvidas no jogo.

A narrativa para o jogo começa assim: “Um personagem percorre o imaginário buscando explicar de onde vem as palavras e como elas surgiram. Ele passa por diferentes aventuras e vive uma linda história cheia de imaginação na qual as palavras fazem parte de um belo jogo. Vamos viajar junto com este personagem entrando nesse jogo de brincar com as palavras! Teremos 14 níveis e várias missões.”

A primeira fase corresponde ao capítulo “A máscara e o poema”. Nesta fase os alunos receberam 3 missões através de QrCodes publicados no ambiente virtual de aprendizagem (Classroom).

Missão 1: Gabriel entra em uma sala, encontra uma máscara e lê um poema muito estranho. Ele tem que encontrar a palavra mais triste do poema. Quais são as palavras tristes que ele encontra? Liste estas palavras e pergunte a 15 pessoas quais elas acham a mais triste. Crie um gráfico com as respostas e compartilhe.

Missão 2: Depois de encontrar a palavra mais triste, Gabriel acha um livro minúsculo, do tamanho da sua unha do polegar. Descubra as 14 palavras usadas para fazer referência ao livro. Acesse o site abaixo e crie um caça-palavras. Marque as palavras no seu caça-palavras, tire um print e compartilhe. (site para criação de caça-palavras: <http://www.atividadeseducativas.com.br/cacapalavras/fs.wordfinder.php>)

Missão 3: Tomenota quer que Gabriel tome nota de um recado importante. Que recado é esse? Responda neste documento. Escreva um comentário sobre esse recado de Tomenota.

No total foram 14 fases e 28 missões, além da missão final que correspondeu a uma das etapas de avaliação do trabalho.

Na medida em que os grupos realizavam as missões a pontuação era contabilizada em um documento compartilhado com todos, para que pudessem saber o andamento de seu grupo e também seus resultados individuais.

4.3 Pós-leitura

A missão final do jogo corresponde a uma avaliação individual de toda a proposta do jogo, na qual cada aluno recebeu um questionário online colocar suas impressões acerca da proposta e de todos o andamento do jogo.

Além desta missão final, também realizamos uma roda de conversa na qual cada aluno teve oportunidade de comentar sobre seus sentimentos e dificuldades (ou não) no decorrer do jogo. Encerramos o debate retomando o que havia sido conversado no início da proposta, quando estabelecemos hipóteses sobre o conteúdo do livro. Neste momento final, refletimos se nossas hipóteses iniciais de confirmaram ou não e qual foi o sentimento em relação ao livro. Os alunos também tiveram a oportunidade de comentar sobre o que entenderam da obra. Os grupos vencedores do jogo foram premiados com livros e todos os participantes receberam balinhas.

Todo o trabalho desenvolvido nesse projeto usou diferentes tecnologias, mas isso não impede que a proposta seja realizada sem o uso de dispositivos eletrônicos. A gamificação envolve o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos e pode ser feita totalmente sem o uso de tecnologia, o principal é usar o paradigma e a metodologia diferentes para o desenvolvimento das propostas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto os alunos aprenderam muito, mas especialmente que a linguagem é maravilhosa e nos permite diferentes olhares, construções e saberes... que não há uma única forma de produzir sentido ao que se lê e que nossa vivência e conhecimento de mundo são fundamentais para a compreensão da leitura.

Aprenderam que as palavras podem provocar sentidos, podem ter diferentes significados... que podemos usar as palavras para provocar sentidos e despertar diferentes sensações nos leitores.

Descobriram que a literatura de qualidade sempre deixa algo em nós que provoca diferentes sentimentos em cada um que a lê.

Tiveram a oportunidade de trocar ideias com seus colegas aprendendo a ouvir e ser ouvido, respeitar as opiniões diferentes e trabalhar de forma cooperativa para que todos tivessem um bom resultado.

E, junto com tudo isso, aprenderam conteúdos de língua portuguesa de forma lúdica e sem cobranças através de exercícios. Com a leitura do livro compreenderam muito bem os conceitos de sinonímia, antonímia e meronímia, por exemplo.

Os alunos gostaram muito de fazer a leitura do livro em forma de jogo e os comentários sobre essa proposta foram muito satisfatórios. Alguns até disseram que este havia sido o melhor livro que já tinham lido na sua vida, pois a proposta foi muito envolvente.

Outro aspecto de muita aprendizagem foi o uso da tecnologia. Os alunos aprenderam sozinhos a buscar e utilizar diferentes aplicativos e ferramentas, sempre ajudando uns aos outros para conseguirem cumprir as missões.

Reitero o fato de que o uso da tecnologia (de forma bastante intensa neste projeto) não inviabiliza sua reprodução em um ambiente sem internet ou dispositivos móveis, pois a ideia central de gamificação com uso de fases e missões pode ser mantida.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R., Minho, M. R., & Diniz, M. V. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 74-97.

Cafiero, D. (2010). Letramento e leitura: formando leitores críticos. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 19, 85-106.

FNLIJ. (2008) *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis.

HUNT, P. (2010) *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: CosacNaify.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

- KLEIMAN, Angela B. MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Mercado das Letras, 1999.
- KOCH, I.; ELIAS, V. (2006) *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C. (2004). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (Vol. 1). Lucerna.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Artmed Editora, 2009.
- Schlemmer, E. (2014). Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(42).
- Schlemmer, E. e Lopes, D. (2016). Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: *Jogos Digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs). Campinas – SP: Papirus, 2016, 179-208.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, 23(81).
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- Thiebes, S., Lins, S., & Basten, D. (2014). *Gamifying information systems-a synthesis of gamification mechanics and dynamics*.
- Zichermann, G.; Linder, J. (2010) *Game-based marketing : inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*. Wiley.

NANOCIÊNCIA E NANOTECNOLOGIA: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 10/11/2019

Marcus Victor Almeida Martins

Instituto Federal Goiano – Campus Avançado
Catalão
Catalão – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4449440198423893>

Débora Silva Vidigal Dourado

Instituto Federal Goiano – Campus Avançado
Catalão
Catalão – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1747974116011605>

Jerlian Soares Araújo

Instituto Federal Goiano – Campus Avançado
Catalão
Catalão – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/6019708912008465>

Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira

Universidade Federal de Catalão
Catalão – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5885886578616571>

RESUMO: Nas últimas décadas o contexto da nanociência e nanotecnologia tem despertado diversas pesquisas e impulsionado o desenvolvimento científico-tecnológico no país em diversas áreas do conhecimento. Isso ocorre devido ao melhoramento das propriedades dos materiais quando explorados com diâmetros

dentro da escala do nanometro. Porém, esses termos só passam a fazer parte do contexto acadêmico de um indivíduo geralmente no ensino superior, despertando de forma tardia o interesse por esse segmento. Diante disso, esse trabalho de cunho teórico/exploratório traz uma proposta de introdução da Nanociência e Nanotecnologia no ensino médio, realizada por meio da aplicação de um questionário simples em três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Os resultados mostraram que 91% dos alunos têm o interesse em ter conhecimentos destas áreas ainda em disciplinas ao longo do ensino médio. Além disso, aqui propõe-se também metodologias prático-experimentais como forma de sedimentação do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Nanociência, Nanotecnologia, Multidisciplinaridade.

NANOSCIENCE AND NANOTECHNOLOGY LIKE A MULTIDISCIPLINARY PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL

ABSTRACT: In the last decades the nanoscience and nanotechnology context has aroused several researches and boosted the scientific-technological development in the country in several areas of knowledge. This is due to improved material properties when exploited with diameters within the

nanometer scale. However, these terms are only introduced to students generally in higher education, arousing later interest in this segment. Given this, this exploratory theoretical work brings a proposal to introduce Nanoscience and Nanotechnology in high school, performed by applying a simple questionnaire in three high school classes (1st, 2nd and 3rd grades) where 91% of students is interested in having knowledge of these areas still in subjects throughout high school. Moreover, here we also propose practical-experimental methodologies as a way of sedimentation of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Nanoscience, Nanotechnology, Multidisciplinary

INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX uma nova perspectiva tecnológica tem sido avaliada, a qual destina-se à manipulação da matéria em escala nanométrica, a chamada “nanotecnologia” (TOMA, 2004). A nanociência e a nanotecnologia auxiliam na compreensão do comportamento dos átomos e moléculas que são manipulados para formar novos materiais, sendo muitas vezes mais resistentes e mais duráveis quando trabalhados em escala macroscópica. Sendo assim, no campo da ciência, a nanociência e a nanotecnologia apresenta grande potencial para a solução de problemas presentes na nossa sociedade.

O termo nanociência refere-se ao estudo de processos e fenômenos que ocorrem dentro da escala do nanômetro. Já a nanotecnologia refere-se à construção de um produto tecnológico fundamentado por processos e fenômenos dentro dessa mesma escala. O termo nano (do grego “anão”) é um prefixo usado na nanociência para designar uma parte em um bilhão e, assim, um nanômetro (1nm) corresponde a bilionésima parte de um metro (LÊDO, 2006).

A nanotecnologia promete revolucionar a forma como vivemos, nos comunicamos e como trabalhamos. Pesquisadores atuantes na área vêem na nanotecnologia o potencial para que doenças incuráveis sejam tratadas, materiais com propriedades excepcionais nunca observados sejam obtidos, gerando perspectivas de grandes mudanças sociais e econômicas (ETC, 2005). A nanotecnologia tem sido tratada como área prioritária e estratégica para a pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico de alguns países desenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil.

Como a nanotecnologia vem sendo considerada uma área promissora para a produção de novos dispositivos tecnológicos que poderão mudar o modo como vivemos, surgiu-se a necessidade de torná-la compreensível e de fácil acesso e entendimento de todos. Porém, poucos compreendem como dispositivos em escalas tão pequenas são capazes de trazerem avanços significativos e funcionarem tão bem.

Por isso, torna-se indispensável a abordagem da nanociência ainda no ensino

fundamental e médio como conteúdo interdisciplinar, uma vez que a abordagem de assuntos mais amplos possibilita a interação de várias disciplinas tais como biologia, química, física, matemática, etc. Além disso, gera uma compreensão desta tecnologia por meio da familiarização de conceitos nesta escala e de seus princípios básicos, reafirmando a nanociência como uma área de natureza multidisciplinar e contribuindo na formação de aprendizes e professores de forma contextualizada e reflexiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) sugerem a inserção dessa área de conhecimento nos currículos das escolas, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, que deve estar interligado aos assuntos relacionados ao seu cotidiano. Isso facilita a sua visão crítica do mundo tecnológico que os cercam, tornando-os alfabetizados cientificamente, uma vez que os alunos, na maioria das vezes, não possuem informações suficientes para tal entendimento (HEALY, 2009).

Como alternativa para essa problemática, sugere-se de início a elaboração de conteúdos didáticos atualizados relacionados aos temas nanociência e nanotecnologia, uma vez que a tecnologia e a ciência atual caminham definitivamente para a escala nanométrica. A partir desta proposta de atualização do material didático, o professor do Ensino Médio se sentirá mais seguro para trabalhar conteúdos contemporâneos como a nanociência e a nanotecnologia contribuindo assim, para o desenvolvimento de uma visão crítica das inovações tecnológicas desenvolvidas no mundo moderno.

Portanto, é essencial que alunos e professores conheçam o que é a potencialidade e os efeitos da nanociência e da nanotecnologia, visto que essas áreas prometem fazer uma nova revolução tecnológica. Diversos países já possuem disciplinas que abordam temas específicos de nanociência e nanotecnologia, desde o ensino infantil até o ensino médio (COLLEGE, 2008; INITIATIVE, 2008), o que demonstra a importância desses termos ainda nas séries iniciais em um contexto global.

METODOLOGIA

Esse trabalho consiste em uma estrutura exploratória, auxiliada por uma abordagem qualitativa, destacando o contato e o conhecimento dos alunos do ensino médio com a nanociência e a nanotecnologia como proposta multidisciplinar que subsidia o conhecimento em várias aplicações, além de tornar o estudo das ciências mais interessante e concreto. A pesquisa foi realizada com estudantes da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Catalão-Goiás com aproximadamente 40 alunos em cada turma. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas respostas a um questionário para conseguir informações e obter determinados aspectos da realidade sobre o contato e o conhecimento de nanociência e nanotecnologia. O questionário foi aplicado com as seguintes questões:

Você sabe o que é nanociência?

Sim () Não ()

Você sabe o que é nanotecnologia?

Sim () Não ()

Onde você teve conhecimento dos termos das questões 1 e 2?

Escola () Internet () Televisão () Outros* () *Quais? _____

Conhece algum produto, material ou remédio que tenha nanotecnologia?

Sim () Não ()

Você acha interessante ter conhecimentos teóricos e práticos sobre a nanociência e a nanotecnologia no ensino médio?

Sim () Não ()

Para além disso, propõe-se uma metodologia experimental simples, fácil e rápida para aliar as definições teóricas com a prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro momento da aplicação do questionário foi convidar os alunos a participar e esclarecer sobre o preenchimento das questões. Na sequência foram recolhidos os questionários respondidos, onde não houve nenhuma dúvida ou resistência de nenhum dos estudantes. Alguns alunos demonstraram interesse dizendo que gostariam de conhecer mais sobre o assunto em questão. As informações colhidas a partir dos questionários foram organizadas e encontram-se detalhadas na Figura 1.

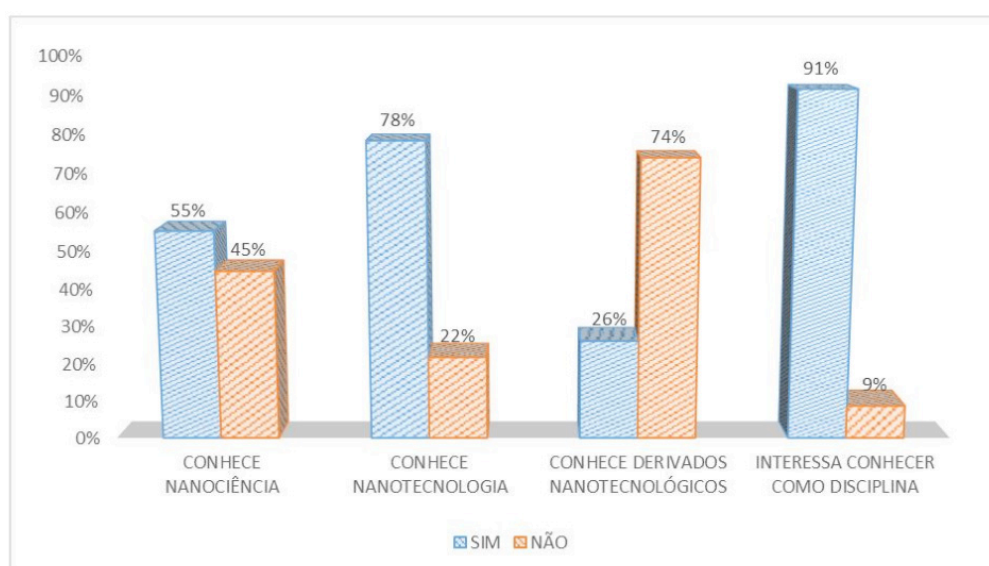


Figura 1: Gráfico mostrando o contato e interesse dos alunos com nanociência e nanotecnologia

Fonte: próprio autor

De acordo com as informações constatadas no questionário aplicado 55% dos alunos conhecem a nanociência e 45% alegam não ter conhecimento. 78% conhecem a nanotecnologia e 22% não conhecem. Podemos concluir também que 26% dos estudantes conhecem algum material, produto ou remédio que tenha nanotecnologia. Já 74% responderam não ter conhecimento. Pode-se observar ainda que 91% dos participantes têm interesse em ter conhecimentos teóricos e práticos sobre a nanociência e a nanotecnologia no ensino médio e 9% não têm interesse em conhecer o conteúdo no ensino médio.

A Figura 2 mostra um gráfico com os locais onde os estudantes conheceram ou tiveram contato com a nanociência e a nanotecnologia.

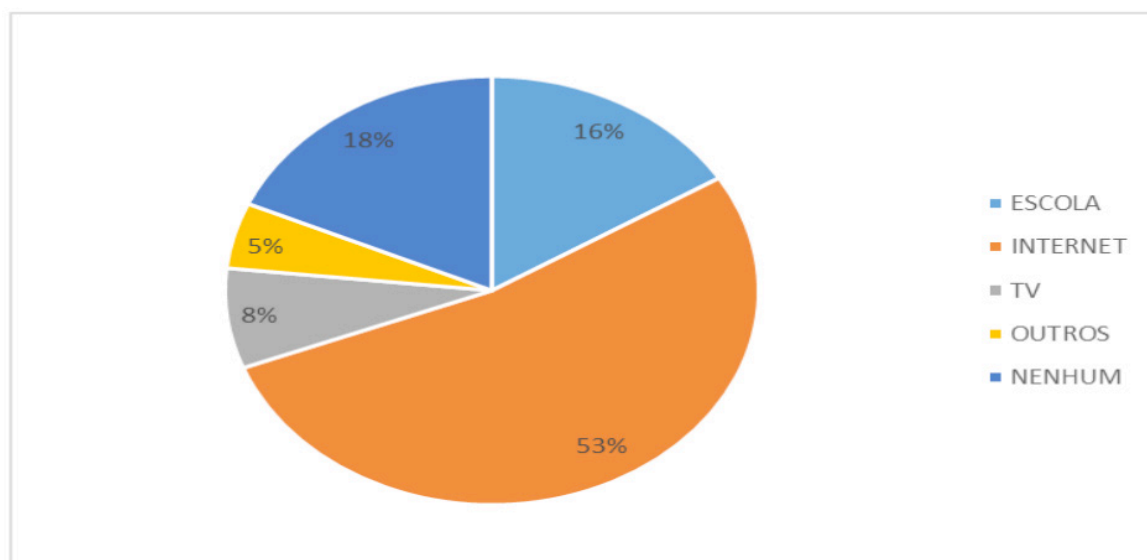


Figura 2: Gráfico mostrando o local de conhecimento de nanociência e nanotecnologia.

Fonte: próprio autor

Observa-se que o local mais comum foi na internet com a porcentagem acima da média com valor de 53%. Já na escola o valor foi de 18%, quase próximo do valor percentual dos estudantes que não conhecem a nanociência e a nanotecnologia, totalizando 16%. A mídia televisiva foi o lugar com o menor valor percentual (8%) e em outros locais como: palestras, em casa através de conversas com parentes ou amigos, o valor foi de 5%, de acordo com os dados do questionário. Aqui, destaca-se o baixo valor de percentual referente ao local da escola. Esse resultado demonstra a elevada pertinência em se propor estratégias de inserção dos termos nanociência e nanotecnologia ainda no ensino médio. De maneira estratégica, é perceptível que, aliado às definições teóricas, o desenvolvimento de práticas experimentais simples possam potencializar e instigar a inserção do aluno do ensino médio, conforme observado pelo valor de 92% dos alunos que demonstram interesse em desenvolver de forma prática. Neste sentido, a literatura apresenta vários trabalhos como proposta de introdução desse conteúdo de maneira simples, como, por exemplo, discutido por

Melo Jr, 2012.

Em se tratando de nanomateriais, as nanopartículas metálicas consistem em uma alternativa inerentemente atraente ao se propor metodologias simples e baratas para contextualizar a prática. Isso decorre pelo aparato experimental e reagentes serem de baixo custo, além do fácil manuseio.

Aqui, propõe-se uma rota experimental fácil e rápida, como forma de aliar a teoria à prática do contexto da nanociência. A Figura 3 apresenta um fluxograma de como obter nanopartículas de prata:

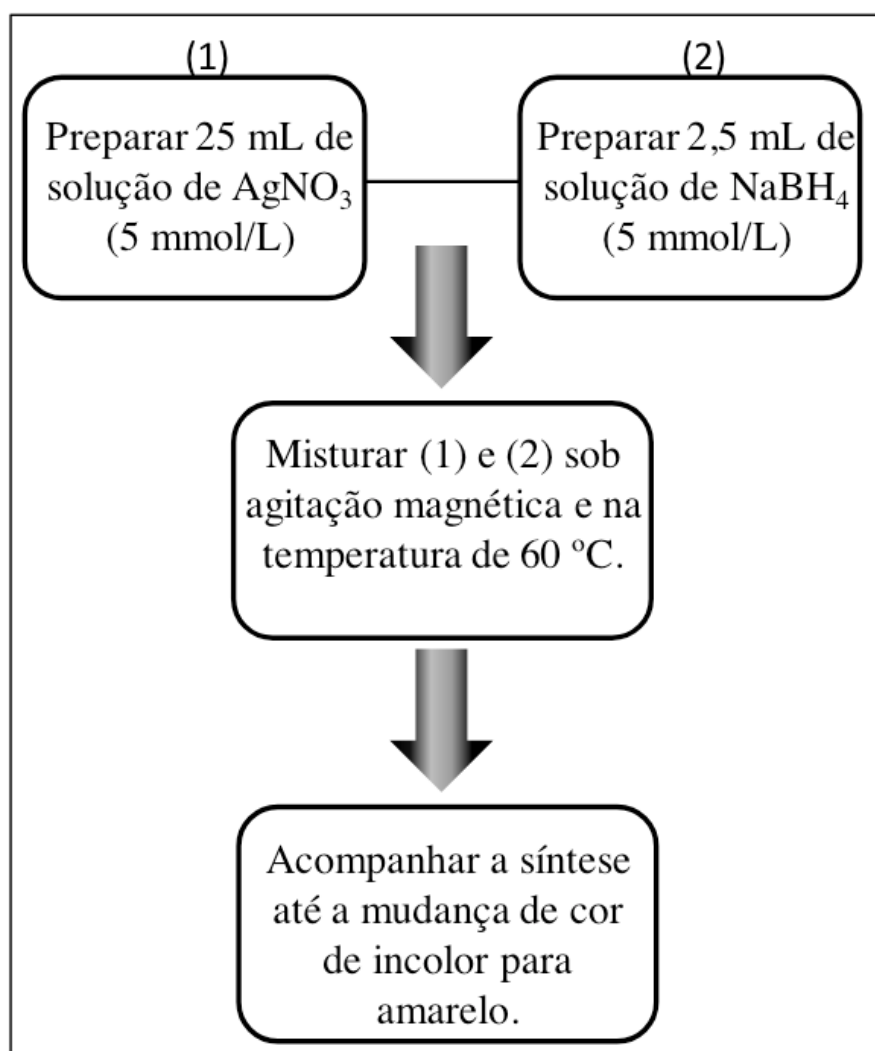


Figura 3: Procedimento experimental para obtenção de nanopartículas de prata.

Fonte: próprio autor

A formação de nanopartículas de prata ocorre quando o sal do nitrato de prata sofre, em primeiro estágio, a dissociação em íons Ag⁺ e NO₃⁻. Em um segundo estágio, os cátions Ag⁺ reagem com uma solução que apresenta a função de reduzir a carga +1 do íon de prata para 0. A solução do agente redutor NaBH₄ é quem faz a reação de redução, conforme esquematizado na Figura 4.

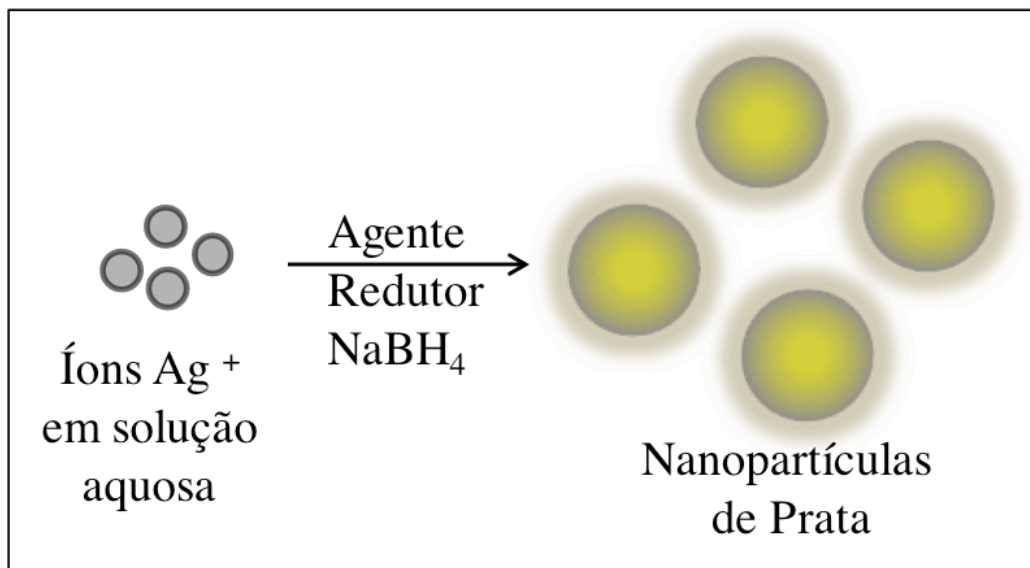


Figura 4: Esquema proposto para a obtenção de nanopartículas de prata.

Fonte: próprio autor

De forma qualitativa, e sem nenhum aparato experimental sofisticado, a mudança visual de incolor para amarelo é um indicativo de que houve a formação de prata com dimensões dentro da escala do nanômetro. É importante salientar que existem medidas experimentais avançadas que podem confirmar a existência de nanopartículas de prata como por exemplo, a espectroscopia na região do Ultravioleta e Visível (UV-VIS) e técnicas microscópicas tais como Microscopia Eletrônica de Varredura (MEV) ou de Transmissão (MET).

Por tanto, acredita-se que a realização de uma prática tão simples e ao mesmo tempo tão rica de informações inovadoras possa despertar no aluno de ensino médio o interesse na vida acadêmica. Assim, o desenvolvimento científico/tecnológico sempre estará sendo impulsionado desde o ensino médio, de uma forma mais atraente e estimuladora.

CONCLUSÃO

É notável que a nanociência e a nanotecnologia estão presentes de forma ampla em todos os aspectos da vida humana e subsidiam várias aplicações em muitas áreas. Sendo assim, é necessário que toda informação e conhecimento sobre esses fatores sejam potencializados e o melhor lugar é a escola, onde se inicia a base do saber. A proposta de inserir o estudo de nanociência e nanotecnologia no ensino médio é fazer com que esses alunos se aproximem de assuntos científicos tecnológicos, diferente da metodologia atual aplicada nas escolas, o que de certa forma os deixariam mais motivados para aprender ciências. De acordo com os resultados, conclui-se que os alunos que conheceram nanociência e nanotecnologia

na internet foi maior do que a porcentagem média, ou seja, a aproximação do uso da tecnologia nos mostra que é um bom momento para incluir nanociência e nanotecnologia como proposta multidisciplinar e a pequena porcentagem que não tem interesse que esses estudos sejam desenvolvidos, talvez não conheça sobre o tema e temem por causa do ensino muito abstrato no ensino atual. Além disso, a inserção de um experimento rápido e fácil que possibilite ao aluno aliar a teoria com a prática potencializa o desenvolvimento científico e tecnológico, como proposto neste trabalho.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMT, 2002.

COLLEGE, St Helena Secondary, *Educational Curriculum*, 2008. Disponível em <<http://www.sthelenavic.edu.au>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2019.

ETC, Grupo. **Nanotecnologia - os Riscos da Tecnologia do Futuro**, L & PM, Porto Alegre, 2005.

HEALY, N. **Why Nano Education?** *Journal of Nano Education*, v.1, p. 6-7, 2009.

INITIATIVE. *National Nanotechnology*, 2008. Disponível em <http://www.nano.gov/html/edu/home_edu.html>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2019.

LÊDO, J. C.S. **Questões bioéticas suscitadas pela nanotecnologia**. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2006.

MELO Jr., M. A.; SANTOS, L. S. S.; GONÇALVES, M. C.; NOGUEIRA, A. F. **Preparação de nanopartículas de prata e ouro: um método simples para a introdução da nanociência em laboratório de ensino**. *Quim. Nova*, 35, 1872-1878, 2012.

TOMA, E. H. **O Mundo Nanométrico: a dimensão do novo século**, Oficina de Textos, São Paulo, 2004.

NOVOS OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA

Data de aceite: 31/01/2020

Rosemeire Ferrarezi Valiante

Universidade Federal de Rondônia/*Campus* de
Guajará-Mirim
rosevaliante@unir.br

Noely de Assunção Gomes

noelygomes@outlook.com.br

Priscila Dayse Gomes Nascimento

Instituição de Ensino Superior de Cacoal
prydayse@gmail.com

RESUMO: este trabalho teve como objetivo descrever o desenvolvimento da Pedagogia através dos tempos, alcançando o patamar de novas ramificações originárias da ciência mãe. Utilizou-se como referencial teórico, autores conhecidos em suas áreas como: BARRETO (2010); CAMBI (1999); FREIRE (1981); LINDERMAN (1962); LIBÂNEO (2004); MEIRIEU (2002); MATOS (2014); NETO (2009); RIBEIRO (2010). Buscou-se, primeiramente, através da pesquisa bibliográfica, o suporte para o início do trabalho. A seguir, partiu-se para pesquisa em campo, no município de Guajará-Mirim/RO, para através de entrevistas semi estruturadas obter-se as informações, com propósito de saber se há o conhecimento por parte das escolas, hospitais, entidades sociais e distribuidoras de produtos em geral da formação

de pedagogos específicos para atuação nessas áreas. O resultado mostrou que sequer os professores que trabalham com jovens e adultos têm conhecimento sobre a Andragogia, assim como, os demais participantes da pesquisa julgam ser desnecessário o profissional formado em Pedagogia para atuar nos respectivos locais de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Pedagogia Hospitalar. Pedagogia Empresarial.

ABSTRACT: This work aimed to describe the development of Pedagogy through time, reaching the level of new branches originating in mother science. We used as theoretical reference, authors known in their areas as: BARRETO (2010); CAMBI (1999); FREIRE (1981); LINDERMAN (1962); LIBANEO (2004); MEIRIEU (2002); MATOS (2014); NETO (2009); RIBEIRO (2010). We sought, first, through bibliographic research, the support for the beginning of the work. Next, we set out for field research, in the municipality of Guajará-Mirim / RO, through semi-structured interviews to obtain the information, in order to know if there is knowledge on the part of schools, hospitals, social entities and distributors of products in general for the training of specific pedagogues to work in these areas. The result showed that even teachers working with young people and adults have no knowledge about Andragogy, as

the other participants in the research believe that it is unnecessary for professionals trained in Pedagogy to work in their respective places of work.

KEYWORDS: Pedagogy. Hospital Pedagogy. Business Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre Educação Formal, a primeira ciência que nos vem à mente é a Pedagogia, haja vista, ser a mesma o início do processo de formação do conhecimento estruturado. É inegável a contribuição dos sofistas e pré-socráticos no intuito de tornar a educação o mais definido e sistematizado para aquela época.

Desta forma, observando-se o contexto político, social, econômico e cultural, a Pedagogia passou por várias transformações em sua teoria e prática, buscando atender às necessidades de cada época.

Considerando-se as diversas formas de atuação do profissional em Educação, o pedagogo está presente em várias instâncias da prática educativa e seu papel vincula-se à organização e aos processos metodológicos de aquisição de saberes.

Ao referir-se à “profissão de pedagogia”, Meirieu (2002, p.11) aponta a coexistência de duas ordens de conhecimentos docentes, isto é, “[...] os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelizados – “o que se faz” – e nem sempre se sabe dizer e “o que se diz” sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito.

Para o autor, o professor deve estar no meio dessas ordens e manter vínculo permanente e irredutível entre elas para que possa ocorrer o ato educativo, no qual o indivíduo pretende-se educador, enquanto outros, diante dele, têm a atribuição de serem educados. Percebe-se, entretanto, com o passar dos anos, que a pedagogia era mais do que a ciência que prescrevia métodos e técnicas de como ensinar as crianças.

Os estudos agregados sobre Psicologia e Sociologia, dentre outras ciências, demonstrou que os adultos aprendem de forma diferente das crianças, pois já trazem em sua formação experiências que não podem ser descartadas. Da mesma forma, hospitais, associações que trabalham com os aspectos sociais e empresariais, foram percebendo que a Pedagogia desenvolvia vieses direcionados a cada um desses setores.

Tendo por base o fato de que em conversas informais buscamos perceber o conhecimento que a população tinha sobre as várias atuações do pedagogo, e obtendo como respostas sempre a “instituição escolar”, optamos por desenvolver esse trabalho informando os outros vieses da Pedagogia e realizando uma pesquisa de campo a fim de verificar se há, em algum local, o pedagogo que não seja “o pedagogo escolar”.

Convidamos você, leitor, a percorrer conosco um pouco da história da Pedagogia e os resultados de nossas pesquisas.

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO PESQUISADO

A partir do estudo do desenvolvimento da Pedagogia através dos tempos, alcançando o patamar de novas ramificações originárias da ciência mãe, foi realizada pesquisa em campo, no município de Guajará-Mirim/RO, para através de entrevistas semiestruturadas obter-se as informações, objetivando saber se há o conhecimento por parte das escolas, hospitais, entidades sociais e distribuidoras de produtos em geral da formação de pedagogos específicos para atuação nessas áreas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao falarmos em Pedagogia, a primeira palavra que nos vem à mente é educação e, por ela, entendemos o aperfeiçoamento das faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais associados ao conhecimento, práticas e manifestações da sociedade.

Foi na Antiguidade, especificamente na Grécia, que surgiram os primeiros modelos de escolas; em Atenas, eram denominadas “lojas de ensinar” e, com várias mudanças, chegamos à escola que conhecemos hoje.

A educação grega, em seu conceito de *Paidea*, buscava a formação do homem ideal, em seus aspectos físico, espiritual, pessoal, político, técnico e moral.

A educação romana, na idéia de *Humanistas*, visava à formação do homem cosmopolita e universal, com predomínio da retórica, postura mais pragmática voltada ao cotidiano e à ação política.

Conforme as sociedades foram evoluindo em seus estágios de desenvolvimento, foi-se exigindo da escola novas formas de atuação de acordo com seus espaços, em seus sistemas, nos seus modos de ensinar, até chegarem à estrutura escolar que conhecemos hoje.

Assim, “a ciência e a escola são levadas a substituir o papel da religião e da Igreja nos processos de socialização. [...] A escola começa a ser entendida como ‘templo do saber’, e a função do professor, como um apostolado” (BARRETO, 2010, p. 205).

Na escola, existe ainda a convivência compulsória entre iguais e diferentes, na qual o aluno se encontra envolto em conflitos que, por vezes, nascem de circunstâncias desde as mais corriqueiras e se mostram, principalmente, quando o aluno percebe que perdeu a exclusividade.

Nesse sentido, o ambiente escolar deixa de ser mero espaço de aprendizagem

formal e se torna palco de frustrações, realizações, disputas, competitividade e dificuldades de relações interpessoais. Partindo dessas considerações sobre a escola, desde que existe a necessidade de educar as crianças e de promover sua integração no contexto sociocultural, existe a Pedagogia.

O termo “Pedagogia” originou-se na Grécia Antiga a partir das palavras “*paidós*” (criança) e “*agogé*” (condução). Escravos cultos, os *paidagogos*, eram incumbidos de cuidar e ensinar as crianças daquela sociedade.

Atualmente, a Pedagogia é considerada o conjunto de saberes e práticas que competem à educação como fenômeno social e recebe influências de diversas ciências, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, entre outras.

A Educação foi, e é pesquisada, por teóricos que se debruçam sobre os estudos da Pedagogia e dos pedagogos. Cada teórico entendendo o modelo pedagógico como forma de representar a situação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem formula sua teoria.

Em todas as classificações denominadas e descritas por tais teóricos, fica caracterizado que a aprendizagem se concretiza por meio da relação que o aluno estabelece com o objeto a ser conhecido. O professor age intencionalmente e crê que o conhecimento do aluno é o ponto de partida para o crescimento de sua aprendizagem e, que é capaz de aprender sempre. Libâneo (2004, p.30) considera a Pedagogia como “[...] um campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. ”

Segundo o autor, ela possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se como “ciência da educação”, e o pedagógico da ação educativa se expressa na intencionalidade, no direcionamento dessa ação.

Vimos, até esse ponto, a Pedagogia dentro de seu processo histórico e direcionada aos ensinamentos voltados às crianças. Por séculos e séculos, os ensinamentos foram transmitidos tendo por base os estudos que abrangiam de certa forma, até o adolescente.

Outros teóricos começaram a analisar o comportamento de jovens e adultos em sua relação com a aprendizagem, e perceberam que algo precisava ser modificado, pois a aprendizagem ocorria de forma diferenciada daquela repassada pelos teóricos da pedagogia.

Surge, então, em 1950 um teórico por nome Malcolm Knowles, nos EUA, propondo uma nova forma de educar os jovens e adultos: chamou-a de Andragogia.

ANDRAGOGIA: COMO ENSINAR ADULTOS SEM SE TORNAR MAÇANTE

A Andragogia visa a Educação de Adultos, e tem como proposta estudá-lo por completo: sua vida, seu trabalho, seus sentimentos, suas habilidades, seus conceitos, seus gostos, seu comportamento, enfim, tudo o que está relacionado com o seu ser.

A Andragogia, como ciência da educação de adulto, não pode ser concebida como uma extensão, pura e simples, do campo de ação da Pedagogia, pois seria impossível pretender aplicar os conceitos, metodologia, estrutura e organização de uma ciência concebida para outro espaço vital. Entretanto, a evolução do ser humano ainda não foi percebida por inúmeras instituições de ensino, no que diz respeito à educação. Escolas e universidades ainda aplicam, para os adultos, as mesmas técnicas de ensino empregadas nas escolas de ensino fundamental e médio.

Este fato foi percebido por Linderman (1962, p.23), que escreve sobre a educação de adulto, ou seja,

[...] a educação do adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplina e professores constituem o eixo educacional. Na educação convencional é exigido que o estudante ajuste-se ao currículo estabelecido: na educação do adulto o currículo é constituído em função da necessidade do estudante. As matérias só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário neste tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz.

Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto, onde o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Adultos que desejam manter sua mente arejada e vigorosa começam a aprender através do confronto das situações pertinentes. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências.

Uma das grandes distinções entre a educação de adulto e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si mesmo. Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adulto, pois na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são compartilhados pares a par. De fato, em algumas das melhores classes de adultos é difícil distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo reflete, também, na divisão de autoridade. Na educação convencional, o aluno se adapta ao currículo oferecido, mas na educação de adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo, “[...] sob as condições democráticas, a autoridade é do grupo. Isto não é uma lição fácil, mas enquanto não for aprendida, a democracia não tem sucesso.” (Idem, p. 166).

O mesmo teórico identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chaves para a educação de adultos, e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje, eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de

adultos.

1. Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isso estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhe seu conhecimento e depois avaliá-los.
5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo. (Ibid, p. 170-174)

A Psicoterapia foi uma das ciências que mais contribuíram para a Andragogia. Isto porque os psicoterapeutas estão voltados essencialmente para a reeducação e, em especial, da população adulta. O aprendizado adulto é um processo participativo contínuo, que se inicia com um indivíduo e uma experiência. Ele ajuda o aprendiz a dar significado à experiência.

O professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades de grupos devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado, deve transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos.

As características de aprendizagem dos adultos devem ser exploradas através de abordagens e métodos apropriados, produzindo uma maior eficiência das atividades educativas. Os alunos têm experiências de vida mais numerosas e mais diversificadas que as crianças. Isto significa que, quando formam grupos, estes são heterogêneos em conhecimento, necessidades, interesses e objetivos.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE ANDRAGOGIA E PEDAGOGIA

A Andragogia é a ciência e a arte da educação de adultos, enquanto a Pedagogia é a arte e a ciência da educação de crianças e adolescentes. Ambas formam a base da Antropologia, ou seja, a arte e a ciência de educar permanentemente o ser humano em qualquer período de seu desenvolvimento psicológico em função de sua vida cultural e social.

A Pedagogia e a Andragogia se fundamentam em princípios diferentes. Na Pedagogia, o professor é o centro das ações, decide o que ensinar como ensinar e avalia a aprendizagem. Autoritarismo de quem sabe; recompensa ao conformismo. Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam seguindo

um currículo padronizado. Aprendizagem como produto, como destino final. O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor, e a orientação da aprendizagem é por assunto ou matéria. A motivação para a aprendizagem é resultada de estímulos externos ao aluno, como notas, classificações escolares e apreciações do professor. A finalidade é obter o êxito e progredir em termos escolares.

Na Andragogia, a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. Igualdade, discordância permitida, relação entre pessoas. A razão de aprendizagem adulta é aprender o que realmente precisa saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária). Aprendizagem como processo, como jornada. A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo. Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimento para se chegar à conclusão. Os alunos são sensíveis aos estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem. Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais de sua vida pessoal e profissional.

Os aspectos que constituem as semelhanças de maior relevância entre Pedagogia e Andragogia dizem respeito à educação permanente. Analisando-se o conceito de Educação Permanente, se chega à conclusão de que não existem diferenças essenciais entre Pedagogia e Andragogia no que diz respeito ao objeto e objetivo de estudo. As duas ciências se referem ao mesmo objeto que é o homem (criança, adolescente ou adulto) e, ao mesmo objetivo, que é a educação do ser humano.

Semelhanças relacionadas com os elementos do processo de ensino e aprendizagem: à criança ou adolescente; o ambiente onde se desenvolve o ato pedagógico, o docente ou professor que se ocupa em delinear a situação de aprendizagem. Elementos do processo de orientação e aprendizagem do aluno adulto ou estudante participante: o ambiente onde se realiza o ato ou eixo andragógico e o docente andragogo ou facilitador que faz possível a criação da situação de aprendizagem.

Semelhanças no que se refere à Ciência, tanto na Pedagogia quanto na Andragogia existe um caminho amplo de conhecimento, claro e comum, construído com múltiplas dificuldades através da História da Humanidade. À elas, se assistem o direito de apresentar-se como ciências, porque em ambas estão presentes as seguintes características: se fundamentam em ideias, princípios, hipóteses, definições, conceitos, modelos e teorias.

PEDAGOGIA SOCIAL: A PREOCUPAÇÃO INCONTESTE COM O SER HUMANO

As demandas socioeducacionais do mundo contemporâneo exigem um olhar mais abrangente sobre a Educação. Este novo olhar que discute Educação em suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais inclui a escola como uma parte fundamental do processo, mas vai além. Trata da educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento, se dirige às faixas etárias e a todas as etapas da vida.

Nas últimas décadas, no Brasil, constata-se uma crescente atenção à área social. Os registros de projetos socieducacionais, que se multiplicam continuamente, são uma confirmação da diversidade e da diferenciação que atinge tal área. As iniciativas transitam entre o setor público e o privado, entre assistencialismo e Educação, entre profissionalismo e voluntariado. Ressalta-se, entretanto, nessa área, a ausência da formação de profissionais com domínios teóricos e práticos específicos. Contraditoriamente, pode-se afirmar que a Educação Social é desconhecida em nosso município.

As principais referências estão se construindo na prática. Em geral, resultam da própria prática que se consolida ou das bases da educação escolar em diferentes níveis ou de aportes teóricos provenientes de diferentes áreas, especialmente da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia e da Assistência Social. Entretanto, por serem iniciativas isoladas, muitas delas bem sucedidas e exemplares, têm seu efeito multiplicador muito restrito. As pesquisas para atender a abrangência do setor ainda são incipientes. O momento é oportuno e necessário para se estabelecer diálogos que avancem na discussão e na construção de um projeto mais amplo de Educação Social que atenda demandas e necessidades nacionais.

O significado científico, disciplinar e intervencionista da Pedagogia Social apresenta conceitos diversificados, acumulados no tempo em função dos contextos em que tem sido desenvolvido, tal como ocorre com a Pedagogia Geral. Portanto, torna-se importante conhecer o processo epistemológico do pensamento sobre a Pedagogia Social para avançar, na atualidade, no estabelecimento de diálogos e fronteiras entre a educação escolar, a educação não escolar, e educação informal e a educação sociocomunitária.

O importante é ressaltar, como antecedente, a inclusão da dimensão social na Educação que, embora de maneira teórica, propiciou que surgisse no final do século XX um trabalho mais científico sobre o tema Pedagogia Social. Outro enfoque expresso na história da Pedagogia Social está voltado à formação política dos indivíduos, com valores que defendem o nacional socialismo.

Na década de 70, a Pedagogia Social, enquanto disciplina, foi identificada com

a Sociologia da Educação. Desconsideraram-se o caráter de análise e descrição da realidade, próprios da Sociologia, como distintos de característica de ciência normativa, intervencionista, própria da Pedagogia Social. A partir do final dessa década, num processo gradual, retomou seu espaço enquanto disciplina, com características próprias. A Pedagogia Social estruturou-se em torno de três eixos: 1. educação de adulto, incluindo a terceira idade, 2. inserção e adaptação social e 3. ação socioeducativa.

A Pedagogia de Freire difundiu-se e influenciou nas campanhas de alfabetização e na Educação em geral. Com uma Pedagogia “não autoritária”, a Pedagogia do Oprimido tem como objetivo central a “conscientização” como condição para transformação social, implicações políticas que transcendem a educação escolar. Pode-se afirmar que Paulo Freire é um dos mais importantes representantes brasileiros da Pedagogia Social e que sua obra é reconhecida internacionalmente nesta perspectiva.

Citamos, ainda, os livros Educação como prática da liberdade (1966), Pedagogia do oprimido (1970), Cultura popular, Educação popular (1983), Política e Educação (1993), Pedagogia da Esperança (1996) e Pedagogia da Autonomia (1996) que é, de forma incontestada, o grande inspirador da Pedagogia Social no Brasil, ainda que ele nunca tenha usado exatamente este termo em seus escritos.

Ainda que as intervenções socioeducacionais estejam presentes em diferentes espaços formais e não formais da Educação, a expansão e a consolidação da Pedagogia Social ocorrem na educação não formal.

Num critério estrutural, a educação formal e não formal se distinguem por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regado. Assim, por educação formal entende-se o conjunto de processos, meios e instituições específicas ou de instrução que estão diretamente ao suprimento dos graus próprios do sistema educativo regado. O formal é, então, o que se define em cada país e a cada momento em suas leis e outras disposições administrativas. O não formal é o que fica à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado. Portanto, tais conceitos apresentam uma relatividade histórica e política: o que antes não era formal pode passar a ser formal, do mesmo modo, pode ser formal em um país e não o ser em outro. A Educação à Distância e a Educação de Jovens e Adultos em diferentes países são exemplos dessa relatividade.

A ideia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade. Seus termos de referência particular aplicam-se aos problemas de integração e de gerência da vida que os povos têm em diferentes fases do seu desenvolvimento.

Essa orientação busca desenvolver uma abordagem pedagógica para

responder aos problemas e necessidades sociais, que são, por sua vez, conectados aos processos da integração do indivíduo à sociedade. As estratégias e os programas pedagógicos são baseados em uma abordagem educacional. Enquanto a ação política persegue seus objetivos afetando os elementos intrínsecos à sociedade, isto é, as estruturas, as instituições e a legislação; a ação pedagógica aspira à transformação da sociedade por meio da influência sobre o seu lado pessoal, isto é, a pessoa moral e cultural que ela é.

No trabalho social, a Pedagogia trata de questões existenciais sobre valores e significados. A interação entre o trabalhador e a cidadania é educacional em termo de desenvolvimento pessoal, construção da identidade e do crescimento humano. A consciência crítica, baseada na abordagem crítica das ciências sociais. A ideia da dignidade humana é incluída no conceito do *homo educandus*.

Tradicionalmente, a perspectiva pedagógica no trabalho social não somente se concentra em pessoas que precisam de ajuda para sobreviver sob circunstâncias difíceis, mas vai além. Ela busca promover processos de desenvolvimento em pessoas que são conectadas a valores morais. O processo de ajuda é baseado na máxima Kantiana, que define que cada ser humano tem um valor absoluto e original e que, portanto, deveria ser tratado como um objetivo em si mesmo e não como um meio de se atingir os objetivos alheios.

A partir desse ponto de vista, a tarefa educacional do trabalho social é ajudar as pessoas a adquirir e a manter a experiência do significado e da dignidade em suas vidas. O questionamento pedagógico está diretamente conectado a temas éticos.

Como um campo de estudo, a Pedagogia Social tem uma abordagem própria, considerando pontos de vista de outras disciplinas e reforçando as bases de conhecimento de campos profissionais diferentes. A partir deste ângulo, a Pedagogia Social pode ser vista como fortalecimento do instrumental teórico da educação para o trabalho social, tratando do bem estar humano.

A educação social serve, no Brasil, tanto para identificar o trabalhador de nível médio e técnico como para designar o trabalhador com formação de nível superior em desvio de função. Oficineiros, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte - educadores e monitores em geral são agregados a uma mesma categoria descrita que inclui sociólogas, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos e químicos contratados por organizações não governamentais ou pelo poder públicos para exercer funções diferentes da sua área de formação, geralmente no atendimento de crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas fora do sistema de ensino.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: O DIREITO DE EDUCAÇÃO FORMAL A TODOS, SEM DISTINÇÃO

A pedagogia hospitalar consiste em atender aqueles que rompem o processo de escolaridade devido a uma enfermidade. É necessário que os fundamentos teóricos e práticos da pedagogia abranjam esse público alvo com objetivo de oferecer às crianças e adolescentes hospitalizados ou, em longo tratamento, formas de construir conhecimentos.

Cabe ao pedagogo abraçar essa causa e agir fazendo acontecer e enfrentando diversas dificuldades no contexto educacional adaptando-se às realidades, atendendo às modificações do quadro clínico, de acordo com o momento de tratamento hospitalar, favorecendo e conciliando as situações problematizadoras. Esse projeto Pedagogia Hospitalar vem sendo adotado por instituições que se preocupam em atender aquela clientela que não deve ser excluída, por estar afastada da sala de aula, em virtude de sua enfermidade.

Alguns Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados:

- ✓ Direito à proteção à vida e à saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação.
- ✓ Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa.
- ✓ Direito a estrutura de alguma recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar.
- ✓ Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no ECA respeitados pelos hospitais integralmente.

A origem de uma Hospitalização Escolarizada surgiu no Estado do Paraná em parceria com Secretarias de Estado e Saúde. Tendo como contribuição, a pesquisa de envolvimento teórico e prático entre a realidade acadêmica e a hospitalar.

O propósito deste projeto de educação hospitalar é de grande importância no que se refere aos fatores sociais e psicopedagógicos que envolvem o problema em questão:

‘Hospitalização Escolarizada, uma nova alternativa para a criança doente’. O título já diz tudo, mas não os efeitos sociais benéficos que está trazendo o atendimento escolar para estudantes de diversos graus de educação básica que, apesar de sofrerem com uma doença, conseguem levar adiante o aprendizado dentro do hospital. Isso é o que está fazendo o Hospital Pequeno Príncipe, em Curitiba, depois que um convênio firmado com a Secretaria de Educação e a Prefeitura Municipal permitiu o trabalho de duas professoras. Ontem mesmo foi possível observar no setor de Nefrologia do hospital o menino de 14 anos realizar uma avaliação de Ciências como parte de suas obrigações escolares. ESQUÁRCIO, A. T. Programa de Pedagogia Hospital. **Gazeta do Povo**, Curitiba/PR, p.x, 01 nov. 1990.

O desafio da Pedagogia Hospitalar é possibilitar o reconhecimento da importância

da educação em todos os âmbitos sociais, buscando soluções, alternativas flexíveis no ambiente hospitalar e de enfermos domiciliares na assistência educacional. Crianças e adolescentes enfermos que têm direito a saúde têm direito de se educar!

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: COMO DESENVOLVER MEIOS EFICAZES EM RECURSOS HUMANOS DENTRO DA EMPRESA

A ideia de parceria entre pessoas e organização implica em que estas sejam efetivamente envolvidas na melhoria e no aperfeiçoamento daquilo que fazem hoje, assim como na criação de seu futuro. Daí, segundo Velloso (2008, p. 17),

[...] a necessidade de planejar estrategicamente com um olhar novo a respeito do mundo e do contexto em que cada instituição se insere. Além disso, tudo, uma questão importante continuará presente nas organizações, que é a qualidade do trabalho em equipe. Isto é que fará a diferença. E muito terá que ser feito, ainda, neste sentido.

O pedagogo empresarial desempenha a ideia da necessidade de formação e ou preparação dos Recursos Humanos nas empresas, ou seja, em uma melhor preparação e formação dos profissionais. A sua perspectiva é promover a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva.

A perspectiva do pedagogo no treinamento e desenvolvimento é ter um olhar novo a respeito do mundo e do contexto onde está inserido, ter uma visão global da realidade no ramo empresarial. As estratégias e métodos, conforme Rolf Arnold (1995), se aplicam em dois sentidos: primeiro, cabe questionar o que está sendo entendido como “novos métodos” e, de que forma, estes se diferenciam daqueles considerados tradicionais, há de se investigar que motivações/razões as empresas têm para estar cada vez mais insatisfeitas com os métodos tradicionais. Em segundo lugar, a diferenciação de níveis e formas de formação profissional oferecida pelas empresas. Tradicionalmente, os interesses de formação profissional e os de aperfeiçoamento profissional têm sido tratados separadamente.

Atualmente, esta separação já se encontra em questão. Entende-se que a formação na empresa é uma parte integrante das mudanças sistêmicas. Todos os métodos devem ser questionados em termos de contribuições para a qualificação profissional e sempre enfatizando o respeito.

Um dos problemas a ser enfrentado pelo pedagogo empresarial diz respeito às constantes reclamações e insatisfações sobre o trabalho e a organização. Nesse sentido, “uma equipe perde o vigor se não consegue trabalhar sobre o trabalho” (HUTMACHER *apud* PERRENOUD, 2000, p. 89). Acrescenta-se que:

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro das lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e obter os recursos e os apoios necessários.

Entende-se que o pedagogo empresarial, ao atuar na empresa, tende a ser flexível em suas propostas de planejamento, como conhecedor dos objetivos e perspectivas da empresa, saber e perceber as potencialidades, dificuldades e limitações de cada funcionário, a cultura da empresa, as elaborações de projetos, o desenvolvimento de recursos humanos etc. Com essas análises facilitam ao pedagogo as elaborações de método e atividades de tempo e duração, onde atende as ações, necessidade e finalidade da empresa e funcionários. Cabe a ele auxiliar o desenvolvimento de instrumentos e capacitações de incentivo ao funcionário.

METODOLOGIA

A seguir, descrevemos a nossa trajetória que teve por finalidade a execução da pesquisa que redundou nas análises e contextualizações expostas nas seções subsequentes. Iniciamos com a pesquisa bibliográfica e teórica a fim de obtermos o embasamento necessário para dar início à pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela modalidade de pesquisa descritiva e quali quanti, pois buscamos relacionar os dados coletados e suas características sem, no entanto, interferir no processo global do mesmo.

A fim de realizar a coleta de dados, optamos por entrevista estruturada, conversas informais e a verificação da formação dos profissionais que atuam no campo pesquisado, ou seja, escolas, universidade, hospitais, centros sociais e estabelecimentos de vendas no atacado, no município de Guajará-Mirim/RO.

A utilização da metodologia citada redundou nos resultados disponibilizados a seguir.

RESULTADOS

Em uma a estimativa mais detalhada em relação ao tema, “Novos olhares sobre a Pedagogia”, na pesquisa realizada mostrou-se o déficit de informações verificadas nas empresas, hospitais e instituições de nosso município. Os resultados obtidos definem a importância de comunicação, pois através dela se desenvolvem as capacidades necessárias e se adquirem qualificações de acordo com cada especialidade profissional.

Conforme a realização da pesquisa, coletamos informações locais iniciando primeiramente na SEMED, CRE/RO e CEEJA, como são exercidos os métodos

didáticos no EJA nas localidades rurais, urbanos, presídios e distritos. Constatamos que o método usado é o da Andragogia e que professores fazem curso de capacitação para atuarem na área.

Nas redes hospitalares, a educação contínua para crianças e jovens enfermos fica a desejar. Segundo os responsáveis, a educação hospitalar é de grande importância, porém não se encontra apoio, pois a maioria dos funcionários que são aproximadamente de quatrocentos e trinta, possuem cursos técnicos e poucos sabem da existência de um pedagogo hospitalar, a minoria tem formação em Pedagogia, mas não atua na área de sua formação.

Com o aumento de pedagogos formados, surge a necessidade de projetos de inserção dos mesmos para auxílio nas instituições como a Casa do Idoso São Vicente de Paula e na Pastoral da Pessoa Idosa.

Os presidentes destas instituições relataram que não têm conhecimento do que seria o Pedagogo Hospitalar ou Educador Social, e com um breve conceito lamentaram por não ter esses profissionais na área da saúde em nosso município ressaltaram ainda que, mesmo assim faltam estrutura e apoio municipal.

Já no ramo empresarial, ficou claro que nas empresas visitadas apenas uma possui funcionários com nível superior. A empresa X possui aproximadamente novecentos funcionários e a empresa Y noventa e sete funcionários, sendo que na empresa Y apenas um funcionário possui nível superior em Pedagogia e atua na área de finança empresarial.

Passado a ambos sobre o conceito de pedagogo empresarial, suas potencialidades e perspectivas dentro da empresa, enfatizaram que seria viável a contratação de um pedagogo no setor de Recursos Humanos, para a realização de um trabalho em conjunto. Nesse sentido, notamos que a função do pedagogo não se restringe somente ao ambiente escolar, o mesmo pode contribuir em outras áreas, ensinando os princípios culturais, éticos, sociais e morais.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos essa etapa de nosso trabalho, convidamos você leitor para conosco realizar um breve *detour* metodológico sobre os resultados obtidos.

Iniciamos demonstrando o início da Pedagogia na Humanidade e propusemos novos olhares sobre essa Ciência que tem se desenvolvido, mas que a sociedade não tem acompanhado seus avanços.

Mostramos que através da Andragogia podemos obter um maior índice de aproveitamento na aprendizagem de jovens e adultos, entretanto, poucos são os docentes que conhecem essa Ciência. Os educadores que têm conhecimento sobre a Andragogia são os que trabalham diretamente com os alunos do EJA modular e os

mesmos ampliam seus conhecimentos com curso de capacitação.

Sentimos, também, que embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) expresse em seu Art. 205, inciso V, que a valorização dos profissionais do ensino é garantida na forma de lei, os planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional condizente com a função exercida e a garantia de padrão de qualidade para que o pedagogo e demais professores possam ministrar aulas a contento, isso não ocorre. O sucateamento orçamentário na Educação tem levado o país ao retorno do tradicionalismo nas escolas, assim como ao desestímulo profissional para buscar a necessária “formação continuada”.

No âmbito da Pedagogia Hospitalar, a gestão do hospital tem conhecimento sobre a importância da pedagogia social. No hospital encontra-se uma pedagoga, mas a mesma não atua na área em questão, sendo que ela ressalta a importância do acompanhamento de um pedagogo hospitalar em auxílio às crianças enfermas.

Avançando, agora, para a Pedagogia Social, lamentamos não ter encontrado, também, sequer um pedagogo trabalhando em locais como asilos ou, mesmo, nos presídios para desenvolver projetos que pudessem de certa forma, levantar a autoestima dessas pessoas que já sofreram tanto, quer sejam idosos ou contraventores da lei, mas que acima de tudo são seres humanos carentes de uma palavra amiga e de algo que os motive a viver com uma qualidade de vida menos sofrida e mais acolhedora.

Os grandes estabelecimentos comerciais, ou as distribuidoras de exportação e importação não tinham conhecimento sobre a Pedagogia Empresarial e, ao tomarem conhecimento sobre essa profissão, acharam importante um pedagogo empresarial para atuar na empresa junto ao Departamento de Recursos Humano (D.R.H).

Os novos olhares sobre a Pedagogia veio mostrar e demonstrar que o município de Guajará-Mirim/RO, ainda está aquém de introduzir inovações de âmbito pedagógico, quer seja na própria escola de educação básica, no ensino de jovens e adultos, nos hospitais, nos locais de acolhimento aos necessitados ou nas empresas de médio porte.

Esperamos que este trabalho de pesquisa tenha servido de alerta para que futuramente os locais citados possam ter profissionais capacitados e habilitados para tratar o ser humano como um ser movido por esforços, sonhos, desejos e anseios e, que, a Pedagogia possa ser esse meio transmissor e motivador de mais eficiência em todos os âmbitos citados.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E.S.S.B. Trabalho docente e modelo de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. SP: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. RJ: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1982.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. RJ: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1993.

_____. P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KNOWLES, Malcolm. *Informal Adult Education*. USA, 1950.

LINDERMAN, Eduard C. *The meaning of adult Education*. New York: New Republic, 1962.

LIBÂNIO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NETO, João Clemente de Souza (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VELLOSO, J. **Desenvolvimento de Recursos humanos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

O CURSO DE EXTENSÃO OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES, MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NOS RESULTADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS ALFABETIZANDAS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Luciane Manera Magalhães

UFJF/FACED/ALFABETIZE

Juiz de Fora/MG

<http://lattes.cnpq.br/7679506538051741>

RESUMO: O presente artigo é o resultado de uma investigação em andamento acerca do curso de extensão “Oficina de Alfabetização” (2018-2019), promovido pelo grupo de estudos e pesquisa ALFABETIZE (FACED/UFJF), parcialmente financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UFJF). O objetivo dessa pesquisa é o de analisar o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora, participante do curso, a qual tem mantido um diálogo muito próximo da professora coordenadora, expondo suas reflexões, dúvidas e criações, sobretudo, por meio de conversas no *whatsapp*. A análise dos dados está apoiada metodologicamente na Análise de Conteúdo, por meio da qual foram compilados cinco eixos temáticos, quais sejam: material didático (solicitação de apoio/explicação e confecção); dúvidas (conceituais e didáticas); emoções (insegurança e segurança); desenvolvimento profissional (metacognição e mudanças na prática pedagógica) e crianças (envolvimento

e resultados). Os dados revelam nuances do processo de aprendizado pela professora rumo a uma prática alfabetizadora sistemática, consciente e competente; capaz de mudar a relação das crianças com a aprendizagem da leitura e da escrita. O aprendizado das crianças junto ao trabalho realizado pela professora a surpreendeu; não obstante atuar na alfabetização há dezoito anos, nunca presenciou um avanço conceitual em tão pouco tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as). Desenvolvimento Profissional. Educação Continuada. ALFABETIZE.

THE EXTENSION COURSE LITERACY WORKSHOP: REFLECTIONS, CHANGES IN TEACHING PRACTICE AND IN THE RESULTS OF CHILDREN IN THE PROCESS OF LITERACY

ABSTRACT: This work is the outcome of an ongoing investigation into the extension course “Literacy Workshop” (2018-2019), promoted by the ALFABETIZE (FACED / UFJF) study and research group, partially sponsored by Pró-Reitoria de Extensão(PROEX / UFJF). The aim of this research is to analyze the professional development of a literacy teacher who takes part in the course and has kept

a close dialogue to the coordinator, showing her reflections, doubts and creations, especially through conversations on whatsapp. Data analysis is methodologically supported by Content Analysis, through which five thematic axes were compiled, namely: teaching material (request for support / explanation and preparation); doubts (conceptual and teaching); emotions (insecurity and security); professional development (metacognition and changes in teaching practice) and children (involvement and results). The data reveal nuances of the teacher's learning process towards a systematic, conscious and competent literacy practice; able to change children's relationship with reading and writing learning. The children's learning from the work done by the teacher surprised her, despite having been working in literacy for eighteen years, she has never seen a conceptual advance in such a short time.

KEYWORDS: Literacy. Teacher Training Literacy. Professional development. Continuing Education. ALFABETIZE.

1 | CENÁRIO GERAL DA ALFABETIZAÇÃO

É fato que a alfabetização ainda é um grande desafio para a educação no Brasil. A formação inicial do(a) professor(a) alfabetizador(a) é praticamente inexistente em nosso país, uma vez que os cursos de Pedagogia que poderiam qualificar esse(a) profissional, muito pouco se dedicam a essa formação (MAGALHÃES, 2012). O(A) professor(a) alfabetizador(a), em grande parte, desconhece as contribuições da linguística aplicada para sua prática e a possibilidade de uma aprendizagem sólida pela criança alfabetizanda. Embora o Governo Federal tenha investido quantias exorbitantes na formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) nas duas últimas décadas, por meio de programas como o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os resultados esperados não foram alcançados devido a inúmeros fatores, como, por exemplo, a descontinuidade dos programas, a falta de adequação entre as esferas pedagógica e administrativa e, até mesmo, o descompromisso de municípios que tratam a formação segundo interesses políticos partidários ao invés de encarar como uma necessidade real da educação.

Vivenciamos essas políticas de perto, atuando em diferentes funções, desde a participação como formadora de professores até a de coordenadora institucional. Dessa forma, pudemos presenciar as dificuldades que envolvem a realização de programas como os citados e a necessidade real dos professores alfabetizadores de terem interlocutores lado a lado de forma a poderem dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Conforme já apontado por nós em outra pesquisa (MAGALHÃES, 2005), o professor é um profissional que acaba caminhando muito sozinho no processo de transposição didática em sua prática alfabetizadora. Inúmeras são as questões que envolvem os métodos e metodologias (SOARES, 2016), as quais nem sempre

chegam à sala de aula de alfabetização.

Acreditamos que a linguística aplicada tem um papel fundamental na compreensão dos processos de aprender a ler e escrever, entretanto essa é uma área do conhecimento que nem sequer circula nos cursos de formação inicial de professores (MAGALHÃES, 2012).

Diante deste cenário, decidimos desenvolver um trabalho de formação continuada junto a profissionais das redes públicas de ensino, diretamente envolvidos com as classes de alfabetização. Para tanto, concebemos um curso de extensão com o objetivo de auxiliar os professores participantes em seu desenvolvimento profissional.

2 | O CURSO 'OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO'

O curso de extensão 'Oficina de Alfabetização' foi inspirado em uma disciplina eletiva que ministramos na FACED/UFJF para graduandos do Curso de Pedagogia. As idas e vindas dos graduandos nas escolas e as trocas realizadas com os profissionais indicaram o forte interesse de alguns deles em conhecer o material por nós compilado na disciplina. Aliado a essa informação, trazíamos conosco a vivência com os cursos de formação continuada, promovidos pelo Governo Federal, e o nosso interesse em compartilhar com os professores alfabetizadores nossas experiências alfabetizadoras, entendendo que poderíamos ter uma parceira profícua na troca e construção de conhecimentos entre os pares.

Assim, compilamos o curso tendo a disciplina como nossa inspiração, porém no formato mais ampliado e adaptado a profissionais envolvidos com a prática alfabetizadora. O curso tem a duração de um ano e meio, com encontros quinzenais, somando um total de 100 horas presenciais e 100 horas de estudos, planejamento, confecção de materiais e aplicação de atividades nas salas de aula.

Foram programadas unidades diversificadas, tais como (i) o ensino do alfabeto; (ii) o trabalho com o nome próprio; (iii) os jogos como parceiros na apropriação do SEA; (iv) o livro infantil como suporte para a alfabetização; (v) o uso da tecnologia na sala de aula; (vi) a produção de textos na alfabetização inicial e (vii) o planejamento da alfabetização, com o objetivo de ampliar a ação alfabetizadora junto às crianças, de forma fundamentada teoricamente.

Os professores alfabetizadores trazem consigo uma riquíssima bagagem de recursos materiais e atividades que recorrem no seu dia a dia, para o desenvolvimento de seu trabalho. Entretanto, nem sempre esse material é acompanhado da reflexão acerca dos objetivos a serem alcançados junto aos alunos. Por isso, um dos princípios do curso é o de levar as professoras a refletirem acerca das atividades propostas às crianças: quais objetivos pretendem alcançar? As atividades ensinam, avaliam

ou treinam a criança? O que ensinam? O que avaliam? A quem serve o treino? Esse processo reflexivo tem levado as professoras a repensarem sua prática e seus materiais, de forma a ressignificarem o seu fazer.

Em meio a esse processo, muito conhecimento tem-se construído conjuntamente entre professora coordenadora e professoras cursistas. Interessada em entender mais detalhadamente como se dá o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, decidimos realizar um estudo de caso, o qual pudesse nos revelar os processos envolvidos no repensar da prática pedagógica.

3 | METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa escolhida para esse trabalho é a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A presente investigação encontra-se em andamento. Os dados a serem analisados nesse artigo, foram gerados por meio de conversas de *whatsapp*, no período de 09/12/2018 a 27/05/2019, compreendendo um total de vinte laudas com 89 mensagens da professora alfabetizadora sujeito da pesquisa, as quais foram desmembradas de acordo com as categorias compiladas para análise. As conversas mantidas entre professora alfabetizadora (doravante PA) e professora coordenadora (doravante PC) aconteceram espontaneamente por conta do interesse da PA em ampliar seus estudos e por isto não eram foco de atenção e pesquisa até o momento em que decidimos analisar o conteúdo das conversas mantidas entre as professoras. Com a autorização da PA exportamos os dados das conversas para o drive e iniciamos um trabalho longo de leituras e releituras com o objetivo de compreender um pouco desse processo.

Conforme já dito, os dados foram gerados sem a intenção de serem objeto de pesquisa, o que pode ser revelador dos verdadeiros processos envolvidos no desenvolvimento profissional do professor em educação continuada. A relação pergunta-resposta que aparece nas conversas aconteceu pelo interesse da PA em ampliar seus estudos e acabou por envolver diferentes assuntos relacionados com o curso, os materiais didáticos e o aprendizado das crianças alfabetizadas. A partir da abertura dada pela PC, iniciou-se um processo que podemos denominar de tiradúvidas que foi se desenvolvendo no decorrer dos meses.

As dúvidas e questões colocadas pela PA despertaram o interesse da PC, a qual solicitou autorização da alfabetizadora para investigar as conversas, de forma a compreender mais detalhadamente o processo de desenvolvimento profissional do professor em educação continuada.

Diante da quantidade de informações, decidimos focar nossa atenção apenas nas falas da PA, buscando pistas para identificarmos os aspectos envolvidos nesse

processo de desenvolvimento profissional. Optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) como metodologia de análise de dados. Primeiramente, realizamos uma leitura flutuante, com o objetivo de nos aproximarmos cada vez mais intimamente dos dados. Em seguida, foram feitas inúmeras leituras, durante as quais destacamos palavras e expressões que nos chamavam a atenção, como as dúvidas colocadas pela PA, e que poderiam contribuir com a compreensão dos dados. Aos poucos fomos compilando os eixos temáticos e classificando os dados, ao mesmo tempo em que retomávamos a leitura das conversas e mudávamos um ou outro dado de categoria. Organizamos os dados em uma grande tabela, separando cada fala da PA e anotando em uma coluna lateral as temáticas que traduzissem os aspectos envolvidos em seu processo de desenvolvimento profissional. Em seguida, tivemos que acrescentar outra coluna, na qual identificávamos detalhes mais específicos das anotações. Por fim, recorremos à ferramenta de classificação do *word* para reunir as falas de cada eixo em tabelas separadas. Chegamos, assim, a cinco eixos temáticos, conforme figura 1, a seguir:



Figura 1: Eixos temáticos
Fonte: Elaborada pela autora

É interessante destacar que as primeiras questões da PA, depois do interesse pelos estudos, foi acerca dos materiais didáticos, dos quais emergiram dúvidas e emoções que marcam a trajetória dessa professora, em seguida ela passa a considerar seu desenvolvimento profissional, do qual decorre a temática das crianças.

Os referidos eixos temáticos foram desdobrados em duas categorias cada, somando assim dez categorias, conforme quadro a seguir:

Eixos temáticos	Categorias
Material Didático	Solicitação de apoio
	Confecção
Dúvidas	Conceituais
	Didáticas
Emoções	Insegurança
	Segurança
Desenvolvimento Profissional	Metacognição
	Mudanças na prática pedagógica
Crianças	Envolvimento
	Resultados

Quadro 1: Eixos temáticos e categorias

Fonte: Elaborado pela autora

Note-se que o desenvolvimento profissional da professora passa por diferentes fatores, os quais são reveladores dos processos que envolvem o aprendizado no contexto da profissão professor. Aprender envolve aspectos cognitivos do aprendente correlacionados à afetividade, a qual é manifestada pelas emoções. A interação entre os sujeitos é fundamental na ressignificação dos saberes, no caso dessa pesquisa ela foi gerada pelas dúvidas as quais promoveram a aproximação entre as duas professoras, a alfabetizadora e a coordenadora.

Noutros termos, ao analisar os cinco eixos temáticos como um todo, observamos que os três pilares fundamentais do processo educacional se fazem presentes no cômputo dos dados: os sujeitos envolvidos (professora e alunos); os recursos didáticos; os aspectos cognitivos e afetivos.

4 | ASPECTOS ENVOLVIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Nessa seção, analisamos os dados gerados de fevereiro a maio de 2019, período de maior incidência das questões propostas pela PA. Para tanto, organizamos cada eixo temático e suas categorias com uma breve descrição, seguida de um exemplo. Os excertos das falas da PA aparecem com palavras e/ou expressões sublinhadas, de forma a ilustrar as categorias em discussão, sem descontextualizar a situação.

4.1 Material didático (solicitação de apoio e confecção)

Nesse eixo temático, incluímos comentários da professora que tratam de questões diretamente relacionadas ao material didático para a alfabetização. Duas categorias foram compiladas: a primeira relaciona-se com situações em que a professora solicita apoio, recursos ou explicação sobre os materiais didáticos ou, ainda, algum material emprestado como livros infantis. A segunda diz respeito à confecção de recursos didáticos e/ou desenvolvimento de atividades a partir do que foi trabalhado no curso de extensão.

4.1.1 *Solicitação de apoio*

“/.../ to te mandando esse áudio para te pedir ajuda, vc foi me ensinar coisa boa, né? Agora eu não quero retroceder não/.../”

4.1.2 *Confecção*

“/.../ Neste feriado vou elaborar atividades em cima deste livro [a professora está se referindo ao livro Rápido como um gafanhoto, utilizado como suporte para a alfabetização].”

Ao mesmo tempo em que a PA solicita ajuda, ela também elabora suas próprias atividades, sejam pautadas nos conhecimentos desenvolvidos no decorrer do curso, sejam aquelas que já utilizava cotidianamente com sua turma.

4.2 Dúvidas (conceituais e didáticas)

As dúvidas aparecem nas falas da PA em duas estâncias, uma direcionada para a questão conceitual, em que ela demanda explicação sobre conceitos envolvidos nas reflexões durante o curso, outra diretamente relacionada ao ‘como’ fazer; ‘porque fazer’; ‘quando’ fazer, por isso denominada de ‘dúvidas didáticas’.

4.2.1 *Conceituais*

“... bateu uma dúvida! Estamos estudando que a escrita não é transcrição da fala e sim uma representação da pauta sonora. /.../ É correto dizer que a escrita alfabética é a representação dos sons da fala? Minha dúvida está entre SONS DA FALA e PAUTA SONORA são a mesma coisa?”

4.2.2 *Didáticas*

“/.../ a correção depois destas legendas, que que eu faço? /.../ como eu faço essa, essa reescrita da forma convencional?”

É interessante observar que a prática pedagógica envolve questões teóricas, mas também didáticas. Dominar a teoria não é suficiente para se realizar um trabalho com resultados, muito menos podemos concluir que a prática se sustenta sozinha. O saber ‘como’ fazer (didática) é de extrema relevância para a conquista de bons resultados junto ao aprendizado das crianças. Entretanto, não é uma questão de receitas prontas, mas de apontar caminhos bem sucedidos visando elucidar outros possíveis. Entendemos que o aprendizado do ‘como’ fazer passa por exemplos, os quais oportunizam a reflexão e a possibilidade de se visualizar a teoria na prática, o que é bem diferente de seguir modelos.

4.3 Emoções (insegurança e segurança)

A questão das emoções é um destaque para esse trabalho, uma vez que elas permeiam todo o processo e são fundamentais para compreendermos as idas e vindas do aprendizado. Ora identificamos um sentimento de insegurança, medo e até mesmo discordância, que é explicitado pela PA; ora ela demonstra a segurança naquilo que está aprendendo e colocando em prática, destacando sua satisfação, alegria e prazer com o aprendizado.

4.3.1 Insegurança

“/.../ Mas vou trocando dúvidas e sugestões com vc, pois trabalhar produção de texto na fase inicial de escrita está sendo tudo muito novo pra mim.”

4.3.2 Segurança

“/.../ como é bom trabalhar dessa forma estou amando.... /.../ Estou igual criança quando ganha um presente tão sonhado: super feliz!”

A afetividade é um aspecto que envolve todo o processo de aprendizado, revelada pelas emoções do sujeito, não só da criança aprendiz, mas também da professora em seu desenvolvimento profissional. O afeto caminha lado a lado com os aspectos cognitivos, uma vez que não podemos mais pensar o sujeito repartido de maneira dualista: afeto/cognição (LEITE e TASSONI, 2017).

4.4 Desenvolvimento profissional (metacognição e mudanças na prática pedagógica)

Esse eixo temático marca explicitamente o processo de desenvolvimento profissional da PA. Há momentos de sua fala que explicitam seu aprendizado, noutros percebemos as mudanças em sua prática pedagógica, a qual vai contemplando as sugestões de atividades dadas pela PC. As mudanças não acontecem

automaticamente, até porque a construção do conhecimento é processual.

4.4.1 Metacognição

“/.../ eu percebo que eu tô me transformando também com estas suas sugestões. Quando eu vou fazer uma atividade, opa, eu já paro para pensar meu objetivo, o que eu posso fazer, /.../”

4.4.2 Mudanças na prática pedagógica

“/.../ então eh eu refleti muito sobre esta produção escrita, comecei a fazer com eles o acróstico. /.../ E aí eu planejei eh a produção textual da seguinte forma: hoje eu fiz os grupos eh produtivos, porém eu construí o acróstico /.../”

É interessante destacar que os excertos apresentados não são respostas a questões propostas pela PC, são falas espontâneas da PA em diálogo com a PC. Chama-nos a atenção esse processo reflexivo que parte da própria PA, a qual explicita para a PC como tem vivenciado essa experiência. Os processos metacognitivos se apresentam intimamente ligados ao desenvolvimento profissional. Acreditamos que esse aspecto possa ser um dado singular, atrelado à profissional que não apenas ensina e aprende, mas que também reflete sobre seu próprio aprendizado. Observe-se que o excerto 4.4.2 embora seja um exemplo da mudança na prática pedagógica da professora, traz consigo também a sua reflexão: ‘*então eh eu refleti muito*’. Assim, as mudanças se apresentam tanto na prática pedagógica, no fazer da professora alfabetizadora, quanto em sua forma de encarar seu próprio aprendizado.

4.5 Crianças (envolvimento e resultados)

Por fim, o eixo temático ‘crianças’ refere-se a dois aspectos observados junto às crianças, o primeiro diz respeito ao envolvimento das crianças com o aprendizado, que nos parece ser reflexo das atitudes da PA, a qual se envolve com o seu próprio aprendizado e o de seus alunos, ela se emociona, reflete, busca novas fontes de informação, por meio de leituras e pesquisas. Em decorrência, vislumbramos os resultados junto a sua turma, um aprendizado efetivo em curto espaço de tempo, quando comparado aos resultados nacionais.

4.5.1 Envolvimento

“Eles estão vivenciando tanto o livro [referindo-se ao livro Rápido como um gafanhoto] que estão relacionando coisas do cotidiano da sala com as ações dos animais. Muito legal. O aluno Emanuel falou hj que ele terminou o dever rápido como gafanhoto e que o Davi é lento como caracol!!! Achei um máximo!”

4.5.2 Resultados

“/.../os resultados de aprendizagem que as crianças estão tendo é fantástico nunca desenvolvi atividades tão sistemáticas que tivesse um diagnóstico tão positivo logo no primeiro bimestre!”

Um dos resultados alcançados junto às crianças e destacados pela PA foi a evolução das *hipóteses de escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989). Observe-se, na tabela 1, a seguir, que a turma iniciou com 24 crianças pré-silábicas em fevereiro, quantitativo que foi diminuindo com o passar dos meses. Por outro lado, no início do ano, o nível máximo de escrita das crianças era o silábico qualitativo e, ao final de quatro meses de aula, podemos observar crianças em níveis mais avançados como o silábico-alfabético e o alfabético.

Níveis	Fevereiro	Março	Abril	Maiο
Pré-Silábico (PS)	24	7	4	4
Silábico quantitativo (SQN)	3	10	11	2
Silábico qualitativo (SQL)	3	12	4	4
Silábico-alfabético (SA)	0	1	7	10
Alfabético (A)	0	0	4	9
TOTAL	30	30	30	29

Tabela 1: Evolução da escrita das crianças no período pesquisado

Fonte: Elaborada pela autora

Na tabela 1, ao tomarmos as extremidades dos níveis de escrita (pré-silábico e alfabético) observamos uma mudança enorme que revela o quanto as crianças avançaram em suas hipóteses em apenas quatro meses. Enquanto em fevereiro havia 24 crianças pré-silábicas na turma e nenhuma alfabética, em maio, vislumbramos apenas quatro crianças pré-silábicas e nove alfabéticas. Esse desenvolvimento das crianças deixou a professora surpresa o que mais uma vez confirma a importância da realização de um trabalho sistemático de alfabetização que ajude a criança a refletir linguisticamente sobre o sistema de escrita alfabético, por meio de jogos e brincadeiras que a envolva prazerosamente no aprendizado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa apontam para as possibilidades de uma educação continuada que contribua com o desenvolvimento profissional de

professores alfabetizadores. Os desafios são imensos, mas não suficientes para desistirmos do sonho de vermos nossas crianças alfabetizadas.

Os dados apresentados revelam nuances do processo de aprendizado pela professora rumo a uma prática alfabetizadora sistemática, consciente e competente; capaz de mudar a relação das crianças com a aprendizagem da leitura e da escrita. O aprendizado das crianças junto ao trabalho realizado pela professora a surpreendeu; não obstante atuar na área há dezoito anos, nunca presenciou um avanço em tão pouco tempo.

Entendemos que se as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental alcançarem, até o final do ano, o nível alfabético, fecharemos a torneira de produção de adultos analfabetos, uma vez que os anos escolares subsequentes servirão para a continuidade de seu desenvolvimento. Tornar-se alfabético não significa saber de cor famílias silábicas, muito menos ser uma criança copista com linda caligrafia. Alcançar a hipótese alfabética de escrita revela a compreensão que a criança tem sobre o SEA, mostra todo o trabalho cognitivo envolvido na construção do seu saber e é por isso que defendemos o direito da criança ao aprendizado.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de se rever a formação inicial e continuada de professores(as) alfabetizadores(as), área de extrema relevância social, uma vez que o Brasil ainda amarga um altíssimo índice de adultos analfabetos, produzidos a cada ano por nossas escolas públicas.

Aprender é, sobretudo, fazer sentido e para que um novo conhecimento faça sentido ele tem que estar pautado ou na necessidade ou na novidade. Como bem destaca García (1992), com base nas reflexões realizadas por Dewey, não basta conhecer o novo, é necessário que haja o *desejo* e a *vontade* de empregá-lo, pois uma atitude indispensável na formação e prática do professor é o *entusiasmo*, ou seja, a disposição “... *para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.*” (p.63).

Para dar continuidade a essa pesquisa, entendemos que será de suma importância analisar as falas da PC, de forma a identificarmos como se deu este processo de troca e de construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em 05/06/2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **Representações sociais da leitura**: práticas discursivas do professor em formação. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 2005.

_____. A formação inicial de professores alfabetizadores no município de Juiz de Fora/MG. In: **Revista Horizontes**. Vol. 30 (57-67), 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

O ENSINO DO DIREITO PARA OS INDÍGENAS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 31/10/2019

Nadia Teresinha da Mota Franco

Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Doutoranda em Direito
Curitiba - PR
<http://lattes.cnpq.br/4510676594124783>

Patrícia Guerrero

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Educação
Florianópolis - SC
<http://lattes.cnpq.br/9302095461304116>

RESUMO: O ensino do direito para os indígenas é previsto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT e tem orientação do Ministério da Educação, através do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, para ser ensinado dentro das escolas indígenas. No entanto, como muitos dos direitos previstos na legislação brasileira, sua efetivação não é plena. Isto se dá, porque a eficácia social dos direitos é influenciada pela orientação político-jurídica do Estado; pela aplicação geral da lei, sem considerar os grupos diferenciados dentro do Estado (como é o caso dos indígenas); e, pelo modelo econômico predominante. Para desenvolver este tema destacam-se os direitos

que mais impactam na organização social indígena: os direitos relativos à educação para indígenas, entre eles o ensino do direito; e por fim uma análise crítica quanto ao ensino do direito aos indígenas e à efetividade dos direitos que lhes são assegurados.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; direito; legislação; eficácia social.

THE TEACHING OF THE RIGHT FOR THE INDIGENOUS

ABSTRACT: The teaching of the law for indigenous people is provided for in Convention 169 of the International Labor Organization-ILO and is guided by the Ministry of Education, through the National Curriculum Framework for Indigenous Schools-RCNEI, to be taught within indigenous schools. But, like many of the rights foreseen in the Brazilian legislation, its effectiveness is not complete. This is because the social effectiveness of rights is influenced by the political-legal orientation of the State; by the general application of the law, without considering the differentiated groups within the State (as is the case of the Indians); and by the predominant economic model. To develop the theme, the rights that most impact indigenous social organization are highlighted; rights relating to indigenous education, including the teaching of law; and finally a critical analysis

regarding the teaching of the right to indigenous peoples and the effectiveness of the rights that are guaranteed to them.

KEYWORDS: teaching; right; legislation; social effectiveness.

1 | INTRODUÇÃO

A orientação estatal político-jurídica refletida na Constituição e nas leis infraconstitucionais, bem como nos Tratados Internacionais incorporados ao sistema jurídico, parece influir para a eficácia dos direitos, das políticas públicas e diretrizes educacionais. Da mesma forma, esse fato também se reflete nas inúmeras regras e diretrizes educacionais para a educação escolar indígena.

Uma outra razão que explica o porquê das leis do Estado não alcançarem os indígenas é que o Estado moderno se expressa através da lei, que é uma regra geral e abstrata, que incide sobre todos os cidadãos do Estado. Embora existam dentro do Estado cidadãos que possuem necessidades diferenciadas, advindas de suas práticas culturais e de seus modos de vida diferenciados, como é o caso dos indígenas, estes ficam à margem das regras estatais justamente porque o Estado foi criado com a presunção de que todos os povos fazem parte da nação, mas que, na verdade, demonstra que é excludente.

Ainda há mais uma razão que se pode elencar como determinante para que as leis do Estado não atinjam os indígenas, que é o modelo econômico predominante no Estado brasileiro, o capitalismo. Num ambiente econômico de cunho liberal, quem não produz nos moldes do sistema é deixado à margem.

O modelo político-jurídico do Estado está intimamente ligado ao modelo econômico predominante e tanto um quanto outro produzem efeitos na instituição de direitos e na (in)eficácia social desses direitos, conforme Coelho (2007, p. 301).

O direito a uma educação diferenciada está minuciosamente descrita nas regras estatais. Entretanto, o que se vê como resultado das ações não está consoante ao que assegura a lei.

Na sequência se apresentará os principais direitos dos indígenas; os direitos relativos à educação escolar para indígenas, entre elas o ensino do direito; e por fim uma análise crítica quanto ao ensino do direito aos indígenas e à efetividade dos direitos que lhes são assegurados.

2 | OS DIREITOS DOS INDÍGENAS

Como o tema deste trabalho trata do ensino do Direito dos indígenas para indígenas, convém aqui destacar quais são esses direitos. Assim, cita-se os diplomas legais que mais impactam na organização social indígena.

Atualmente, no Brasil, são considerados direitos dos indígenas todos os que são conferidos aos demais cidadãos do Estado, acrescidos de mais alguns que lhes são atribuídos especificamente pela situação de serem indígenas. Para todos os direitos que destacaremos, é válida a afirmação que fizemos anteriormente quanto à falta de eficácia social.

Já de início se destaca um direito basilar dos indígenas pela importância e repercussão nos demais direitos, que é o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam, previsto no artigo 231 da Constituição Federal de 1988.

Não vai se esmiuçar aqui, por não se tratar do foco principal deste trabalho, das inúmeras possibilidades que o Estado pode lançar mão, e o faz, para fragilizar o direito originário às terras tradicionalmente ocupadas no momento de qualificar a ocupação tradicional. Este é apenas um exemplo de como o Estado pode atribuir formalmente um direito, sem de fato implementá-lo. Aliás, esse direito é muito mal compreendido, uma vez que os povos indígenas são acusados de não usar as terras que estão à sua disposição e que poderiam estar produzindo “a riqueza do país”.

Além do direito que se destacou preambularmente, far-se-á neste tópico, um apanhado dos principais direitos dos indígenas, na ordem cronológica em que passaram a vigorar, a iniciar pelos Tratados Internacionais que, incorporados ao ordenamento jurídico nacional, passam a ser exigíveis. Em sequência, se levantará os principais direitos produzidos dentro do Estado brasileiro.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, consta já no preâmbulo que os direitos consignados no texto são impulsionados pela convicção de que a dignidade é inerente a “todos os membros da família humana”; de que os Direitos Humanos devem ser protegidos pelo império da lei; e, no que diz respeito especificamente à liberdade de consciência e de instrução, destaca-se o art. 26.3 que privilegia a escolha dos pais quanto ao “gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”; e mais o art. 27.1 que consigna o direito de participação livre da vida cultural da comunidade, da fruição das artes e da participação do processo científico e de seus benefícios”. Como se vê são direitos de livre determinação dos critérios de instrução e de desenvolvimento às comunidades indígenas.

No Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aberto à assinatura dos países em 16 de dezembro de 1966, com entrada em vigor no Brasil em 06 de julho de 1992, tem-se no art. 1.1 o direito de cada povo determinar o seu estatuto político e o desenvolvimento econômico, social e cultural que entenderem relevantes para si. Tais disposições evidenciam a necessidade de respeito às nações e grupos étnicos a se autodeterminar com relação à educação que desejam para si, como elemento para a manutenção da paz no mundo.

O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, também de 1966 e entrada

em vigor no Brasil em 06 de julho de 1992, reitera no seu art. 1.1 que “Todos os povos têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito, o de determinar livremente seu estatuto político e assegurar livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural”; no art. 19.1 verifica-se que ninguém poderá ser constrangido em razão de suas opiniões; no art. 19.2 que todos são livres para difundir ideias e informações de qualquer natureza; e, no art. 27 “Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua”. Esse último dispositivo, em especial, ressalta o respeito ao direito à vivência, em sua máxima plenitude, da própria cultura aos povos minoritários dentro dos Estados nacionais.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, veio, no dizer de seu preâmbulo para eliminar a orientação para a assimilação, presente na Convenção 107 da mesma OIT, do ano de 1957. Essa Convenção, que foi aprovada em 1989 e entrou em vigor no Brasil em 19/04/2004, trata dos Povos Indígenas e Tribais e se aplica, conforme o art. 1º, I, “b”, “aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização [...]. Como principais direitos ali definidos (art. 2º), destaca-se a obrigação dos Estados em defender a proteção dos direitos desses povos; a garantir o respeito à sua integridade; igualdade de direitos e oportunidades conferidas aos demais integrantes da comunidade nacional; plena efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais, respeitando a sua identidade social e cultural; auxílio à eliminação das diferenças sociais e econômicas que possam existir entre essas comunidades indígenas e os demais membros da comunidade nacional, respeitadas as suas aspirações e formas de vida.

Importante destacar que a Convenção 169 da OIT determina que a identidade indígena ou tribal deve ser a decorrente da consciência deles próprios e que, portanto, deve ser entendida em razão de sua auto-identificação.

No campo do direito produzido internamente, nota-se nas sucessivas legislações a reiterada opção pela integração do indígena à cultura não indígena, o que resulta em consequências de desrespeito à dignidade indígena: a) até 1831, os indígenas podiam ser submetidos à servidão, quando neste ano o Estado brasileiro manifestou-se, por extinguir esse instituto, passando a considerar os índios órfãos; b) em 1845, regulamentou as missões de catequese e a “civilização” dos índios; c) a partir de 1850 (Lei 601) iniciou-se um movimento de legislar sobre as terras ocupadas por indígenas; d) a primeira Constituição Republicana, de 1891 deliberadamente os deixou de fora de qualquer menção aos indígenas no texto; e) em 1910 é criado

o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, que mantém a política de integração, agora protagonizada por um órgão não religioso; f) aprovado o Decreto Legislativo nº 5.484, de 27 de junho de 1928, que trouxe avanços, conferindo-lhes direitos e garantias, mas desconsiderando as diferenças culturais; g) em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, mantendo a linha da integração; h) em 1973, é editada a Lei 6.001, de 19 de dezembro, reputada, por muitos, segundo Souza Filho (2012), como um retrocesso em relação ao DL 5.484/1928. Nos anos 1980, com o final do regime militar, sob a influência da comunidade científica e por força da ação de resistência indígena foram gestados os dois novos artigos (o 231 e o 232), que viriam a compor a nova Constituição.

Mas, cabe aqui dois comentários, ainda que breves, à Lei 6.001/1973, já que se trata daquela que regula a situação jurídica dos indígenas, e à Constituição Federal de 1988, que lhes tributou um olhar mais respeitoso.

A opção pela integração do indígena à comunidade majoritária do Estado é clara, como se vê pelo texto do art. 1º “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Ainda que no parágrafo único esteja consignado que deverão ser resguardados os “usos, costumes e tradições indígenas”, a contradição é evidente. Ora não é possível integrar o índio à comunidade nacional respeitando os seus usos, costumes e tradições.

Em toda a lei observa-se um caráter protecionista e assistencialista, gerado pela presunção de que as comunidades indígenas não são capazes de saber o que é melhor para elas. Pode bem ser verdade que as comunidades indígenas, uma vez violadas em seus direitos pela intrusão dos europeus em suas vidas, não soubessem e talvez ainda não saibam como lidar com os intrusos, mas a tutela prevista na lei por esses mesmos violadores, só produz mais violações (exemplo disso é o disposto no artigo 1º).

De fato o escopo da lei é estender aos indígenas o direito nacional, mas limitando o seu exercício de acordo com uma classificação em que são considerados isolados, em vias de integrações ou integrados (art. 4º e 5º).

Passando agora ao tratamento legal do indígena na Constituição Federal de 1988, cabe destacar que esta representa o marco regulatório que melhor tratou a questão indígena. Mas, não se pode deixar de perceber, também, que o regramento é mínimo, apenas dois artigos, e genéricos na parte do respeito à organização social indígena. O Art. 231 usa a palavra reconhecimento para referir-se à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas; e, a palavra proteger e a expressão fazer respeitar para as terras que tradicionalmente ocupam e para os seus bens. Ora, a palavra “reconhecimento” é mais aberta, frágil, admitindo vários matices de segurança. Já a palavra proteger e a expressão “fazer respeitar”, que estão

na parte final do artigo, são dirigidas às terras e aos bens, e, são inequivocamente mais assertivas quanto ao grau assecuratório do direito. Esclareça-se que as terras indígenas são bens da União, o que talvez possa explicar a maior assertividade quanto à sua proteção.

É bem verdade que a Constituição de 1988, conectada com a ideia de respeito à diversidade, movimento mundial de respeito ao diferente, próprio do atingimento de um certo avanço civilizatório, rompeu com a corrente integracionista e conferiu ao indígena o direito de ser indígena (SOUZA FILHO, 2012). Esse reconhecimento constitucional do indígena é o formal, que em inúmeros casos não se configura na prática.

Em 1994, o Chefe do Executivo Federal expediu o Decreto 1.141 com a finalidade de avocar para a União a responsabilidade por ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas voltadas às comunidades indígenas, a serem executadas pelos Ministérios da Justiça, Saúde, Agricultura, Abastecimento e da Reforma Agrária, do Meio Ambiente e da Amazônia Legal e da Cultura.

O objetivo das ações de que trata o Decreto são: a) diagnóstico ambiental nas áreas indígenas para fundamentar as intervenções; b) acompanhamento e recuperação de áreas degradadas; c) controle ambiental de atividades que potencialmente possam afetar negativamente o meio ambiente dentro e mesmo as atividades desenvolvidas fora das terras indígenas, mas que reverberem nestas; d) ministração de educação ambiental às comunidades indígenas e às comunidades do entorno; e) identificação e divulgação de processos produtivos indígenas e não indígenas do ponto de vista ambiental e antropológico.

Em 1999, é emitido o Decreto presidencial de número 3.156 com o objetivo de regular a assistência à saúde aos indígenas. Neste texto, estão definidas que, dentro da complementariedade da medicina indígena, deverão ser obedecidas as seguintes diretrizes: a) envidar esforços que contribuam para o equilíbrio econômico, político e social das comunidade indígenas; b) reduzir a mortalidade materna e infantil; c) interromper o ciclo de transmissão de doenças infecto-contagiosas; d) controlar a desnutrição, cáries e doenças periodontais; e) participação das comunidades na elaboração de políticas de saúde; f) reconhecimento da organização social e política, assim como, dos costumes, línguas, cultura e tradições indígenas. As atividades devem ser desenvolvidas pela União, através da Fundação Nacional de Saúde-FUNASA em caráter adicional aos serviços já prestados pelo Sistema Único de Saúde – SUS por parte dos municípios e dos Estados da federação.

Sobre gestão territorial e ambiental das terras indígenas, é editado o Decreto 7.747 de 2012. A partir de sua publicação é instituída a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, cujo objetivo é proteger, recuperar e conservar o patrimônio ambiental dos indígenas com vistas a melhorar

as condições e qualidade de vida.

Estes são os principais direitos que o Estado brasileiro reconhece aos indígenas e que por isso devem ser conhecidos por eles.

3 | AS REGRAS BRASILEIRAS E INTERNACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Inicia-se de novo pelo Direito Internacional, com a Convenção 169 da OIT, onde está previsto no art. 26 que o Estado deverá “garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” e no art. 27.1 está definido que as políticas educacionais destinadas aos indígenas devem ser aplicadas em cooperação com os seus destinatários a fim de corresponder às suas necessidades específicas, devendo abranger a sua história, conhecimentos, técnicas e seus sistemas de valores.

Especificamente sobre o conhecimento do Direito, a Convenção 169 dispõe no art. 30 que respeitadas as tradições e a cultura dos povos interessados, o Estado deverá “lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados” da Convenção.

Sobre a autonomia que os povos indígenas devem ter em âmbito de educação, os Estados signatários desta Convenção devem assegurar a formação de indígenas a fim de capacitá-los a participar na formulação e execução de programas educacionais (art. 27.2). E, ainda, no art. 27.3, reconhecer “o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos”, bem como a destinar os recursos necessários para este mister.

Em sede de Direito Interno, na Constituição Federal, o artigo 210, § 2º, determina que o ensino fundamental deverá ser ministrado na língua materna de cada povo indígena e levando em conta “processos próprios de aprendizagem”. Esta parte final do dispositivo eleva a preceito constitucional uma nova visão para o ensino indígena, em que é reconhecido o direito a uma forma diferenciada de ensino.

Tem-se no artigo 215, a seguinte disposição: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. A partir deste comando, pode-se inferir que a educação escolar indígena levará em conta o exercício pleno de sua cultura, e por este viés, dever-se-á considerar a forma e o conteúdo educacional indígena. E, aqui, vale dizer que cada povo tem a sua forma e o seu conteúdo, sendo comum a todos o uso da oralidade.

Cabe destacar que em 04 de fevereiro de 1991, o Chefe do Executivo nacional através do Decreto 26, atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar a Educação Escolar Indígena em todos os níveis, mediante consulta à FUNAI, sendo que a execução ficou a cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Como decorrência deste Decreto, foi emitida a Portaria Interministerial nº 559, em 16/04/1991, anunciando preambularmente que as escolas indígenas “deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem”. Afirmou, igualmente, que o conhecimento desde ali deveria ser fruto de “construção coletiva” de conhecimentos para reproduzir os desejos e interesses de cada grupo étnico.

A Portaria delineou como dever do Estado para a educação escolar indígena que o ensino seria laico e apto a fortalecer os costumes, tradições e língua, a partir de processos próprios de aprendizagem. Reforçou a importância do ensino bilingue nas línguas maternas e oficial do Brasil e determinou a criação de uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, composta por agentes do Estado e por organizações não governamentais afetas a educação indígena e por universidades. Tal entidade teria por escopo acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país.

Em 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena, vinculado ao MEC, publica as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Ali consta que a educação escolar indígena “tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente de alguns anos atrás, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente”, conforme o documento MEC/SEF/DPEF (1993). Atento a tal mudança, o comitê refere que deverá haver alterações nos conteúdos, assim como na metodologia utilizada.

Segundo as Diretrizes, a relação educador-educando deve ser mediatizada pela comunidade indígena, portanto a escola indígena deve fazer parte das atividades do grupo étnico, de modo que este possa definir os objetivos a serem atingidos na escolarização (1993, p. 18). Assim, a interligação professor-aluno-comunidade é imprescindível para se estabelecer o atendimento aos interesses e objetivos preferenciais do grupo étnico.

Sobre o material didático-pedagógico o documento prevê:

- o primeiro é a produção de material de alfabetização destinado às salas de aula. Os professores índios devem ser preparados para a construção desse material;
- o segundo nível diz respeito à crucial necessidade dos professores índios acompanharem a produção do material de literatura, do etnoconhecimento, da gramática, do dicionário. Caberá aos técnicos e profissionais de pedagogia, lingüística e demais áreas do conhecimento formal sistematizado, contribuir no

projeto político da construção e sistematização do saber indígena (MEC/SEF/DPEF, 1993, p. 20 e 21).

O material produzido, conforme as Diretrizes, deve ser em forma de publicações de processos de pesquisa, de literatura, de etnoconhecimentos, de gramática, de dicionários e de audiovisuais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor desde 20 de dezembro de 1996, art. 28, há uma previsão de adaptação dos sistemas de ensino à população rural, onde fica definido que deverão ser consideradas as peculiaridades da vida rural e de cada região. Entende-se que esta disposição por analogia pode ser aplicada às comunidades indígenas.

Já no artigo 78 está previsto o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação bilingue e intercultural aos povos indígenas a cargo do Sistema de Ensino da União. Devem visar, estes programas, conforme o art. 78, a recuperação das memórias históricas às comunidades e povos indígenas; o fortalecimento das identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e, acesso à informação sobre as ciências e técnicas desenvolvidas pelas sociedades indígenas e não indígenas.

Os programas de educação intercultural deverão ser precedidos de audiência das comunidades indígenas (art. 79, § 1º) e terão os seguintes objetivos: a) robustecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade; b) formação de pessoal especializado; c) desenvolver currículos e programas específicos; e, d) produzir e publicar material didático específico e diferenciado.

Em 1998, é editado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, com os objetivos de “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (RCNEI, 1998, p. 11) e para que as políticas públicas em educação para indígenas sejam realizadas de acordo com a vontade e a necessidade das comunidades indígenas.

Neste documento, constam orientações pedagógicas para a constituição curricular de componentes de línguas, matemática, história, geografia, ciências e educação física.

Sobre o ensino do direito à terra e à cidadania, RCNEI (1998), tema que nos interessa em especial, este é alocado dentro da História. O objetivo definido para este tópico é a relação do indígena com o Estado; a definição de indígena (autodefinição e enquanto conteúdo das leis); seus direitos políticos e territoriais; o artigo 231 da Constituição Federal; lutas e movimento indígena; organizações indígenas; política indigenista estatal e leis relacionadas; história dos órgãos oficiais como o SPI e a Funai. Além disso, é sugerido que se estude a relação do grupo indígena com a sociedade civil, organizações não governamentais e igrejas.

Todos este conteúdo é relevante, mas se for fruto de um processo dialógico, caso contrário pode produzir um desserviço à educação no campo do Direito e da Ciência Política (ramos do conhecimento de onde advém os conteúdos propostos).

4 | A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DO DIREITO À INDÍGENAS – UMA VISÃO CRÍTICA

Começa-se por ressaltar que o ensino do direito, previsto pela Convenção 169 da OIT é atendido, quando é, de forma muito tímida no RCNEI, já que apenas como componente do estudo da disciplina de História.

Esta, aliás, é uma demonstração da enorme diferença entre os comandos legais e administrativos propostos pelo Estado e a prática na educação escolar indígena.

Por não fazer parte da cultura indígena o registro escrito, a educação sempre foi oral. Os mais velhos repassavam as informações para as novas gerações, no dizer de Magalhães e Landim (2013), sendo o processo educativo parte do cotidiano. Os mesmos autores referem que a educação dizia respeito às questões da vida prática. As temáticas giravam em torno de trabalho, festas, danças, rituais religiosos, produção de alimentos e fabricação de instrumentos para caça, pesca e guerra. Toda a comunidade participava do processo educativo.

Conforme referido por Faustino e Mota (2016), os indígenas têm um sistema de educação, o que ocorre é que tal sistema não é validado pelas regras estatais.

Magalhães e Landim (2014) fazem referência à mudança na educação ocorrida com a chegada dos europeus ao continente americano a partir da aplicação dos métodos jesuítas, cuja objetivo era evangelizar, civilizar e adaptar os habitantes originários da América ao modelo europeu. Magalhães e Landim (2014), referem que “o objetivo dos jesuítas era a catequese de adultos e, através da educação, a catequese das crianças e jovens”. Para estes mesmos autores a intervenção colonizadora historicamente comprovada, produziu fortes modificações na organização sociocultural e nos métodos tradicionais de educação indígena.

Até o ano de 1759, a educação feita pelos jesuítas nos moldes descritos persistiu no Brasil. E a orientação para a assimilação persistiu em nosso país até meados do século XX, como já se abordou anteriormente. Mesmo após as modificações legais na educação escolar indígena negando o assimilacionismo verifica-se, na afirmação de Magalhães e Landim (2014), que não é por outra razão que “os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não-índios”, ou seja, a prática é diferente do que determinam as regras jurídicas sobre o tema.

Deve-se reconhecer que a multiculturalidade e o bilinguismo têm tido iniciativas importantes e têm se fortalecido, especialmente após promulgação da Constituição

Federal em 1988; da edição do Decreto 26, de 04 de fevereiro de 1991; da Portaria Interministerial 559/1991; da entrada em vigor em 25 de julho de 2003 da Convenção 169 da OIT; da LDB em 1996; e, mais adiante, pelo Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação e da Resolução CEB N° 3, ambos de 1999, que interpretam dispositivos da LDB e da Constituição Federal. Mas, as contradições entre regras e práticas são recorrentes.

A autonomia das escolas indígenas está assegurada pelo artigo 1º da Resolução 03. Entretanto, na afirmação de Magalhães e Landim (2014) “Apesar de ter tido avanços consideráveis no que concerne a legislação da educação indígena, constata-se, um grande distanciamento entre a legislação e a realidade, entre o discurso e a prática”. Tal situação configura a ineficácia de direitos, que já referimos.

A manutenção da preponderância do modelo europeu de educação pode ser percebida no pensamento de Santos (2010), que trata do “pensamento abissal”, mais especificamente da epistemologia abissal. Nesta, a partir de uma divisão de mundo entre Estados colonizadores de um lado e Estados colonizados de outro, o autor desenvolve uma descrição de como o norte colonizador impôs e continua impondo uma Epistemologia ao sul colonizado e as consequências nefastas a este último sob a forma de extinção dos conhecimentos científicos e práticas culturais locais. No pensamento abissal, estes conhecimentos são considerados como inexistentes. Para se contrapor a esta prática, o autor aponta algumas soluções, entre elas o reconhecimento de uma “Ecologia de Saberes”, que pressupõe uma valorização de práticas que se encontram correntes e que muitas vezes não são conhecidas ou consideradas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou evidenciar que a modelo político-jurídico e o econômico interferem na eficácia das leis formalmente adotadas pelo Estado.

O Estado Brasileiro é prolífero em regras sobre educação e essa abundância de regras só vem a demonstrar a opção pela interferência forte na autonomia indígena para a educação.

A partir do levantamento das regras sobre a educação escolar indígena, verifica-se que o Brasil atende de forma muito acanhada o ensino do Direito aos indígenas, pois este só é previsto para ser ensinado dentro da disciplina de História.

O texto evidenciou que o Estado brasileiro tem um arcabouço legal que prima pelo respeito à cultura, os costumes e modo de viver dos indígenas, preconizado tanto pelos tratados internacionais ratificados, quanto pelas leis internas, a iniciar pela Constituição. Mas, o fato das decisões serem tomadas de fora do ambiente social indígena (o ambiente Estatal, pois o Estado avoca para si as prerrogativas de

implementar o direito à educação), isto interfere de forma ilegítima em sua cultura, costumes, língua e modo de viver.

Essa ilegitimidade se evidencia quando o discurso legal do Estado não encontra correspondente na prática. E, de fato, isto não seria possível, dada a contradição evidente, uma vez que o discurso legal é gestado num órgão externo à comunidade indígena.

Por tudo isso, se afirma que o ensino do direito para indígenas deve ser feito por indígenas, realidade esta muito distante de ser concretizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Luiz Fernando. **Direito Constitucional e filosofia da constituição**. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2007.

FAUSTINO, Rosângela Celia; MOTA, Lucio Tadeu. **Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento**. Acta Scientiarum. Education; Maringá Vol. 38, Ed. 4, (Oct-Dec 2016): 396-404.

MAGALHÃES, Gledson Bezerra; LANDIM, Francisco Otávio. **A geografia nas etapas jurídicas e institucionais da educação indígena**. Geosaberes, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 43-53, jul./ dez. 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA FILHO, C. F. Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2012.

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM RONDÔNIA

Data de aceite: 31/01/2020

Rudhy Marssal Bohn

Fundação Universidade Federal de Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/1474088994513643>

Marilsa Miranda de Souza

Fundação Universidade Federal de Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/1667476928278504>

Francisco Cetrulo Neto

Instituto Federal Goiano - Campus Campos Belos
<http://lattes.cnpq.br/2323760577186485>

RESUMO: A precarização do trabalho docente tem sido intensificada pela consequente mercantilização do ensino. A divisão da sociedade em classe provoca um processo de negação da natureza humana, desta forma, o trabalho docente tem sofrido com as diversas formas de precarização. A pesquisa demonstra as formas de precarização que sofrem os docentes do ensino superior privado em Rondônia. O trabalhador docente está sujeito às várias formas de precarização, sendo: intensificação do trabalho, flexibilização, desvalorização, sobrecarga de trabalho e trabalho não remunerado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior Privado. Precarização. Trabalho Docente.

ABSTRACT: The precariousness of teaching

work has been intensified by the consequent commercialization of teaching. The division of society into class causes a process of denial of human nature, in this way, the teaching work has suffered with the various forms of precariousness. The research shows the forms of precariousness suffered by private higher education teachers in Rondônia. The teaching worker is subject to various forms of precarization, such as: intensification of work, flexibility, devaluation, work overload and unpaid work.

KEYWORDS: Private Higher Education. Precariousness. Teaching Work.

INTRODUÇÃO

A partir dos dados levantados em pesquisa realizada para o mestrado (Bohn, 2016), com os aportes de novas discussões travadas com os colegas co-autores deste artigo, apresentamos reflexões sobre o processo de precarização do trabalho docente no estado de Rondônia

A evolução do homem provocou a divisão da sociedade em classe, provocando também uma mudança no processo do trabalho como princípio educativo, que anteriormente era um fato inteiramente ligado a relação do homem

com o trabalho. O modo de produção capitalista provocou decisivas mudanças nesta relação.

Assim, seguindo essa perspectiva e considerando a educação como princípio de formação da consciência pelo processo educativo, temos como objeto de pesquisa o trabalhador docente, especificamente os professores do ensino superior privado em Rondônia e as condições que geram a precarização de seu trabalho. Avaliamos este segmento como pertencente à classe trabalhadora, pois entendemos que o trabalhador docente, faz parte desta classe. Este trabalhador se insere “nas relações sociais do modo capitalista de produção [...] não apenas como sujeito, mas como ator do processo” (BAUER, DINIZ e PAULISTA, 2013, p. 42).

O trabalhador docente é parte da classe trabalhadora, pois no processo produtivo é a formação das pessoas para o mercado de trabalho, contribuindo, dessa forma para a geração de mais-valia dentro do sistema capitalista. Dessa forma, “não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais” (DAL ROSSO, 2011, p. 20).

As mazelas que os professores sofrem não diferem das dificuldades que outros trabalhadores enfrentam no dia-a-dia. No discurso, a profissão docente é apresentada como uma das ocupações mais nobres, exigindo responsabilidades e sacrifícios devendo ser exercida como vocação (WEBER, 2001) ou sacerdócio (COSTA, 1995). Essas definições fazem parte de um contexto: a negação da exploração, colocando os professores em condições de realização de suas atividades como um trabalho vocacional.

O processo mercantil da educação superior no Brasil tem proporcionado grandes ganhos financeiros, haja vista a sua evolução em índices quantitativos, os dados que apresentamos nesse momento (Censo da Educação Superior, 2013), guardam uma relação com a justificativa do processo de precarização que o trabalho docente está submetido.

Assim o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino superior privado e a consequente precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior privado no Estado de Rondônia.

A fundamentação metodológica se embasa no materialismo histórico-dialético, pois acredita-se ser a melhor forma de analisar o contexto que nos propomos a pesquisar.

O método do materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de captação dos fatos sociais, da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite a intervenção transformadora da realidade e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade histórica (SOUZA, 2010).

A análise dos dados foi realizada a luz método dialético, visualizando as

múltiplas faces dos objetos e suas contradições, interpretando-os de forma objetiva e subjetiva, buscando as relações de dominância entre o capital e o trabalho.

A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação no ensino superior privado teve grande crescimento nas últimas décadas. Intensificou-se a partir da Reforma Universitária de 1968, sendo essa a mola propulsora do modelo privatizante do ensino superior no Brasil, abrindo condições as organizações “de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira” (FERNANDES, 1975, p. 51-55; MARTINS, 2009, p. 17).

Neste sentido o que se verifica são investimentos de capitais nesse segmento da economia, ou seja, a educação passa a ser vista como negócio. A partir de então, o crescimento do número de Instituições do Ensino Superior (IES) privadas foi vertiginoso passando estas a atender a grande maioria dos estudantes nessa faixa de ensino.

Ao longo de anos, para atender aos interesses dos países imperialistas, o Brasil, busca de forma mercadológica, transformar a educação em um setor da economia que gera retorno para o capital.

Ao longo de anos, para atender aos interesses dos países imperialistas, o Brasil, busca de forma mercadológica, transformar a educação em um setor da economia que gera retorno para o capital.

A política de privatização se acentuou com o término da ditadura (1985), verificando sua continuidade ao longo da década de 1990 e início do século XXI com um franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior. Observe-se que a expansão privatista não deve ser dissociada da desresponsabilização do Estado validado e incentivado pelos governos, de Fernando Henrique Cardoso a Dilma, pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população (PEREIRA, 2009).

Partindo desse avanço cresce o número de instituições privadas de ensino superior e, inclusive, o forte aporte de investimentos de capital estrangeiro, conforme dados apresentados pelo IBGE, Censo sobre a Educação Superior Brasileira e INEP, verifica-se essa evolução e, conseqüentemente, como a concessão da educação superior ao domínio privado tem proporcionado uma precarização do trabalho docente. Nesse quadro de abertura e expansão mercadológica do ensino superior, situa-se a investigação imprimida neste trabalho buscando verificar se e como isso tem contribuído a precarização do trabalho docente.

Embora o investimento na educação seja uma obrigação constitucional do Estado, o que percebe-se é um progressivo processo de privatização, transferindo para grandes instituições privadas o papel de oferecer em maior quantidade as vagas no ensino superior. Percebe-se, neste ato, que por ser um estado de classe, o Estado serve ao capital, cumprindo, quando muito o papel de regulador, ao controlar a aprovação e a avaliação de cursos superiores

Na mercantilização da educação, bem como de outros setores, percebemos uma tendência do modo de produção capitalista: “o capital é um modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser adequada em todas as esferas e em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si” (MÈSZÁROS, 2002).

Os investimentos na educação superior, seguindo a lógica de privatização dos governos federais, proporciona uma crescente mercantilização do ensino. Neste sentido vale a explanação de Gentili quanto a privatização,

a privatização envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total) (GENTILI, 1998).

O livre mercado, apoiado pelas políticas neoliberais, faz com que o investimento na Educação Superior se torne uma expansão do capital, visto que o Estado não consegue suprir a necessidade da demanda e nem se sente na obrigação de fazê-lo (SCREMIN, 2005).

As instituições de ensino superior privado se direcionam para as demandas de mercado, onde a oferta tende a seguir a necessidade econômica de determinada região, não havendo preocupação com a formação social do homem diante da sociedade, tão pouco com a pesquisa e extensão, restringindo-se a promover uma mera reprodução do conhecimento.

Há uma necessidade (capitalista) em produzir mais-valia. Isso se torna uma relação natural dentro do processo educacional privatizado, onde o ensino passa a ser uma mercadoria, com objetivo de obtenção de lucro.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O operário não produz para si, mas para o capital. De modo que já não basta que ele, pura e simplesmente, produza. Ele tem que produzir mais-valia. Só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista ou que serve para a autovalorização do capital. [...] um mestre-escola é operário produtivo quando não só cultiva as cabeças das crianças, mas se esfalfa para enriquecimento do empresário (ANTUNES, 2013).

Dentro dessa lógica o docente vê a sua situação tornar-se intensificada e

precarizada vez que o maior custo de uma IES é com a mão de obra docente. Para reduzir custos de produção, a empresa sente a necessidade cada vez maior de aumentar a produtividade do trabalhador seja aumentando sua jornada de trabalho, seja atribuindo mais funções para serem desempenhadas, seja transferindo ao docente responsabilidade que ele se vê obrigado a cumprir em seu tempo livre, ou militando pela redução pura e simples da remuneração nos acordos coletivos anuais de reajuste de salário da categoria.

A fragmentação e o parcelamento das atividades laborais reduzem a ação docente, reduzindo o trabalho “a uma ação mecânica e repetitiva” (ANTUNES, 2009, p.38 e 39). Há que se salientar que a análise de Antunes está voltada aos trabalhadores de modo geral, mas não podemos desvincular o pensamento e a contextualização ao trabalho docente, pois essa ação acaba sendo adaptada ao trabalho intelectual dos docentes. Ali visualiza-se o processo de produção educacional, professores em suas esteiras de trabalhos, passando de sala em sala, representando o modelo industrial, perdendo-se a clara noção do processo educativo como um todo.

Isso é perceptível também no Ensino a Distância, no qual um docente localizado em um estúdio central ministra aula para um número de pessoas distribuídas pelos diversos municípios que a IES possui polos. Esse único docente pode executar sozinho o trabalho de centenas de colegas que perdem espaço e carga horária, que resulta, obviamente, em redução da remuneração. Além disso, o conteúdo da aula se reproduz de forma idêntica nas várias regiões do país (e até em outros) sem considerar as especificidades regionais, a cultura local, a linguagem de cada região, etc.

O avanço de capital estrangeiro e as fusões entre empresas educacionais, tem sido constante no Brasil, demonstrando o grande investimento nesse setor. Em 2013, foi anunciada a fusão entre Kroton Educacional S.A. e Anhanguera Educacional, “considerada pela mídia especializada como a criação do maior negócio de ensino do mundo”, englobando um número em torno de um milhão de estudantes, no ensino presencial e à distância. Essa relação econômica acaba caracterizando um futuro um tanto tenebroso para o ensino superior no Brasil. Será uma formação de um cartel do ensino privado?

O Estado capitalista, pautado em prioridades econômicas busca a propulsão da economia utilizando a educação como forma de alavancar setores de produtivos, onde a políticas educacionais são voltadas a produzir mão de obra qualificada, acreditando que assim, impulsiona toda a roda econômica de um país.

Conforme afirma Mészáros (2006), “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político. ”

Assim se verifica que os motivos econômicos se sobressaem, de modo que, os investimentos se tornam justificáveis, a educação deixa de ser apenas consumo, tornando-se bem de produção, devido ao valor econômico que dela se extrai e não ao valor social que proporciona à sociedade (SAVIANI, 2005). As desigualdades, a pobreza e educação devem estar muito além de questões econômicas e pautar-se na ética e moral de um povo que busca enfrentar as dificuldades encontradas nos mais variados contextos sociais (SCHWARTZMAN, 2006).

Mesmo com a melhora dos índices no campo da educação, isso não implica necessariamente na democratização e socialização do conhecimento. Kuenzer (2005) já nos alertou sobre a inclusão excludente nos diversos níveis e modalidades de educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

E neste ponto começamos a verificar a questão do desenvolvimento, cabendo uma análise de Saviani (2011),

Há um consenso hoje de que a educação é o fator mais importante numa sociedade do conhecimento, porque quem não o domina fica para trás. Portanto, os países cuja educação tem uma qualidade sofrível perdem competitividade, pois a mão-de-obra deixa a desejar. Os políticos dizem que [em função disso] não alcançamos um bom patamar de desenvolvimento, reforçamos as desigualdades e prolongamos a situação de deficiências nos vários níveis. Mas, apesar de esse ser o discurso dominante, não se investe de forma correspondente. Isso não ocorre em função do produtivismo. Utiliza-se um princípio aplicado desde o regime militar: a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Então, esse é o primeiro aspecto que interfere na qualidade da educação. Caso se investisse de forma maciça em educação, como fizeram outros países, teríamos condições de resolver o problema¹.

A partir das contribuições de Saviani, podemos inferir que o discurso de valorização da educação não passa de um embuste. Além disso, poderíamos acrescentar uma instituição superestrutural (educação), por si só, não pode alterar as relações estruturais de desigualdade.

Segundo Gentili (2004) tanto “no Brasil, quanto na América Latina, os índices de escolarizações melhoraram significativamente”, porém, “... a metade da população Latino-americana é pobre. Pior ainda: a metade dos latino-americanos abaixo da linha da pobreza são crianças ou jovens com menos de 20 anos...”. Isso significa dizer que os pobres hoje estão mais escolarizados, num sistema escolar em que a qualidade do que se ensina e como se ensina passa então a ser questionada, pois durante esses anos a mais na escola foi negado a eles o principal: o conhecimento.

Nesses últimos 50 anos percebemos que a educação passou por profundas mudanças, mas apesar dessa evolução, não oferece qualidade. Hoje há uma carência

1 SAVIANI, D. Entrevista. Revista Educação. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/138/artigo234462-1.asp>. Acessado: 10-06-2014.

de docentes, em todas as etapas do ensino, as condições do ambiente escolar são precárias. Ao longo dos anos 2003 à 2014, os governos fizeram investimentos em novas universidades e institutos federais, contudo isso não foi suficiente para reverter a tendência histórica de privatização do ensino superior. Acrescentaríamos que a expansão do ensino público superior se fez dentro da lógica do capital.

Isto posto, as reduções das desigualdades atribuídas à educação não se farão apenas por meio da ampliação do acesso ao ensino. Faz-se necessário uma ruptura com a ordem pautada na produção de mercadorias. Para Meszáros, *“uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças”* (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

O Governo Brasileiro tem uma política de “Educação para todos”, que se distribui para todos os estados da Federação. Percebemos, no entanto um discurso e uma prática que se preocupa apenas com metas e índices.

Segundo o artigo 205, da Constituição Federal, “A educação, direito de todos e dever do Estado”, sendo de fundamental importância para do desenvolvimento econômico e social de uma Nação. O que se observa, no entanto, é que o “dever do Estado”, tem se tornado a cada dia uma forma de favorecimento ao capital estrangeiro. Há uma transferência, para a iniciativa privada, de qualquer origem (nacional ou estrangeira), dever este que é constitucionalmente previsto como sendo do Estado. A educação passou a ser tratada como negócio, e mercadoria no processo do crescimento da mercantilização do ensino superior. Vê que o Estado está terceirizando sua tarefa educativa ao comprar vagas nas escolas particulares, como é o caso do PROUNI.

Precisamos nos preocupar “com a formação de profissionais/cidadãos, não apenas para o mercado, mas principalmente para uma sociedade democrática com o máximo de justiça e igualdade sociais” (SGUISSARDI, 2008). Ainda necessário se faz pensar se a formação educacional e cultural de um país pode ser delegada a empresas transnacionais, regidas pela lógica exclusiva do capital.

A educação poderá proporcionar o acesso ao conhecimento, sem o qual o dominado não terá condições de criticar as estruturas que geram as desigualdades entre os homens. Assim, há uma necessidade de reflexão com todo esse processo de mercantilização do ensino superior, sendo necessário superá-lo, fugindo da ideia que o processo mercantil/privatizado trará benefícios para a população.

Em uma sociedade de classes, a educação voltada para a busca do lucro se propõe a atender diferentes classes. O que importa é a capacidade de pagamento das mensalidades escolares. Como reflexo e consequência, a mercantilização do ensino faz com que a dominação do poderio econômico, reproduza a ideologia da

dominação (LOMBARDI, 2006).

A educação está sendo relegada ao capital e à sua lógica, trazendo como consequência a precarização do trabalho docente que se transforma em mero reprodutor de “pacotes” de conhecimento produzidos nos centros de “inteligência” localizados em qualquer parte do mundo.

O AVANÇO DO ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA

Rondônia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conta com uma população de 1.562.409 pessoas, e estimativa para 2014 de 1.748.531, distribuídos em uma área de 237.590,547 km², com 52 municípios (IBGE, 2010).

Não distante desse crescimento educacional o Estado de Rondônia vem a cada ano aumentando os índices de oferta de vagas e cursos de nível superior, oferecidos em grande parte dos municípios, principalmente os que têm seus limites entre o eixo da BR 364, destacando-se Vilhena, Cacoal, Ji-Paraná, Ariquemes e Porto Velho, não esquecendo ainda dos vários polos de Educação a Distância (EAD) encontrados nos mais remotos municípios.

Segundo os dados do Censo 2010, Rondônia possui uma grande parcela de pessoas que não têm instrução e não concluíram o ensino fundamental, como também aqueles que não concluíram o ensino médio.

Há um total de 953.083 pessoas em nosso estado que não completaram o ensino médio. Um percentual de 61% da população.

Outra diferença é em relação à população com nível superior. Uma pequena parcela da população do estado tem curso de graduação completo, um percentual de menos que 0,5 %. Os que frequentam a graduação estão concentrados no ensino superior privado, o que indica que há uma determinação econômica para a aquisição de conhecimento em nível superior e que a educação como negócio está evidente no estado.

O crescimento da educação superior em Rondônia é evidente, uma vez que hoje ocupa a 2^a colocação na região norte, como estado com maior número de instituições privadas. Observando a tabela 3, percebemos que o estado tem a maior quantidade de instituições de ensino superior privado da região norte, demonstrando o forte investimento que o setor financeiro tem feito nesta região. Essas questões estão claramente envolvidas com as políticas mercantis do Estado capitalista, que transfere sua obrigação ao mercado econômico.

Vejamos o número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2013.

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2013				
Colocação	Estado	Pública	Privada	Total
1º	Pará	6	28	34
2º	Rondônia	2	31	33
3º	Tocantins	7	19	26
4º	Amazonas	3	16	19
5º	Amapá	3	13	16
6º	Acre	2	9	11
7º	Roraima	3	4	7

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2013

Fonte: Censo da Educação Superior 2013, MEC/INEP/DEED.

No período de Fernando Henrique Cardoso na presidência 1995-2002 com base de análise desta evolução, Rondônia em 1995 tinha 7 instituições de ensino superior, sendo 1 pública e 6 privadas. Ao final do seu mandato já somavam 25 instituições. Não houve nenhum crescimento no setor público, sendo que se chegou a 24 instituições privadas. Essa evolução está totalmente atrelada às políticas neoliberais de seu governo. Essa lógica continuou nos governos de Lula e Dilma, chegando ao que encontramos na tabela anterior (MEC/INEP, 1995-213).

Rondônia apresenta um grande movimento demográfico populacional nos seus 30 anos de emancipação, sendo que mais de um milhão e meio de pessoas passam a ocupar seu território. Isso apoiado pelas políticas públicas nacionais que favoreceram a ocupação de terras nesta região, principalmente por famílias vindas do Sul e Sudeste.

Esse crescimento populacional, nos dá aporte para uma análise de todo o processo de crescimento do setor educacional nas IES privadas em Rondônia.

As constantes avaliações do ensino superior no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior (INEP) apresentam relatórios e pesquisas anuais, buscando avaliar a educação superior no Brasil.

O crescimento da educação superior privada em Rondônia cresce quantitativamente, ao longo desse processo de mercantilização da educação no Brasil, e conseqüentemente na Região Norte e em Rondônia.

Matrículas Total em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância

	2011		2012		2013	
	Publica	Privada	Publica	Privada	Publica	Privada
Brasil	1.773.315	4.966.374	1.897.376	5.140.312	1.932.527	5.373.450
Norte	222.370	297.904	222.064	324.439	209.965	358.372
Pará	60.175	92.687	66.864	103.541	72.160	113.324
Amazonas	49.552	84.506	52.994	89.751	55.325	95.038
Rondônia	10.031	45.964	9.798	48.761	9.729	55.123
Tocantins	68.038	27.685	58.836	30.668	42.336	35.127
Amapá	8.616	16.058	8.846	19.903	8.955	24.126
Acre	13.311	16.608	11.728	18.034	9.415	21.275
Roraima	12.647	14.396	12.998	13.781	12.045	14.359

Tabela 2 - Matrículas Total em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância

Fonte: MEC/INEP – elaboração do autor

O estado de Rondônia tem o 3º maior índice de matrículas nas instituições de ensino superior privado da região norte. Conforme a tabela acima, se observarmos os dados gerais, vemos que no Brasil a maior concentração de matrículas é justamente em instituições privadas.

A justificativa dos investimentos no setor de educação superior, está pautada nos altos índices de matrículas, onde as características que demonstram o crescimento quantitativo, sendo, aumento do número de instituições, de matrículas e de cursos.

Os dados apresentados mostram a constante evolução do crescimento em todos os níveis, mas seguindo a análise de Souza (2007) as vagas ofertadas são sempre maiores que a quantidade de preenchimento, apresentando alguns desencontros, “interesses dos estudantes e cursos oferecidos; incompatibilidade entre cursos oferecidos e interesses locais”.

As instituições de ensino superior privado buscam a lucratividade constante. Agindo assim, a grande maioria tende a trabalhar com o currículo mínimo exigido pelo MEC e utilizam os 20% permitidos para o ensino a distância a fim de economizar em mão de obra e custos em geral.

A precarização do trabalho docente se torna evidente, junto aos professores horistas, visto que há uma prolongação da jornada de trabalho, sendo que estes acabam desenvolvendo atividades extra sala (correções de atividades, planejamento, etc.) sem a devida remuneração.

Corroborando com essa lógica de precarização, o ensino à distância cresce aceleradamente no estado, pois no processo capitalista, essa modalidade proporciona uma economia para as instituições, visto que diminui a quantidade professores, infraestrutura de sala de aulas, biblioteca e demais ambientes necessários a uma

educação presencial.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR PRIVADO EM RONDÔNIA

A precarização manifestada no trabalho docente ocorre em consequência da reestruturação produtiva do capital, repercutindo diretamente no mundo do trabalho, alterando a organização, gestão e relações de trabalho. Neste sentido os trabalhadores docentes são inteiramente afetados por essas questões.

Assim temos que “as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho” (OLIVEIRA, 2004).

A materialização desse processo de trabalho precarizado é manifestada em algumas questões que fazem parte do contexto do trabalhador docente dos quais podemos relacionar alguns: sobrecarga de trabalho, desvalorização, condições de trabalho, perda de autonomia, intensificação, flexibilização, trabalhos não remunerados (CHAUÍ, 1999; MIRANDA, 2009; CARVALHO, 2010; KUENZER, 2005; SILVA, 2014).

Os dados que serão apresentados neste momento estão relacionados com a investigação direta realizada com os professores do ensino superior privado no estado de Rondônia, por meio de questionário estruturado. Todo o processo de coleta de dados foi realizado de forma on-line, de modo a poder atingir um número maior de instituições e obter dados em quantidade para uma amostragem segura que facultasse uma generalização mais segura. Procuramos traçar um perfil de nossos entrevistados levantando alguns dados importantes para a nossa análise.

Um fator importante para a nossa análise é quanto ao tempo de serviço no ensino superior privado. Quando perguntado: “Quantos anos leciona no ensino superior privado?”, o percentual foi de 54,55%, para aqueles que trabalham de 1(um) a 5(cinco) anos e 23,38% de 6(seis) a 10(dez) anos. Observamos que nossos entrevistados têm relativamente pouco tempo de experiência no magistério superior. Pode inferir-se também que nas políticas de flexibilização no trabalho a busca por um complemento de renda, tem induzido vários profissionais em atividade em suas profissões a buscar na docência uma forma de complementação de renda (SIQUEIRA, 2006, p. 134). Pode explicar esses dados o fato de que as instituições estão em crescimento e novos cursos têm surgido nos últimos anos demandando docentes de áreas de conhecimento que até então as instituições não possuíam, por exemplo citamos as Engenharias.

Quanto à titulação, verificou-se que a concentração maior está em nível de especialização, conforme o apresentado no gráfico abaixo, a indicação de 3,90%, foi

por respondentes que indicaram como titulação, mestrando ou doutorando. Um fator que nos chamou a atenção foi encontrar professor atuando na docência superior com apenas o título de graduação, haja vista a exigência legal de o docente do Ensino Superior ter, no mínimo o título de especialista obtido em curso de pós-graduação *lato sensu*², assim revelando a precariedade também quanto a exigência da formação e também a preferência por professor com menor exigência salarial.

As instituições trabalham com a quantidade mínima de docentes com Doutorado e Mestrado, buscando atender somente as necessidades das avaliações de cursos junto ao MEC.

A questão da precarização foi subdividida em quatro grupos, Infraestrutura, Qualificação, Remuneração e Motivação.

Hoje com as condições de concorrência entre as várias instituições existentes no estado, essas tem buscado se estruturar fisicamente, proporcionando um diferencial para a captação de alunos.

Essa lógica segue as demandas das avaliações do INEP, que dentre os critérios de avaliação de cursos e alunos, também avalia algumas questões que compõem nota aos cursos.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC), corresponde ao indicador de avaliação de qualidade dos cursos superiores, “constituído de oito componentes, agrupados em três dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: (a) desempenho dos estudantes, (b) corpo docente e (c) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo” (INEP, 2015).

O que nos remete as condições de infraestrutura é justamente o item “condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo”, visto que tal fator é obtido pela percepção dos discente, abordando a infraestrutura e instalações físicas.

Observando os resultados do CPC 2013, selecionamos as instituições privadas com nota final igual a 3 (três) e 4 (quatro), sendo que a “Nota Bruta – Infraestrutura” em todas as instituições foi superior a 5 (cinco) (INEP, 2013).

Não obstante a essa percepção dos alunos, a percepção dos professores segue a mesma ótica, visto que por exercer um peso sobre a nota de avaliação dos cursos, as instituições buscam se aparelhar de forma estrutural, transparecendo que tem boas condições (físicas) para oferecer cursos com qualidades.

Quando perguntamos aos docentes sobre a disponibilidade de equipamentos para o auxílio nas aulas, como computadores, datashow e laboratórios, há uma relação de 89,61% docente que dizem haver o oferecimento de tais itens. O estranhamento seria se tal proporção fosse ao contrário.

Essa infraestrutura é o atrativo para os alunos (entendidos como clientes

2 <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acessado em: 10-09-2015.

pelas instituições privadas) que buscam uma “qualidade” amparada em questão meramente visuais.

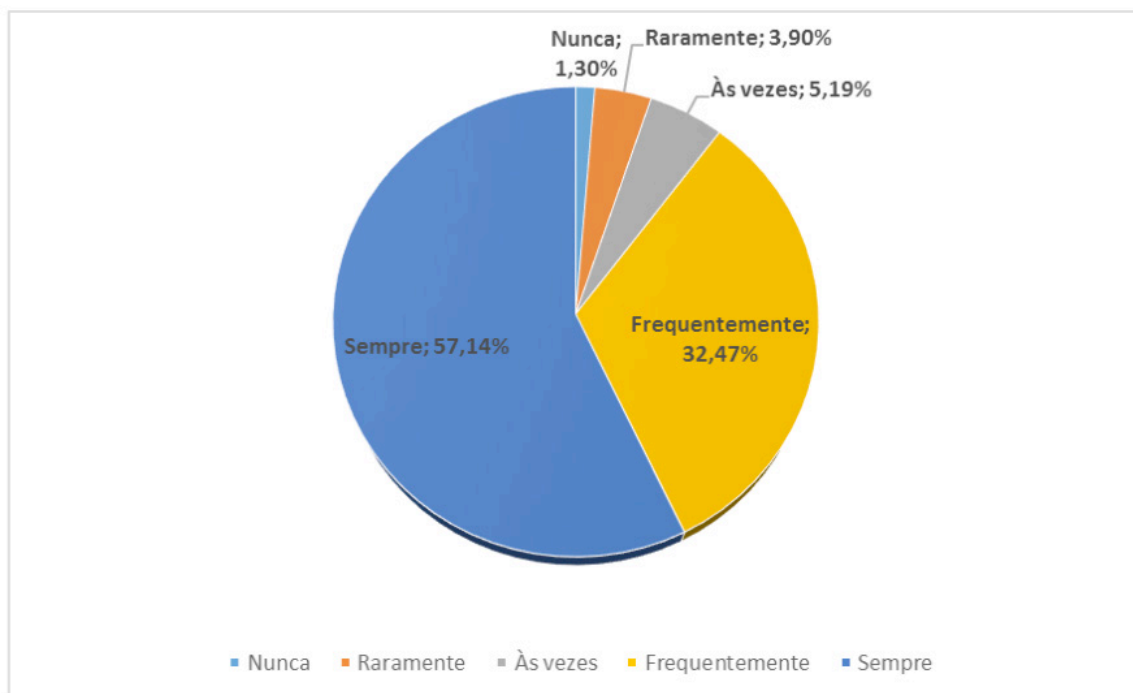


Gráfico 1 – Disponibilidade de equipamentos para aulas (computadores, datashow, laboratórios)

Fonte: o autor.

Outro fator importante para esta investigação está relacionado com as condições de trabalho no ambiente físico (sala dos professores). É nesse ambiente que os professores geralmente desenvolvem suas atividades de preparação de aulas, pesquisas e atendimento de alunos, isso quando nos referimos aos docentes com contratos de trabalho integral, pois os horistas sequer têm tempo disponível a estas questões dentro das instituições.

Nesse quesito observamos que a satisfação é baixa. Verificamos que 41,56% dos docentes não se sentem satisfeitos com as condições estruturais da sala dos professores.

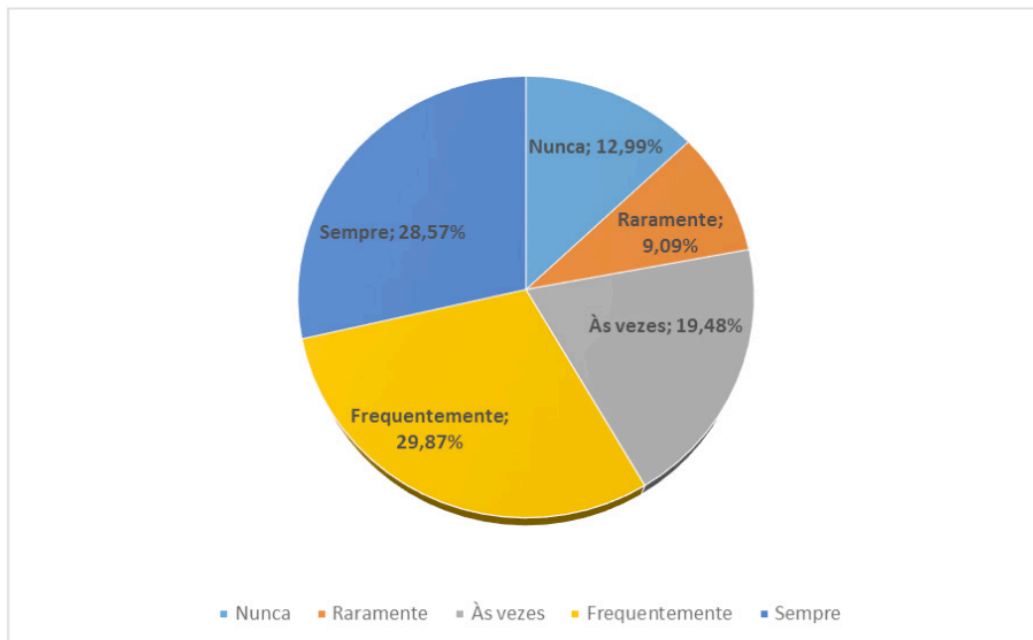


Gráfico 2 – Sala dos professores é adequada às atividades.

Fonte: o autor.

Vale ressaltar que a sala dos professores não entra no quesito de avaliação do CPC, pois este se baseia na percepção dos alunos. Podemos assim inferir que as instituições não se preocupam com o ambiente especificamente dos professores. Os horistas, que se dedicam apenas às aulas que ministram não necessitam da sala de professores para realizar atividades como preparação de aulas, leituras, etc. Por esta razão, provavelmente, tenderão a avaliar como satisfatória a sala dos professores.

Quando abordamos a questão da qualificação docente a proposta seria justamente analisar as condições a que se propõem as IES privadas diante dos seus funcionários quanto à qualificação da sua mão de obra.

Cada vez mais as instituições estão articuladas com as perspectivas da flexibilização do trabalho, possibilitando condições cada vez maiores à exploração do trabalho. Neste sentido investigar o incentivo a qualificação dos docentes é algo que reflete as questões da precarização do trabalho docente

As questões relativas a este aspecto foram quanto ao incentivo. Se existe previsão em documentos (plano de carreira) e se é colocado em prática. O gráfico abaixo traz as nuances do contraditório, indicando a precarização que os professores sofrem no exercício de suas atividades. O reflexo desse processo de exploração da mão de obra é observado quando analisamos a percepção dos professores quando respondem que as IES incentivam a qualificação (especializações, mestrados e doutorados), 76,63% confirmam esse incentivo.

Esse processo de incentivo faz parte das necessidades que as instituições têm em ter um quadro de docentes com melhor qualificação, pois as avaliações de cursos se baseiam, também, na titulação dos docentes.

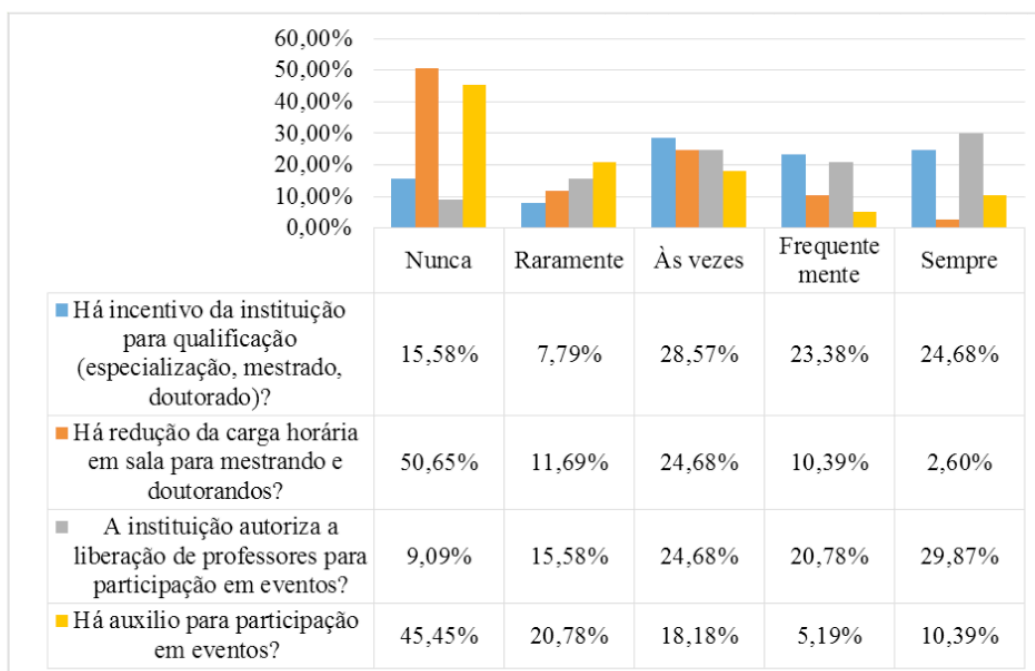


Gráfico 3 – Incentivos à qualificações.

Fonte: o autor.

A materialização dessa precarização e exploração se verifica quando 62,34% dos docentes afirmam que não há redução da carga horária para os docentes matriculados em programas de mestrado e doutorado, situação preocupante, diante da dedicação que essas qualificações exigem. Muitos docentes se deslocam a outros estados buscando melhorar sua formação. Sendo necessário realizar trocas de aulas e quando não há possibilidades, são obrigados a abandonar a formação.

Nas IES públicas os professores conseguem afastamentos remunerados para a qualificação *stritu sensu*, isso demonstra a quantidade de docentes doutores nessas instituições e explica também o número de docentes que migram do ensino privado para o ensino público.

Um fator que tem demonstrado a materialização da precarização do trabalho docente é justamente o excesso de trabalho realizado pelos docentes, com carga horária excessiva, provocando doenças e o estranhamento com o trabalho realizado, visto que passa a consumir maior parte do seu dia.

Os altos índices de excesso de trabalho têm relação direta com os fatores de adoecimento entre os professores, alguns fatores são desencadeados, como, exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, levando a Síndrome de Burnout (estresse persistente vinculado ao trabalho) (SALVAGIONI e PEREIRA, 2014).

O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, [...] excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão (CARLOTTO, 2002).

O trabalho deixa de ser realização como fator de realização do homem em homem, passando a um fardo pesado no seu dia a dia.



Gráfico 4 – Atividade além da docência.

Fonte: o autor.

O exercício de outra atividade por parte dos docentes demonstra-se em uma grande evidência de precarização que o trabalho docente sofre, e não podemos desconsiderar esse fator, pois nessa questão verificamos um caminho duplo para a precarização, sendo que esses docentes estão indo em busca de outra atividade ou outros profissionais estão buscando na docência uma nova forma de sustento ou complementação de renda.

Esses fatores são condizentes com o processo de mercantilização do ensino em Rondônia, visto que grande parte dos professores que exercem atividades nas instituições de ensino superior privado, são contratações de fora do estado. Contudo a demanda por mão de obra no ensino é grande, contribuindo justamente para a busca de profissionais que atuam em áreas não relacionadas ao ensino, como engenheiros civis, arquitetos, advogados, analistas de sistemas, engenheiros ambientais, médicos, enfermeiros e outros.

Além da questão de atividades estranhas à docência temos a questão dos cursos de licenciatura, em que os professores que atuam no ensino superior privado, tem contrato de trabalho com mais de uma instituição e muitos deles com contratos com o governo do estado de Rondônia e municípios. Uma triste realidade no estado.

A exploração do trabalho docente se intensifica diante das necessidades de subsistência que os professores têm, pois, a remuneração acaba não sendo suficiente, assim a jornada dupla em mais de uma instituição se materializa. Dos

entrevistados 11,69% afirma trabalhar em mais de uma instituição.

Quanto a questão de motivação com o trabalho docente, a perspectivas de análise poderia ter uma característica positiva, isso se seguissemos um viés desconsiderando os fatores de contradições a que os fatores representam. Desta forma o gráfico sobre a motivação docente implica em considerar a alienação do trabalho.

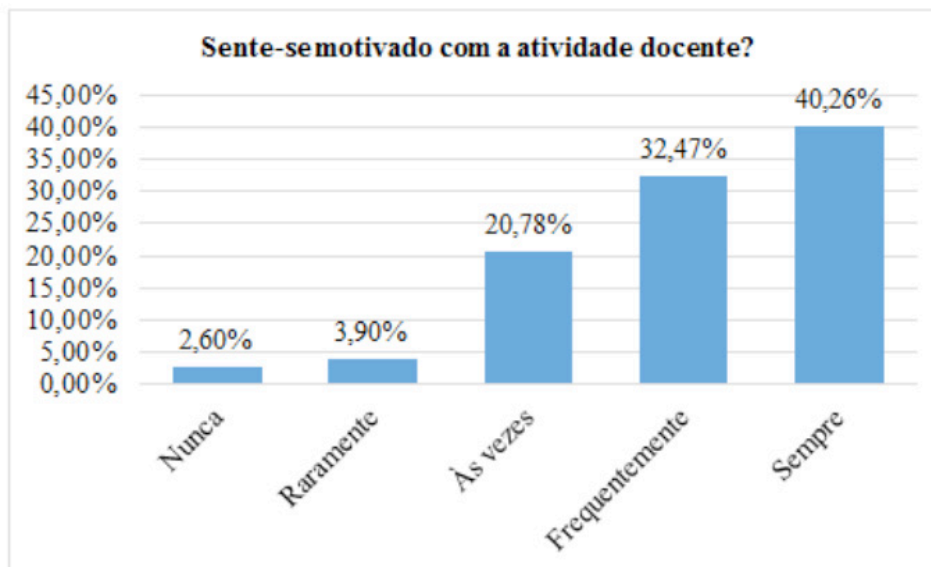


Gráfico 5 – Motivação atividade docente.

Fonte: o autor.

Mesmo diante de todas as condições de precarização que envolvem o trabalho dos docentes no âmbito das instituições privadas do estado de Rondônia, há uma percepção positiva quanto ao trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão a que se chega diante desses dados é de que, não obstante a precarização do trabalho docente e a exploração de sua mão de obra, esta categoria profissional obtém remuneração maior do que a grande maioria das outras categorias podendo dar uma sensação de melhor remuneração e de satisfação. Duas questões são importantes aqui: a maior valorização do trabalho intelectual sobre o trabalho braçal e a alienação da classe trabalhadora mesmo numa situação em que o conhecimento poderia significar um nível maior de conscientização. Os docentes percebem a precarização, mas sentem-se bem em relação à atividade que realizam.

A precarização, em alguns momentos, torna-se mais evidente, certo que a relação com o entendimento dos envolvidos na pesquisa tem um grau de influência quanto essa percepção, conforme afirma Marx, (2006, p. 112) “a apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto,

do capital”.

O docente é absorvido pelo processo alienante, não se reconhecendo como classe, sendo passivo diante das condições de precarização que sofre, assim passa a ter um sentido de pertencimento a instituição, como se fosse parte da mesma. Esquecendo que é mais um na cadeia de produção para o enriquecimento da burguesia que controla e administra as instituições.

Assim,

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades (MÉSZÁROS, 2005, pag. 80)

É essa sociedade capitalista que faz com que os docentes sofram com o processo de alienação diante da sua classe, visto que se tornam “parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural (MÉSZÁROS, 2008, pag. 82)”. A classe dominante tem o objetivo de manter o homem sob o seu domínio, impondo condições para um trabalho alienante.

Neste sentido há um questionamento que permeia todas essas condições, diante desse processo de alienação há condições de romper com essa estrutura? Pensar que não, seria imaginar que a história já está escrita e acabada, não acreditando na potencialidade do homem em romper com a estrutura vigente, mas é necessário o reconhecimento como classe, buscando o enfrentamento com a classe dominante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho II: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BAUER, C.; DINIZ, C.; PAULISTA, M. I. **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**. Carlos Bauer, Cássio Diniz e Maria Inês Paulista (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

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

BRASIL; MEC. **Resolução CNE/CES nº 2 de 18 de Junho de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jun. 2007. Seção I, p. 6. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>

BOHN, R. M. **ORGANIZAÇÃO SINDICAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÃO PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA**. 2016 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CARLOTTO, M. S. **A SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DOCENTE**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARVALHO, C. C. **Trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior Expressão da precarização do trabalho docente**. In: Seminário Internacional da Rede de pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo do Trabalhadores em Educação, 2010.

CHAUI, M. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, H. (Org.). Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

DAL ROSSO, S. **Heterogeneidade e fragmentação**. In: DAL ROSSO, Sadi; et al. In: III SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2011, Brasília. Anais. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 125-132.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luis. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

HOPER. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado**. 2013.

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior Brasileira. Resumo Técnico, 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> Acesso em: jan/2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior Brasileira. Resumo Técnico. 2011**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf> Acesso em: jan/2014.

KUENZER, A. Z. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D.; Sanfelice, J. L. (orgs.). Capitalismos, Trabalho e Educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

LOMBARDI, J. C. **O velho discurso que rege a história da educação**. Jornal da Unicamp, Campinas, p. 4 - 5, 25 ago. 2006.

MARTINS, C. B. **A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A ABERTURA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx. 1930**; tradução Isa Tavares – SP: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Campinas: Editora UNICAMP, Boitempo, 2002.

MIRANDA, K. A. **A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização**. In: Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil, 2009, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009. v. 01. p. 01-21.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.

ORSO, P. J.; FERNANDES, H. C. **O TRABALHO DOCENTE: PAUPERIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO**. In: O nacional e o local na História da Educação, 2010, Belém-PA. Jornada HISTEDBR. Campinas: FE/Unicamp, 2010. v. 1. p. 1-16.

PEREIRA, L. D. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Revista Katál. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277. 2009.

SALVAGIONI, D. A. J.; PEREIRA, G.A. **SÍNDROME DE BURNOUT: DISCUTINDO A DOENÇA EM PROFESSORES**. Criar Educação, Criciúma, v. 3, n.2. 2014.

SAVIANI, D. **Entrevista**. Revista Educação. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/138/artigo234462-1.asp>. Acessado: 10-06-2014.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34, 2007.

SAVIANI, D. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D.; Sanfelice, J. L. (orgs.). Capitalismos, Trabalho e Educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SCHWARTZMAN, S. **Educação e pobreza no Brasil**. Cadernos ADENAUER, São Paulo, v. 2, p. 9-38, 2006.

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. **O processo de mercantilização da Educação Superior**. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, nº 105, p. 991-1022, dez. 2008.

SILVA, J. C. **EDUCAÇÃO E ALIENAÇÃO EM MARX: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PENSAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. In: Revista HISTEDBR On-line, n.19, p.101-110, 2005.

SIQUEIRA, T. C. A. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUZA, A. da S. Q. **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE RONDÔNIA 1991 2004**. In: V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração, XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE, 2007.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SOUZA, M. M.; RICARTE, T. F.; MARTINS, M. M. **A ação do imperialismo na reprodução do corporativismo nos sindicatos dos trabalhadores em educação**. Revista HISTEDBR On-line, 2015.

O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: A RELAÇÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 21/10/2019

Caio Cezar Piraciaba de Brito

Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação
Juiz de Fora – Minas Gerais

RESUMO: O presente trabalho examina qual é o papel do corpo no processo de aprendizagem. Levando em consideração as ideias que se tem sobre o corpo e seu papel nos processos educativos, busquei dialogar com autores que debatem e discutem a temática. Para esta investigação, foi realizada um levantamento bibliográfico que acarretou na divisão de dois momentos do trabalho. Um primeiro momento de compreender como a escola utiliza-se do corpo em suas abordagens pedagógicas e suas consequências, onde encontrei como grande referência as ideias do Foucault. E em um segundo momento a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty que propõe um movimento de “revalorização” do corpo enquanto mediador do ser humano com o mundo, quebrando a perspectiva filosófica cartesiana que divide corpo e mente enquanto dois separados. Constata-se que esta temática do corpo nas instituições formais de ensino perpassa questões políticas, ideológicas, comportamentais, subjetivas da construção de

identidade dos sujeitos, assim como a maneira com que estes sujeitos vão se relacionar com seus corpos e com o mundo; e que a dicotomia filosófica corpo/mente tem implicações nas relações de poder dadas na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Aprendizagem. Foucault. Merleau-Ponty. Dicotomia Corpo/mente.

THE ROLE OF BODY IN EDUCATIONAL PROCESSES: THE BODY / MIND RELATIONSHIP IN SCHOOL

ABSTRACT: This article try to examine what is the role of the body in the learning process. Looking at the formulated ideas about the body and the education process, we intent to put in dialog some outhors that discuss this area. To acumplish this investigation we've made a bibliographic review that led to differet moments of this work. The first movement try to understand how the School use and comprehend the students bodies. Using mostly Foucault theories to try reeding this problem. The second moment we approach the fenomenologic view of Merleau-Ponty, in witch the body receive a value as the mediator between human and world. This theory unite body and mind, going in a opposit way of Descartes. We could reach a parcial result of the investigation, that shows how this problem involving the body in the learning process, and

how this bodies are treated in Educational systems and schools are not only about pedagogic tecnics, but as well about politic, ideologic, behavior, subjectivity identity, and sociological matters. The filosofic dichotomy that separete body and mind has implications in the power realation of the society.

KEYWORDS: Body. Learning. Foucault. Merleau-Ponty. Body/mind dichotomy.

INTRODUÇÃO

O modelo educacional que temos hoje, na grande maioria das instituições formais de ensino, tem sua origem no século XIX no contexto da revolução industrial. Tinha objetivos específicos de acordo com tal contexto histórico e sua pedagogia visava atender à necessidade que o mercado impunha. Este modelo tradicional de ensino sempre condicionou o corpo a ser apenas o veículo da mente e, como tal, sem importância no processo de aprendizagem de conteúdos específicos, tendo o papel de ser silenciado e disciplinado para maior “aproveitamento” na absorção destes conteúdos.

É preciso levar em consideração que esta metodologia de “ensinar” reproduzida por muitos professores e professoras se baseia filosoficamente em um dualismo metafísico ocidental, reafirmando subjetivamente e/ou objetivamente uma noção de separação entre corpo e mente como se de alguma forma estes indivíduos entrassem em sala de aula para lecionar apenas para as mentes ali presentes, desconsiderando assim a relevância/presença do corpo (NÓBREGA, 2005). Parto do pressuposto de que chamar a atenção para o corpo é traír o legado de repressão e negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente.

Nóbrega (2005, p. 610) ao discutir a necessidade da criação de uma agenda do corpo na educação (a partir da compreensão fenomenológica do corpo, referenciada por Merleau-Ponty, Varela e Maturana) alerta: “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”. Mesmo reconhecendo que toda educação é educação do corpo, vemos que há uma maior valorização dos aspectos intelectuais ao se fazer referência ao processo educativo formal, sendo o corpo visto apenas como elemento acessório, um mero veículo para manifestação das capacidades mentais.

Esta separação hierárquica entre corpo e mente tem em sua construção histórica um grande reforço: a filosofia enunciada por René Descartes [1596- 1650]. Ele apresenta uma visão dualista do sujeito (mesmo que Descartes não afirme serem essas duas as únicas possíveis dimensões do real, ele afirma que por raciocínio lógico, só podemos comprovar que somos seres pensantes), que continua vigente nas práticas pedagógicas atuais. Esta separação dualista (corpo-alma) traz consigo

o conceito de corpo-máquina manifestando-se nas práticas educacionais de forma a desvalorizar os benefícios que atividades corporais mais ativas podem trazer nos processos educativos. Desconsidera a ideia de que o corpo exerce (segundo a perspectiva Fenomenológica) a função de mediador entre nós e o mundo, sendo ao mesmo tempo natureza e cultura.

É muito comum percebermos no contexto das instituições formais de ensino, sejam escolas ou universidades, as práticas educativas que procuram simplesmente suprimir o movimento e a liberdade dos corpos, impondo assim aos alunos um método imóvel e estático. Porém, o movimento humano é mais que simplesmente o deslocamento do corpo no espaço, ele constitui-se em uma linguagem que permite aos alunos e alunas agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano.

Os problemas que coloco como norte da pesquisa buscam entender o papel do corpo, e como ele tem sido tomado/compreendido pelos agentes envolvidos nos processos educativos (formais), e em que medida a participação ativa e criativa do mesmo nas práticas educacionais pode colaborar com a construção de uma educação mais libertadora. É possível quebrar a lógica dicotômica entre corpo e mente nas práticas pedagógicas? Se sim; em que medida as práticas corporais auxiliam o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo?

Estes problemas esbarram em uma questão epistemológica, cosmológica e antropológica; já que a própria origem e construção histórica do que é conhecimento formal e produção científica tem seus pilares nos processos cognitivos do intelecto (apreensão de conceitos, definições, ideias, razão, metodologias específicas). Isto nos leva a questões interdisciplinares e fundamentais: será que práticas corporais podem auxiliar no aprendizado deste tipo de conhecimento (cognitivos/intelectuais)? É possível ensinar os conteúdos obrigatórios das diferentes disciplinas escolares presentes no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) através de metodologias pedagógicas que incluam a prática/relação com o corpo? Que tipo de transformações seriam necessárias para que os professores e professoras pudessem aplicar atividades corporais no ensino de suas disciplinas? Existem professores que já trabalhem com esta abordagem, e quais são seus resultados e experiências?

Para esta investigação, foi realizada um levantamento bibliográfico que acarretou na divisão de dois momentos do trabalho. Um primeiro momento de compreender como a escola utiliza-se do corpo em suas abordagens pedagógicas e suas consequências, onde encontrei como grande referência as ideias do Foucault. E em um segundo momento a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty que propõe um movimento de “revalorização” do corpo enquanto mediador do ser humano com o mundo, quebrando a perspectiva filosófica cartesiana que divide corpo e mente enquanto dois separados. O resultado destes dois momentos de pesquisa mostra que há duas formas de responder à questão, sendo o primeiro

momento a resposta do papel que é dado ao corpo nos processos de aprendizagem, e o segundo momento o papel que ele realmente tem segundo a fenomenologia.

Pretendo com este artigo demonstrar resultados parciais de pesquisa ainda em andamento (realizada no PPGE – UFJF, Mestrado em Educação), e os passos iniciais para tentar responder estas questões. Constata-se, inicialmente, que a temática do corpo nas instituições formais de ensino é perpassada e diretamente atravessada questões políticas, ideológicas, comportamentais, subjetivas da construção de identidade dos sujeitos, assim como a maneira com que estes sujeitos vão se relacionar com seus corpos e com o mundo; e que a dicotomia filosófica corpo/mente tem implicações nas relações de poder dadas na sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Se tomarmos como exemplo a instituição escolar, a partir de seu modelo historicamente construído, percebemos que ela impõe e reproduz formas específicas, as quais os alunos e alunas devem lidar com seus corpos, maneiras que sinalizam como estes corpos devem existir dentro deste espaço. Considerando que a escola, mesmo que não tenha sozinha o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais (muito menos de determiná-las), tem por estrutura impositiva efeitos inegáveis, constituindo parte significativa da história das pessoas.

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, e muitas das vezes desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2016). Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, tem consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

Acontece que esta regulação e padronização acaba por privar o indivíduo de aprimorar sua relação com o seu corpo e a relação deste com o mundo. Priva dele a autonomia de se descobrir e se criar (identidade) de forma mais diversificada. A origem deste movimento tem muita relação com René Descartes (1989) que, nega através de sua indagação o que os sentidos nos dão a conhecer, tendo em vista que se algumas vezes eles nos enganam (como, por exemplo, em uma ilusão de óptica), eles podem muitas outras vezes nos enganar. Ele baseia seu argumento neste erro dos sentidos para justificar que a única forma de se adquirir conhecimento é por meio da razão, a única certeza é a do pensamento, do ser pensante.

Para ele, o que define a existência de cada ser humano é o seu pensamento, sendo cada um seu próprio pensamento, que pode neste caso ser sinônimo de alma,

colocando em escala de maior importância a mente sobre o corpo:

...já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que eu sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo, e que ela pode ser ou existir sem ele (DESCARTES, 1989, p. 142).

Vê-se que tal dualidade coloca, de um lado, as paixões relacionadas diretamente com os sentidos, aos desejos e as necessidades do corpo; e de outro lado, a ideia de civilização/civilidade e racionalidade ligada ao intelecto, a razão. Tal ideário reforçado na compreensão cartesiana das regras necessárias para chegar ao conhecimento verdadeiro atribui a medicina o conhecimento da materialidade do corpo, expressada pela metáfora corpo-máquina que propõe um exercício do controle das paixões a fim de alcançar algum tipo de conhecimento minimamente legítimo.

O resultado disso nos processos de aprendizagem na vida cotidiana é evidente: desaprendemos a conviver com a realidade corpórea na sua gama de possibilidades, tendo em vista que privilegiamos a razão sem o corpo. Esta é a base teórica e a concepção filosófica que dá fundamentação as práticas científicas e educacionais de grande parte das instituições formais de ensino e é o pilar que justifica a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia hegemônica contemporânea.

Para ir na direção oposta desta perspectiva pedagógica historicamente construída é necessário buscar uma outra ideia de corpo e sua função nos processos educativos. Fraga (2001) afirma que o corpo é o resultado provisório de diversas pedagogias que conformam em determinadas épocas, lugares e culturas, ou seja, é construído histórica, cultural e socialmente, a partir de representações e por meio do outro, que precisa existir para que o sujeito possa se perceber. Assim, toda educação é a educação do corpo e ela percorre por diversos caminhos, contradições e diversas formas de ser, sendo assim, o corpo é educado pelos muitos elementos culturais presentes, como: roupas, comidas, religiões, mídia, arquitetura e etc.

Assmann (1998, p. 113) ressalta que:

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica, percebemos o corpo como parte integrante e de fundamental importância ao desenvolvimento e jamais deveria ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem.

Olivier (1995, p. 60) acrescenta:

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expansivos e com os objetos do seu mundo (...). O corpo se torna a permanência que permite a presença das "coisas mesmas" manifestar-se para mim em uma

perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda a ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, enquanto corporeidade, enquanto corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e através do qual o processo de vida se perpetua.

Partindo destes pressupostos, o caminho teórico-metodológico que disponho para melhor fundamentação de minha análise e proposta de pesquisa tem grande peso em dois autores franceses: Michel Foucault (1975) e Merleau-Ponty (1999). Foucault com o conceito de “corpo dócil” como resultado de um corpo submisso e exercitado, porém disciplinado especificamente para aumentar as forças em termos econômicos e diminuir as forças em termos políticos, aumentando assim a obediência do indivíduo.

Outro conceito, que dialoga diretamente com o conceito ‘corpo dócil’, é o que ele chama de ‘quadros vivos’ (FOUCAULT, 1975, p. 174) que seria aquele movimento de “domar” estes corpos, “aquilo que efetivamente transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. Os ‘quadros vivos’ são ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam fixações e permitem a circulação; recorrem segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 1997, p. 135).

Este mecanismo de poder, segundo Foucault, “permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (1977, p. 42). Este movimento de padronização e uniformização dos alunos tem sempre um referencial a ser alcançado, o ideal, aquela imagem do indivíduo educado, civilizado, eficiente. Este ‘poder’, está articulado com um saber, que se ordena em torno da norma. Ou seja, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite esta articulação, a qual este poder é também um saber, o qual dita o que é ou não normal, o que é ou não correto ou incorreto, o que se deve ou não fazer.

Esta análise foucaultiana é de riquíssima colaboração para a compreensão do papel que é dado/imposto ao corpo nos processos educativos e nos aponta explicações que se aproximam de um maior entendimento da realidade escolar e educativa no geral, tanto para as consequências, quanto para os objetivos primeiros impressos em sua configuração.

Já a colaboração do filósofo Merleau-Ponty nos direciona para um entendimento

filosófico do corpo enquanto fundamental de ser pensado/considerado e utilizado nos processos de compreensão da realidade. Basear-se teoricamente em sua abordagem Fenomenológica é automaticamente afirmar uma gigantesca relevância do corpo nos processos educativos, processos de aprendizagem e cognitivos. Para ele, o corpo não é coisa e nem obstáculo, e sim a dimensão da totalidade do ser humano. Dessa forma, o corpo não é algo que possuímos, cada um É seu próprio corpo. Merleau-Ponty afirma: “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (1945/1999, p. 207-208)

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, a uma intenção única se concebe nele (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 312).

Neste sentido, nos revelamos a partir de nossas manifestações corporais e ao observarmos o movimento de outro, não captamos algo simplesmente mecânico, como uma máquina, captamos as expressões que querem dizer algo, que apontam a unidade entre pensamento e ação, entre a dimensão física e psíquica. Assim, o corpo percebe e é percebido simultaneamente. Para ele, nosso corpo é nosso “ancoradouro no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945/1999, p. 200), desta forma “o mundo é não aquilo que penso, mas aquilo que vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1945/1999, p. 14).

Segundo ele, a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade por sua vez não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade.

O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159).

O diálogo entre a filosofia de Merleau-Ponty com o processo educativo nos aponta diretamente para o sentido de que a experiência humana é culturalmente incorporada. No movimento dos corpos pode-se fazer a leitura, como lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura (NOBREGA, 2005). Neste sentido, todos os significados que surgem, nascem a partir de experiências, são sentidos de algo vivido, que por sua vez são conseqüentemente acarretados por marcas corporais que imprimem sentido a forma que o mundo é apreendido, como explica Caminha (2012, p. 15):

Antes de concebermos o mundo visível como aquilo que, efetivamente, aparece visível em nosso campo perceptivo, é preciso levar em consideração o corpo que

se lança no mundo com seus movimentos de se pôr a olhar. Esses movimentos revelam a experiência do mundo tal como ele nos aparece, enquanto somos corpos situados no mundo. Assim, mesmo que não se possa ver, efetivamente, alguma coisa em sua plenitude, o nosso campo perceptivo é correlativo a nossa presença no mundo, vivida pelos movimentos do corpo, que se põem a olhar. Nesse sentido, a primeira grande contribuição da fenomenologia para a educação é apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento. Isso representa, sem dúvida, a inauguração de novas perspectivas sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre a educação.

Segundo Merleau-Ponty (1999) é preciso repensar os processos educativos e valorizar a criatividade vivida pelo corpo como sujeito do conhecimento. Desta forma, sua filosofia instiga que os educadores e os agentes envolvidos nos processos educativos se coloquem em um movimento de inovação e criação, buscando não apenas o entendimento do mundo pelas constatações já dadas, mas também pelo exercício da criação e interpretação constantemente renovados. “A partir desse olhar, o foco da escola não deve ser o de assegurar uma acumulação de conteúdos aprendidos, mas o desenvolvimento pessoal e a auto realização por meio do diálogo com diferentes perspectivas de pensar” (CAMINHA, 2012, p. 07).

A concepção Foucaultiana e a Fenomenologia de Merleau-Ponty se complementam de uma forma rica enquanto instrumento de análise interdisciplinar para olharmos tal problemática. Por esse motivo, busco enquanto caminho metodológico realizar um Estudo comparado através do cruzamento entre teorias. Neste sentido, se relacionam a Filosofia, a Filosofia da Educação, a Sociologia, a Pedagogia, estudos em Didática entre outros campos de conhecimento que podem se desencadear deste objeto de estudo; porém, que por uma questão metodológica, optei por me debruçar em um recorte o qual temos, por um lado, a escola enquanto local de silenciamento, ‘docilização’ dos corpos, espaços de “quadros vivos” (na perspectiva Foucaultiana); e por outro lado, temos a proposta de valorização do corpo/indivíduo autônomo, sensível (na análise Merleau-Pontyana) . Ao contrário de um viés que busca padronizar as pessoas, o olhar fenomenológico da educação traz a ideia de situar o sujeito como um sujeito no mundo e valoriza sua percepção de modo a fomentar a relação de sua condição existencial com os conteúdos ministrados (CAMINHA, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e discutir o corpo nos processos educativos escolares e seu papel nos remete a uma discussão que envolve a própria ideia do que é educação e para que serve, sua finalidade, seu objetivo. Nos leva a questionar porque as instituições formais de ensino têm as práticas que têm, e porque o modelo escolar, em sua maior parte não é aplicado criticamente, nem ocorre, na maioria das vezes, a tentativa

inovar a relação que os alunos têm com seus corpos e a relação destes corpos com o mundo. A escola parece estar ainda longe de considerar tais questões e sair da limitação da “presença do corpo” além das atividades nos horários de Educação física.

Os corpos presentes nas escolas passam por um processo educativo que educa objetivamente e subjetivamente estes corpos, o que cria uma disciplina extremamente impactante para a vida dos sujeitos. A educação escolar, é historicamente utilizada como mecanismo de controle, como tática colonizadora; e a padronização, uniformização dos corpos, enquanto corpos dóceis e disciplinados faz parte desta construção e estrutura escolar. Por isso pensar novas metodologias e pedagogias que valorizam a importância do corpo no processo de aprendizagem é crucial para que possamos quebrar essa lógica educacional que se repete pela história.

O andamento da pesquisa aponta para duas diferentes leituras da pergunta central. Sendo a pergunta: “Qual é o papel do corpo nos processos educativos escolares? ”. Pode-se responder através de uma busca da essência da importância do corpo nos processos educativos e de aprendizagem, como ele realmente funciona e qual seria o seu ‘verdadeiro’ papel. Outra forma de responder seria a partir da perspectiva do papel que é dado ao corpo no processo de aprendizagem.

Para estas duas diferentes formas de responder, porém complementares, foi em Foucault principalmente que me vi mais próximo de uma abordagem a qual me apontasse a respeito do papel que é dado ao corpo no processo educativo; e para iluminar a respeito de uma possível ‘essência’ a respeito do que/qual é o papel do corpo em tais contextos, encontrei em Merleau-Ponty um grande expoente para aprofundar minha reflexão.

Encontramos em Foucault a percepção do corpo tendo o papel de ser ensinado, enquadrado, melhor dizendo, disciplinado. Para ele, o corpo sofre nas instituições formais de ensino processos com viés anátomo-políticos que disciplinam os corpos. São dispositivos disciplinares com objetivos específicos, que segundo ele seguem vontades produtivas do Estado. E desta forma, o papel que é dado ao corpo é diretamente o de ser enquadrado, uniformizado com fins específicos e objetivos pré-estabelecidos. Para ele o corpo sofre através destes dispositivos disciplinares de saber-poder, que são mecanismos de poder que permitem extrair com mais eficiência dos corpos o tempo e o trabalho.

Já na perspectiva de Merleau-Ponty, que traz sua abordagem filosófica fenomenológica sobre o corpo podemos perceber que para ele é indubitável a gigantesca importância do corpo na relação do ser com o mundo, já que para ele é o corpo que efetua a síntese das informações recebidas, interpreta e apreende. O corpo é o mediador do ser com o mundo e a dimensão da totalidade de um ser humano, é em suas palavras, nosso “âncora no mundo”.

Pensar a pedagogia e a educação a partir da perspectiva filosófica da

Fenomenologia e a visão do Merleau-Ponty tem consequências promissoras e fica perfeitamente claro neste trecho do artigo “Fenomenologia e Educação” (CAMINHA, 2012):

“A fenomenologia nos ajuda a nos recusarmos a ver o educando como um indivíduo que se apossa de conhecimentos e habilidades para se integrar ao mundo globalizado como força de trabalho eficiente. O educando não é um número de uma massa amorfa, mas sujeitos de intenções e desejos que precisam ser emancipados pela força da responsabilidade, contestação e resistência. Nesse sentido, o educador não pode ser um mero cumpridor de programas pré-estabelecidos. Pelo viés fenomenológico da busca permanente de se reaprender o mundo, a educação não é o processo de padronização de pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de modos de se viver por meio da busca de se situar como sujeito no mundo. A perspectiva fenomenológica, usada como referência para orientar a prática pedagógica, é um indicativo de que o sujeito da aprendizagem é o centro da atenção educativa e não os conteúdos que serão ensinados. O educando não pode ser reduzido a uma enciclopédia, nem o educador ao especialista que constata, por meio de processos avaliativos, que os educandos respondem corretamente saberes já estabelecidos de modo uniformizado.

Acredito que assim como nos aponta Caminha, a Fenomenologia tem muitos aspectos positivos para trazer a nossa forma de educar. E para além disso, a importância de continuarmos a estudar e trabalhar o corpo ativo e livre dentro dos espaços de formação tem potencial de gerar indivíduos mais livres e conscientes de si e de como se relacionar com o mundo; e talvez sejam novos caminhos que se abrem com a pesquisa. Ou seja, no caminhar da pesquisa, questiono-me: um corpo livre, autônomo, consciente de si, é um corpo que luta e se posiciona politicamente? Está aí uma nova possibilidade para aprofundamento, e um campo de pesquisa que considero de grande valia para a Educação.

As pesquisas acadêmicas e práticas educativas ainda caminham lentamente em trazer atividades que demonstrem ter uma perspectiva de unidade entre corpo e mente; o que nos leva a pensar que a perspectiva filosófica cartesiana, o intelectualismo e a hierarquização da mente sobre o corpo tem prevalecido nestes espaços acadêmicos e escolares.

Outra problemática a se questionar dentro desta área é que mesmo que na maior parte dos estudos sobre o corpo no processo de aprendizagem, nos universos escolares ou nos processos educativos, haja uma grande quantidade de críticas da ausência do mesmo, de problematizações profundas e embasadas a respeito da perspectiva filosófica/política envolvida, a quantidade de textos que abordem exemplos práticos, ou atividades pedagógicas possíveis utilizando o corpo como linguagem e instrumento principal envolvido no processo é reduzida.

Neste sentido, aponto a falta de propostas, ideias e resultados. Ouso dizer que é necessário ter coragem para quebrarmos a lógica educacional que vem sendo carregada historicamente, para inovar, experimentar e descobrir aquilo que historicamente ficou encoberto e escondido nos moldes acadêmicos. Somos seres

corporais, somos corpos vivos que urgem movimento.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CAMINHA, I. Fenomenologia e Educação. *Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia*, Caicó-RN, v, n. 2, p. 11-21, jul.-dez. 2012
- CAMINHA, I. O. *O distante-próximo e o próximo distante: corpo e percepção na filosofia de MerleauPonty*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a.
- _____. *Fenomenologia e educação*. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 12., 2010. Anais... Londrina: UEL, 2010b.
- CAMPOS, P. F. M. Relações corpo educação: um estudo sobre o lugar do corpo na Escola. 2006. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Apresentação e comentário de Denis Huisman. Trad. de Elza Moreira Marcelina. São Paulo: Ática, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. V.1: A vontade de saber*: 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HUSSERL, E. *La philosophie comme science rigoureuse*. 4ª ed. Paris: PUF, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes (ed.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (Org.) *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 57-87, 1997.
- LOURO, Guacira. “Produzindo sujeitos masculinos e cristãos”. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.83-107
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.
- PINHEIRO, Maria C. M. Escapes do corpo na infância: Sutas possibilidades de resistência aos controles escolares. OPSIS: *Revista do Departamento de História e Ciências Sociais*, v.7, n. 8, p.163-175, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/o.v7i8.9408>>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- PINTO, Rúbia-mar. N. A. Educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”. *Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, v. 2, n. 4, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637914/5605>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CENÁRIO DAS ASSIMETRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 22/10/2019

Ana Kely Martins da Silva

Universidade do Estado do Pará- UEPA

Faculdade Ideal- FACI/ WYDEN

Belém- Pará

<http://lattes.cnpq.br/7592735932303176>

RESUMO: Este artigo visa analisar o processo de formação dos professores universitários no contexto das assimetrias da Educação Superior. Os dados apresentados são resultantes de uma pesquisa realizada com os docentes da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cuja problemática foi: Como está configurada a formação continuada dos professores da UEPA, tendo em vista as assimetrias da Educação Superior? Para coleta de dados foram utilizados: o questionário, a entrevista e a análise documental. De forma geral, os achados da pesquisa apontaram um contexto desigual do sistema de pós-graduação brasileira, em que ficou patente a realidade da região Norte, onde há uma baixa oferta de cursos de pós-graduação, o que leva muitos docentes a saírem do estado do Pará e até mesmo do Brasil em busca de formação. Os professores investigados revelaram uma trajetória formativa influenciada de forma decisiva pelas assimetrias

regionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Formação do Professor. Assimetrias.

THE PROCESS OF TRAINING UNIVERSITY TEACHERS IN THE SCENARIO OF THE ASYMMETRIES OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to analyze the process of training of university teachers in the context of the asymmetries of higher education. The data submitted are the result of a survey conducted with the teachers of the Universidade do Estado do Pará (UEPA), whose problem was: how is configured the continued training of teachers of UEPA, in view of the asymmetries of higher education? For data collection were used: the questionnaire, interview and documentary analysis. Overall, the findings of the survey showed an unequal context of Brazilian post-graduate system, in which demonstrated the reality of the northern region, where there is a low offer of postgraduate courses, which leads many teachers out of Pará State and even from Brazil in search of training. Teachers investigated revealed a formative trajectory influenced decisively by the regional imbalances.

KEYWORDS: higher education. Teacher's training. Asymmetries.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida na esfera da educação superior que se constitui em uma área ainda com pouca produção científica, como constatou André (In: BARBOSA, 2006), ao realizar um balanço da produção (dissertações e teses) realizada no Brasil, tomando por base os anos de 1992 e 2002 e, entre suas várias conclusões, verificou que a formação do professor universitário não se constitui ainda um objeto privilegiado de estudo, ou seja, é um tema silenciado.

Assim, este artigo surge na perspectiva de ser mais uma contribuição na área da Educação Superior, que possui desafios que precisam ser enfrentados com políticas públicas induzidas em prol da melhoria científica do país como um todo.

2 | A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na UEPA com os professores dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Matemática, o passo inicial foi a realização de um estudo piloto que validou os instrumentos de pesquisa. Posteriormente, deu-se a aplicação dos questionários a todos os professores que atuavam no primeiro semestre do ano letivo de 2009, totalizando 62, sendo 23 docentes do curso de Letras e 39 do curso de Matemática. O questionário teve como objetivo obter um perfil da população estudada, sendo um dos eixos de investigação a formação dos professores.

Após a aplicação dos questionários, teve início a etapa de tratamento estatístico dos dados obtidos, realizado em parceria com um profissional da área, que processou os dados pelo sistema SPSS (Pacote de Estatística para as Ciências Sociais). Esse processamento deu origem às tabelas e forneceu subsídios preliminares para analisar as questões a partir dos eixos definidos.

As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2009 a fevereiro de 2010, as quais foram presenciais e desenvolvidas a partir de um roteiro semiestruturado, as mesmas foram realizadas com 13 docentes dos cursos investigados.. Destaco a generosidade e a disponibilidade dos professores ao partilharem comigo suas lembranças; momentos que se constituíram, para mim, como singulares, pois foram ricos e de muita aprendizagem.

Após a conclusão das entrevistas, realizei a transcrição integral das falas e procedi ao tratamento dos depoimentos, utilizando o software ATLAS TI que permitiu a categorização das falas dos sujeitos.

A análise documental foi realizada com vistas a identificar as políticas públicas na esfera da Educação Superior brasileira.

3 | OS DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS ASSIMETRIAS REVELADAS

O quadro da Educação Superior brasileira é expresso por meio dos indicadores nacionais definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual, anualmente, realiza diagnósticos sobre a Educação Superior no país e, assim, obtém e fornece dados sobre a qualidade das IES em suas diferentes formas de organização acadêmica. Tais dados servem de suporte para avaliar as políticas educacionais e institucionais desenvolvidas em nível nacional. Ao mapear o país, acaba por revelar as assimetrias¹, que são históricas, em especial, nas regiões Norte e Nordeste do país.

Dados do INEP indicam grandes assimetrias² entre as regiões do Brasil. Nosso País possui 2.252 IES, assim distribuídas nas seguintes regiões: 139 no Norte, 432 no Nordeste, 1.069 no Sudeste, 370 no Sul e 242 no Centro-Oeste. Como visto, a região Norte é a que menos oferta a Educação Superior no Brasil.

Quanto ao número de docentes universitários, o Brasil possui 321.493 docentes em exercício. Desses, 129.792 (40,4%) têm especialização; 114.537 (35,6%) têm mestrado e 77.164 (24%) doutorado. Tomando por base a titulação acadêmica de tais docentes, por região, fica evidente que as desigualdades no nível de formação dos professores universitários são expressivas, conforme dados abaixo:

REGIÕES	SEM GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
Norte	05	1.936	8.323	6.243	2.687	19.194
Nordeste	22	7.771	20.912	20.529	12.063	61.297
Sudeste	21	16.431	40.569	52.903	41.899	151.823
Sul	27	4.591	15.780	25.003	15.503	60.904
Centro-Oeste	11	2.973	10.420	9.859	5.012	28.275

Quadro 1- Grau de formação dos docentes em exercício nas IES, por região

Fonte- MEC/ INEP/DEED, 2009

Nesse contexto, o Estado do Pará possui 6.480 docentes na Educação Superior com a seguinte formação: 453 graduados; 2.124 especialistas; 2.623 mestres e 1.280 doutores. Tais estatísticas reforçam que a região Norte possui menos professores universitários em relação às demais regiões e expressam ainda um percentual significativo de docentes que possuem somente a graduação. Destaco o baixo percentual, nessa região, de mestres e doutores. Tais dados refletem a grande distância dessa região em relação aos padrões nacionais para a Educação Superior.

1 Essas assimetrias vêm à tona também no Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010).

2 Sinopse do Censo da Educação Superior 2008, realizado de março a setembro de 2009- INEP.

Essa distância entre as regiões é patente também em nível de pós-graduação, nos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) da pós-graduação brasileira. O qual é analisado por Ramalho e Madeira (2005) e por Diniz e Guerra (2000), esses autores afirmam que as regiões Norte e Nordeste, historicamente, passaram por uma longa jornada na esfera da pós-graduação, na qual grandes desafios e assimetrias geraram um diagnóstico crítico na relação dessas regiões com o contexto nacional, o que exige a definição mais incisiva de políticas públicas de expansão do sistema nacional de pesquisa e pós-graduação.

Esses autores reconhecem os desequilíbrios existentes entre as regiões e apontam, como consequência, um país desigual e injusto. Esclarecem que os desafios vêm sendo amenizados, devido à mudança da capacidade instalada e à consolidação de alguns programas de pós-graduação.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2005 a 2010 apresenta dados semelhantes aos do INEP e da CAPES. Todos esses órgãos reconhecem que, apesar da expansão da pós-graduação brasileira, ainda persiste uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil, uma vez que a região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado. É o que reforça Severino (2009), quando classifica como preocupante a distribuição desigual das IES no Brasil, ao considerar que 50% dessas estão situadas na região Sudeste.

Fica evidente que o cenário da Educação Superior brasileira é desigual, e que a região Norte está em desvantagem em relação à oferta da pós-graduação. Essa desigualdade é preocupante, pois gera a incapacidade de as menores universidades produzirem conhecimentos e, conseqüentemente, a pouca participação no desenvolvimento regional. Assim, é indispensável a superação, ou pelo menos a diminuição, dessa desigualdade. Para tanto, é mister a clareza de que: “[...] sem a adoção de políticas dirigidas para a correção das assimetrias, e recursos proporcionais que as viabilizem, o fosso acadêmico entre as regiões tenderá a se aprofundar contribuindo para a construção de vários brasis” (DINIZ e GUERRA, 2000, p. 84).

4 | AS ASSIMETRIAS REGIONAIS EXPRESSAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao buscar mapear o processo de formação continuada, é mister atentar para Zabalza (2004, p. 52-3), quando diz que a formação contínua está vinculada a “todo o ciclo vital das pessoas. [...] a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo-se um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos”. Assim, a formação

continuada perpassa pelos processos formais e informais da trajetória do professor.

Enfim, a qualidade do processo educacional nas universidades depende, em grande medida, da formação recebida pelos professores. Tal formação não precisa limitar-se ao processo inicial, mas ser um processo de aprendizagem permanente que abarque toda a vida profissional.

Destaco ainda, a denúncia de autores, como Pimenta e Anastasiou (2005) e Masetto (1998), no que diz respeito às raras iniciativas da maioria das IES³ frente à implementação de política institucional voltada para a formação continuada dos docentes, pois a maioria das universidades parte do princípio de que seus docentes já possuem formação adequada para a docência universitária, advinda principalmente de seus títulos de mestres e doutores.

Os professores universitários investigados apresentavam o seguinte perfil, havia 32 homens (51,6%) e 30 mulheres (48,4%), equivalência que vai ao encontro das estatísticas nacionais e estaduais (INEP/ 2009), no que concerne ao predomínio dos homens como professores universitários brasileiros, já que o Brasil possui 338.890 professores universitários, sendo 152.170 do sexo feminino e 186.720 do sexo masculino. No Estado do Pará, são 6.480 docentes universitários, dentre os quais, 3.408 homens e 3.072 mulheres.

As mulheres apresentavam menor titulação: das 30 professoras, 10 (33,3%) eram especialistas, 18 (60%) eram mestres e 2 (6,6%) eram doutoras. Já a titulação dos homens era mais alta: dos 32 professores, 1 (3,1%) era graduado (mas já cursando mestrado), 6 (18,7%) eram especialistas, 18 (56,2%) eram mestres e 7 (21,8%) eram doutores.

Os dados de pesquisa, no que respeito aos cursos de pós-graduação realizados pelos professores, evidenciaram a busca desses profissionais pela qualificação. Assim, identifiquei que 49 professores cursaram especialização, desses, a maioria (77,6%) frequentou IES públicas.

Constatei ainda que 10 (20,3%) professores cursaram especialização fora do Estado do Pará, dado que revela, mais uma vez, a carência de cursos de especialização no Pará, o que perdurou até a década de 1990, pois o período identificado de conclusão desses cursos foi: década de 1980, 24,5%; década de 1990, 46,9%; e no período de 2000 a 2009, 28,6%.

Ao tomar por base as áreas de conhecimento, os professores são oriundos das seguintes áreas: 33,1%, Ciências Exatas e da Terra; 42,8%, Linguística, Letras e Artes; 2%, Ciências Sociais Aplicadas; e 22,1%, Ciências Humanas. A prevalência das áreas de Ciências Exatas e da Terra e de Linguística, Letras e Artes deve-se ao fato de a investigação ter ocorrido nos cursos de Matemática e Letras.

3 Ver Almeida, M.I. de (2007), em que há o relato de modos de implementação institucional da formação docente em algumas universidades espanholas.

Dos 62 docentes, 45 (72,6%) fizeram mestrado e dezessete (27,4%) não o cursaram. E, entre os que cursaram, 75,6% frequentaram IES públicas. O que chama a atenção é que, desses, 15 professores (33,3%) cursaram o mestrado fora de Belém, o que denota, mais uma vez, a carência do Estado do Pará na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

As áreas do conhecimento em que os professores fizeram o mestrado foram: 37,9%, Ciências Humanas; 35,4%, Ciências Exatas e da Terra; 22,3%, Linguística, Letras e Artes; e 4,4 %, Ciências Sociais Aplicadas. O que revela predomínio das áreas de Humanas e Exatas, isso era esperado, visto que investiguei cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática.

O doutorado foi o nível de formação com menor incidência entre os professores, pois 53 professores (85%) não o cursaram. Esse número é muito alto e é um dado que reforça a dificuldade dos professores para ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Dos 9 professores (15%) que cursaram o doutorado, 7 (77,8%) frequentaram IES públicas. Ressalto que, como no mestrado, foi significativo o número de docentes que saíram de Belém para outros estados ou mesmo do país, exatamente 7 professores (77,8%).

As áreas do conhecimento dos cursos de doutorado foram: 44,4 %, Ciências Exatas e da Terra; 44,5%, Ciências Humanas; e 11,1%, Linguística, Letras e Artes. Com relação ao período, 1 docente concluiu o doutorado em 1977 e os demais entre 2000 e 2008, dos quais, 5 concluíram entre 2002 e 2004 e 3 são recém-doutores⁴, pois concluíram o doutorado entre 2005 e 2008. É importante destacar que, dos 62 docentes, 6 professores cursam mestrado e 4, doutorado.

Assim, a baixa oferta de pós-graduação constitui-se como um fator decisivo para a saída dos professores para outros estados e países, em busca do processo de formação. Esse fato é analisado por Diniz e Guerra (2000, p. 88), os quais destacam que, devido à distribuição desigual das oportunidades em relação à pós-graduação brasileira, surge a oneração pesada dos “estudantes das regiões menos desenvolvidas que se veem obrigados a se deslocarem para o Sudeste e Sul, trabalhando objetivos distantes de sua região para se qualificarem.”

Identifiquei também que muitos professores da UEPA buscam suas titulações em outros países, principalmente no Paraguai e em Portugal, fato que gera desconforto de ordem pessoal, profissional, econômica, familiar e institucional, às vezes, o título nem é convalidado⁵ no Brasil, fato que aumenta mais os prejuízos. Constatei ainda

4 A CAPES considera recém-doutor os titulados em até 5 anos.

5 A convalidação é uma determinação da LDB que, em seu artigo 48 § 3º, dispõe que os diplomas de mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras deverão ser reconhecidos por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

que 8 professores concluíram ou estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado em IES estrangeiras.

A baixa oferta da pós-graduação é uma realidade para os professores e constitui-se em um elemento complicador para que mais docentes busquem a formação nesse nível. Essa carência de cursos na região é refletida pela grande demanda de pessoas que se inscrevem, anualmente, nos processos seletivos dos cursos de mestrado da UEPA. Em 2010, o mestrado em Biologia Parasitária contou com 109 candidatos inscritos para concorrerem a 12 vagas e o mestrado em Educação contabilizou 788 inscritos para concorrerem às 25 vagas. Tais dados reforçam a necessidade de ampliação da pós-graduação na região Norte e refletem ainda a demanda reprimida existente.

Uma das alternativas, plausível no contexto da UEPA, é o projeto interinstitucional que viabilize convênios de parcerias com outras universidades brasileiras, nos quais possa haver projetos de integração, como é o caso positivo dos MINTER e DINTER que a UEPA implementa e que são vias significativas e alcançam as expectativas de formação dos professores.

Diniz e Guerra (2000, p. 52) fazem uma defesa desses acordos interinstitucionais e afirmam que “os pactos acadêmicos entre as instituições mais qualificadas e as menos qualificadas, dentro e entre as regiões” são necessários como políticas públicas de expansão do sistema brasileiro de pesquisa e pós-graduação.

A pesquisa revelou ainda que do total de professores, 72,2% concordaram plenamente que a pós-graduação contribuiu para serem melhores professores universitários, 26,2% concordaram em parte com essa afirmação e somente um discordou. Mas, ao aprofundar as entrevistas, esse dado não foi confirmado, haja vista que a pós-graduação em nenhum momento foi mencionada como determinante para o desenvolvimento de habilidades inerentes à docência universitária.

A maioria dos professores, 46,8%, considerou que a formação continuada possibilita a construção de saberes para exercer a docência universitária, 45,1% concordaram em parte e 8,1% não concordaram com essa afirmação. Apesar de darem importância a esse processo, somente 19,4% dos professores declararam participar de forma ativa de eventos de formação continuada, 53,2% afirmaram participar em parte e 27,4% não participam desses eventos.

E, em relação à participação na formação continuada promovida pela UEPA, 61,3% declararam não participar de eventos de cunho institucional e somente 38,7% declararam participar.

Esses dados revelam que, para os professores, a formação continuada é importante na esfera do exercício da docência, porém o que identifiquei foi que, apesar dessa importância, os professores têm uma baixa participação nos eventos de formação.

Considero tais dados preocupantes, na medida em que a formação continuada parece ocorrer a partir da escolha individual, em contraposição a um projeto de instituição. Assim, ao buscar a qualificação, alguns docentes parecem fazê-lo de forma isolada do cenário institucional, já que, de acordo com Severino (2009), essa busca acaba por reforçar uma política educacional centrada no desempenho dos indivíduos e não na condução de um projeto coletivo — o que é enfatizado é a construção do portfólio de competências individuais.

Nesse sentido, Belei et al. (2006, p. 405) afirmam que, devido à ausência da formação específica para a docência universitária, os professores acabam por realizar “a busca individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação. Entretanto, o incentivo [...] deve partir também da instituição”. Em relação a essa busca individual, a professora Mônica afirmou o seguinte:

A UEPA propicia eventos, mas se pensares em condições financeiras, não. Agora, eventos propicia, tem encontro de pesquisa, encontro de ciências, encontro não sei do quê. Agora, condições para isso, você não tem, acho que o professor hoje, ele é quem investe nele mesmo (Professora Mônica).

Zabalza (2004, p. 161) destaca que as iniciativas individuais dos professores exercem uma função importante na universidade, “principalmente se chega a implementar a ideia de refletir sobre a própria prática como uma das condições básicas para a qualificação da docência.”

Diante das dificuldades apontadas e da constatação da formação continuada ser realizada, enquanto momento isolado, no qual cada professor “corre atrás” de suas titulações nos níveis lato e stricto sensu, arrisco a afirmar que essa formação visa atender, além das expectativas individuais de titulação, às exigências atuais em nível legal.

Em nível legal, essas exigências são expressas pela LDB, Art. 52, Inciso II, que estabelece para as universidades a existência de “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. E pela Resolução CES N.º 2, de 7 de abril de 1998, que estabelece os indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento das IES. Assim, a produção intelectual institucionalizada deverá ser comprovada com três cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu, avaliados positivamente pela CAPES e/ou pela realização sistemática de pesquisas que envolvam pelo menos 15% do corpo docente.

De acordo com Zabalza (2004), há predomínio do indivíduo na cultura institucional das universidades, nesse sentido, ele propõe a alteração dessa prática para uma perspectiva de socialização. Esse autor diz que: “Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um

grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação” (ZABALZA, 2004, p. 127).

Assim, um processo de formação continuada em uma perspectiva integrada do ensino e pesquisa, na busca por pensar em uma ação em rede, tendo por base um projeto institucional. Concordo com Franco (2008, p.122) quando diz que:

os processos de formação precisam considerar a estruturação de uma experiência formativa [...] precisa colocar o sujeito em processos de diálogos com a realidade, diálogos formativos capazes de reelaboração reflexiva a partir das contradições da existência vivenciada.

Para que isso ocorra, o professor universitário necessita, além da formação, de condições de trabalho que possibilitem a construção de um profissional que possua uma trajetória formativa significativa, na medida em que a infraestrutura possibilita o desenvolvimento a contento do planejamento de ações diversificadas e favorece o contexto de ensino em uma atmosfera adequada em nível de assessoria e ambiente físico.

Chamlan (2003) e Montero (2001) afirmam que a maioria dos professores universitários não teve formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. Denunciam, também, que há um senso comum que considera o domínio de conhecimentos específicos como fator suficiente para o exercício da docência nesse nível de ensino. Esse senso comum, às vezes, é um consenso velado de que a docência universitária não requer, como nos demais níveis de ensino, espaços para reflexões e trocas coletivas de práticas pedagógicas e didáticas. Situação essa que leva os profissionais a reproduzirem uma prática pedagógica baseada nos exemplos de seus antigos professores.

Os professores da UEPA demonstraram que vislumbram ações formativas de cunho institucional, pois 91,9% dos professores declararam que possuíam interesse e 56,4% de que dispunham de tempo para participar de formação continuada, já 43,5% afirmaram que, apesar do interesse, não dispunham de tempo. Esse indica que há disponibilidade e vontade dos professores em integrar espaços formativos e cabe à UEPA planejar esses momentos em um projeto institucional que proporcione condições.

Os 38,7% de docentes que declararam participar de eventos de formação continuada promovida pela UEPA, citaram como eventos: fórum (16,7%), reuniões pedagógicas (16,7%), palestras (11,9%), semana acadêmica (11,9%), cursos de aperfeiçoamento (11,9%), encontros (9,5%), EAD (7,1%), congressos (7,1%), seminários (4,8%), oficinas (2,4%).

A periodicidade de participação nesses eventos foi anual (57,1%), semestral (28,6%), bianual (2,4%) e quadrianual (2,4%). O predomínio foi de eventos pontuais

com periodicidade anual ou semestral.

Ao considerar a constância de participação nos eventos listados de formação continuada (palestras, oficinas, minicursos, fóruns, conferências, congressos, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, simpósios, etc.), obteve o seguinte resultado: 29% participam sempre ou quase sempre; 22,6% participam de vez em quando; e 48,4% participam desses eventos nunca ou quase nunca.

Esses dados denotam a necessidade de os professores participarem mais de eventos de formação continuada. Talvez essa baixa participação deva-se à ausência de um projeto institucional. De acordo com 44,3 % dos professores, na UEPA não existe uma política institucional de formação continuada, já 47,5% reconheceram que tais políticas existem em parte e 8,2%, que essas existem de fato.

Assim, o que pode constatar foi que falta institucionalmente uma ação mais induzida para a formação continuada dos professores, a partir de um projeto institucional, gerado a partir dos anseios e necessidades apontadas pelos docentes. A esse respeito, o professor Hélio declarou que a UEPA precisa redimensionar o processo de formação continuada, pois considerou que:

a UEPA tem feito pouco nessa direção, faz umas formações continuadas dos professores no início do ano, que não é fruto do levantamento acerca das necessidades dos professores ou dos seus anseios, é muito na cabeça, que alguém pensa que é bom, eu acho que é um equívoco da universidade. [...] mas, se eu for olhar para dentro da universidade, eu acho que nós estamos ainda tentando voltar para a formação continuada do professor. (Professor Hélio).

O que tem sido possível inferir é que talvez a UEPA esteja propiciando eventos de forma isolada e os professores acabem por investir em suas formações de forma solitária e individual. Diante do baixo incentivo para o desenvolvimento da formação continuada, os docentes inserem-se nas oportunidades de qualificação que conseguem, a fim de garantir sua competitividade no meio acadêmico.

Toda essa situação acaba por relegar a uma posição secundária os docentes que não buscam ou não conseguem avançar, mesmo que isoladamente, nessa formação. Vejo que os programas institucionais e interinstitucionais constituem-se em canais cruciais para indução do coletivo dos docentes em ações, pesquisa, extensão e ensino.

Logo, a formação continuada pode ser analisada em outra perspectiva, ao assumir um caráter indissociável da atuação docente, em uma dimensão coletiva, no qual as IES reconheçam a importância de estudos, pesquisas e extensões para a melhoria da qualidade do ensino. Essa ação coletiva envolve não somente a coletividade docente, como também a comunidade das IES (alunos, técnicos, entre outros).

Enfim, todo esse conjunto de dados reflete que a UEPA ainda tem dificuldade

para implementar a formação continuada como processo formativo que se constitua em uma dinâmica. Dinâmica que envolva dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, na qual o contexto de trabalho docente tenha um papel relevante para incentivar e lutar pela garantia de políticas que induzam as redes de formação à criação de uma dinâmica própria, pessoal e profissional.

Entendo que, para um professor universitário, tanto a formação inicial quanto a continuada possuem papéis decisivos, haja vista que acabam sendo canais pelos quais são desenvolvidos e fortalecidos saberes e competências inerentes ao processo ensino-aprendizagem, tal como os relacionados ao planejamento, avaliação, metodologia, entre outros.

Penso que os professores da UEPA, apesar de todos os obstáculos inerentes às IES públicas do Brasil, estão interessados em compartilhar de um projeto coletivo de formação continuada. Nesse sentido, a IES precisa entender que um projeto como esse, além de colocar em prática os dispositivos legais (regimentos e estatutos), auxiliará na construção de identidades pessoais e profissionais que extrapolarão o aspecto individual para alcançar a coletividade dos docentes, em prol da melhoria da qualidade do ensino universitário.

Os dados obtidos revelaram vários aspectos interessantes acerca da formação continuada dos professores, aspectos que possuem relação com os contextos em nível nacional, regional, institucional e com a trajetória acadêmica de cada professor.

Na esfera nacional, estão as normativas legais que exigem a titulação em nível de mestrado e doutorado e produção docente. Em nível regional, configura-se a realidade da baixa oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que induz à saída dos professores para outros estados e até mesmo outros países. Em relação a cursos fora do Brasil, surge outra dificuldade para os professores, a de convalidação do título.

A trajetória formativa dos professores revelou que a maioria dos docentes possui titulação em nível de especialização e mestrado e a baixa incidência de professores com título de doutorado.

A formação continuada é reconhecida como instrumento que contribui para a construção de saberes que envolvem a docência universitária, mas, apesar disso, a incidência de participação dos professores em eventos científicos ainda é baixa.

Alguns professores ainda buscam isoladamente a pós-graduação e clamam por melhores condições de trabalho, principalmente destinação de carga horária, para participação em eventos científicos. O que revela a necessidade de uma política institucional voltada para o fortalecimento de políticas indutoras para formação continuada dos docentes, a partir da pós-graduação, de eventos científicos, atividades formativas, grupos de pesquisa, entre outras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mister destacar que a temática investigada não se esgota aqui, pois o cenário da Educação Superior em nível nacional, regional e institucional indica aspectos relevantes a serem revistos e aprofundados em outras investigações com vistas a auxiliar as análises da comunidade universitária, assim como nas políticas públicas que incidam na melhoria desse nível de ensino.

Constato que a pós-graduação brasileira tem um sistema desigual, no qual as regiões não dispõem das mesmas condições para ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu*; dito isso, as assimetrias existentes são patentes e, nesse contexto, a região Norte é a que menos oferta cursos de mestrado e doutorado.

A legislação atual indica que a titularidade é requisito ao professor universitário, assim os docentes da região Norte e, mais especificamente os da UEPA, precisam e desejam inserir-se nesses cursos. Todavia, como a oferta é baixa, têm que sair de Belém para outras cidades e até países. Identifico ainda um percentual significativo de professores que cursaram especialização, mestrado e doutorado fora de Belém.

Apesar das assimetrias, os dados obtidos revelam um grupo de professores universitários constituído em sua grande maioria com pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, o que caracteriza a pós-graduação como o principal locus formativo desse professor. No contexto investigado, emergiram os sonhos dos professores que sempre estão direcionados ao processo de formação e consolidação da carreira acadêmica.

Entendo que políticas públicas induzidas de formação são necessárias com o intuito de amenizar as assimetrias históricas que se colocam em nossa realidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Experiências Institucionais de Formação do docente universitário – Possibilidades do contexto Espanhol.** (2007) Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acessos em 28 maio 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Dez anos de Pesquisa sobre Formação de Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes técnicas-ciências e políticas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ- PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CES N.º 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998.** Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br> Acesso 15 maio de 2010.

_____. **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)**, 2005-2010, Brasília, dezembro de 2004.

_____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 abril 2009.

_____. Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **RESUMO TÉCNICO - CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (DADOS PRELIMINARES)**, Brasília-DF, 2009.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 118, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 1 fevereiro 2008.

DINIZ, Cristovam Wanderley Picanço; GUERRA, Renato Borges. **Assimetrias da Educação Superior Brasileira: vários brasis e suas consequências**. Belém, PA: EDUFPA, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 1, abril 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 setembro 2009.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. In: Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 setembro 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. In: **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, jul. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 outubro 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PROFESSOR, A SALA DE AULA, OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Data de aceite: 31/01/2020

Diego Souza dos Santos

Unimes-Santos-SP

Irene da Silva Coelho

Unimes-Santos-SP

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo evidenciar, a partir da concepção freireana do inédito-viável (FREIRE, 2005), que mesmo diante das impossibilidades existentes no espaço escolar cabe ao professor e à escola oportunizar o acesso significativo à tecnologia ao estudante, de modo a levá-lo a perceber as exclusões existentes na sociedade, a fim de superá-las. Com o avanço da tecnologia nos tempos atuais, aprofunda-se o abismo que distancia a escola pública brasileira das instituições privadas, o que faz com que o ensino tradicional seja reprodutor do *status quo* da sociedade. Por meio de revisão bibliográfica e de pesquisa quali-quantitativa, buscou-se demonstrar que é possível, mesmo com as deficiências e carências de recursos, aliar a tecnologia ao ensino, trazendo à luz a aprendizagem colaborativa como uma ferramenta que pode estar ao alcance do professor para instaurar a transformação que o ensino brasileiro tanto carece.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Desafios.

Tecnologia. Ensino Público. Inédito-Viável.

TEACHER, CLASSROOM, CHALLENGES PRESENT AND COLLABORATIVE LEARNING

ABSTRACT: This article aims to expose, from the Freire's conception of the unprecedented (FREIRE, 2005), that even in the face of the impossibilities that exist in the school space, it is up to the teacher and the school to provide significant access to technology to the student, so as to lead you to realize the exclusions that exist in society in order to overcome them. With the advancement of technology in the present times, the gulf that distances the Brazilian public school from the private institutions deepens, which makes the traditional teaching reproduce the status quo of society. Through literature review and qualitative and quantitative research, we tried to demonstrate that it is possible, even with the deficiencies and lack of resources, to combine technology with teaching, bringing to light collaborative learning as a tool that can be within the reach of the student. teacher to bring about the transformation that Brazilian education so lacks.

KEYWORDS: Teacher. Challenges. Technology. Public education. Unpublished-Viable.

INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos em que é impossível negar a onipresença da tecnologia, tampouco sua importância, todavia a escola ainda permanece a mesma. A máxima: escola do século XIX, professor do século XX e aluno do século XXI já virou um lugar comum nas discussões sobre o assunto. Atualmente, a aula tradicional, pautada em giz, lousa e exposição oral, não atrai mais o estudante, habituado à rapidez, e muitas vezes, afeito ao imediatismo das modernidades, têm dificuldade de compreender os significados subjacentes nos inúmeros conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

A partir do entendimento do conceito de inédito-viável (FREIRE, 2005) que diante das dificuldades paralisantes, os homens se defrontam com situações-limite e devem perceber criticamente para assim superá-las, o artigo pretende demonstrar como lidar com as inúmeras barreiras que impedem o professor a utilizar a tecnologia em sala de aula. A seleção temática desse artigo se deve às inquietações teóricas que surgiram a partir das análises realizadas, aliadas à pesquisa realizada com alunos de ensino fundamental II, em cinco escolas públicas do município de Guarujá.

O 'inédito-viável' é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 2014 a, p. 225).

Certamente a pouca relação que essa escola tende a fazer com a história de vida dos estudantes, impedindo que encontrem um direcionamento para tantos apelos tecnológicos que lidam cotidianamente, representa um óbice considerável, porém ainda insuficientemente debatido fora dos círculos acadêmicos. Segundo Moran (2015, p.31):

Aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminhar – no meio de inúmeras contradições e incertezas -, a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro.

Para compreender melhor o mundo que cerca os estudantes, é necessário que escola não levante a bandeira da censura a esses recursos tecnológicos, como os aparelhos celulares, que já foram alvo de leis que proíbem sua utilização no espaço escolar, contudo que possa repensar como essas ferramentas podem integrar o ambiente institucional e auxiliar o professor no processo de ensino.

O professor deve ser um canal de transformação para que o aluno consiga entender que essa tecnologia, que muitas vezes está ligada estritamente ao entretenimento no universo estudante, pode contribuir para o aprendizado, para isso precisa compreender sua condição de imigrante digital, buscar atualização de

seus conhecimentos e estar consciente de que a adoção desses recursos em seu fazer pedagógico tem reflexos positivos nos processos de aprendizagem (PEREIRA, 2009).

Para isso, faz-se necessária uma percepção da escola, de todos os agentes do processo educacional, sobretudo daqueles que já fazem uso das tecnologias em suas demandas sociais, pois entende-se que o fato de o docente não lançar mão desses recursos em sua aula não é constituinte de uma negação voluntária, mas de insegurança metodológica, e despreparo fruto de uma formação que não forneceu a esses profissionais condições necessárias para inserir qualitativamente essas habilidades em sua prática.

Sobre esse fato, BATISTA (2012, p. 183) aduz que:

Se os fundamentos dos cursos de formação permanecerem pautados em códigos verbais, centrados em exposição de conteúdos, com processos de comunicação verticalizados, onde pouco se trabalha na perspectiva dialógica da construção dos conhecimentos, onde pouco se ajuda a perceber que as relações estão pautadas na interação com os outros – relações de alteridade – perpassadas por sentidos e significados construídos também pelas mídias e suas inúmeras linguagens, não conseguiremos efetivamente avançar nas propostas para uma formação inicial de professores que responda as demandas das sociedades contemporâneas e dos alunos que chegam as nossas escolas nestes tempos.

Deve-se ter a sensibilidade de compreender que na escola há vários estágios de utilização ou não da tecnologia, que vão desde a proibição total, geralmente instituída por uma lei ou regimento escolar; proibições parciais, onde este ou aquele professor não permitem o uso de aparelho celular ou qualquer outro meio tecnológico; ao passo que outros professores permitem e os utilizam para o ensino de sua disciplina e, até mesmo, a liberação total, geralmente incentivada ou ignorada pela equipe pedagógica da unidade escolar. É necessário sublinhar que essa “liberação total ao uso” não constitui, em si, a solução para o problema, ao contrário, também pode ser um impeditivo se não houver um planejamento pautado no diálogo e que possa diagnosticar as fragilidades didáticas em relação à tecnologia.

Geralmente os professores que não admitem esses recursos em sala de aula, a exemplo do aparelho celular, são os mesmos que não utilizam, por iniciativa própria, a tecnologia aliada ao desenvolvimento pedagógico de sua área, o que demonstra que não percebem os benefícios reais dessa utilização. Nesse ponto podemos entender como e por quais razões a aula sofreu pouquíssimas mudanças metodológicas nas escolas públicas brasileiras, mas não cabe culpabilizar, é preciso fortalecer as discussões sobre o tema dentro das instituições de ensino. Ressaltar a importância de legitimar o papel do professor na construção dessas decisões vem ao encontro de um dos objetivos desse trabalho.

Por outro lado, deparamo-nos com uma estrutura escolar, na grande maioria

das escolas públicas brasileiras, que pouco ou nada (quase sempre nada) contribui para a utilização de recursos tecnológicos, configurando mais uma situação-limite (FREIRE, 2005). Mesmo o professor estando disposto a empreender um trabalho nessa perspectiva, a falta de recursos e incentivo são fatores que inibem o desejo e são, muitas vezes, condutores ao desânimo.

Nesse cenário, a aprendizagem colaborativa visa integrar as áreas do saber, visando superar a fragmentação das disciplinas e o ensino pautado na memorização, buscando integrar a tecnologia como facilitadora para desenvolver a autonomia dos estudantes.

Utilizando essa estratégia, o professor passa de transmissor para facilitador, possibilitando aos alunos a produção e construção de conhecimento por eles mesmos. Na aprendizagem colaborativa, todos aprendem em conjunto, sendo oportunizada a capacidade de autonomia dos alunos. É uma forma de romper com as estruturas tradicionais de ensino, superando modelos ultrapassados que já não são mais condizentes com a nossa sociedade atual, nem às demandas e expectativas dos alunos. (WPENSAR, 2019)

Não é necessário ser especialista em educação para constatar que esse paradigma do ensino como transmissão de conhecimentos já se anuncia, há muito, ultrapassado e ineficaz. Para que isso possa ser discutido, de fato, por quem está na linha de frente desse complexo impasse, contido na questão “como podemos mudar aquilo que se apresenta imutável?” é imperativo o entendimento de que esse ensino precisa vitalmente fazer sentido e de que não podemos desconsiderar as transformações do mundo, que envolvem diretamente o uso da tecnologia, aliado a um aprendizado mais dinâmico.

É diante desses desafios que se situam os aportes desse artigo, ancorado na realidade e pautado sempre na valorização do diálogo, pois sabe que este constitui o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

OBJETIVOS

Demonstrar a possibilidade de utilização da tecnologia em sala de aula, sobretudo nas escolas de ensino público, partindo do conceito freireano de inédito viável (FREIRE, 2005).

Apresentar a importância da aprendizagem colaborativa para o ensino, superando a transmissão passiva de conhecimento.

Ressaltar a importância do diálogo como eixo central nas instituições escolares, entendendo a importância de todos os agentes no processo educacional.

METODOLOGIA

O artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa quali-quantitativa, iniciando com um estudo de caráter bibliográfico reflexivo, onde buscou-se o embasamento necessário para a discussão do tema em análise, relacionando o uso da tecnologia digital no ambiente escolar ao conceito de inédito-viável, presente na obra do grande educador brasileiro Paulo Freire.

Para buscar fundamentos para a realidade estudada, realizamos uma pesquisa com estudantes de Ensino fundamental II, em cinco escolas públicas do município de Guarujá. A seleção das unidades escolares obedeceu ao critério regional, no intuito de envolver geograficamente as cinco faixas territoriais da cidade.

As escolas em que os estudantes foram alvo da pesquisa foram: E.M. de número 1; E.M. de número 2; E.M. de número 3; EM de número 4 e EM de número 5 – escolas situadas em diferentes regiões de Guarujá.

A pesquisa teve como intuito diagnosticar as possibilidades de acesso à internet dos estudantes das escolas selecionadas e foi feita com base em uma entrevista estruturada, buscando respostas definidas, a saber: “sim” ou “não”.

As questões que configuraram na pesquisa realizada foram:

1. Possui acesso à internet em casa?
2. Possui celular?
3. Possui celular com internet?
4. Possui computador?
5. Possui *notebook*?
6. Possui *tablet*?

Não era necessário discriminar a quantidade de equipamentos, ou tampouco se identificar, uma vez que a entrevista foi aplicada na forma escrita.

É preciso salientar que a abordagem em estudo não apresenta correspondentes acadêmicos que versem diretamente sobre a associação dos conceitos inédito viável e tecnologia, fato que foi encarado como uma oportunidade singular de investigação. No entanto, há aportes em vários autores pesquisados, que serviram de referenciais ao corpus da pesquisa, norteando a elaboração do presente artigo.

Não é propósito do trabalho limitar-se ao levantamento dados ou traçar estatísticas sobre o assunto, mas buscar o aprofundamento do tema e sua relação com a compreensão do leitor. O tratamento e análise das informações coletadas na pesquisa foram discutidos com profissionais de diversas áreas de ensino, não com a finalidade de quantificar, mas com o intuito de enriquecer a reflexão sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para instaurar o inédito-viável (FREIRE, 2005) no ambiente escolar é preciso

que se reconheça a escola como uma rede de pessoas ligadas por um grande propósito: garantir a aprendizagem dos estudantes. Desde o porteiro ao diretor, é com esse objetivo que a escola existe, por mais que outras demandas surjam e se façam necessárias, o grande propósito da escola é garantir a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global dos estudantes.

Porém muitos são os desafios que se fazem presentes nesse espaço de construção e conflito, e certamente muitas questões estão intrinsecamente vinculadas à própria significação do termo “ensinar”. Desde o convencional repasse de informações, até propostas de construção e desenvolvimento de competências.

Todavia, se por um lado a grande maioria dos estudantes tem acesso e faz uso constante de aparelhos tecnológicos fora dos muros da escola, por outro testemunhamos uma escola que não conseguiu se adaptar às mudanças e exigências da sociedade, surgindo, dessa forma, vários questionamentos em relação às expectativas sobre o uso da tecnologia. Certamente, na perspectiva em análise, o maior deles seja: como usar a tecnologia no ensino? Ou ainda: como fazer dessa tecnologia uma ferramenta de desenvolvimento no espaço escolar?

É evidente que soluções existem, das mais variadas formas e roupagens, basta percorrer alguma das inúmeras feiras de tecnologia educacional que é fácil se deparar com elas. *Tablets* cheios de recursos que substituem os velhos cadernos, aplicativos que auxiliam o acompanhamento dos pais à vida escolar de seus filhos, até leitor de íris para avaliar a disposição do estudante ao aprendizado, entretanto isso tudo ainda está muito distante da sala de aula real, da escola que tem inconvenientes rotineiros que chocam-se com o essencial, como dificuldade financeira para manter a iluminação adequada ou infraestrutura para sanar problemas de vazamentos.

No entanto a velocidade com que esses recursos avançam, chega a ser assustadora para alguns, sobretudo para os imigrantes digitais que tentam se engajar frente às inovações. Na visão de Moran (2000, p.44)

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros.

Na época da tecnologia a palma da mão, é preciso que todos entendam que o papel da escola não é mais o de transmitir passivamente conhecimentos, mas o que criar possibilidades para sua construção. Para isso é preciso entender que o professor deve ser um mediador nesse processo. Segundo Valente (2002) apenas quando o professor passa a dominar as ferramentas digitais é que pode sentir-se seguro para estimular o pensamento crítico dos envolvidos em projetos que utilizem

recursos tecnológicos.

Os resultados da pesquisa sobre meios de acesso à internet, realizada com 1837 estudantes de ensino fundamental II, de cinco escolas públicas pertencentes a rede municipal de Guarujá demonstram que é possível aliar a tecnologia ao ensino em sala de aula, pois, mesmo sabendo que a escola não disponha dos recursos necessários, a maioria dos alunos entrevistados tem acesso à internet, o que permite um trabalho colaborativo.

Na pesquisa, ficou demonstrado que 75,4% dos estudantes têm acesso à internet em casa, o que em si já permitiria o uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem e a formação de grupos de pesquisa, obedecendo a critérios colaborativos, para que todos pudessem desenvolver as atividades.

Dos estudantes entrevistados 62,8% possui aparelho celular e 50,5% têm acesso à internet no aparelho, ou seja, mais da metade possui o aparelho com acesso à rede na palma da mão. Instaurar o inédito-viável, nesse contexto pedagógico, seria permitir que o ensino se beneficiasse dessa realidade, possibilitando que essa tecnologia possa não só adentrar a sala de aula, mas conviver harmonicamente com o ensino, de forma a otimizá-lo nas mais diversas formas.

A pesquisa, apresentou os seguintes resultados: 40,9% dos estudantes, das cinco escolas avaliadas, possuem computador em casa, 28,8% dispõem de *notebooks* e 25,1% têm *tablets*. Com a inserção da visão da aprendizagem colaborativa, é possível fazer da escola uma rede de saberes em que todos possam participar da construção do conhecimento. A tecnologia deve ser um meio de integrar as pessoas, de promover o diálogo como o encontro dos homens, de alinhar caminhos possíveis, de afastar a desesperança (FREIRE, 2005).

É inegável que os modelos tradicionais de ensino, centralizados no professor e no repasse de conteúdos, têm se mostrado ineficientes e excludentes há décadas. Desprezar a facilidade de acesso do estudante à tecnologia é um abandono colossal que demonstra como todos os envolvidos na educação estão fadados a repetir os fracassos presentes nos resultados já conhecidos, que vão muito além de péssimos índices em avaliações externas.

As redes sociais são, nesse sentido, uma oportunidade de interação que possibilitam a aproximação de professores e estudantes e devem ser aproveitadas para construção de comunidades de aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Valendo-se dessa ferramenta que os estudantes trazem consigo, o aparelho celular, ampliar os horizontes e instaurar esse ineditismo em suas aulas, alicerçando, assim, um estudo pautado na interação, onde o aluno não irá meramente ouvir e ao professor não caberá exclusivamente fazer a exposição oral dos conteúdos de sua disciplina.

É necessário possibilitar a comunidade escolar vivenciar esse processo de inclusão digital, por intermédio de situações potencialmente pedagógicas e catalisadoras, que garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias, e principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo (PRATA, 2002, p. 77).

A partir disso, conduzir os envolvidos a perceber criticamente as situações-limite, impostas pelos obstáculos existentes no espaço escolar, para o enfrentamento contínuo e permanente, promovendo o inédito-viável, pois, diante das impossibilidades existentes, lançar-se a esse desconhecido desafiador da atualidade. Para concretizar esse ineditismo, a escola deve promover o encontro, o diálogo, beneficiando-se daqueles que já dominam tecnologias digitais para que, em parceria, possam contribuir com aqueles outros profissionais que, longe de não desejarem, foram impedidos de conhecer esses recursos, seja pela formação ou outros fatores diversos.

Sendo assim, como vemos, nessa rede de aprendizagem colaborativa, não são unicamente os estudantes que são amparados em suas fragilidades tecnológicas, mas também os docentes que podem se aperfeiçoar profissionalmente. Certamente é preciso que os implicados nesse processo dispam-se da vaidade do “saber tudo”, compreendam que uma postura resistente frente ao aprendizado de novas tecnologias corresponde ao aprofundamento de uma sociedade injusta, já que compromete a formação integral de muitos que estão sob sua tutela intelectual e serão privados de aprender de acordo com as metodologias que hoje fazem sentido.

Dessa forma, segundo Moura (2017, p. 108)

A escola passa a ser um local de produção e significação do conhecimento, além de ser local privilegiado de relações humanas. O aluno do século XXI frequenta esse ambiente não para buscar informações, mas para ter orientação de um professor sobre como usar e organizar esse mar de dados para atingir um objetivo específico.

É com o intuito de estabelecer buscas que a aprendizagem colaborativa ganha vida e se faz essencial para o rompimento de um paradigma reprodutor da instituição escolar. No lugar da transmissão da informação, ela propõe a interpretação e construção da mesma, ancorada na necessidade de incorporar metodologias interativas entre os estudantes e os docentes. A tecnologia é, dessa forma, uma propulsora de um ensino mais associado à interação que abandona o lugar privilegiado que por décadas ocupou a memorização teórica para dar espaço a ambientes de troca e compartilhamento.

Nesse sentido, o professor não estará cativo de uma instituição sem recursos, pois o inédito-viável o fez perceber que a tecnologia já está presente “no” e “com” o estudante, a desesperança e o desencanto dão espaço a linguagem da possibilidade

e o martírio pode ser superado pela percepção de que a escola é, apesar dos conflitos, um lugar de parceria, onde todos podem colaborar para que se tenha uma instituição comprometida com seu fundamental propósito de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender a importância e a necessidade da tecnologia estar voltada à aprendizagem colaborativa em sala de aula, visto que a escola já não é mais um lugar de reprodução do conhecimento, contudo de construção e ressignificação do mesmo, que envolve, sobretudo, relações humanas. Na aprendizagem colaborativa, como foi constatado no presente artigo, o professor tem mais condições de sair da posição de transmissor para a de facilitador, isso permite consolidar uma metodologia interativa em que o aprender é coletivo, aprimorando o relacionamento interpessoal, mas que, simultaneamente, o aluno é impulsionado a desenvolver sua autonomia e consciência crítica.

Não obstante os muitos enfrentamentos que os professores lidam, tais como a falta de estrutura na escola e a ausência de recursos tecnológicos, aliados à insegurança de sua condição de imigrante digital e oriunda de uma formação deficitária, no que tange a esses conceitos, fazem com que, muitas vezes, sintam-se desmotivados para lançar mão da tecnologia em suas aulas e de propor metodologias que proponham a busca, ao invés do trabalho tradicional, pautado na memorização de informações.

Certamente o grande arquétipo que foi superado, com a elaboração deste artigo, foi o de repensar as relações e significados da tecnologia para o estudante de escola pública, desde a posse até sua utilização para fins pedagógicos. Como ficou demonstrado, mais de 75% dos estudantes entrevistados possuem acesso à internet e mais da metade tem esse acesso ao alcance da mão, em seus aparelhos celulares. Desprezar esse potencial tecnológico inegável com dispositivos legais ou regras absurdas é renunciar a um trabalho mais dinâmico e significativo.

Vale ressaltar que esses obstáculos que comprometem o agir, sobretudo relacionados ao uso da tecnologia na escola, tendo em vista a aprendizagem colaborativa, devem ser socialmente questionados, redimensionando, dessa forma, a reflexão e ajustando as ações dos envolvidos no trabalho pedagógico, porém isso não significa a aceitação do estado de coisas. Cabe a todos que estão imbricados na constante tessitura da construção de um ensino de qualidade nas escolas, sobretudo nas redes públicas de ensino de nosso país, objetar as condições atuais e demandar esforços para que as autoridades possam cumprir seu papel com o que de mais essencial temos em uma sociedade.

Sendo assim, é fundamental percebermos que o inédito-viável não é um conceito

vazio, ao contrário, pois apresenta ao leitor a possibilidade de, criticamente, repensar os entraves e desvendar novos caminhos em sua jornada docente, essencialmente pela não aceitação das inúmeras situações-limites existentes no espaço escolar, mas demandando ações para romper com esses impeditivos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Simone Rodrigues. **Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas** / Simone Rodrigues Batista; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf> - Acessado 18 mai. 2019.

PRATA, C. L. **Gestão escolar e as novas tecnologias**. In: ALONSO, M. et al. Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.

VALENTE. J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999. 156p.

_____. **A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e comunicação: repensando conceitos**. In JOLLY, M. C. Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem, 2002.

WPENSAR. **Descubra a importância da aprendizagem colaborativa e saiba como implantá-la em sua escola**. Disponível em: <https://blog.wpensar.com.br/inovacao-pedagogica/descubra-importancia-da-aprendizagem-colaborativa-e-saiba-como-implanta-la-na-sua-escola/> - Acessado 15 mai. 2019.

O USO DE *FANFICTIONS* COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 03/11/2019

Greicielle da Silva Borges

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí
(UFG/REJ)
Jataí-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1510064163564532>

Karyne Paula de Souza Franco

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí
(UFG/REJ)
Jataí-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4539656466889687>

Tauã Carvalho de Assis

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí
(UFG/REJ)
Jataí-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4296037720970071>

RESUMO: Consideramos as mudanças no ensino, nos últimos anos e, principalmente, o grande marco para a educação básica, que foi a homologação da BNCC, como documento base obrigatório nas instituições de ensino, com o objetivo de estruturar o ensino no Brasil, de acordo com as realidades que os alunos vivenciam hoje. Ressaltamos a importância da produção de textos em sala de aula, desde os anos iniciais do ensino fundamental, como uma ferramenta essencial para o professor abordar

a escrita e leitura. Buscamos compreender a utilização de gêneros textuais na produção de textos de forma atrativa, despertando a curiosidade e o interesse da criança. O presente trabalho traz reflexões baseadas na BNCC e em teóricos sobre a importância da produção de texto em sala de aula, utilizando o gênero *fanfics* como instrumento do trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos. BNCC. *Fanfics*.

THE USE OF FANFICTIONS AS A PROPOSAL FOR TEXT PRODUCTION IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: We consider the changes in teaching in recent years and, especially, the major milestone for basic education, which was the approval of the BNCC, as a mandatory base document in educational institutions, as the aim of structuring teaching in Brazil, according to the realities that students experience today. We emphasize the importance of classroom text production since the early years of elementary school as an essential tool for teachers to address writing and reading. We seek to understand the use of textual genres in the production of texts in an attractive way, arousing the curiosity and interest of the child. The present work brings reflections based on BNCC and theorists about

the importance of classroom text production, using the fanfics genre as an instrument of pedagogical work.

KEYWORDS: Text production. BNCC. Fanfics.

1 | INTRODUÇÃO

Consideramos que o currículo escolar está em constante transformação ao longo da história do ensino básico, surgindo a necessidade de se pensar em novas metodologias de ensino que dialoguem com a realidade em que os alunos estão inseridos.

Com o objetivo de estruturar o ensino, nos últimos anos, foram realizadas diversas propostas que culminaram na elaboração de um “conteúdo mínimo nacional”, chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na sua homologação. Sendo este um documento obrigatório nas instituições escolares, relacionando projetos curriculares atualizados e adequados à realidade regional e local.

Primeiramente, explicitamos o que é a BNCC e sua atual contribuição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Percebe-se que a BNCC busca garantir aos alunos o direito de aprender, baseados em dez competências gerais, que são as modalidades de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, permitindo aos alunos serem atuantes para conviver em sociedade e exercer a cidadania. (BRASIL, 2017)

Entendemos que a produção de texto pode contribuir com o aluno para expandir novos olhares, desenvolver a escrita e a leitura, utilizando gêneros que permitem despertar a curiosidade e interesse para cada um.

O presente trabalho tem como foco uma pesquisa sobre produção de textos, nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando a relevância em ampliar o desenvolvimento da escrita. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 74) “o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”.

Ao levar temas relacionados a produção de textos para a sala de aula, o professor deve planejar a aula com conhecimento e autonomia sobre o gênero textual que será proposto. Para este trabalho, escolhemos o gênero textual *fanfics*, que “são narrativas criadas por fãs que se inspiram em determinada obra” (CAMPOS,

2016, p.1), além de trabalhar com o eixo produção de textos, relacionado com o eixo oralidade e leitura.

Os livros literários muitas vezes são trabalhados pelo professor em sala de aula, mas sem despertar o interesse do aluno pela leitura. Assim, ao explorar as *fanfics*, o professor poderá dar várias sugestões de livros, porém os alunos devem escolher as histórias que mais gostam, desta forma, oportuniza-se um maior envolvimento dos alunos com a atividade literária e de escrita.

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma breve fundamentação teórica sobre a importância da produção de texto em sala de aula, para desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos e, a utilização do gênero *fanfics* para despertar o interesse pela escrita, a partir de uma obra de ficção. Para o desenvolvimento do trabalho, nos embasamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Importância da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental

Dentre os eixos de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com o BNCC, estão: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Destes, aprofundaremos no eixo de produção de textos, porém considerando que cada eixo se interrelaciona com os demais no processo de desenvolvimento de uso social da língua.

Trabalhar o eixo temático produção texto nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda é uma preocupação para alguns professores, principalmente, em incentivar o aluno a desenvolver o gosto e o prazer pela escrita, de forma que desperte a criatividade e a curiosidade de cada um, indo muito além de ensinar as normas de produção de texto, mas de formar escritores criativos, capazes de criar um novo enredo.

Assim como abordado na BNCC, o desenvolvimento da escrita permite ao aluno narrar fatos, criar novos enredos, estimulando e desenvolvendo as habilidades de escrita:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar

dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 74).

Com a utilização de gêneros textuais em sala de aula, o professor aproxima o aluno da exploração, compreensão e a importância de trabalhar com novas estruturas de textos, conforme relata Moura (2016, p.14),

O foco principal do ensino da produção textual é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de produzir textos escritos, de gêneros diversos, adequados aos objetivos propostos e ao contexto de circulação. Dessa maneira, o professor estará orientando seus alunos para compreensão das diferentes funções da escrita quando traz para sala de aula textos escritos de diferentes gêneros e suportes, para explorar com eles (para que servem, como se apresentam, como se organizam, para quem se destinam).

Para isso, o professor precisa dedicar um tempo maior das aulas para o desenvolvimento da prática da escrita no ambiente escolar, com o objetivo de que o aluno se familiarize dos diversos gêneros propostos, conhecendo como organizar as palavras com coerência e dando sentido na produção textual. De acordo com Moura (2016, p.17), “a prática da produção textual no Ensino Fundamental não é tarefa fácil para os alunos nem para nós professores da educação básica. Decepcionamo-nos cada vez que recebemos de nossos alunos textos mal elaborados, sem coesão e coerência”.

É preciso que o professor esteja preparado para trabalhar com diferentes tipos de alunos, considerando que cada um possui seu tempo para o desenvolvimento da escrita, principalmente, da forma que conduzirá a correção dos textos elaborados pelos alunos, levando-os a pensar para escrever, ler o que escreveram, corrigir, repensar, reescrever, superando seus próprios desafios para que realmente a criança internalize e tenha condições de colocar em prática o que foi aprendido e, não apenas como forma de punição de uma nota baixa, podendo ocasionar a desmotivação em escrever novamente. De acordo com Leal e Brandão (2007, p. 52-53):

É fundamental, portanto, que sejam abandonadas as práticas escolares em que os alunos são solicitados apenas a escrever sobre temas recém-discutidos em um intervalo curto de tempo. Precisamos garantir momentos de reflexão para que o aluno aprenda a manipular o texto, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estrutura dos períodos, paragrafação, dentre outras) e da normatividade (ortografia, concordância, dentre outras).

Desta forma, é necessário proporcionar atividades de produção de escrita a partir do uso social da língua, assegurando o significado da atividade à criança e não apenas escrever como ato mecânico.

3 | FANFICS COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA

As principais atividades de Língua Portuguesa (LP) presentes no ensino nos anos iniciais, do ensino fundamental, estão em torno de contação de histórias, sem atividades relacionadas que permitam aos alunos irem além da história contada, ficando restrito apenas a história presente no livro. É importante que o professor promova atividades que desenvolvam interesse e a interação com a história contada, relacionando com temas que chamem atenção dos alunos.

O professor precisa repensar as atividades e planejar de forma que os alunos produzam novos textos, desenvolvendo seu potencial de escrita e curiosidade, para isso, é necessário que o professor delimite qual gênero textual usará, deixando claro no momento de desenvolver as atividades, assim como abordado por Leal e Brandão (2007, p. 53-54):

Para ajudar os alunos a construir tais capacidades, é necessário planejar nossa ação pedagógica de forma que, embora os diversos gêneros textuais possam habitar, diferentes momentos, as situações didáticas, alguns sejam eleitos para uma exploração mais aprofundada de seus aspectos estruturais. É preciso delimitar quais gêneros textuais serão alvo de atividades sistematizadas de leitura e produção.

As atividades mais frequentemente pedidas após o trabalho com um livro literário, são os resumos de obras que são sugeridas a partir da leitura de livros como atividade principal. Surge a necessidade de dar estímulos que permitam desenvolver o lado criativo do aluno, repensando novos enredos, utilizando como ponto de partida a leitura realizada anteriormente, indicando um final alternativo ou até mesmo o que vem depois do final, que é o gênero textual *Fanfics* (ficção de fãs).

Na *fanfiction*, semelhantemente ao ocorrido no hipertexto – no qual um texto remete a outro texto – podemos observar este movimento, uma vez que, o texto base ou cânone pode, sozinho ou aliado a outros, servir como ponto de partida para a construção de outros textos. (CAMPOS, 2016, p.9)

Nesse gênero, existe como pré-requisito a leitura realizada anterior de livros, filmes, dentre outras obras de ficção, que o aluno apresente afinidade, sendo possível que o aluno escolha a obra que mais lhe interesse e que proporcione prazer para a realização da *Fanfic*, ampliando o mundo de possibilidades, desenvolvendo a criatividade para a criação do novo enredo.

Compreendendo melhor sobre a proposta de ensino *Fanfics*, como ferramenta para trabalhar com produção de texto o gênero textual, Tenório afirma (2013, p. 4):

A *fanfiction* surgiu da necessidade dos leitores/espectadores de uma obra, seja ela literária, cinematográfica, televisiva, história em quadrinhos, animes, entre outras obras de ficção, desenvolverem um enredo que tenha relação com a obra original,

mas que possa ter o olhar deste leitor, ou seja, que ele possa modificá-lo e interagir com aquilo que o autor da obra original já tenha escrito.

Ao trabalhar *fanfics* em sala de aula possibilita-se aos alunos ampliar caminhos para a criação de um novo enredo, partindo de uma história inicial, desenvolvendo habilidade de escrita, assim como destaca Campos (2016, p.6) “o gênero *fanfiction* pode ser utilizado de forma a contribuir para o ensino de língua portuguesa e para a leitura e produção de textos no ambiente escolar”.

Quando o professor direciona a leitura de um livro específico, a mesma pode se tornar um fardo, é preciso então considerar que cada criança possui um gosto particular na literatura. Ao utilizar o gênero textual *fanfic*, o professor deverá propor que cada aluno tenha a oportunidade de escolher o livro que deseja ler, que tenha mais afinidade ou que desperte maior curiosidade, indo muito além de uma simples leitura, mas permitindo ao aluno uma interação maior, passando a se sentir parte da história, abrindo novos horizontes e olhares para a leitura.

3.1 Leitura, literatura e didática

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como fundamentação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo seu propósito é a formação integral humana, ou seja, o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e, se constituir como projeto coletivo, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Sendo proposto como principal ferramenta para trabalhar com produção de texto, o gênero textual *Fanfics* (ficção de fã), proporcionando ao aluno escolher um livro, filme, desenho ou outras obras da ficção que mais lhe agrada, tornando prazeroso o ato de escrever. Os alunos poderão escolher entre: romance, animação, aventura, ficção, desde que respeitem a faixa etária específica para a leitura.

Tendo como apoio na construção das aulas os passos de plano de aula apresentados por Gasparin (2005), sendo eles o da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Para andamento do mesmo, pensou-se em um planejamento com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, cada aula com duração aproximada de 50 mim, totalizando 5 aulas, apresentando o gênero textual *fanfics*, após esse momento, faremos uma visita à biblioteca da escola, este momento será organizado juntamente com a coordenação da escola. Para este momento é necessário que o professor converse com os alunos, explicando de que forma devemos comportar na biblioteca, ressaltando que a biblioteca é um lugar de estudos e que precisamos respeitar fazendo silêncio.

Contendo o apoio de livros literários abre-se a possibilidade de realizar

atividades de identificação do livro escolhido, sua estrutura, como: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. A prática final será o desenvolvimento da produção de texto, propondo um novo final para o livro que foi lido, considerando o mesmo tempo e espaço da história, com coerência, coesão, uso correto da linguagem, a produção que contará com a correção do texto, com auxílio do professor e o novo final escrito pelos alunos, será apresentado para a turma.

O professor, neste período, deve manter a orientação, para garantir um resultado satisfatório tanto para o projeto, quanto para o aluno, de maneira que ele venha a compreender o conteúdo apresentando e, ao final, manifeste o interesse para a leitura e escrita.

Para abordar os conteúdos, primeiramente, será apresentado o gênero textual *fanfic*, como também as principais motivações que levam a criação de uma *fanfic*. Ao trabalhar com os livros literários em sala de aula, o professor deverá abordar os principais elementos que estruturam a narrativa observando o cenário e personagens da história, identificar enredo, tempo, espaço, personagens, narrador. Ainda serão trabalhados também o discurso indireto e direto, conforme habilidade da BNCC (2017, p.131) “Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.”

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo mostra a relevância em introduzir, desde os anos iniciais do ensino fundamental, a produção de texto com os alunos, dando possibilidade para ampliação de seu desenvolvimento da escrita. Para isso, sugerimos a utilização do gênero *fanfiction*, como ferramenta metodológica, para o ensino da produção de textos. Como prática social final, propomos a produção de *fanfics* pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – BNCC** 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. **O gênero textual *fanfiction* como ferramenta de ensino**. Anais do VII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, UFF, nº 1, 2016.

GASPARIN, J.L. **Aprender, Despertar, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os

objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: _____. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1ª ed., 1 reimp.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45 - 64.

MOURA, Maria Socorro Alves Patrício. **A produção textual dos alunos do 5º ano do ensino fundamental: Dificuldades e avanços**, 163 f. Dissertação (mestrado)-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Mestrado Profissional em letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Pau dos Ferros, RN, 2016.

TENÓRIO, Gisleine de Oliveira. **A inserção de *fanfictions* no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática.** IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares, junho de 2013.

O USO DO LITEMAP EM UMA DISCUSSÃO COLABORATIVA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Luziana Quadros da Rosa

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis – Santa Catarina

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5689-4184>

Renata Oliveira da Silva

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Rolante – Rio Grande do Sul

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9624-4170>

Lucyene Lopes da Silva

Instituto Federal Catarinense (IFC)

Sombrio – Santa Catarina

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7127-4047>

Zaida Cristiane dos Reis

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9029-1785>

Márcio Vieira de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis – Santa Catarina

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0165-4036>

RESUMO: O artigo mostrou como foi a utilização do ambiente LiteMap na construção de um mapa de discussão por estudantes do ensino superior, no curso de Administração. Objetivo principal do trabalho buscou analisar a

percepção dos estudantes quanto à aplicação do uso do LiteMap na disciplina de Administração da Produção, na realização de uma atividade colaborativa. O método escolhido foi o estudo de caso. Os resultados demonstraram que os alunos consideraram a atividade colaborativa atrativa e sem muitas dificuldades para o seu desenvolvimento. A discussão em rede fomentada no ambiente LiteMap contribuiu para uma aula mais dinâmica e despertou nos estudantes à compreensão de diferentes pontos de vista sobre o tema proposto.

PALAVRAS-CHAVE: LiteMap; discussão colaborativa; mapa de discussão on-line; mapa conceitual; mapa de argumentos.

THE USE OF LITEMAP IN A COLLABORATIVE DISCUSSION

ABSTRACT: The article showed how the LiteMap environment was used in the construction of a discussion map by students of higher education in the Administration course. The main objective of this work is to analyze students perceptions regarding the application of LiteMap in the discipline of Production Management, in the accomplishment of a collaborative activity. The method chosen was the case study. The results demonstrated that the students considered the collaborative activity attractive and without many difficulties for its development. The network

discussion promoted in the LiteMap environment contributed to a more dynamic class and awakened in general students from different points of view on the proposed theme.

KEYWORDS: LiteMap; collaborative discussion; online discussion maps; concept maps; argument maps.

INTRODUÇÃO

O curso de Administração se destaca no ensino superior pela procura dos estudantes que pretendem atuar no campo da gestão, em diferentes áreas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2015, o número de matrículas entre bacharéis e tecnólogos totalizava 1.369.308 de estudantes (INEP, 2015).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração. No decorrer da vida acadêmica, os futuros bacharéis, devem adquirir competências e habilidades que visem, entre outros aspectos, uma formação capaz de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar de modo estratégico, modificar o processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer o processo da tomada de decisão (CNE, 2005).

Neste trabalho especificamente, o interesse de pesquisa recaiu pela disciplina de Administração da Produção, pois de acordo com o parágrafo III, Artigo 4° do CNE (2005), na formação de um administrador a oferta do curso deve ainda prever disciplinas, nas quais o estudante seja capaz de “refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento”. No entanto, durante o período da graduação, nem todos os estudantes podem vivenciar na prática modos de gerenciar os processos produtivos, aplicando de fato os conhecimentos teóricos que foram adquiridos nas disciplinas estudadas. Então, o que os educadores podem fazer para melhorar essa situação?

Ademais, para o estudante, a aplicação de conhecimentos práticos ocorrerá de fato com uma experiência aplicada, como por exemplo, a realização de um estágio. No entanto, enquanto isso não ocorre, o educador pode aproveitar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para dinamizar suas aulas, no decorrer das disciplinas, aproximando os estudantes da realidade da gestão produtiva.

Para Moran (2015), os métodos tradicionais de ensino, ou seja, aqueles métodos que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, só faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Ainda, de acordo com o autor, com uma proposta mais dinâmica, os educadores podem utilizar as tecnologias para integrar

espaços e tempos, em uma aula que pode incluir o espaço digital, de forma mista, no qual a comunicação ocorre tanto face a face, quanto digitalmente.

Desse modo, justificada pela possibilidade de uma aula mais dinâmica, surgiu a questão de pesquisa deste estudo, que busca responder qual a percepção dos estudantes quanto à aplicação do uso de um recurso digital, o ambiente LiteMap, quando o mesmo é empregado para a construção de um mapa de discussão on-line de modo colaborativo. Assim, o objetivo do estudo foi analisar a percepção dos estudantes quanto à aplicação do uso do LiteMap, na disciplina de Administração da Produção, no curso de graduação em Administração, por meio da realização de uma atividade colaborativa.

Na próxima seção, como desenvolvimento teórico da pesquisa são mostradas as aplicações do LiteMap que é um recurso para mapear visualmente debates.

APLICAÇÕES DO LITEMAP

O LiteMap é um ambiente da *web* que pode ser utilizado para mapear visualmente o conteúdos de debates on-line em diversos fóruns e sites, sendo desenvolvido pelo Knowledge Management Institute da Open University (2017). Os usuários que se conectarem ao LiteMap terão a oportunidade de responder problemas, criar novas ideias, informar se é a favor ou contra a determinado argumento e, principalmente, visualizar em forma de gráficos o resumo visual de uma discussão, melhorando de modo significativo a compreensão do debate e o envolvimento com os outros usuários (OPEN UNIVERSITY, 2017).

Para McTighe (1992) o uso de representações gráficas, que são construídas de modo colaborativo, traz benefícios aos estudantes, pois fornece um ponto focal nas discussões e oferece um quadro comum para pensar, além de desenvolver o que poderia ser denominado a memória do grupo, em que os usuários visualizam o produto de suas ideias e consideram outros pontos de vista. Nesse sentido, Okada, Buckingham Shum e Sherborne (2014) entendem os *softwares* de mapeamento como ferramentas visuais para leitura e escrita na era das conexões em rede, pois com tantas informações disponibilizadas na internet o desafio é encontrar padrões significativos em torno do modo nas quais as narrativas tangíveis podem ser tecidas, considerando para isto, os mapas de conceitos e argumentos, que possibilitam as conexões entre ideias e discussões.

O LiteMap surge então como uma opção de ferramenta de argumentação on-line que pode incluir um número grande de usuários formando um grupo capaz de avaliar a discussão, estruturar relatórios argumentativos e visualizar questões-chaves, o que possibilita a criação de outros mapas (OKADA; ROSSI; COSTA, 2015). Os autores supracitados indicam que essa utilização dos recursos da argumentação gráfica, no

formato de mapas interativos, permite seu emprego como Recursos Educacionais Abertos (REA) em blogs, atividades e cursos.

Para Landoli et al. (2014) para construir o mapa de argumentos, em ambientes como o LiteMap, os usuários devem rotular suas ideias como: perguntas, respostas, prós e contras, em que cada tipo de ideia será exibido com diferentes ícones no mapa. Os ícones e *links* do nó, cor e rótulo são os dispositivos visuais que são usados para fornecer *feedback* visual sobre o debate.

O Projeto Catalyst, realizado entre os anos 2013 e 2015, considerou o recurso como uma “Ferramenta de Inteligência Coletiva” para melhorar a deliberação de uma comunidade que esteja em uma discussão que envolve desafios sociais complexos (OPEN UNIVERSITY, 2017). De acordo com esse Projeto Catalyst o LiteMap possui as seguintes características: (i) um bookmarklet para colher e anotar conteúdo enquanto navega na *web* (um pequeno programa em Javascript); (ii) telas em 2-D de mapeamento para conectar ideias e construir mapas de argumento; (iii) um site da comunidade para criar e compartilhar mapas de forma colaborativa (disponível em: <https://litemap.net/>); e (iv) um painel de visualização para suportar sensemaking (criação de sentido) e reflexão.

A comunidade científica Europeia empregou o uso do recurso LiteMap na análise de diversas fontes oriundas de debates e seminários sobre investigações de educação, ciência e tecnologia, tais como European Seminar Responsible Research and Innovation (RRI) and Inquiry Based Science Education (IBSE), em 2014. Neste contexto, a contribuição do LiteMap foi evidenciada na produção de dados derivados de um grande debate que envolveu 50 especialistas da área, compartilhando perguntas, desafios e recomendações para o conhecimento do tema (OKADA, 2016).

Em outro projeto, o Projeto Engage desenvolvido pela Open University, o LiteMap foi utilizado por professores brasileiros para coleta de dados sobre aprendizagem dos estudantes em pesquisas sobre co-autoria em colaboração. Os dados foram capturados através da iniciativa do projeto, empregando diferentes tecnologias como Google Hangouts, em entrevistas semiestruturadas, e LiteMap, no mapeamento de diálogo argumentativo (OKADA et al., 2016).

Finalmente, o LiteMap pode ser utilizado também como uma metodologia de pesquisa. Nas investigações realizadas por Okada, Young e Sherbone (2015) o LiteMap foi empregado em uma das quatro etapas de etnografia virtual. Nesse sentido, o recurso LiteMap foi utilizado para categorização de dados, visualização de padrões e apoio de análise qualitativa. A seguir, na seção procedimentos metodológicos, apresentam-se o desenvolvimento do estudo de caso e a técnica de pesquisa utilizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica do estudo se define como um estudo de caso, pois investiga um caso real em profundidade, evidenciando o contexto pesquisado, ou seja, permeia por um estudo que tem um caso bem definido. Este tipo de estudo tem o foco principal em decisões, indivíduos, instituições, organizações, etc. (YIN, 2015). Assim, Yin (2015) informa que o estudo de caso direciona-se por técnicas abrangentes para a compreensão do caso, tais como a coleta de dados e análise dos dados.

O tipo de pesquisa, o estudo de caso, por ser uma pesquisa holística, prevê o caso como um todo e, por isso, pode ter uma abordagem quantitativa ou qualitativa. Para tanto, neste estudo a abordagem da pesquisa foi qualitativa, pois Godoy (1995) define que, para estudos em profundidade, a análise qualitativa pode ser a mais indicada. A abordagem qualitativa tem como responsabilidade o processo e não somente o resultado final do caso estudado. A pesquisa qualitativa concentra-se em entender os fatos estudados diante da perspectiva dos participantes (GODOY, 1995).

Deste modo, o objeto do estudo se refere a uma aula, em uma disciplina da área da Administração da Produção, com duração de três horas, sendo mediada por duas professoras, no final mês de junho de 2017. A disciplina citada pertence a grade curricular do curso superior de Administração de uma instituição superior privada, do estado do Rio Grande do Sul. O assunto planejado para a exploração em sala de aula tratava-se sobre a automação industrial, o conflito da escolha entre pessoas ou máquinas nas organizações.

Para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, contou-se com a participação de 19 estudantes do curso Bacharel em Administração da instituição supracitada. Os participantes da pesquisa têm idade média de 24 anos e em sua maioria atuam na área administrativa em distintos estabelecimentos da região do litoral norte do Rio Grande do Sul. Ademais, é importante destacar que os participantes fazem parte de uma turma de estudantes que já cursou mais de 65% de disciplinas da grade curricular do seu curso. As informações detalhadas dos participantes são importantes para a contextualização e entendimento do grau de maturidade e envolvimento dos estudantes na pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado para este trabalho foi à aplicação de questionário. A escolha pelo uso de questionários é justificada por Prodanov e Freitas (2013) como uma ferramenta para a coleta de dados. O questionário deve ser um instrumento objetivo e simples, apresentando questões de fácil interpretação para que não deixe dúvidas em suas respostas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O questionário foi respondido pelos estudantes participantes da atividade,

sendo o seu modelo adaptado de Survey Monkey (2017), apresentando 10 questões abertas, três questões de múltipla escolha e 17 questões moldadas na escala Likert (perguntas com respostas escalonadas). Para Prodanov e Freitas (2013), no questionário, as perguntas abertas deixam um espaço livre para os respondentes informarem suas perspectivas. Ainda, as questões de múltipla escolha eram perguntas fechadas, mas com diferentes opções de respostas para o informante.

Por fim, as perguntas com respostas escalonadas tem o intuito de apresentar também diferentes opções de respostas, todavia são respostas conforme a intensidade do que se é perguntando para o informante, por exemplo, nesta pesquisa utilizaram-se as seguintes variáveis: discordo totalmente; discordo parcialmente; não tenho opinião; concordo parcialmente; e concordo totalmente (PRODANOV; FREITAS, 2013).

ESTUDO DE CASO - USO DO LITEMAP

Nesta seção apresenta-se o modo como aula, objeto do estudo de caso, foi organizada, bem como são apresentadas à análise qualitativa dos resultados, coletados através da aplicação do questionário aplicado com os estudantes.

Planejamento e desenvolvimento da aula

A convite da professora da disciplina de Administração da Produção, as professoras mediadoras da discussão deveriam retomar os temas vistos durante o período letivo e aplicar uma atividade avaliativa aos estudantes. A proposta do uso do ambiente LiteMap foi considerada como atividade avaliativa adequada à construção coletiva de uma mapa argumentativo.

Inicialmente, para a apresentação das mediadoras aos estudantes, foi realizada uma dinâmica denominada “dinâmica do novelo de lã”, na qual se jogava um novelo ao grupo que estava disposto em pé e deveria se apresentar e retomar um conteúdo estudado durante a disciplina. À medida que o grupo interagia, formava-se uma trama (rede) com o fio da lã.

Posteriormente, ao fim da apresentação, os alunos foram convidados a assistir a uma apresentação referente a atividade avaliativa. Nesta introdução, os alunos tiveram o conhecimento do ambiente LiteMap, os passos para acessar a atividade, a proposta da discussão e o modo pelo qual seriam avaliados.

O tema proposto na discussão foi sobre “tecnologias”, “pessoas” e “processos produtivos”, avaliando uma situação hipotética, na qual em uma organização os investimentos deveriam considerar pessoas ou máquinas. Desse modo, o dilema apresentado para o debate foi o seguinte: “As empresas devem investir em Pessoas ou Máquinas?”.

As ideias para essa atividade foram adaptadas do artigo eletrônico “Série Tecnologia da Informação – Pessoas ou Máquinas: onde apostar?”, disponível no site da Revista LOGÍSTICA & SUPPLY CHAIN (BANZATO, 2014). Algumas ideias foram expostas à reflexão dos estudantes, considerando as opções de um conflito existente na cadeia produtiva, em que as empresas devem automatizar os processos produtivos, dispensando as pessoas para a realização da produção. Além disso, ainda com objetivo de fomentar as discussões, um vídeo que trazia imagens sobre a evolução tecnológica foi apresentado aos estudantes, o material está disponível no Youtube (pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/_A6bgJ4SPpQ>).

Finalmente, os estudantes acessaram o ambiente e iniciaram a discussão, assim, construindo de modo colaborativo um mapa argumentativo, a partir do dilema e das ideias que estavam previamente expostas no ambiente.

Percepção sobre a utilização do LiteMap

Os principais resultados encontrados neste estudo estão descritos no Quadro 1, que mostra aspectos positivos e negativos quanto à utilização do LiteMap . Os parágrafos subsequentes trazem as informações relevantes sobre esses resultados.

Pontos Positivos	Pontos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade no empreendimento da tarefa; • Motivação e disponibilidade para realizar a atividade que se mostrou clara e objetiva; • Forma diferente de abordar o conteúdo; • Recurso atrativo e dinâmico, permitiu interação e integração entre os usuários; • Conexão, conectividade e formato de rede, fatores que fomentaram o trabalho colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo insuficiente para realizar atividade; • Intervenção mais ativa das mediadoras.

Quadro 1 — Percepção dos estudantes sobre a utilização do LiteMap.

Fonte: Autores, 2017.

As primeiras questões buscaram compreender qual o grau de dificuldade que os estudantes tiveram em relação ao uso do LiteMap, bem como identificaram a compreensão dos mesmos quanto a realização da tarefa e ideias desenvolvidas. Entre as cinco opções disponíveis sobre o grau de dificuldade da realização da atividade, que variaram entre “muito fácil” e “muito difícil” os estudantes marcaram as opções “fácil” (42,1% dos respondentes) e “médio” (57,9% dos respondentes), confirmando que de modo geral, nenhum respondente enfrentou dificuldades em níveis “difícil” e “muito difícil”. Além disso, os estudantes afirmaram que “todas” e/ou

“a maioria” das questões da tarefa e ideias estavam claras e objetivas.

Sobre as opções referentes à seguinte questão: “você se deparou com alguma dificuldade ao discutir o assunto proposto?” foram consideradas mais de uma alternativa, com tópicos que sugeriram percepções como: “desconhecimento do conteúdo proposto”, “forma diferente de abordagem do conteúdo”, “tempo insuficiente para realizar a atividade”, “falta de motivação para fazer a atividade” e, por fim a opção “não tive qualquer tipo de dificuldade para realizar a tarefa”. Essa última opção foi escolhida por 68,4% dos estudantes, que demonstraram facilidade na discussão dentro do ambiente, seguida pela opção de utilizar o recurso como uma forma diferente de abordar o conteúdo (assinada por 26,3% dos respondentes) e da opção tempo insuficiente para realização das tarefas (assinada por 5,2% dos respondentes). Informalmente, alguns estudantes relataram as pesquisadoras que se sentiram motivados ao realizar as atividades e, por isso, gostariam de ter um tempo maior de discussão sobre o tema.

Além dessas percepções, todos os estudantes confirmaram, via questionário, que o LiteMap é um recurso muito atrativo, devido ao seu layout, para desenvolver atividades e aprender os conteúdos propostos. Os discentes manifestaram interesse em trabalhar com recurso em outras disciplinas do curso de Administração, considerando aspectos sobre integração e interação com os demais colegas, oportunidade de expor sua opinião na aula, facilidade para tirar dúvidas, oportunidade de realizar pesquisas na internet e modo criativo de trabalhar em grupo.

Questionados especificamente, pelo debate proposto, os estudantes manifestaram de modo positivo o uso do LiteMap para resolução do dilema sobre pessoas ou máquinas, que foi o foco do debate. Para 79% dos estudantes houve interação e integração com os demais colegas para discussão do dilema. Os motivos apontados no questionário revelaram a percepção dos discentes sobre a oportunidade de argumentar e de compartilhar ideias. Em uma questão aberta, os estudantes apontaram fatores como “conexão”, “conectividade” e “formato de rede” como fatores que contribuíram para a aprendizagem da atividade. Apenas um estudante não quis se manifestar sobre essa questão.

Quanto à percepção do que mais gostaram no LiteMap, os estudantes manifestaram a oportunidade de poder utilizar uma ferramenta dinâmica para o debate dos conteúdos, bem como a conveniência de reconhecer diferentes pontos de vista, compartilhar ideias e aprender pelas experiências dos colegas de classe. Os alunos consideraram de forma “boa” ou “excelente” a experiência do uso do LiteMap, na qual foram capazes de conhecer novos assuntos sobre o tema estudado, aprenderam a pesquisar em diferentes fontes, interessaram-se a buscar novas informações sobre o tema, reconheceram a importância de discutir o assunto proposto e tiveram a oportunidade de trabalhar em rede.

Sobre o trabalho em rede, apenas um estudante manifestou que é mais difícil discutir em grupo do que desenvolver as atividades escritas individualmente, para os outros 18 estudantes, esses descreveram que a discussão em grupo é melhor, em relação ao trabalho individual. Do mesmo modo, no questionário, foi possível constatar a percepção da totalidade dos estudantes que afirmaram que o uso da ferramenta LiteMap facilitou a aprendizagem do grupo.

A Figura 1 destaca parte do mapa construído colaborativamente pelos estudantes no LiteMap. As interações se tornam dinâmicas a partir do mapa argumentativo.

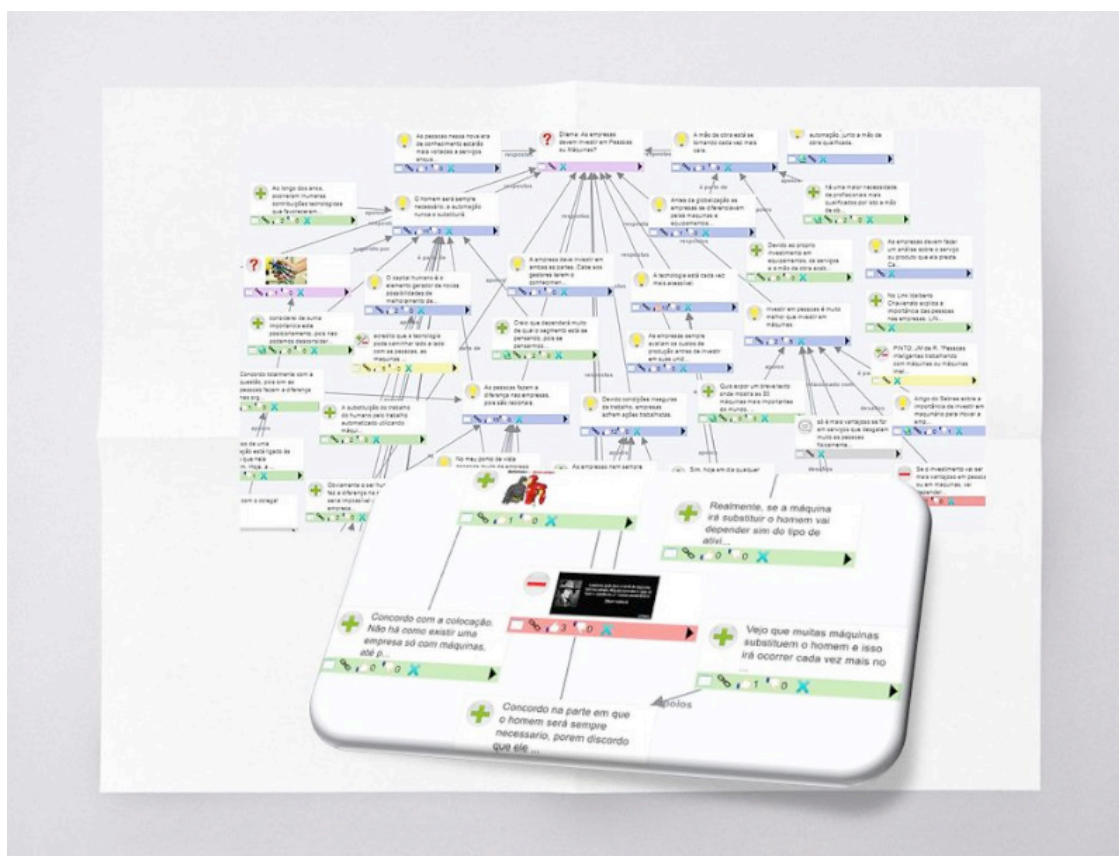


Figura1 — Interações no LiteMap.

Fonte: Autores, 2017.

No entanto, alguns pontos desfavoráveis, na realização das atividades, foram percebidos pelos estudantes. Eles concordaram que a conexão lenta da internet prejudicou a atividade e alguns discentes tiveram dificuldades em se organizar e cumprir o tempo de realização das tarefas. Além disso, algumas pesquisas dos estudantes foram prejudicadas, pois na instituição na qual se realizou a atividade, os sites de redes sociais como Facebook e Youtube são bloqueados.

Provavelmente alguns problemas sobre o tempo foram vinculados a falhas de mediação das professoras. No primeiro caso, em uma situação particular, uma estudante não conseguiu realizar as interações e lançou suas ideias sem conexões aos outros argumentos do debate. Essa estudante havia comunicado o entendimento

das tarefas, mas acabou criando vários argumentos sem conectividade, que ficaram “soltos” ao final do mapa. Outra situação, relatada foi que devido a intensa interação e o formato de rede do mapa argumentativo, alguns estudantes tiveram dificuldades de visualizar as ideias e demoraram para argumentar no debate. Nestes dois casos, as mediadoras poderiam ter intervindo, para uma participação mais efetiva dos estudantes.

De modo geral, não houve críticas ao uso da ferramenta. Houve uma participação efetiva e, para os estudantes, o uso do LiteMap representou uma experiência gratificante oportunizada pela interação e integração com os demais colegas, na compreensão de que a opinião do outro, quando justificada coerentemente, também é correta, além da conscientização de que o trabalho em rede gera um aprendizado maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo de estudo analisar a percepção dos estudantes quanto à aplicação do uso de um recurso digital, o ambiente LiteMap, na disciplina de Administração da Produção, no curso de graduação em Administração. A pesquisa foi delineada como um estudo de caso o que possibilitou avaliar a percepção dos estudantes quanto à utilização do recurso mencionado.

No referencial teórico exposto, brevemente, evidenciou-se as particularidades da ferramenta LiteMap. O recurso pode ser utilizado como fonte de conhecimento para usuários em um debate, bem como uma metodologia propriamente dita, como mostrado em determinada investigação.

Analisando as percepções dos estudantes verificou-se que os mesmos consideraram o uso do ambiente relativamente fácil, não detectando nenhuma grande dificuldade em sua utilização. Para os discentes, o recurso se mostrou atrativo, proporcionando à aula uma maneira distinta da tradicional para discutir-se um conteúdo. Os estudantes perceberam oportunidades de interação, integração e conexão com os demais colegas na discussão, considerando os diferentes pontos de vistas expostos. O trabalho em grupo efetivamente foi mais valorizado pelos discentes.

Os estudantes manifestaram que tiveram pouco tempo para realizar a atividade. Sobre esse aspecto, as professoras mediadoras poderiam intervir mais na construção dos mapas para auxiliar o grupo. No entanto, o interesse na realização da atividade pelos discentes pôde ser observado, informalmente, como um fator que gerou a expectativa da falta de tempo.

O trabalho delimitou-se a examinar a percepção dos estudantes quanto a realização das atividades no ambiente LiteMap, especificamente com a turma do

curso de Administração. Os critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos não foram avaliados neste estudo.

Como pesquisas futuras, sugere-se à aplicação do recurso Lite Map para análise da percepção dos estudantes, quanto ao uso do ambiente, em outras disciplinas do curso de graduação em Administração. Os resultados aqui constatados demonstraram que as aulas podem se tornar mais dinâmicas, sob a percepção dos estudantes, com a utilização do ambiente LiteMap.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento aos organizadores da XXV edição do Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação, evento realizado pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), em 2017, no qual esta pesquisa agora atualizada foi apresentada em seus anais; e ao Instituto Federal Catarinense (IFC) pela contribuição à formação da servidora Lucyene Lopes da Silva. Por fim, agradecemos o incentivo à pesquisa aos membros da Rede Open Colearn (RRI Brasil), pela representação da Prof^a. Alexandra Okada, e aos líderes do Grupo de Pesquisa Mídia e Conhecimento, CNPq.

REFERÊNCIAS

BANZATO, E. Pessoas ou máquinas: onde apostar? **Revista LOGÍSTICA & SUPPLY CHAIN**, 2014. <https://www.imam.com.br/logistica/artigos/serie-tecnologia-dainformacao/1745-pessoas-ou-maquinas-onde-apostar>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração** - Bacharelado. Resolução nº 4 de 13 de jul. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

IANDOLI, L. et al.. Socially augmented argumentation tools: Rationale, design and evaluation of a debate dashboard. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 72, n. 3, pp. 298-319, 2014.

MCTIGHE, J. Graphic organizers: Collaborative links to better thinking. In: DAVIDSON, N.; WORSHAM, T. (Eds). **Enhancing thinking through cooperative learning**. New York and London: Teachers College Press, 1992. pp. 182-197.

OPEN UNIVERSITY. **Catalisty: LiteMap**, 2017. Disponível em: <http://catalyst-fp7.idea.kmi.open.ac.uk/>.

OKADA, A. Responsible research and innovation in science education report. **The Open University–UK**, 2016.

OKADA, A.; BUCKINGHAM SHUM, S.; SHERBORNE, T. **Knowledge cartography**: Software Tools and Mapping Techniques. Advanced Information and Knowledge Processing, 1. London, UK: Springer, 2008.

OKADA, A.; YOUNG, G.; SHERBORNE, T. Innovative teaching of responsible research and innovation in science education. E-Learning Papers. **Open Education Europa Journal**, v. 44, n. 1, 2015.

OKADA, A.; ROSSI, L. C.; COSTA, A. Online argumentative maps for facilitating international debates with experts at large scale. In: **European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 10)**, 2015, pp. 15-18.

OKADA, A. et al. Open Educational Resources for Responsible Research and Innovation: a case study with Brazilian universities and schools. In: **International Conference on Responsible Research in Education and Management and its Impact**, 2016, pp. 42-57.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/%20mudando_moran.pdf.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SURVEY MONKEY. **Questionário percepção** dos alunos sobre a atividade, 2017. Disponível em: < <https://pt.surveymonkey.com/r/8FY8D68> >.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos, 5. Ed. São Paulo: Bookman, 2015.

OBJETOS E FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 31/01/2020

Jéssica Domenic Candiani Martins

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na Educação Infantil. E-mail: jehdomenicmartins@gmail.com

Magda Madalena Tuma

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Educação – UEL. Realiza pesquisas na área de Ensino de História e ministra as disciplinas: Didática do Ensino de História e Estágio Curricular. E-mail: mtuma@sercomtel.com.br

RESUMO: Neste estudo analisamos a potencialidade dos objetos e fotografias para o Ensino de História nos Anos Iniciais (1º ano) por meio de situações propostas para deslocamentos temporais e o reconhecimento das mudanças e permanências em lugares de memória da história local – Londrina, tendo por referência temporal a década de 1950. A sala de aula foi entendida como espaço de compartilhamento de significados e os estudos norteados por três princípios básicos de Rüsen (2010) para a aprendizagem histórica: a experiência, a interpretação e a orientação do agir. Os deslocamentos temporais aconteceram na interação dos educandos com os objetos e fotografias da memória familiar relacionados aos ‘lugares de memória’ da cidade. O trabalho

com objetos e fotografias como estratégias para o Ensino de História articulado à alfabetização evidenciou a potencialidade e possibilidades para a aprendizagem histórica no processo de alfabetização nos Anos Iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Objetos e fotografias. 1º ano do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é área de conhecimento que favorece a formação da consciência histórica no processo da construção da identidade, da elucidação do vivido e a intervenção social. Nesta perspectiva, o Ensino de História, desde o ano de 2007, tem sido o objeto de estudo de Grupo de Pesquisa do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina em investigações sobre como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pensam, elaboram e aplicam os conhecimentos históricos e a repercussão desta história ensinada sobre a formação da consciência histórica da criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo as escolas públicas do município de Londrina o campo dos estudos realizados e

em andamento, refere-se este a uma escola pública municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aqui denominada Escola Sul. A condição de campo do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia da UEL, viabilizou este estudo em uma turma do 1º ano, que foi definida após o período de oito semanas de observação participante e a articulação do projeto de estágio ao projeto em andamento pela escola.

Após as definições da turma a elaboração das atividades foi norteadas pelas seguintes questões: A história local pode fazer parte da abordagem do Ensino de História no 1º ano? O uso de fotografias e objetos contribui para a aprendizagem histórica? São recursos adequados para esta faixa etária? Tais questões nos remeteram à elaboração e aplicação de atividades para o Ensino de História com a mediação de objetos e fotografias, que se constituíram como fontes deste estudo.

A elaboração das atividades contou com a colaboração da acadêmica Aline Matos componente da dupla de trabalho para a realização do Estágio Curricular Obrigatório que aconteceu durante no mês de abril e setembro de 2014. O projeto foi norteadas por estratégias para a apropriação pelo aluno do conhecimento histórico de forma ativa e articulada ao cotidiano, de forma a possibilitar a vivência de novas práticas em sala de aula e fora dela com estudo de campo no Museu Histórico Padre Carlos Weiss.

Entendendo a sala de aula como espaço de compartilhamento de significados e tendo por referência três princípios básicos indicados por Rüsen (2010): a experiência, interpretação e orientação, visamos contemplar situações para a presença da narrativa histórica de forma a propiciar relações entre a experiência de vida e do conhecimento relacionadas ao tempo presente, passado e futuro, em contexto de aprendizagem dinâmica, no qual a aquisição de conhecimentos, habilidades ou ambos, repercutissem no processo cognitivo do sujeito em aprendizagem histórica que apresentasse:

[...] caráter histórico [que] se volta a uma qualidade específica do tempo: a experiência, assim, é a diferença qualitativa entre o passado e o presente. A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. A experiência histórica é, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo. (RÜSEN, 2010, p. 85)

Para o autor, não sendo possível acontecer uma experiência histórica sem o significado e a competência interpretativa, se tem no conhecimento de narrativas e elaboração destas a ampliação do equilíbrio argumentativo do sujeito em relação à própria experiência do tempo presente como campo de atualização do passado para a orientação da ação prática ampliada com elementos para projeções sobre o futuro.

ENSINO DE HISTÓRIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO

A aprendizagem histórica tem relação com a compreensão do tempo histórico no processo educativo, pois “[...] as noções de temporalidade não existem a priori no raciocínio dos alunos, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 78)

Ao desejar a aproximação das crianças a elementos da História que contemplasse situações para deslocamentos temporais entre presente, passado e futuro no reconhecimento de algumas das transformações ocorridas no município, foi efetuado um recorte do tempo cronológico na inserção da década de 1950, como data referencial. Aspectos do cotidiano daqueles que trabalharam e agiram sobre a natureza e entre si, organizando a sociedade de acordo com suas necessidades e circunstâncias, foram considerados visando a presença da diversidade e singularidade histórica, para além do enquadramento cronológico. O conhecimento prévio da criança como importante para o Ensino de História faz parte deste intento, pois para:

[...] partir da experiência de vida do aluno é necessário uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, que destaque, por exemplo, as festas familiares, as festas coletivas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados. (HORN; GERMINARI, 2006, p. 125)

No que se refere ao tempo histórico, buscamos ir além das medidas dos calendários para o reconhecimento das transformações e das permanências na comparação entre os diversos tempos. O que buscamos se baseia no entendimento de que

Los niños no aprenden los conceptos por medio de definiciones pré-fabricadas, sino mediante el aprendizaje, en forma de resolución activa de problemas, a través de prueba y error y mediante el dialogo, para abstraer sus características comunes. De este modo, perfeccionan poco a poco sus conceptos (COOPER, 2002, p. 29)

Para aproximação dos alunos a noções que favorecessem o sentimento de pertencimento e a presença das diversas dimensões da memória optamos pelo estudo da história local que favorece inter-relações com a nacional e/ou mundial. Também a socialização e a possibilidade para deslocamentos temporais no reconhecimento de transformações, permanências, diferenças e semelhanças no que se refere às tradições, valores, crenças. Entendemos que a aproximação a elementos da memória coletiva que segundo Pollak (1992), traz o reconhecimento da particularidade da própria identidade e a dos outros, assim como das possibilidades e limites de ações dos sujeitos nas relações humanas, nos moveu para esta opção.

Propiciar situações para aprendizagem histórica que traga a percepção de que são sujeitos da história, assim como, produto dela, desde a mais tenra idade, contribuirá para o esforço de superação da forma pela qual a disciplina de História no Brasil foi implantada no século XIX, no Colégio Dom Pedro II, quando o Ensino de História tinha por referência os princípios ditados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que mesmo tendo legado importantes contribuições para a produção historiográfica, foi também responsável pela escrita de uma história oficial do país voltada, intrinsecamente, à construção da identidade nacional de forma excludente.

O CAMINHAR DA OPÇÃO METODOLÓGICA

O campo deste estudo foi uma turma de 1º ano com 22 educandos composta por uma criança com cinco anos de idade, 17 crianças com seis anos de idade, três crianças com sete anos de idade e uma criança com nove anos de idade portadora da síndrome de Down.

A opção pela história de Londrina dando ênfase à década de 1950, foi demanda trazida pela escola, que de acordo com a orientação da Secretaria Municipal de Educação deveria abordar a referida década para participação nas comemorações do 7 de setembro.

Visando propiciar relações entre os tempos passado, presente e futuro, optamos por trazer alguns dos ‘lugares de memória’ da referida década por meio de objetos, fotografias e literatura, entendidos como recursos mediadores que apresentavam potencialidade para os deslocamentos temporais pretendidos o que culminou em estudo de campo no Museu Histórico “Pe. Carlos Weiss”. A professora regente da turma, mesmo com dúvidas sobre a pertinência do Ensino da História para crianças de seis anos em processo de alfabetização aceitou o desafio, o que nos levou à elaboração do projeto em enfoque interdisciplinar na articulação da alfabetização e matemática às noções históricas.

Sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa ao visar interpretar o fenômeno observado, foi este período precedido por oito dias de observação participante, entendida como “[...] um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos” (HAGUETTE, 1999, p. 72).

O Ensino de História local articulado à ação pedagógica alfabetizadora visou oportunizar trabalhos para aprendizagem histórica que possibilitasse o acesso às:

[...] diversas maneiras [de] como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação;

um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. [...] (FONSECA, 2008, p. 40)

Os objetos como portadores de relações entre o presente e o passado, possibilitaram comparações no que se refere à produção e uso em diferentes contextos espaciais e temporais, assim como em linguagens e enunciados que possibilitaram novos significados ao se ter:

A comparação entre objetos do presente e do passado [como] um caminho para trabalhar a noção de historicidade e compreender diferentes relações entre objeto-sociedade. Podemos refletir com as crianças, por exemplo, sobre a pequena vida útil dos objetos contemporâneos, em comparação com a perenidade dos objetos do passado. (PEREIRA et al., 2007, p. 41)

A literatura foi elemento de mediação no processo por meio do livro ‘As aventuras do gato caixeiro em Londrina’ de Ana Cláudia Cerini Trevisan e Leandro Henrique Magalhães, por trazer ilustrações e informações sobre ‘lugares de memória’ da década de 1950 do município de Londrina.

A entrevista com as famílias visou a livre expressão sobre o tema propiciando aos educandos situações nas quais poderiam:

[...] percorrer os guardados de suas famílias, [para] compreender que a História não se restringe ao conhecimento veiculado principalmente pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico homogeneizador e sem sujeitos; que o conteúdo da História pode ser encontrado em todos os lugares; e que o conhecimento histórico está na experiência humana. (SCHMIDT, 2007, p. 195)

A presença da fotografia na sala de aula para o reconhecimento do contexto de sua produção, utilidade, possibilidades de análises, bem como suas limitações se inseriu para o entendimento de que podem ser “[...] fontes de pesquisa histórica, [...] porque funcionam como mediadoras e não como reflexo de um dado universo sociocultural.” (BORGES, 2005, p. 18-19)

Assim, a partir deste entendimento estabelecemos parâmetros para o uso de fotografias, para que fossem além da mera ilustração, ao adquirir a condição de fonte de apreensão, compreensão e produção de conhecimentos ao ser aliada a imagem ao texto escrito na busca do conhecimento histórico.

Sendo assim, as fontes históricas como objetos, fotografias, memória e literatura foram recursos pedagógicos e mediadores para as primeiras aproximações pelas crianças a elementos de importância para a aprendizagem histórica, nos reforçando Rüsen (1993), nesta perspectiva ao considerar que:

A História deve ser apreendida como uma experiência cultural que coloca objetivos orientativos à disposição do aluno. Tal diferenciação levaria a uma didática histórica com os assuntos organizados de acordo com um cânone histórico de objetos. A

A POTENCIALIDADE DOS OBJETOS E FOTOGRAFIAS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O aumento da experiência e do conhecimento traz a mudança produtiva do modelo de interpretação o que possibilita dar aos fatos significados históricos que repercutem na orientação temporal e identidade. Nesta perspectiva, a primeira atividade aplicada em sala de aula visou aos deslocamentos temporais entre o presente e o passado por meio dos objetos/brinquedos das crianças (tempo presente), em comparação aos das professoras que eram da década de 1990. Este exercício trazia consigo o entendimento de que sem o “[...] ato de pensar sobre o presente vivido, não há meio de construir conhecimento sobre o passado. E o próprio conhecimento do presente já pressupõe referências ao pretérito” (RAMOS, 2008, p. 21)

No primeiro dia o trabalho de apresentação e explicação pelas crianças do significado que atribuíam aos seus objetos/brinquedos preferidos foi frustrado pelo fato da turma não ter sido avisada da tarefa, o que nos levou a inverter a dinâmica, isto é, iniciar pelos objetos/brinquedos das professoras, em atividade relacionada à ‘experiência do outro’ em ‘outro tempo’, o passado, enfatizando as características físicas e os aspectos afetivos. Esta opção foi entendida como possível ao nos ensinar Martins (2014) que a:

[...] realidade está marcada pelo ritmo do tempo: passado, presente e futuro. Todo movimento desse ritmo é sempre, de certa forma, esses três momentos simultaneamente – todo futuro é o presente subsequente a um passado e todo passado é o presente anterior a um futuro. A espiral do tempo histórico resulta de um processo de interação individual e social dos homens e por certo também o produz. (MARTINS, 2014, p. 41)

Sendo a perspectiva temporal infantil segundo Cooper (2002, p. 80) a da descoberta de que o passado pode ter variadas interpretações, apresentamos os objetos/brinquedos do passado em discussões nas quais elas fizeram tentativas de análise comparativa em relação ao que viviam. Esta atividade serviu de base para o segundo dia de aula, quando trouxeram os objetos/brinquedos preferidos para comparações com os do passado e projeções para o futuro.

No que se refere à linguagem do tempo sobre os objetos do passado destacam-se termos como: mais velho, mais novo, antigo, igual, quando, agora, depois, sendo os conceitos novo, velho, antigo relacionados à permanência da condição de uso ou funcionamento do objeto/brinquedo, portanto, à condição concreta e observável atual. O uso dos termos como, por exemplo ‘antigo’, nos indicaram os termos conhecidos

pelas crianças, oportunizando esclarecimentos sobre os conceitos.

A produção do glossário que aconteceu em seguida não representou novidade para as crianças, a não ser por estar relacionado à experiência vivida por outros (professoras) e em outro tempo (passado). Assim, conforme Gallimore e Tharp (2002) propiciamos o:

[...] uso da linguagem, acompanhado de atividades conjunta. Os conceitos do cotidiano estão intimamente ligados aos objetos e condições específicas que os seus nomes representam. O nome de um objeto é parte desse objeto, um atributo do objeto tão integral quanto sua cor, cheiro ou tamanho. Palavras, no cotidiano, não podem ser destacadas e manipuladas pelo pensamento infantil separadamente da imagem do fenômeno representado. (GALLIMORE; THARP, 2002, p. 189)

A artificialidade da dissociação do Ensino de História com a alfabetização se evidenciou na elaboração do glossário que decorreu da verbalização, da presença de representações e de análises que possibilitaram a interação de diferentes experiências do cotidiano na relação com variados tempos. Este glossário foi a base dos trabalhos matemáticos por meio do lego que aconteceu no segundo dia. A apresentação do objeto/brinquedo de cada criança aconteceu em seguida, propiciando que fossem além do entendimento dos mesmos como [...] construções humanas, mas percebê-los em suas peculiaridades e em suas múltiplas ligações com a humanidade” (RAMOS, 2008, p. 58)

O uso de objetos significativos pela criança contribuiu para o diálogo entre elementos do tempo histórico e atitude intelectual das crianças no envolvimento em trabalhos que favoreciam sua autonomia para interagir e aprender. Neste movimento de diversas atividades relacionadas aos objetos/brinquedos inserimos na turma a motivação para:

[...] reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras. (RAMOS, 2008, p. 32)

Na continuidade, objetos variados da década de 1950 coletados pelas professoras foram colocados em outra mesa, sendo estes observados e manuseados pelas crianças, antes do esclarecimento de aspectos relacionados à década de sua produção e função que tinham na realidade da população londrinense deste período. Após a observação e manipulação estimulamos a formulação de hipóteses em torno das seguintes questões: Existem semelhanças entre os objetos dispostos nas mesas? Quais dos objetos vocês já conheciam? Vocês possuem algum destes objetos? Para que servem estes objetos que não se assemelham aos que vocês

trouxeram?

Segundo Ramos (2008),

O trabalho pedagógico com o objeto gerador sugere que, inicialmente, sejam exploradas as múltiplas relações entre o objeto e quem o escolheu. Mais cedo ou mais tarde, isso desemboca em outros atos criativos: a relação entre objetos do presente e do passado e o próprio questionamento sobre as divisões entre o pretérito e o mundo atual. Tais exercícios vão, pouco a pouco, constituindo base para um relacionamento mais crítico com as exposições museológicas. (RAMOS, 2008, p. 62)

O reconhecimento de objetos do passado possibilitou a ampliação do glossário, com a inclusão de palavras relacionadas aos objetos denominados “antigos”, copiados do quadro de giz e representados também por desenho. Utilizar o desenho como atividade contempla aspectos objetivos e subjetivos do processo de alfabetização, seja da língua pátria ou da matemática, ao auxiliar na aprendizagem histórica sendo que para Cooper (2002),

El dibujo de detalles o objetos completos, em um museo o em la escuela, basado en la observación, anima a los niños a mirarlos con mucha atención durante un período prolongado, el acto de dibujar supone seleccionar las características significativas y formar una percepción pesonal del objeto. De este modo, se establece una relación con el objeto, basada en la ordenación interna y externa de la experiencia. Se interioriza y recuerda una imagen del objeto. Sus dibujos están relacionados con lo que saben, con lo que les interesa y com las relaciones espaciales más que con la perspectiva, pero, incluso los niños muy pequeños, comienzan a formular un lenguaje preocupado por la representación. (COOPER, 2002, p. 139)

O glossário, atividade diretamente ligada ao processo de alfabetização e gerada pelos objetos/brinquedos, foi referência para o compartilhamento de memórias e comparação das experiências entre os colegas e as professoras expressadas posteriormente em desenho. Para a aprendizagem histórica o desenho como resultado de narrativas propicia a presença da diversidade na análise das semelhanças e diferenças e o deslocamento temporal que abrange o presente, passado e futuro, ou seja, a articulação das “[...] três dimensões do tempo [para] a unidade de uma orientação temporal do agir” (RÜSEN, 2012, p. 39)

O objeto/brinquedo desempenhou um papel educativo importante para a aprendizagem histórica ao possibilitar relações entre o indivíduo, o grupo e o mundo social, oportunizando, ainda que minimamente, reflexões sobre o modo de entender a si mesmo e aos outros, as relações sociais e a própria História. Além destes aspectos, ainda que não abordada diretamente, a relação com os objetos trouxe abertura para a futura compreensão de que os objetos museais oferecem mais do que a: “[...] celebração de personagens ou da classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro da suposta “neutralidade científica”, agora devem ser interpretados”. (RAMOS, 2008, p.

20)

As mudanças e permanências foram se materializando na presença dos objetos/brinquedos utilizados como recurso para os deslocamentos temporais e ‘inferências’ das transformações de acordo com o vivido e compartilhado pelas crianças.

Após encerrar esta etapa do trabalho e tendo por objetivo ampliar a percepção temporal das crianças com elementos da história local relacionados à década de 1950, foi iniciado o trabalho com o livro “As aventuras do Gato Caixeiro em Londrina” oriundo do Projeto “Educação Patrimonial VI - Memórias da Rua”, coordenado por Ana Cláudia Cerini Trevisan e Leandro Henrique Magalhães e desenvolvido em 2010. Esta publicação destinada ao Ensino Fundamental tem como personagem principal - o Gato Caixeiro que conta a História de Londrina tendo por referência a pioneira rua comercial denominada Rua Sergipe. A narrativa valoriza a memória coletiva e o patrimônio londrinense e serviu para a segunda parte do trabalho com o objetivo de introduzir aspectos da cidade para a percepção das mudanças e permanências no que se refere a lugares de memória do município com a realização de entrevistas e de trabalhos com fotografias.

A escolha deste livro tem relação com os textos e ilustrações por representavam lugares de memória do município da década de 1950 como: barragem do Lago Igapó, Concha Acústica, a antiga catedral, a antiga rodoviária e antiga estação ferroviária. As imagens dos lugares de memória foram apresentadas a partir da chegada e trajetória do Gato Caixeiro em Londrina aliada às transformações que tinham por referência as mudanças arquitetônicas da referida década, portanto, de lugares que trazem “[...] singularidade, algum aspecto que seja único ou memorável no contexto” (LYNCH, 1997, p. 88)

Tal fato oportunizou a inserção das fotografias destes locais em dois tempos: presente e passado apresentadas paralelamente às ilustrações do livro e acompanhadas de explicações sobre a localização, o uso original e atual dos mesmos locais, ou seja, a antiga rodoviária que é o atual Museu de Arte Contemporânea; a ferroviária que é o atual Museu Histórico Pe. Carlos Weiss, além da rodoviária e catedral atual.

A utilização da literatura em sala de aula foi opção por gerar emoções que favorecem o gosto pela leitura, representando segundo Colomer (2003, p. 161) “[...] um instrumento socializador de nossa cultura”, que favorece a criatividade infantil, o olhar crítico e reflexivo no exercício da interpretação.

A contação da história ocorreu em dois momentos: o primeiro por meio da leitura da história para a apresentação dos lugares e dos personagens e o segundo com a análise das imagens com a identificação dos lugares, suas transformações no contexto urbano e a percepção dos códigos culturais da identidade da cidade de Londrina. Em seguida apresentamos fotografias do mesmo tempo e lugar trazidos

pela ilustração do livro.

As imagens do livro e as fotografias trazidas para a sala de aula foram escolhidas por representarem lugares de memória da cidade de Londrina, para além da condição de pontos turísticos, ou seja, o entendimento do contexto que os tornaram marcos históricos na atualidade. O que nos levou a esta direção foi a intenção de que os alunos começassem a perceber a História como aquela que “[...] faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica destas questões o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles” (ASHBY, 2006, p. 153)

Pouco a pouco, introduzimos outras fotografias atuais e do passado dos mesmos lugares, exercitando relações entre referências do cotidiano como podemos exemplificar com a ferroviária que foi apresentada em três tempos: década de 1930; década de 1950 e a sua atual condição de museu. Nas discussões abordamos as mudanças dos lugares em sua função, uso e arquitetura.

Para Fonseca (2006) há dificuldades na abordagem da história local no que se refere à dissociação do micro em relação ao macro, mascaramento da divisão social, luta de classe, relações de poder e fatos políticos apresentados de forma linear, mas entendemos que tais questões não nos impediram de possibilitar aos alunos o que Rüsen (2012, p. 75) considera como vivência da “[...] mudança do tempo a que eles estão submetidos, e com isso, simultaneamente, ganhar uma subjetividade permanente (como por exemplo, membro de uma nação ou como defensor de um futuro esperado).”

Tendo por base 10 fotografias, na continuidade, dividimos a turma em cinco grupos, recebendo cada grupo duas fotografias sobre um mesmo lugar: uma representando o ‘lugar de memória’ na década de 1950 e outra que representava o mesmo na atualidade. A opção pelas fotografias tem por referência o que nos ensina Borges (2005):

Os homens e mulheres que se dedicam a pensar e refletir sobre os diferentes campos da dinâmica social não podem desconhecer o poder das imagens. Para além de sua dimensão plástica, elas nos põem em contato com os sistemas de significação das sociedades, com suas formas de representação, com seus imaginários. (BORGES, 2005, p. 78)

Tendo em mãos as fotografias, os grupos encaixaram as mesmas no tempo cronológico ao qual pertenciam e elaboraram individualmente frases que representassem o lugar e tempo da imagem escolhida. Os alunos comentaram entre si as imagens dos outros grupos e em seguida instigamos para que apontassem as transformações. O diálogo estabelecido a partir das fotografias ampliou o significado daqueles lugares, no entendimento de que:

Longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. Mais que a palavra escrita, o desenho e a pintura, a pretensa objetividade da imagem fotográfica, veiculada nos jornais não apenas informa o leitor – sobre datas, localização, nome de pessoas envolvidas nos acontecimentos – sobre as transformações do tempo curto como também cria verdades a partir de fantasias do imaginário quase sempre produzidas por frações da classe dominante. (BORGES, 2005, p. 69)

Na simplicidade das frases elaboradas, os alunos explicitaram as experiências de deslocamentos temporais em tentativas de interpretação conforme segue nos exemplos: “não conhecia aquele lugar mas gostaria de conhecer”; “a catedral que havia sido demolida era mais bonita que a atual”; “a cidade é bonita e deveria ser cuidada”. Manifestando que se sentem presentes na história da cidade, reconhecem elementos de seu conjunto compartilhando perspectivas socioculturais no coletivo o que favorece o sentimento de pertencimento.

Para a presença de outras memórias e inserção de fotografias e/ou objetos do arquivo familiar no estudo orientamos entrevista dos pais e/ou avós e a escrita dos relatos sobre: como era a Londrina de antigamente? Recuperar elementos da trajetória familiar e elaborar narrativa favoreceu a presença de “[...]lembranças, sentimentos e histórias, sendo um importante instrumento de pesquisa para recuperação da memória e para o conhecimento do passado, e que permite descobrir, analisar e interpretar a vida histórica” (HOFFMANN, 2011, p. 203)

Durante as apresentações orais das pesquisas com a família, as crianças foram organizadas em equipes e no quadro de giz, sem definição de ordem temporal, colamos diversas fotografias da cidade de Londrina, (cadeia (atual SESC), Lago Igapó, Museu Histórico, Calçadão, Catedral, Concha Acústica, Rodoviária, Cine Teatro Ouro Verde, Estação Ferroviária, quadra de tênis). Cada equipe identificava o lugar de memória relacionado ao que tinham pesquisado e elaboravam pequeno texto e o liam em voz alta para em seguida colar no cartaz que foi exposto no pátio da escola.

Ao término da atividade, as professoras apresentaram explicações mais elaboradas acerca das mudanças e permanências nos espaços representados pelas fotografias, para em seguida iniciar a atividade de ‘caça ao tesouro’, tendo por objetivo descobrir qual seria a atividade do dia 5 de setembro, que era a visita ao museu. Cada equipe deveria procurar um envelope de instrução, contendo algumas palavras que ao se juntarem com as demais formariam a frase “A turma da professora Ecinel, no dia 5 de setembro de 2014 na próxima sexta feira, fará uma visita ao Museu Histórico de Londrina”. A regra básica exigia que a equipe fizesse todas suas buscas de mãos dadas até encontrar o envelope que só seria aberto na sala de aula. Feita a tarefa houve a revelação do lugar do estudo de campo e as palavras de cada envelope foram distribuídas de maneira aleatória. As crianças ao observarem que

a frase não fazia sentido alteraram a ordem dos recortes até montarem a frase com coerência, e assim descobriram que no dia 5 de setembro iriam ao Museu Histórico de Londrina.

Visamos nesta atividade realizar uma culminância que ampliasse a exploração visual por meio dos objetos e fotografias disponíveis no museu e da explicação histórica propiciada pelo monitor. Como tarefa foi proposto que pensassem sobre o que iriam encontrar no museu e que registrassem na visita: o que mais gostou? O que gostaria de conhecer mais? O que nunca havia visto?

No estudo de campo realizado no Museu Histórico de Londrina, foi possível observar que estabeleciam relações entre o que haviam aprendido e o que estava presente no museu. Reconheceram objetos caracterizando-os em suas mudanças e permanências, relacionando-os às suas vivências. Outro aspecto que tornou mais significativo o trabalho no museu para a aprendizagem foi o fato de haver uma exposição temporária de fotografias sobre memórias de famílias da cidade de Londrina.

A visita ao museu apresentada de forma sucinta é o limite deste estudo ao ser a relação entre museu, Ensino de História, escola, objetos de estudo na continuidade dos trabalhos relacionados ao projeto.

CONCLUSÃO

Este estudo decorre de ações voltadas para o Ensino de História em uma turma do primeiro ano dos Anos iniciais que se encontrava em processo de alfabetização. A temática foi a História Local o que propiciou atividades interdisciplinares para ampliação de experiências relacionadas ao deslocamento temporal (presente, passado e futuro) o que repercute no sentimento de pertencimento. No processo evidenciou-se que o Ensino de História é possível desde o início do Ensino Fundamental quando traz situações para a construção de significados pelos educandos na articulação da experiência de vida à do conhecimento.

Assim, constatamos que o Ensino de História ao acontecer de maneira contínua no 1º ano e de forma articulada à alfabetização e à matemática, traz possibilidades para abordagem pedagógica que propicie o reconhecimento da diversidade presente nos 'lugares de memória' da cidade, independente do seu valor de uso na atualidade. O trabalho com a dinâmica das transformações permitiu o reconhecimento no tempo e espaço das mudanças e permanências em relação à sua função e produção. A literatura se inseriu como estratégia que favoreceu a apresentação dos 'lugares de memória' por meio de ilustrações, nos possibilitando interpor a ficção com o processo histórico, sem a perda da historicidade da presença pioneira e de imigrantes, além de favorecer a identificação das diferenças na produção de imagem na fotografia e

na ilustração

Os objetos e fotografias propiciaram às crianças questionar, manipular e contextualizar sua função, produção e permanência, o que as aproximou a outra forma de relação com os mesmos, além de ampliar o conhecimento histórico a partir de sua concretude e presença no cotidiano. Assim, o trabalho com objetos e fotografias se configurou como estratégia importante e eficaz para a aprendizagem histórica no 1º ano do Ensino Fundamental por sua potencialidade para trabalhos interdisciplinares que contribuem para deslocamentos temporais e aproximação à história local.

REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Uminho: Braga, 2003.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COOPER, Hilary. **Didáctica de La historia em La educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **Revista História Oral**, jan-junho 2006, v. 9, n.1, p.125-141.

_____. **Didática e Prática do Ensino de História**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas. 2ª Reimpressão. 2002. p 171–199.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOFFMANN, Maria Luisa. A fotografia aliada à história oral para a recuperação e preservação da Memória. In: BONI, Paulo César (org.). **Fotografia**: múltiplos olhares. Londrina: Midiograf. 2011. p 201-230.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dougley. **O Ensino de História e seu currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, E. C. de R. Fazer História, Escrever História, Ensinar História. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. (orgs.). **Passados Possíveis**: A Educação Histórica em Debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 41- 55

PEREIRA, Júnia Sales, et al. **Escola e Museus: diálogos e prática**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p 200-212.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos. 2008.

RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história** /orgs: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Studies in meta history**. Tradução de Marcio E. Gonçalves. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, ARLETE MEDEIROS; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.187 – 198.

TREVISAN, Ana Cláudia Cerini; MAGALHÃES, Leandro Henrique. **As aventuras do gato caixeiro em Londrina**. Londrina: EdUniFil, 2011.

OFICINA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA PROFESSORES DO QUARTO E QUINTO ANO DA ZONA RURAL DA SEMED

Data de aceite: 31/01/2020

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo

UEA. csaraujo@uea.edu.br;

Lucia Helena Soares de Oliveira

SEMED. oliveiralucia63@hotmail.com;

Maria José Pereira de Sousa

UEA. mjpsousamanaus@gmail.com;

Kamila Queiroz Guimarães

UEA. kamila.qg@hotmail.com;

Elizama de Oliveira Pereira Gaspar

UEA. jreliza@gmail.com.

RESUMO: Este estudo visou compreender como as Histórias em Quadrinhos (HQs) contribuem no ensino-aprendizagem nas aulas dos professores da zona rural de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental e de que forma isso acontece; buscou-se ainda evidenciar os aspectos positivos como atividade formativa destes professores. O uso das HQs como instrumento pedagógico foi ministrada a 35 professores de escolas rurais que participaram de uma formação ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Foi indagado aos professores se usavam as HQs no processo de ensino e como o faziam. Verificou-se, pela fala dos professores, que poucos estão utilizando e, destes, a maioria utiliza histórias já publicadas com fins comerciais e poucos as

elaboram com os alunos. Foi possível identificar, após a formação, que os professores que não haviam utilizado se apropriaram na técnica como uma metodologia com grande potencial educativo no Ensino de Ciências, Português e de Matemática, sendo ainda indicado como ferramenta interdisciplinar utilizado em temas atuais, como as Olimpíadas. Os resultados indicaram que o uso de HQs pode ser um importante instrumento de estímulo à pesquisa, à criatividade e eficiente para fomentar a discussão em diversas áreas do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos (HQs) Formação de professores. Interdisciplinaridade. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A Universidade tem um papel decisivo na formação inicial dos professores e na contribuição da formação continuada dos mesmos. Neste sentido, os professores da Universidade têm buscado parcerias que visam oferecer alternativas na instrumentalização dos professores em exercício para uma atuação crítica, contextualizada e interdisciplinar de acordo com as necessidades próprias de cada grupo. Portanto, o presente artigo teve como objetivo verificar a forma como o professor do Ensino Fundamental I, de escolas rurais da

Secretaria Municipal de Educação (Semed) trabalha as HQs e perceber aspectos positivos a respeito da oficina sobre a utilização das HQs na formação continuada, bem como identificar as características mais presentes na utilização das HQs pelos professores.

O incentivo ao uso de metodologias inovadoras, lúdicas e que fujam aos aspectos mais tradicionais do ensino são importantes aliados no processo na formação de professores que visam atender a uma dinâmica de ensino moderno e interdisciplinar. Portanto, o uso de histórias em quadrinhos, sejam editadas ou elaboradas por professores pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, foi demonstrado, aos professores de escolas rurais, os passos metodológicos para a elaboração de HQs dentro da formação oferecida pela SEMED. Foi possível instrumentalizar os professores para que os mesmos saibam como utilizar as HQs no processo pedagógico e possam orientar seus alunos na elaboração de novas histórias e, no final da proposta, os mesmos propuseram HQs próprias. Para compreender este processo foi repassado aos professores a história das HQs, a classificação e indicação teórica do uso, como segue.

A História em Quadrinho (HQ) remonta dos homens da caverna, quando as imagens feitas contavam histórias por sucessões destas imagens. Para as crianças, a imagem precede a leitura e a escrita ao transcreverem sua visão de mundo por meio dos desenhos. Um pouco desta história contata antecede ao homem da caverna, repassando pelo alfabeto fonético até a retomada das HQ como comunicação de massa. Os desenhos ou imagens gráficas permaneceram como elemento importante na história da humanidade mesmo com o advento do alfabeto fonético. Após o aparecimento da imprensa as imagens continuaram sendo usadas nos séculos XVII e XIX. No final do sec XIX, nos Estados Unidos, floresceu os desenhos cômicos ou satíricos e, com os anos, passaram a serem publicados diariamente como “tiras” em jornais. No final da década de 20 surgem as histórias de aventura, com os super-heróis, e os desenhos tiveram uma representação mais fiel dos objetos e pessoas, sendo conhecidos, no exterior como comic books e no Brasil, como gibis (VERGUEIRO, 2007).

Durante a década de 70 as HQs foram utilizadas na Europa como apoio pedagógico de forma lúdica por possibilitar um processo de aprendizado mais agradável ao leitor. Nas próximas décadas esta tendência se ampliou para os Estados Unidos e Japão com HQs para transmissão de conteúdos escolares e, destes, para o mundo inteiro com traduções de obras publicadas nos EUA e Europa, além de elaboração de temas e personagens específicos para o local.

Entre as razões para que as HQs sejam utilizadas como auxílio ao ensino Vergueiro (2007) destaca como motivo primordial o fato de que os resultados são melhores do que aqueles obtidos sem eles, além de serem acessíveis e de baixo

custo. Mas também podem ser citados as seguintes razões: 1) Os estudantes querem ler os quadrinhos - elas aumentam a motivação, aguçam a curiosidade e desafiam o senso crítico; 2) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – representam mais que acréscimo de linguagem, mas a criação de um novo nível de comunicação; 3) Existe um alto nível de informação nos quadrinho – podem ser utilizadas como reforço em pontos do programa, como para aplicação de conceitos, entre outros; 4) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com a HQ – incorporação da linguagem gráfica à oral e escrita; 5) Auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; 6) Enriquecem o vocabulário dos estudantes; 7) O caráter das HQs obriga o leitor a pensar e imaginar – são expressos momentos-chave, deixando a cargo do leitor desenvolver o pensamento lógico; servindo também para estimular a análise e síntese de texto; 8) Tem um caráter globalizador – as temáticas podem ser compreendidas sem necessidade de conhecimento prévio ou antecedentes culturais, linguísticos ou sociais; 9) Podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Neste sentido percebe-se o caráter interdisciplinar das HQs, reforçando a necessidade formativa do professor, pois dele se espera a busca por alternativas que contribuam com o processo ensino-aprendizagem. As aulas mais atrativas e prazerosas, obtidas com as HQs sustentam o uso do recurso didático com estratégia alternativa de aprendizagem, tanto ao utilizar as comercializadas, desde que avaliadas criteriosamente previamente, como na elaboração de novas histórias (CARUSO, CARVALHO e SILVEIRA, 2002; VERGUEIRO, 2004).

Neste contexto, Caruso e Silveira (2009) ressaltam que a capacidade que têm as HQs de atrair o adolescente ou o leitor jovem está fazendo com que educadores das diversas áreas de conhecimento aproveitem cada vez mais esse instrumento, cuja utilização corrobora com o preconizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB): a valorização de situações do cotidiano e da vivência das crianças e dos jovens (BRASIL, 1996). Bem como o de favorecer o aumento do interesse dos alunos aos temas abordados em sala de aula, além do incentivo à leitura e ao estímulo da criatividade dos estudantes quando em contato com as Histórias em Quadrinhos (CARVALHO, 2006; MAIA e SCHIMIN, 2008). Recentemente, os quadrinhos foram incluídos como gênero de leitura necessário à educação com o apoio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (SILVA, 2011).

Vergueiro (2007) lembra que a história em quadrinho agrega elementos essenciais que podem favorecer o desenvolvimento educacional do aluno, bem como a inclusão escolar devido ao fato deste instrumento pedagógico ser de grande interesse para a maioria das crianças. Outro recurso pedagógico na alfabetização pode ser o uso de pontos, linhas, cores e a composição em geral, facilitam a interpretação texto-imagem do aluno.

Além da seleção da história que melhor se adequa para trabalhar um determinado assunto, o professor também pode estimular a elaboração de tiras ou HQs por parte dos alunos, visando a melhor compreensão dos alunos e de conhecimento do conteúdo aplicado, sem falar que os quadrinhos podem ser um “estimulante” para sensibilizar o aluno quanto a questões ou problemas referentes à saúde, ao meio ambiente ou ao seu meio social (ARAÚJO et al., 2008).

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa ocorreu no período de outubro de 2016, centrada na percepção das falas dos professores em formação promovida pela SEMED norteadas a partir de uma pesquisa qualitativa com base na análise interpretativa. Para análise e interpretação foram transcritos excertos das falas dos professores durante a oficina de “elaboração de HQs”, oferecida pela Universidade do Estado do Amazonas. Alguns professores falaram durante a oficina sobre como trabalham com as HQs e de que forma trabalhavam esta proposta.

Esta oficina se deu como oportunidade de aproximar os professores da zona rural, de escolas da BR 174, com a proposta pedagógica das HQs através do convite da responsável pelo curso de Formação SEMED. A formação ocorreu na Escola Maria Leide, KM 4, e compareceram na oficina 35 professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

Durante a oficina pediu-se que os professores comentassem sobre seus trabalhos feitos a partir das HQs em sua aula, mas apenas 13 professores comentaram a respeito; estes serão apresentados tendo letras para os designar, sem distinção de gênero. O restante conhecia o que era histórias em Quadrinhos, mas nunca tinham trabalhado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na fala do professor a seguir pode-se perceber o uso de HQs editadas com fins comerciais sendo utilizadas com fins didáticos, aplicado ao uso da linguagem:

“Trabalhar com os HQs tem aspectos muito positivos como a linguagem atrativa, desperta a curiosidade, faz aflorar a criatividade. É uma forma prática de contextualizar assuntos, contar histórias com intencionalidades de educar o aluno ou convidá-lo a refletir, traz para perto o aluno que não se interessa, permite que ele entenda a leitura por ser uma linguagem acessível, incentivando aqueles que estão desanimados com as aulas ou frustrados por não entenderem o conteúdo” Fala do professor A que é formado em Pedagogia e especialista em Educação Superior.

O professor A valoriza o uso de HQs por ser motivadora, conforme Vergueiro (2007) que classifica as HQs em quatro categorias: 1) ilustrativa, cuja principal função

é representar de forma gráfica um fenômeno previamente estudado; 2) explicativa, que possui como principal característica a explicação integral de um fenômeno físico, abordando-o na forma de Quadrinho; 3) motivadora, tem como objetivo inserir no enredo da HQ, o próprio fenômeno físico, sem uma explicação prévia do mesmo; 4) instigadora, que possui como principal característica, a proposição explícita, no decorrer do enredo, de uma situação/ questão que faça o aluno pensar a respeito do assunto tratado.

O uso de tirinhas também foi observado pelo professor B: *“A tirinha é uma riqueza porque oportuniza o aluno a entender o contexto da leitura de forma próxima da realidade dele, porque sabemos que o processo de construção da escrita se torna mais fácil por conta do desenho, o que o faz interpretar de uma melhor forma. Visto que series como 4º ano em já consideramos alfabetizados, muitos ainda se encontram como alfabetizados funcionais, sem entender o que lê.”* Fala do professor B, formado em pedagogia e com pós-graduação em Educação Especial.

Foi interessante verificar o professor indicar o uso de HQs para trabalhar com temas conflitantes, como é observado na narrativa do professor C a seguir:

“As Histórias em quadrinhos têm um grande papel na comunicação entre professores e alunos, pois facilita a abordagem de temas que geralmente são difíceis de dialogar com eles. Faz com que o aluno se dê conta de quantas vezes já se foram falados de um determinado tema, mas que esse aluno não se sensibiliza, com isso o problema a respeito desse tema persiste, por isso se faz necessário buscar alternativas e eu encontrei no uso das HQs uma melhor forma de debater sobre esses assuntos e ter um retorno mais positivo, visto que abre um leque para outras possibilidades, como permitir que eles investigassem mais sobre o assunto da aula.” Fala do professor C formado em Normal Superior e especialista em Psicopedagogia.

Outra abordagem foi o uso de HQs em temas interdisciplinares, como os observados na fala dos professores D, que utilizou pra trabalhar linguagens tecnológicas e o professor E, que abordou temas contemporâneos na elaboração da HQs pelos alunos sobre as Olimpíadas:

“A questões das histórias em quadrinhos possibilita trabalhar com a linguagem tecnológica. A tecnologia é bem vista e nos trazem benefícios, mas devemos tomar cuidado na questão da fala e na sua construção na escrita. Trabalhei com eles o assunto a respeito de conversas informais e formais e tudo ficou mais fácil e claro de eles entenderem. De fato, é um facilitador para nós professores nos comunicarem.” Fala do professor D formado em pedagogia.

“Trabalhei histórias em quadrinhos uma vez com meus alunos, pedi que todos escrevessem uma história relacionada às olimpíadas. Propus que eles entrevistassem seus parentes sobre as experiências que tiveram com o esporte. O trabalho no final foi muito gratificante porque percebi que essa atividade oportunizou-os a exporem suas criatividade. Nesse processo o aluno tende a lidar melhor com seus erros e acertos. Porque o trabalho é dele e como ele se sente responsável, mostra-o da melhor maneira podes fazer.” Fala do professor E, formada em Pedagogia.”

Santos e Pereira (2013) indicam o uso de HQs que não são elaboradas com fins didáticos, mas que contém temas que favorecem as discussões e reflexões que podem ser abordadas com este fim nas séries iniciais, para a discussão dos conteúdos próprios pra estes anos de escolarização. Percebe-se a valorização da criação das HQs pelos alunos na fala do professor F:

“Percebemos que essa atividade gera certa competitividade e tem horas que atuamos como mediador e dizer que não queremos o melhor trabalho e sim que eles produzam da melhor forma possível. Tem muitas escolas que recebem revistas e livros de Histórias em Quadrinhos, mas não percebe isso como meio de aprendizagem e sim como um momento de descontração dos alunos quando os manda a biblioteca. Parece até que tudo o que os alunos gostam de fazer é visto como descontração, ao invés de ser uma oportunidade. Para eles é uma brincadeira desenhar, nós percebemos quanto artista com habilidades em desenho e criatividade em criar história temos na sala de aula. É um momento de socialização com o colega, uma metodologia que nos ajudam a enxergarmos os traços da aprendizagem deles. É legal, porque um aprende com o outro, desafiam-se em criar e aprender a desenhar.”
Fala do professor F.

Pizarro (2009b) reconhece as histórias em quadrinhos como relevante recurso linguístico e didático para o ensino de conteúdos curriculares na educação científica. A análise realizada pelo autor permitiu evidenciar que as HQs apresentam características que contribuem no fomento de discussões em sala de aula de forma instigante. Enquanto linguagem e recurso didático, as histórias em quadrinhos apresentam discussões que promovem a reflexão acerca das temáticas em Ciências nos diversos níveis da Educação Básica, aproximando saberes acadêmicos e escolares aos interesses dos alunos e motivando-os a desenvolver e expressar competências.

Outro professor relatou que sua turma de 3º ano tinha 25 alunos de 40 que não sabiam ler, mas ao trabalhar com HQs na construção das escritas eles mostraram uma melhoria nos seus desempenhos. *“Trabalhei com eles a construção da história, utilizando os balões dos pensamentos, o empenho que eles dedicaram sobre essa atividade demonstrou que de fato as HQs ajudam na assimilação dos conteúdos”. O Fato de ter sido construído por eles fizera-os pedirem mais aulas assim.* Professor G.

A elaboração com intencionalidade educativa, pelo professor ou aluno, é indicada por Testoni (2004). Pizarro (2009b) aponta no campo internacional os seguintes periódicos na área de ensino de Ciências que destacam estudos sobre a aplicação de histórias em quadrinhos como recurso didático: “Enseñanza de las Ciencias” (1998, 2005), “Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias” (2003) e “Physics Education” (2006), confirmando a tendência do uso de HQs pra profissionais que buscam novas alternativas que motivem os alunos no processo de ensino de aprendizagem de Ciências.

A ideia do aprender a utilizar as historinhas em quadrinhos é sempre pensar

independente da disciplina que você está trabalhando é estabelecer objetivos adequados de acordo com as necessidades ou com características próprias dos alunos e/ou do conteúdo a ser trabalhado.

Por meio da Oficina os professores aprenderam a construir suas próprias HQs, logo depois eles compartilham o que tinham feito com os demais professores. Pediu-se para os professores se dividirem em grupo de 4 a 5 pessoas, definirem um tema / abordagem, elaborarem um roteiro e criarem 10 quadrados para compor as histórias em quadrinhos. Destacamos a seguir a fala de dois professores, que resumizam a ideia dos demais:

“Dependendo da forma como são utilizadas as HQs elas oportunizam criatividade, interdisciplinaridade fazendo com que nossos alunos tenham a oportunidade de participarem mais das atividades propostas por nós de modo que elas tenham um olhar mais sensível aos fenômenos que ocorrem ao seu redor.” Fala do professor D.

“Sobre o ato de criar a própria história me faz sentir que eu posso compartilhar as minhas experiências ao mesmo tempo em que tiro uma lição da minha própria história e posso oportunizar aos meus alunos a refletirem.” Este professor D utilizou a seguinte fala [...] *“Alguns sábado e o domingo que costumamos ir para o igarapé próximo da comunidade do São José, em decorrência disso quando chega a segunda ele fica todo sujo, e agora penso que através das imagens e de falas de forma problematizada as HQs podem ajudar nesse processo de conscientização, sei que não é de uma hora para outra, mas é um começo.”* Fala do professor D.

A constatação de todos sobre o uso das HQs é que foi possível ser trabalhado devido a sua acessibilidade e baixo custo, visto que o próprio professor pode criar ou juntamente com seus alunos por meio da interação e cooperação. A utilização consciente das HQs estimula e desperta no aluno um canal de descobertas, onde ele sente curiosidade em saber mais. Faz necessário que o professor saiba que todas as vezes que ele aproximar o aluno com conteúdo da sua própria realidade, mais vontade eles terão de participar das atividades propostas.

Uma das principais dificuldades que os professores relataram é sobre a falta de tempo, onde eles têm: planejarem, corrigirem provas, salas lotadas e outras cobranças. *“Muitas vezes utilizamos o tempo do professor de Educação Física para planejarmos como hora do trabalho pedagógico e quando esse profissional faltou perdeu ainda esse pouco tempo, é quando esse pensar não existe e temos que fazer de qualquer jeito. Outra dificuldade que enfrentamos é sobre a necessidade de procurarmos atividades que despertem o olhar do aluno para descobertas do conhecimento científico, temos que buscar através de revista em sites, porém nós professores não temos esse tempo, a escola não propicia. Ninguém nos ajuda.”* Fala do Professor J formado em Pedagogia.

“Sou do Nordeste e vejo que as crianças daqui do Amazonas não gostam de ler, por isso que quando vão responder a prova da ADI [Auxiliar de desenvolvimento Infantil], onde aparecem muitas perguntas em cima de tirinhas, são onde os alunos mais erram”. Fala do professor F.

Quanto à formação específica para desenvolver esta metodologia apenas uma

professora relatou ter recebido durante a graduação:

“A experiência que eu tive com o uso do HQs foi através de um trabalho numa disciplina da graduação em Pedagogia. Desde quando comecei a trabalhar em sala de aula com 1º a cinco série, sempre levo para meus alunos tirinhas da turma da Mônica. Mas percebam que eles não gostam muito, tenho que ficar incentivando a eles a lerem.” Fala do professor M, formado em Pedagogia e com pós-graduação em Ensino Superior.

Outros professores relataram trabalhar a partir de incentivo de colegas de trabalho. Esta foi a primeira experiência com esta abordagem que os professores tiveram em curso de formação.

Pizarro (2009a) utilizou tirinhas de uso comercial da Mafalda por alunos de graduação em licenciatura em Ciências para reflexões acerca da importância em aprender Ciências e constatou que os alunos desconheciam o uso de HQs enquanto recurso pedagógico, e não obtiveram em sua formação orientações de como utilizar este recurso. Nesta pesquisa os sujeitos destacaram como elemento positivo em trabalhar com as HQs o fato de servir de incentivo à leitura dos alunos e a possibilidade em realizar um trabalho interdisciplinar com outras disciplinas do currículo.

CONCLUSÕES

O Relato analisado possibilitou o conhecimento sobre a prática dos professores em relação ao uso das HQs, dando novos sentidos as suas práticas, proporcionando aos seus alunos o uso dos desenhos, análise crítica em cima das tirinhas e criação.

Enquanto processo formativo continuado essa oficina possibilitou envolvimento e uma familiaridade dos professores com o uso dos HQs. Acreditamos também que mudanças pertinentes serão frutos desta experiência. Sobretudo o conhecer sobre o que pensa cada professor a respeito do uso das HQs nas salas de aula e de percebermos novas formas de lidar com essa proposta.

Enquanto necessidades evidenciou-se a busca por parte dos professores de metodologias inovadoras que auxiliem no processo de ensino e que sejam acessíveis, mesmo em escolas rurais, que nem sempre disponibilizam dos mesmos recursos que as escolas dos grandes centros urbanos. Outro aspecto é a necessidade de incentivar esta formação também durante a graduação.

Espera-se com esta oficina realizada através de debates, aula expositiva e elaboração das HQs os professores da zona rural tenham despertado interesse por trabalhar com essa metodologia de ensino por meio das HQs e aos que já conheciam acredita-se ter contribuído por meio desta uma nova experiência. A oficina proporcionou aos professores a desenvolverem suas próprias histórias em quadrinhos. Os principais temas que os professores escolheram foram sobre o

conceito matemático, alimentação, recursos tecnológicos, moral e cidadania, lendas amazônicas, extinção de animais, preservação do meio ambiente e sobre frutas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C.; COSTA, M. A.; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. *A MARGem - Estudos, Uberlândia - MG*, ano 1, n. 2, p. 26-36, jul./dez. 2008.

BRASIL. MEC. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. – Brasília: MEC/SEF, 1996.

CARUSO, F.; CARVALHO, M.; SILVEIRA, M. C. Uma proposta de ensino e divulgação de Ciências através dos quadrinhos. Oficina “Science Education through Comics”, ocorrida durante a “ICSU Conference on Science and Mathematics Education”. Rio de Janeiro, n.8, 2002.

CARUSO, F.; SILVEIRA, C. Quadrinhos para a cidadania. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 16, n.1, p.217-236, jan-mar, 2009.

CARVALHO, D. *A educação está no gibi*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MAIA, R. G.; SCHIMIN, E. S. Ilustrações: recurso didático facilitador no ensino de Biologia. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, 2008.

PIZARRO, M. V. Histórias Em Quadrinhos e o Ensino De Ciências nas Séries Iniciais: Estabelecendo relações para o Ensino de Conteúdos Curriculares Procedimentais. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2009a.

PIZARRO, M. V. As histórias em quadrinhos como linguagem e recurso didático no ensino de ciências. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, SC. 8 de novembro de 2009b.

SANTOS, T. C.; PEREIRA, E. G. C. Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico. *REVISTA PRÁXIS*, ano V , nº 9, Junho de 2013, p.51-55.

SILVA, K. S. As Histórias em Quadrinhos como fator didático-pedagógico: alguns aspectos da sua produção acadêmica entre 1990 e 2002. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011, p. 16415-16424.

TESTONI, L. A. Um corpo que cai: As Histórias em Quadrinhos no Ensino de Física, 2004, 158 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VERGUEIRO, W. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, W. *Uso da HQS no ensino*. IN.: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs); BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Conexto, 2007 (Coleção Como usar na sala de aula).

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS: ADEQUAÇÃO DOS LÉXICOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS DE LIBRAS DA UFJ

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Thábio de Almeida Silva

Universidade Federal de Goiás, Curso de Letras
Português
Jataí – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4039607675575606>

Kamilla Fonseca Lemes

Instituto Federal de Goiás, Departamento de
Áreas Acadêmicas
Jataí – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/2368033371586359>

Érica Ferreira Melo

Universidade Federal de Goiás, Curso de Letras
Português
Jataí – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/2245955440992963>

RESUMO: Em consonância com a Legislação que determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras, (BRASIL, 2002; 2005), a UFJ disponibiliza a oferta da referida disciplina nos cursos de licenciatura. Esta instituição de ensino superior é submetida a uma grande rotatividade de professores de Libras pois, a maioria destes profissionais são contratados por meio de processos seletivos simplificado. Deste modo, por virem de diferentes lugares e pelo fato de que a Libras não apresenta uma

unidade linguística em nosso país, eles fazem o uso de vários sinais regionais que, geralmente, não são utilizados pelos surdos da comunidade jataiense, os quais também aprenderam Libras por meio de apostilas de outras regiões do país. Assim, com o objetivo de apresentar a comunidade acadêmica, bem como a comunidade surda de Jataí, um estudo acerca da variação linguística da Libras presente nos espaços da UFJ, pretendemos de maneira específica levantar uma discussão acerca da normatização dessa língua de sinais utilizada nesse ambiente acadêmico e pelos surdos da cidade de Jataí. O presente estudo se ancora nos pressupostos da pesquisa qualitativa, trata-se de um estudo bibliográfico com o apoio de Brito (1995), Castro Junior (2011), Oliveira e Marques (2014), dentre outros. Pretende-se ao final desta pesquisa, criar um material didático de apoio, tanto para os estudantes, quanto para os docentes da disciplina de Libras. Portanto, espera-se que este material contribua para que a UFJ se torne um espaço amplo de comunicação em Libras e, contudo, auxilie também no processo de inclusão dos surdos de Jataí. Como resultados parciais, nossos estudos apontam que a variação linguística consiste em algo natural, tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais, entretanto, quando se trata de uma variação muito ampla pode ocasionar em um desfavorecimento na comunicação, bem

como a interação entre surdos e ouvintes (que estão aprendendo Libras).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Libras. Disciplina de Libras. Surdos. Variação linguística.

LIBRAS TEACHING CHALLENGES: SUITABILITY OF THE LEXICES USED IN THE UFJ LIBRAS DISCIPLINES

ABSTRACT: In line with the Legislation that determines the compulsory discipline of Libras, (BRAZIL, 2002; 2005), the UFJ offers the offer of such discipline in undergraduate courses. This institution of higher education is subject to a great rotation of teachers of Libras because, most of these professionals are hired through simplified selection processes. Thus, because they come from different places and the fact that Libras does not have a linguistic unit in our country, they make use of various regional signs that are generally not used by deaf people from the Jataí community, who have also learned Libras, through handouts from other regions of the country. Thus, in order to present the academic community, as well as the deaf community of Jataí, a study about the linguistic variation of Libras present in UFJ spaces, we specifically intend to raise a discussion about the standardization of this sign language used in this environment. academic and deaf people in the city of Jataí. This study is based on the assumptions of qualitative research, it is a bibliographic study with the support of Brito (1995), Castro Junior (2011), Oliveira and Marques (2014), among others. At the end of this research, it is intended to create a support material for both students and teachers of the Libras discipline. Therefore, it is hoped that this material will contribute to the UFJ becoming a large communication space in Libras and, however, also help in the process of inclusion of Jataí deaf people. As partial results, our studies point out that linguistic variation consists of something natural, both in oral and sign languages, however, when it is a very wide variation can lead to a disadvantage in communication, as well as the interaction between deaf and listeners (who are learning Libras).

KEYWORDS: Libras Teaching. Libras Discipline. Deaf. Linguistic Variation.

INTRODUÇÃO

A Libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira, de acordo com Strobel (2008), comunidade surda abrange não só os surdos, mas, também os ouvintes militantes que buscam o reconhecimento e a valorização das pessoas surdas, das suas culturas, bem como sua língua oficial. Silva (2017) nos esclarece que é a partir da Libras que o sujeito surdo compreende o mundo a sua volta, ou seja, que ele desenvolve a comunicação e interage com os surdos e ouvintes.

Para tanto, a Libras foi reconhecida a partir da promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada a partir do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2002; 2005). Este último, dentre várias atribuições tem como o objetivo de promover a inclusão do sujeito surdo nos diversos espaços da sociedade

em que vive. Para Silva (2017), as leis supracitadas se consolidam em um marco histórico de lutas e direitos de grande valia para a comunidade surda brasileira, pois a partir desses dispositivos, “a Libras passou a ser alvo de uma série de políticas públicas com o objetivo de se consolidar como efetivo instrumento de inclusão e comunicação dos surdos no país” (RAMOS, 2006 apud SILVA, 2017). Sendo assim, no Art. 4º da Lei supracitada, está previsto que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Dessa forma, a legislação garante a obrigatoriedade da disciplina de Libras, nos cursos superiores de licenciatura, de educação especial e de fonoaudiologia. Além de estabelecer a obrigatoriedade da disciplina de Libras, o Art. 9º do Decreto supracitado, estabelece um prazo de dez anos para que cem por cento dos cursos (de licenciatura, educação especial e de fonoaudiologia) das instituições de educação superior, tenham incluído a Libras como disciplina curricular (BRASIL, 2005).

Em consequência disso, as instituições públicas de ensino superior, começaram uma corrida para oferecer a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Assim, diversos processos seletivos, para contratação de professor de Libras, foram abertos em todas as regiões do país. Na Universidade Federal de Jataí (UFJ) não ocorreu de forma diferente, a mesma, a partir de dados obtidos na página de sistemas de concurso realizou vários concursos, os quais disponibilizaram vagas tanto para cargos efetivos, quanto para processos simplificados temporários, estes últimos se configuraram na maior parte das contratações de professores de Libras da instituição (UFG, 2019).

Nos dias atuais do século XXI, a UFJ oferece a disciplina de Libras como disciplina obrigatória e/ou optativa, para os diversos cursos de graduação da universidade, além de oferecer curso de Libras por meio do Centro de Línguas da UFJ e por meio de ações de extensão. Assim, a universidade conta com quatro professores de Libras, um efetivo e três substitutos (estas três vagas, correspondem a contratos que não ultrapassam o período de dois anos). Portanto, é nesse cenário que levantamos a problemática dessa pesquisa, pois há grande rotatividade de professores de Libras, que além disso, geralmente vem de diversos locais do país.

Outra questão que também ajudou a delinear nossa pesquisa consiste no fato que diferentemente da maioria das cidades do estado de Goiás, os surdos de Jataí, aprenderam Libras por meio de apostilas de outras regiões do país, o que reflete em muitos sinais diferentes dos que são utilizados na cidade de Rio Verde, que é bem próximo, situada a 80 quilômetros de distância, ou até mesmo de Goiânia, capital de

Goiás, situada a 340 quilômetros de distância. Ressaltamos que os sinais utilizados em Rio verde, são os mesmos utilizados em Goiânia, uma vez que ambas utilizam os mesmos materiais didáticos.

De acordo com Oliveira e Marques (2014), a variação linguística consiste em algo natural, uma vez que a língua é algo vivo e pode sofrer variações históricas, de gerações, regionais dentre outras. Assim ressaltamos que a variação linguística acontece em todas as línguas, no caso da Libras, Gesser (2009) resalta que esta não apresenta uma unidade no país, trata-se de uma língua permeada por diversidade e variedade linguística, como qualquer língua humana.

Entretanto, por mais que compreendemos a diversidade linguística como natural, uma variação muito ampla em uma mesma região pode acarretar uma dificuldade na comunicação. Especificamente, no caso da comunidade surda na cidade de Jataí, que consiste em uma comunidade pequena se comparada, numericamente, à comunidade ouvinte do local. Desta forma, geralmente nos deparamos com questionamentos dos alunos acerca dos sinais que outros professores ensinam ou ensinaram, de forma diferente.

A partir desta compreensão, a referida pesquisa tem como objetivo apresentar a comunidade acadêmica, bem como a comunidade surda de Jataí, um estudo acerca da variação linguística da Libras (Língua Brasileira de Sinais) presente nos espaços da Universidade Federal de Jataí – UFJ. Especificadamente, buscamos levantar uma discussão acerca da normatização dessa língua de sinais utilizada nesse ambiente acadêmico e pelos surdos da cidade de Jataí.

Para tanto, a pesquisa se ancora nos pressupostos da pesquisa qualitativa, trata-se de um estudo bibliográfico com o apoio Brito (1995), Castro Junior (2011), Oliveira e Marques (2014), dentre outros. Assim organizamos o estudo da seguinte forma, inicialmente, apresentaremos um breve histórico sobre a evolução das línguas de sinais, mais especificamente a história da aceitação ao uso da Libras. Posteriormente, apresentaremos os caminhos que iremos percorrer no desenvolvimento da pesquisa.

HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS

Para falarmos à respeito do ensino da língua de sinais, e a importância desse ensino para a comunidade surda, bem como as dificuldades relacionadas ao ensino dessa língua, precisamos compreender a história de evolução das línguas de sinais, mais especificamente a história da aceitação ao uso da Libras. Pois, diversos fatores quanto as barreiras no ensino da Libras se contrastam com o processo evolutivo de aceitação dessa língua. Tais como a imposição da oralização aos surdos, a proibição da língua de sinais nas escolas e demais instituições sociais, dentre vários outros capítulos que serão desenvolvidos no decorrer deste texto.

Assim, a comunicação em sinais sempre existiu. Há desde, nos relatos bíblicos, descrições à respeito de pessoas que não falavam, isto é, que não se comunicavam por meio da oralização. Os surdos, porém, sempre foram vistos como seres anormais, sempre foram estigmatizados pela sociedade e classificados como loucos, doentes, e pelo fato de utilizar as mãos e serem mais expressivos, não eram bem vistos pela sociedade ao qual conviviam. Muitos ouvintes pensavam que os surdos eram seres castigados por deuses e assim, eram maltratados e descartados pela comunidade ouvinte (STROBEL, 2009).

Em muitas civilizações antigas, os surdos, por serem considerados inválidos, representavam um peso para aquele povo, eram abandonados ou sacrificados, ou até mesmo usados como escravos. Assim, apesar da evolução enquanto atitudes à respeito dos surdos, na Idade Média, estes ainda eram vistos, pela população majoritariamente ouvinte, como seres ineducáveis, primitivos e sem utilidade para a sociedade (SILVA, 2017). Contudo, de acordo com o autor, eram privados de confessar, casar e até mesmo votar, direitos de qualquer cidadão comum.

Somente no século XVI, a comunicação em sinais começou a ser aceita no processo ensino das pessoas surdas. Que foi possível a partir do trabalho do médico e filósofo italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), que afirmava que o fato da pessoa ser surda, não a impediria de ser instruída por meio dos sinais e da escrita. De modo que Cardano assegurava que era um crime não instruir os surdos (SOARES, 1999; STROBEL, 2009).

Entretanto, o uso da comunicação em sinais para o ensino de surdos, somente ganhou forças no ano de 1760, na cidade de Paris na França. A partir dos trabalhos de um francês, Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), ao perceber que a comunicação por sinais se desenvolvia satisfatoriamente, decidiu educar os surdos que não pertenciam as famílias ricas ou nobres. Com isto, L'Épée criou os sinais metódicos, para ensinar preceitos religiosos (SILVA, 2006). Deste modo, L'Épée criou a primeira escola pública de surdos do mundo, e assim, os surdos aprenderam francês escrito e outras disciplinas de diferentes áreas do conhecimento (SILVA, 2017).

A partir dos trabalhos de L'Épée, a língua de sinais começou a ser compreendida como ferramenta eficaz para o ensino de surdos. Consequentemente, outros países começaram a procurar a escola de L'Épée para se espelharem no método educacional utilizado na instituição de ensino, francesa. Com isto, em 1816, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard (1742-1822), sucessor de L'Épée na escola de Surdos em Paris e assim, retornou ao Estados Unidos em companhia do professor surdo francês Laurent Clerc (1785-1869), para juntos fundarem em Hartford, no ano de 1817, a primeira escola permanente para Surdos nos Estados Unidos. O sucesso foi tão

grande que no ano de 1864, foi fundado nos Estados Unidos a Gallaudet University, na cidade de Washington (SILVA, 2017).

No Brasil, o ensino de surdos, por meio da língua de sinais, teve início no ano de 1855, a pedido do Imperador Dom Pedro II (1825-1891), veio ao Brasil o professor surdo francês Eduard Huet para abrir uma escola para pessoas Surdas. Assim, no ano de 1857, no dia 26 de setembro, foi inaugurada na cidade do Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ao qual funciona até os dias de hoje (SILVA, 2017). É importante ressaltar que a língua utilizada nessa escola foi a Língua de Sinais Francesa, a qual foi utilizada pelos surdos de várias regiões do país. A passo que essa combinação, surgiu a Libras que somente foi reconhecida, como língua oficial das comunidades surdas, no ano de 2002, pela lei já supracitada, a Lei 10.436.

Contudo, ao pensarmos que a partir do ano de 1857, a Libras foi moldada e utilizada pelos surdos brasileiros, e nesses mais de 150 anos, as barreiras linguísticas presentes na Libras, bem como no ensino dessa língua, já deveriam ter sido sanadas. Entretanto, um fator histórico agravante, enquanto processo linguístico e cultural dos surdos, foi imposto de forma obrigatória e que acarretou diversos prejuízos na comunidade surda. Pois, no dia 11 de setembro do ano de 1880, na cidade de Milão, Itália, ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, mais conhecido como Congresso de Milão. Nesse congresso, aconteceu a votação para escolha do método mais eficiente para educação de Surdos, sendo escolhido o método da oralização ou o método da educação baseado na língua de sinais (STROBEL, 2009). Oralização ou oralismo trata-se do método educacional para o ensino dos Surdos que tem como objetivo levar o Surdo a falar e integrar-se como um membro produtivo no mundo dos ouvintes.

Dessa forma, houve uma votação, na qual cento e cinquenta e nove contra cinco votos contrários, decidiram que o método oral era o mais adequado a ser adotado pelas “ [...] escolas de Surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente sob a alegação de que a mesma destruía a capacidade da fala dos Surdos, argumentando que os Surdos são preguiçosos para falar, preferindo a usar a língua de sinais” (STROBEL, 2009, p. 26). É importante ressaltar que, os surdos foram proibidos de votar durante o referido congresso (SILVA, 2017). Isto é, os surdos foram proibidos de utilizarem a língua de sinais e proibidos até mesmo o direito de decidirem sobre o método de sua própria educação escolar.

Portanto, “[...] devido ao racismo e o medo do diferente, era necessária a demonstração de poder, no qual estabelecer a língua oral como meio de comunicação normal em detrimento da língua de sinal, foi fundamental para oprimi-la, acabar com ela” (SOUZA; GALLO, 2002 apud SILVA, 2017, p. 29). De acordo com Skliar (2005), a filosofia oralista era dominante, e impunha seu aprendizado sem nenhum referencial

teórico.

Para Strobel (2009), mesmo passado cento e trinta sete anos após o Congresso de Milão, “[...] a comunidade surda se sente violada, pois, durante quase 100 anos, os Surdos viveram em um isolamento cultural, marcado pela resistência à imposição da língua oral e à negação ao direito de comunicar em sinais” (STROBEL, 2009 apud SILVA, 2017, p. 31). Para Silva (2017), o Congresso de Milão foi a legitimação do massacre da língua e cultura dos surdos, aos quais geraram prejuízos incalculáveis.

No caso específico do Brasil, a Libras só foi reconhecida como língua natural da comunidade surda brasileira a partir da Lei nº 10.436, no ano de 2002 e regulamentada por meio da aprovação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2002; 2005). O Decreto tem como objetivo, promover e incluir o sujeito surdo nos diversos espaços da sociedade em que vive. Para Silva (2017), as leis supracitadas, se consolidam em um marco histórico de lutas e direitos de grande valia para a comunidade surda brasileira, pois a partir desses dispositivos, “a Libras passou a ser alvo de uma série de políticas públicas com o objetivo de se consolidar como efetivo instrumento de inclusão e comunicação dos surdos no país” (RAMOS, 2006 apud SILVA, 2017). Contudo, este trabalho tem como ponto inicial a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras nos diversos cursos da Universidade Federal de Jataí – UFJ.

Como qualquer outra língua, a Libras também possui uma variação linguística. “A variação linguística é resultado da influência histórica de cada geração [...] a língua evolui, e as evidências podem ser vistas nas variações, tanto pela história, região e sociedade” (OLIVEIRA; MARQUES, 2014). Na língua portuguesa, temos como exemplo a palavra “mandioca”, que em determinadas regiões do país, se chama “macaxeira” ou “aipim”, porém o significado é o mesmo.

Da mesma forma, na Libras também há variações linguísticas, entretanto, percebe-se que a variação dentro da língua de sinais é maior do que as demais línguas orais. Isto se dá pelo fato da língua de sinais não utilizar uma escrita de sinais própria, dificultando assim, a formalização dos sinais enquanto configuração de mão, movimento, localização, orientação da mão e expressão facial, ou seja, os cinco parâmetros que fazem parte da gramática da Libras.

Para Castro Junior (2011), a Libras possui uma escrita da língua de sinais, porém, ela nem sempre é compreendida pela maioria dos surdos, muito menos pelos ouvintes, assim o registro das palavras se dá pela escrita da língua portuguesa, o que dificulta o registro dos sinais.

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de oferecer um ambiente de ensino-aprendizagem de língua de sinais igualitário a todos os estudantes da UFG/Jataí, este trabalho está sendo

desenvolvido juntamente com todos os professores de Libras da UFG/Regional Jataí, além da professora de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Câmpus Jataí. Essa parceria entre as principais instituições de ensino superior da cidade de Jataí tem como objetivo realizar um material didático, com imagens e vídeos dos sinais utilizados na disciplina de Libras.

O momento para se pensar nos sinais em Libras ao qual serão utilizados no ambiente de ensino da UFG/Jataí e IFG/Jataí, não poderia ser mais oportuno, pois no grupo de professores de Libras que estão participando dessa pesquisa, conta com a cooperação de dois professores surdos e um professor CODA (Children of Deaf Adults, que significa filho ouvinte de pais Surdos).

Salientamos que não se trata de normalizar e unificar a língua a partir dos interesses próprios do referido grupo de pesquisa, mas, sim de propor um material capaz de auxiliar a comunidade surda jataiense, na comunicação com outros surdos da região de Goiás.

Dessa forma, em um primeiro momento, fizemos um debate acerca dos conteúdos que serão abarcados nas disciplinas de Libras. Atualmente a UFG/Jataí oferece vinte e quatro cursos de graduação, sendo dez cursos de licenciatura, no qual exige conteúdos voltados para formação docente para o ensino de surdos, além dos diversos cursos de bacharelado. Portanto, é necessário pensar na especificidade de cada curso, ou ainda nas grandes áreas do conhecimento, para que seja possível trabalhar os sinais decorrente de cada curso de graduação, formando assim, um profissional, independente de sua área de atuação apto para contribuir com a inclusão social do sujeito surdo.

É importante ressaltar também que, as disciplinas de Libras que são oferecidas para os diversos cursos da UFG/Jataí, são disponibilizadas como Núcleo Livre (é um conjunto de conteúdos que objetiva garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação, composto por disciplinas eletivas por ele escolhidas), assim, ainda não é possível aprofundarmos nos conteúdos específicos que carece cada um dos cursos.

Contudo, levantamos os conteúdos que irá contribuir com os alunos que cursam a disciplina de Libras, de forma geral. Assim, definimos para a disciplina de Libras 01 os seguintes conteúdos: Curiosidades a respeito da língua de sinais; Alfabeto manual; Saudações e despedidas; Introdução a gramática da Libras; Números; Advérbio de tempo; Calendário; Sinais introdutórios; Família; Verbo; Legislação; História da educação dos surdos; Cultura Surda; Alimentos; Classificadores; Animais; Expressão facial e corporal; Expressões, afirmativas, negativas e interrogativas; Cores; e, Tipos de verbos.

Para a sequência destes conteúdos, analisamos o processo de desenvolvimento linguístico da Libras, pois, por se tratar de uma língua que difere das demais línguas oral-auditiva, a Libras se desenvolve na modalidade visual-espacial. Sendo assim,

necessita de atenção ao parâmetro de expressão facial e/ou corporal, pois mais do que 50% da comunicação em língua de sinais está sustentada nesse parâmetro, sendo que o surdo fixa o olhar, no olho do emissor e não nas mãos.

Já para a disciplina de Libras 02, definimos os seguintes conteúdos: Antônimos; Sinais relacionados aos ambientes de estudo; Profissões; Grau de escolaridade; Cursos Superiores; Expressões idiomáticas em Libras; Sinais relacionados ao ambiente doméstico; Meios de Transportes; Meio de comunicação; Corpo Humano; Estados / Cidades / Países; Esportes; Religião; Remédios; e, Introdução à prática de interpretação de textos.

Após esse levantamento de quais conteúdos serão trabalhados nas disciplinas de Libras, faremos, uma análise dos sinais que serão repassados aos estudantes, em cada um desses conteúdos supracitados. Reiteramos a necessidade de se pensar na especificidade de cada curso e será nesse momento que também faremos um levantamento dos sinais específicos dos cursos de graduação, a fim de oferecer um vocabulário em Libras que contribua diretamente na área de atuação dos acadêmicos.

Enfim, com essa definição dos conteúdos, bem como os sinais em Libras que serão transmitidos aos estudantes, faremos também a gravação em vídeo desses sinais, além da edição em formato de apostila para ser disponibilizado a todos os alunos das disciplinas de Libras, por meio da plataforma SIGA (é um sistema próprio da UFG), servindo assim como material de suporte a esses alunos, bem como aos professores que ministram essa disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos estudos apontam que a variação linguística consiste em algo natural, tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais. Entretanto, quando se trata de uma variação muito ampla pode ocasionar em um desfavorecimento na comunicação, bem como a interação entre surdos e ouvintes (que estão aprendendo Libras).

Sendo assim, esperamos com essa pesquisa, oferecer um ambiente de ensino-aprendizagem de língua de sinais igualitário a todos os estudantes da UFJ, favorecendo assim, um espaço amplo de comunicação em Libras dentro e fora da universidade. Esperamos ainda, que o material produzido, sirva de apoio para o processo de aprendizagem dos acadêmicos das disciplinas de Libras, além de material de suporte para os docentes dessa disciplina.

Como resultado mais amplo, ainda se espera com o desenlace dessa proposta, favorecer o uso de sinais regionais, próprios do estado de Goiás, pela comunidade surda de Jataí. Enfim, favorecendo assim, o diálogo em Libras nos diversos ambientes sociais da cidade de Jataí.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRITO, L. F. **Por uma gramática línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1995.

CASTRO JUNIOR, G. **Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico –**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – UNB. 2011.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASUTTI, M. L.; QUADROS, R. M. de. CODAs brasileiros: libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G.. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

OLIVEIRA, R.; MARQUES, R. R.. Uso da Variação Linguística na Língua Brasileira de Sinais. **Revista Diálogos: Linguagens em Movimento**, 2014.

SILVA, T. de A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação para ciências e matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017.

UFG- Universidade Federal de Goiás. **SISCONCURSO**. Sistema de concursos. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS_WEB/informacoes/concurso/cd_concurso/2448>. Acesso em: 04 de jun. de 2019.

OS MÉTODOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

Ayer Barsanulfo Franco

UniBRÁS Faculdade de Rio Verde - Go
Rio Verde - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5230135163317239>

Alexsandro Silva Mateus

Faculdade Objetivo de Rio Verde - Go
Rio Verde - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1128373069402088>

Max Miliano Costa

UniBRÁS Faculdade de Rio Verde - Go
Rio Verde - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1154896189619600>

Jair Pereira Melo Júnior

Unirv de Rio Verde - Go
Rio Verde - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5317056587713194>

João Eduardo Viana Guimaraes

UniBRÁS Faculdade de Rio Verde - Go
Rio Verde - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/2901755811558410>

RESUMO: A presente pesquisa consentiu em avaliar as ações de educação para o trânsito, como uma forma de prevenção ao alto índice de acidentes e mortes observadas na cidade de Rio Verde, o tema é de interesse social

comum considerando as lesões, sequelas e mortes causados por esta temática. Buscou-se compreender e analisar como a educação para o trânsito é desenvolvida na cidade. O estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica para o levantamento de um breve referencial teórico, e foi seguida por uma pesquisa de campo, onde verificou-se as principais ações educacionais. A coleta de dados foi realizada presencialmente pelos pesquisadores, onde foi visitado as dependências do órgão municipal de trânsito. Foi possível identificar que ações educativas estão sendo realizadas em escolas, empresas, hospitais e até mesmo órgãos públicos. Observou-se que no quadro de palestrantes do órgão trânsito todos os agentes possuem formação superior, alguns inclusive com especialização, além de todos serem habilitados com o curso de instrutor técnico teórico/prático de trânsito junto ao detran, entretanto sugere-se uma parceria com a secretaria municipal da educação afim de complementar a qualificação dos mesmos nas áreas didático pedagógicas para os que não possuem graduação em licenciatura ou pedagogia, uma vez que inúmeras práticas educacionais são realizadas nas escolas e englobam várias etapas do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Análise. Práticas de Educação. Trânsito.

ABSTRACT: The present research consented to evaluate the actions of traffic education, as a form of prevention to the high rate of accidents and deaths observed in the city of Rio Verde, the theme is of common social interest considering the injuries, sequel and deaths. caused by this theme. We sought to understand and analyze how traffic education is developed in the city. The study consisted of a bibliographic research to survey a brief theoretical framework, and was followed by a field research, which verified the main educational actions. Data collection was conducted in person by the researchers, where the premises of the municipal transit agency were visited. It was possible to identify which educational actions are being carried out in schools, companies, hospitals and even public agencies. It was observed that in the panel of speakers of the transit agency all agents have higher education, some even with specialization, and all are qualified with the course of theoretical / practical technical instructor of traffic with the detran, however it is suggested a partnership with the municipal secretary of education in order to complement their qualification in the pedagogical didactic areas for those who do not have a degree or pedagogy, since numerous educational practices are performed in schools and encompass various stages of teaching.

KEYWORDS: Analysis. Education Practices. Traffic.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é considerada essencial para o trânsito, assim, o objetivo principal da educação para o trânsito deva ser visto não somente como o ensino destinado à condução de veículos automotores, mas como o despertar de uma nova consciência na utilização do espaço de circulação, incluída a viária, quando seja priorizada a tolerância, a solidariedade, a cooperação e o comprometimento em substituição ao individualismo, à competição e ao exibicionismo, ou seja, uma educação que tenha por fundamento a valorização da vida do ser humano (BERWING, 2013).

Além do mais essa educação para o trânsito deve ultrapassar a mera transmissão de informações, tendo como foco o ser humano, trabalhando a possibilidade de mudança de valores, comportamentos e atitudes, pressupondo um processo de aprendizagem continuada e deve utilizar metodologias diversas para atingir diferentes faixas etárias e clientela diferenciada (SILVA; RODRIGUES; PEREIRA, 2009).

A escolha do presente tema justificou-se pela necessidade de conscientizar as pessoas quanto a importância da educação no trânsito e de aplicar os meios de prevenção para os acidentes que causam tantas mortes precoces, impactando famílias, a sociedade de um modo geral.

As publicações da OMS (2015) quanto a situação do Brasil e do Ministério da Saúde mostram um crescimento significativo dos indicadores de morbidade e mortalidade por acidentes de trânsito ao longo dos últimos anos sendo alertada

a população para o impacto negativo que estes causam sobre a saúde brasileira, como por exemplo, a perda de vidas, e a uma vida cercada por incapacidade, além da redução da expectativa de vida para jovens. Os acidentes de trânsito ainda geram altos custos sociais e econômicos para o sistema de saúde e para a previdência social (MARIN-LEON et al, 2012).

O objetivo geral desta pesquisa é apontar a importância da educação no trânsito como um meio profilático aos acidentes que são os responsáveis por índices de mortes que vão além do Município de Rio Verde-GO.

Para o alcance do objetivo da pesquisa seguiram as etapas:

- Avaliar e discutir a importância de ações educativas para a redução de acidentes.
- Verificar quais as práticas educacionais ocorridas no município de Rio Verde no que diz respeito a educação para o trânsito.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica para o levantamento de um breve referencial teórico, e foi seguida por uma pesquisa de campo, onde verificou-se na cidade as principais práticas de educação para o trânsito.

Quanto aos procedimentos foi utilizada a pesquisa bibliográfica que conforme Marconi e Lakatos (2006) abrange publicações em relação ao tema de estudo, como: publicações avulsas, boletins, jornais (reportagens), revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, onde sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito ou dito sobre determinado assunto.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 39).

Pode-se afirmar quanto a esta pesquisa que a mesma apresentará abordagem qualitativa, já que estas são as que buscam analisar os dados da realidade do contexto estudado que podem ou não podem ser quantificados e quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa exploratória. (GIL, 2002).

A coleta de dados foi realizada presencialmente pelos pesquisadores que visitaram a Coordenação de Educação para o Trânsito, sendo observado um trabalho contínuo por parte dos agentes de trânsito na cidade.

O órgão forneceu um relatório de ações educativas realizadas durante o ano, onde consta local, instituição e quantidade de participantes. Foi escolhido o relatório do ano de 2013).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo de apontar a importância da educação no trânsito como um meio profilático aos acidentes que são os responsáveis por índices de mortes que vão além do Município de Rio Verde-Go., pode-se dizer que na cidade de Rio Verde, há a Agência Municipal de Mobilidade e Trânsito (AMT), que além da fiscalização das ruas, promove a educação para o trânsito por meio várias ações educativas, estas são aplicadas em empresas, escolas, nas ruas, em instituições ensino, e também por meio das abordagens educativas, realizadas de janeiro a dezembro de 2013.

Conforme Rodrigues e Vasconcelos (2011), um programa de educação para o trânsito, deve transformar o cidadão em um agente ativo no processo ensino e aprendizagem, contribuindo para a adoção de comportamentos humanos no trânsito e para a mudança de condutas de risco, contribuindo para o processo de formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade individual e respeitadores dos direitos dos outros.

Assim de acordo com a Tabela 1, pode-se demonstrar quais são as entidades que participaram das ações educativas que fizeram parte da programação da AMT, apresentando os respectivos locais e quantidade de participantes. Destas ações foi possível detectar que não somente as Escolas solicitam ações educativas, mas grandes empresas e até mesmo hospitais.

Segundo a tabela 1, entre as escolas que teve mais participações nas ações educativas do AMT da cidade de Rio Verde, foi as escolas municipais com 25 participações, as escolas particulares tiveram 10 participações e as estaduais somente 05. Aqui pode-se ressaltar que a participação das escolas estaduais foram pequenas, visto que o município de Rio Verde conta com 21 escolas estaduais. Pode-se ressaltar que mesmo as escolas municipais tiveram uma maior procura pelas ações educativas, pode-se haver uma maior procura, pois o município de Rio Verde, conta com 56 escolas municipais.

Em relação as empresas e seu público, nota-se uma pequena participação das empresas, pois somente 14 participaram das ações educativas, pois Rio Verde conta com mais de 50 empresas instaladas na cidade e Região. O público também pode-se considerar pequeno, pela quantidade de empresas que estão instaladas na cidade de Rio Verde – Goiás.

Em relação a hospitais somente dois hospitais participaram das ações educativas e somente 01 órgão da saúde fez parte dessas ações.

N.	LOCAL	Quantidade	*NP
01	Escolas Particulares	10	1.433
02	Escolas Municipais	25	10.240
03	Escolas Estaduais	05	955
04	Empresas	14	3.893
05	Hospitais	02	845
06	Órgãos de Saúde	01	45
Total		57	17.431

Tabela 1. Entidas e total de participantes das Ações Educativas desenvolvidas pela AMT de Rio Verde – Goiás, no Ano de 2013

* NP = número de participantes.

Fonte: Diretoria de Educação para o Trânsito – AMT

Em relação as instituições de ensino e a ações educativas no trânsito, o estudo de Rebouças, Melloii e Bispo (2011), ressaltaram que a escola é um espaço primordial para a realização da educação para o trânsito, pois percebe-se que a Escola é considerada um espaço fundamental para a abordagem desse assunto, partindo do pressuposto que seu papel inclui promover o desenvolvimento de uma sociedade mais reflexiva, consciente, ética e, acima de tudo, humana.

Para ser significativa a educação para o trânsito na escola deve ser concebida como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (CHIARATO, 2000, p. 52)

Ainda sobre as instituições de ensino e o trânsito, Couto (2016), elucida que a Legislação Brasileira, de uma forma geral, indica que a educação para o trânsito deve ser implantada em todos os níveis de ensino, apontando à formação de um cidadão consciente e atuante, tendo a capacidade de refletir sobre o seu comportamento e o dos outros, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de respeito, de solidariedade, entre outros valores.

Observa-se que as práticas aplicadas a hospitais, empresas e escolas são essenciais, considerando o que pontua Macedo (2005), que as políticas de segurança no trânsito devem abranger estratégias que melhorem a conscientização e melhorem a habilidade dos condutores.

Ainda de acordo com Macedo (2005), além da habilidade de dirigir, a consciência

e entendimento das regras do trânsito devem ser enfatizadas mesmo após a formação tradicional do condutor.

Em relação a tabela 2, que ressalta sobre as palestras, abordagens e campanhas desenvolvidas pela AMT dentro das ações educativas, pode-se observar que a maior quantidade de ações realizadas foram as palestras com 57 apresentações e com um público de 17.431. As campanhas realizadas em todo o ano de 2013, foram somente 11, mas com um público significativo, pois as ações educativas abordou mais de 19 mil pessoas. Já as abordagens realizadas em todas a cidade e em diferentes bairros contou com um público de 6.650 pessoas.

N.	AÇÕES	Quantidade	*NP
01	Palestras	57	17.431
02	Abordagem	06	6.650
03	Campanhas	11	19.670
Total		74	43.751

Tabela 2. Palestras, abordagem e campanhas de ações educativas desenvolvidas pela AMT de Rio Verde – Goiás, no Ano de 2013

* NP = número de participantes.

Fonte: Diretoria de Educação para o Trânsito – AMT

Ao ressaltar sobre as palestras, as abordagens e campanhas realizadas, pode-se dizer que o principal objetivo dessas ações educativas são a conscientização da população sobre as cooperações, responsabilidades, valorização e a colaboração para que se possa ter um trânsito mais perfeito e mais protegido.

Conforme elucida o estudo de Pontes (2017), as palestras sobre ações educativas no trânsito, são momentos que têm como objetivo fazer com que todo cidadão reflitam em suas próprias atitudes no trânsito. Assim, as palestras são estabelecidas de acordo com as necessidades e interesses das entidades e são abordados assuntos relacionados ao trânsito no intuito de prevenir acidentes e conscientizar o público quanto aos riscos que o trânsito pode oferecer quando não se age com atenção e responsabilidade.

Segundo Reis et al. (2007), assevera que as abordagens educativas possui por objetivo, fazer com que os condutores tenham um período de reflexão e conscientização, sempre advertindo dos altos índices de acidentes, tanto fora como dentro da cidade, tendo como finalidade a conscientização, através de uma educação para um trânsito mais seguro e coeso.

Sobre as campanhas, o estudo de Martins (2007) explica que essa deve ter uma política de atuação, visando a conscientização dos condutores e pedestres para o comportamento adequado no trânsito, onde é preciso humanizar a realidade

do trânsito, corrigindo os erros com campanhas educativas bem conduzidas e direcionadas pelos diversos meios de comunicação, valendo-se de estratégias diversificadas, pois pensar em educar para o trânsito é pensar na preservação da vida, num melhor convívio entre sociedade.

De acordo com Pinheiro et al. (2006) o reflexo destas políticas está na redução de autuações que autor afirmou ser observado internacionalmente em locais onde são aplicadas, o que não ocorre no Brasil, onde as políticas não são prioridade.

4 | CONCLUSÃO

A presente pesquisa consentiu em analisar as práticas de educação para o trânsito na cidade de Rio Verde, o tema é de interesse social comum tendo em vista ao alto índice de lesões, sequelas, invalidez e mortes causados por estes. Conclui-se que a educação no trânsito é atualmente a melhor forma de prevenção de acidentes, e que ações educacionais cotidianamente irão diminuir os altos índices de acidentes trânsito, junto com a fiscalização.

O presente estudo mostrou ações educacionais relevantes, sendo possível comprovar que as mesmas estão sendo realizadas nas escolas, empresas, hospitais e até mesmo órgãos públicos. Para solucionar este grave problema que se tornou social e de saúde, torna se necessário uma abordagem interdisciplinar, através de ações multisetoriais, além de continuar ressaltando a ideia que a educação para o trânsito deve ser parte de disciplina nas redes de ensino como proposto pelo Conselho Nacional de Trânsito.

Outro fator importante observado, foi que no quadro do órgão Municipal de Trânsito, todos os Agentes palestrantes possuem formação superior, alguns inclusive com especialização, além de todos serem habilitados com o curso de Instrutor Técnico Teórico/Prático de Trânsito junto ao Detran.

Sugere-se uma parceria por parte da Secretaria Municipal da Educação afim de complementar na qualificação dos palestrantes do órgão Municipal de Trânsito, nas áreas didático pedagógicas aos que não possuem graduação em Licenciatura e Pedagogia uma vez que inúmeras práticas educacionais são realizadas nas Escolas e englobam várias etapas do Ensino.

REFERÊNCIAS

BERWIG, A. **Direito do Trânsito**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CHIARATO, D. C. A. **O parque temático do trânsito e a criação de estratégias para a construção do conhecimento**. Florianópolis: UFSC, 2000.

CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO. **Lei N.º 9.503** de 23 de setembro de 1997.

COUTO, L. L. M. Educação para o trânsito no ensino fundamental: contribuições da psicologia moral. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 1, nº 24, Julho – Dezembro/2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, G. M. de. Estudo das relações entre o nível de habilidade e direção segura, a irritabilidade e o cometimento de violações e erros do motorista e o seu possível envolvimento em acidentes de trânsito. 2004. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN-LEON, L. et al. Tendência dos acidentes de trânsito em Campinas, São Paulo, Brasil: importância crescente dos motociclistas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p.39-51, jan. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2012000100005&lg=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/04/2016.

MARTINS, J. P. **A Educação de Trânsito: campanhas educativas nas escolas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

OMS (Organização das Nações Unidas). **Brasil é o país com maior número de mortes de trânsito por habitante da América do Sul**. Disponível em:< <https://nacoesunidas.org/oms-brasil-e-o-pais-com-maior-numero-de-mortes-de-transito-por-habitante-da-america-do-sul/>>. Acesso em: 09/04/2016.

PINHEIRO, A. L. F. B.; PILEGGI, G. C. F.; GAUBEUR, I. Fortes, R. M. Educação para o trânsito e responsabilidade social. **Anais do XXXIV COBENGE**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. p. 189-202.

PONTES, M. **Qual o sentido das campanhas educativas de trânsito?** 19 de setembro de 2017. Disponível em: <https://portaldotransito.com.br/opiniao/educacao-de-transito/qual-o-sentido-das-campanhas-educativas-de-transito/>. Acesso em 12 de março de 2019.

REBOUÇAS, C. S.; MELOII, A. S. A. F.; BISPO, Â. C. Educação para o trânsito no espaço escolar: é possível? **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE, 21 a 23 de setembro de 2011.

REIS, M. R. C., SOARES, P.; NÁPOLES, A. C. R.; TEIXEIRA, A. C.; FERREIRA, T. F. A. Projeto blitz educativa – educação e conscientização no trânsito. **EM EXTENSÃO**, Uberlândia, v. 6, 2007

RODRIGUES, K. L. C.; VASCONCELOS, T. N. Resgate do papel do psicólogo e a implantação da educação para o trânsito. **Artigo** (Graduação em Psicologia). Faculdade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Bom Despacho – BA, 2011.

SILVA, R. M. M.; RODRIGUES, T. D. M.; PEREIRA, W. S. B. P. Os acidentes de trânsito em Porto Velho: uma epidemia que afeta o desenvolvimento regional. **G&DR**, Taubaté – SP, v. 5, n. 2, p. 163-185, mai-ago/2009.

OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI PARAIBANO: DIÁLOGOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 31/01/2020

Elenilda Sinésio Alexandre da Silva

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG

Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
– PPGCS

<http://lattes.cnpq.br/4430232190269768>

Aristófanés Alexandre da Silva

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG

Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
– PPGCS

<http://lattes.cnpq.br/3449970877871590>

RESUMO: Compreender a Antropologia como ciência é buscar superar o mundo intersubjetivo e o etnocentrismo, produtos do encontro da civilização ocidental e povos originários do Cariri paraibano, que resultou em violentos conflitos e distorções sobre esses povos e suas culturas. É nesse contexto que os sujeitos que compõem o Cariri paraibano buscam uma educação pautada no valor e no respeito as suas origens, nos mais variados espaços da sociedade atual. Para isso, procura-se construir um diálogo entre a educação e a antropologia, considerando a ideia de uma educação legítima, pautada nas relações entre os descendentes dos povos originários e a diversidade escolar

no Cariri Paraibano. Percebe-se que o encontro da Antropologia e Educação é possível, apesar da jovialidade desse pensamento. O importante é que antropólogos e educadores pensem a construção de uma escola que esteja voltada para a compreensão do homem enquanto um ser social, para isso há um longo caminho de discussão, métodos e técnicas para serem efetivados.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Educação. Ciência. Prática. Povos originários.

THE ORIGINARY PEOPLE OF THE CARIBRIAN PARAIBANO: ANTHROPOLOGICAL DIALOGUES OF EDUCATION

ABSTRACT: To understand Anthropology as a science is to seek to overcome the intersubjective world and ethnocentrism, products of the meeting of Western civilization and peoples originating from the Paraíba Cariri, which resulted in violent conflicts and distortions about these peoples and their cultures. It is in this context that the subjects that make up the Paraíba Cariri seek an education based on value and respect for their origins, in the most varied spaces of today's society. To this end, we seek to build a dialogue between education and anthropology, considering the idea of a legitimate education, based on the relations

between the descendants of native peoples and school diversity in Cariri Paraibano. It can be seen that the meeting of Anthropology and Education is possible, despite the joviality of this thought. The important thing is that anthropologists and educators think of building a school that is geared to understanding man as a social being, for that there is a long way of discussion, methods and techniques to be effective.

KEYWORDS: Anthropology. Education. Science. Practice. Native peoples.

1 | INTRODUÇÃO

“A antropologia e a educação, por serem ciências humanas, encontram fácil e imediatamente a base comum sobre a qual constroem suas reflexões, isto é, o homem e seus embates para fazer valer a sua natureza, distinta de outros animais” (VALENTE, 1997)

Nos últimos anos, pesquisadores das mais diversas áreas têm refletido sobre as práticas educacionais brasileiras. Velhos discursos que reproduzem paradigmas e conceitos pré-estabelecidos sobre a ação de educar. Porém, o ato de ensinar e aprender não são algo novo, mas a expressão da união entre ciência e prática.

A fala acima nos remete a uma reflexão sobre a educação a partir do homem enquanto um ser social. Para isso, procura-se construir um diálogo entre a educação e a antropologia, considerando a ideia de uma educação legítima, pautada nas relações entre os descendentes dos povos originários e a diversidade escolar no Cariri Paraibano.

A necessidade de trabalhar essa temática ganha respaldo em função dos modelos educacionais já existentes. Atualmente “a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo” (GUSMÃO, 2003, p.92). Diante dessa realidade, compreende-se o valor da antropologia da educação a partir do homem e de seu processo de aprendizagem.

Compreender a Antropologia como ciência é buscar superar o mundo intersubjetivo e o etnocentrismo, produtos do encontro da civilização ocidental e povos originários do Cariri paraibano, que resultou em violentos conflitos e distorções sobre esses povos e suas culturas. É nesse contexto que os sujeitos que compõem o Cariri paraibano buscam uma educação pautada no valor e no respeito as suas origens, nos mais variados espaços da sociedade atual.

Assim, entende-se que é a partir do reconhecimento da necessidade de aproximação da realidade dos sujeitos, descendentes de povos originários e colonizadores, que brota a sensibilização para uma reformulação de currículos que valorizem e respeitem as identidades/singularidades.

No entanto há de se considerar que, tanto a escola como o ser humano, não são

seres acabados, perfeitos, mas estão em permanente processo de transformação. Conforme Brandão (2005):

A educação não pode, pois ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação ao meio. É atividade criadora, que visa a levar ao seres humanos a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz a fins exclusivamente utilitários como uma profissão. Abrange o homem em toda a extensão de sua vida. É um processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte. (BRANDÃO, 2005, p.63)

Talvez um dos maiores desafios da educação no Cariri paraibano seja construir uma educação que inclua o homem e sua luta na convivência com o semiárido. Assim, "... a convivência com o Semiárido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático" (MALVEZZI, 2007, p.132).

Essa educação, na perspectiva desse trabalho, nasce da vivência diária junto a escolas do Cariri paraibano, e desenvolve-se no diálogo entre a ciência e a prática, entre a antropologia e a educação, na dinâmica das relações entre os sujeitos.

Considerando a impossibilidade de fazer um percurso histórico sobre a antropologia da educação em sua totalidade, opta-se por um recorte teórico que dialoga com os povos originários do Cariri paraibano, mediado por propostas contextualizadas, construídas a partir das relações escolares dos sujeitos envolvidos.

2 | ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: DA CIÊNCIA À PRÁTICA

O maior desafio da antropologia é conhecer a realidade do outro a partir da superação da cultura europeia em expansão. Construir as bases do conhecimento na ótica de si e dos outros homens. Essa experiência caracteriza a antropologia como uma ciência capaz de refletir as questões referentes a educação, principalmente dos povos originários do Cariri paraibano, e, com isto, construir um novo *lócus* para o debate.

Assim, a antropologia busca constituir-se nas relações entre os homens e a construção do saber. Esse contato, entre os povos originários e os colonizadores, coloca em questão um espaço de encontro, de confrontação e conflitos, marcado pela diversidade, pelo diferente. Esta tensão é muito importante para a consolidação e desenvolvimento da antropologia como ciência e como prática. Para Galli,

o saber é uma dimensão social holística que vai do caos à ordem, para outra ordem; que se desconstrói com bases em pressupostos construtivos, postos em movimento pela experiência e pela vivência. Trata-se da fruição da cultura, que gera um fazer reflexivo e crítico, por vezes chamado educação. (GALLI, 1993)

Dialogar a antropologia e a educação é uma tarefa muito árdua, uma vez que cada uma possui suas peculiaridades, uma tensão entre o singular e o plural, mas encontram-se em torno de um objeto em comum: o homem. Para Dauster (2000) a tensão entre as já citadas disciplinas gira em torno das inquietações e os horizontes que norteiam o trabalho dos antropólogos e também dos educadores.

No que se referem ao conhecimento antropológico e educacional, os conceitos não são novos, uma vez que foram construídos desde a antiguidade, tendo sua continuidade com o clássico pensador da Antropologia, Franz Boas (1858-1942), juntamente com suas discípulas Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978). Estes, por sua vez, possibilitaram uma reflexão sobre a pedagogia na sociedade moderna, principalmente na sociedade norte americana, estabelecendo uma forte crítica em relação aos valores liberais econômicos impostos através da educação (MARI, 2008, p. 2-3).

Para os antropólogos, oriundos da escola de Franz Boas, a maior preocupação era compreender o ser humano e seu processo de aprendizagem partindo da questão cultural. Definindo cultura como tudo o que é produzido pela humanidade, seja material ou imaterial, dos artefatos e objetos até as ideias e crenças. Cultura é todo conjunto de conhecimento e toda habilidade humana empregada socialmente, independente da questão biológica. Essa definição foi estabelecida por Edwar Tylor ainda no século XX, porém ainda é considerada atual para todos os estudiosos que buscam entender o comportamento social. Nas ciências humanas, o conceito de cultura é um de seus principais alicerces, a ponto de a Antropologia se construir como ciência quase que unicamente em torno dele, um famoso debate que gira em torno da diferença entre *nature* e *nurture*, ou seja, o que inato e o que é adquirido (COHN, 2005, p.11).

Souza (2006) afirma que, além da escola de Franz Boas, outros antropólogos têm se preocupado com o contato entre a Antropologia e a Educação, investigando principalmente a atuação dos educadores nos encontros conflituosos entre as heranças culturais e as experiências pessoais dos alunos.

Essa preocupação faz desse debate um assunto atual. Do ponto de vista educacional questiona-se a inadequação dos PCNs em relação à realidade, principalmente quando se trata da realidade educacional do Cariri paraibano, onde acentua-se ainda mais a distância entre a teoria e a prática. No que cabe à Antropologia, as questões giram em torno da neutralidade do antropólogo e sua postura relativista, além do que se convencional denominar de Estudos Culturais.

Assim, a antropologia e a educação visam compreender a realidade dos povos originários, inseridos no ambiente escolar do Cariri paraibano, como algo que está além da homogeneização, superando a ideia da reprodução coletiva, mas através da união entre a ciência e a prática dos seus sujeitos.

3 | OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI PARAIBANO: DA ANTROPOLOGIA À EDUCAÇÃO

De acordo com o IBGE, o Estado da Paraíba é constituído por quatro Mesorregiões Geográficas: Agreste, Borborema, Mata Paraibana e Sertão. Sendo estas distribuídas em vinte e três microrregiões.

O Cariri faz parte do Sertão paraibano, conhecido popularmente como Cariris-Velhos. Está situado no Planalto da Borborema, aproximadamente trezentos quilômetros de distância do litoral e fica numa posição elevada em relação ao litoral e ao sertão, separando as duas regiões. É parte da Microrregião do Cariri Ocidental e estende-se até o ponto mais extremo ao sul do Estado da Paraíba, constituído por um total de 29 municípios.

Esse cenário tem sido alvo de muitos pesquisadores e estudiosos, que preocupados em refletir a presença dos povos originários e dos colonizadores, fazem deste espaço um local propício para a etnografia.

Através da riqueza de relatos históricos, identifica-se o Cariri como um lugar de muita diversidade cultural e humana, o que torna esse ambiente propício para os estudos referentes à antropologia e a educação.

Para Galli (1993) é comum, entre a antropologia e a educação, a existência real e concreta de diferentes grupos humanos. Uma existência que segundo Lara (1990), aponta para o espaço cultural marcado pelo jogo de interesses, principalmente a dominação e a luta por domínios territoriais. Uma realidade que foi muito vivenciada no Cariri pelo coronelismo. Para esse autor, a história cultural de muitos povos, a exemplo dos povos originários, foram tolhidos, “enquanto memória negada ou recalçada, enquanto memória distorcida ou mesmo completamente deturpada por aqueles que têm a força para se impor. A história cultural de um povo, na maioria dos casos, fica sendo a história das dimensões hegemônicas dessa cultura” (LARA, 1990, p. 104).

Em relação aos povos originários, a tríade: cultura, identidade e currículo escolar sempre estiveram presentes nos propósitos modelos paradigmáticos que norteiam as relações sociais, principalmente no que se refere a produção e reprodução de teorias e significados. Ao se compreender o lugar onde a escola está inserida, suas especificidades enquanto ação institucionalizada, em diferentes contextos e espaços de tempo, compreende-se a importância do currículo enquanto produtor de identidade.

Desse modo, assim como nas aldeias de povos indígenas, a educação permite a continuidade cultural e histórica da comunidade onde a escola está inserida, mantendo, assim, a transmissão de suas culturas por várias gerações, ou como muito bem observa Melià (1999, p.11) “[...] não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação”.

Para Durkheim (1975, p.37) a principal característica da educação desses grupos étnicos é o fato de ser difusa e administrada por todos os membros que a compõem. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores.

A escola, enquanto instituição normatizadora, é um produto tradicional europeu, sendo que esta foi criada com a finalidade de sistematizar o processo de socialização de seus membros. Na concepção de Brandão (1993, p.13) “a educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

O pensamento de Brandão faz referência a um processo educacional que independe da estrutura legal do Estado, ou seja, uma educação que é repassada de geração em geração, por meios de suas práticas e vivências, através das peculiaridades de cada grupo étnico. Essa educação informal é bem visualizada no Cariri paraibano, principalmente na zona rural, onde os saberes são transmitidos no dia a dia, e a herança dos povos originários ainda prevalece cotidianamente dentro de sua organização social.

Nessa perspectiva a educação perpassa os muros da escola, sendo parte indispensável à manutenção e existência da sociedade, uma vez que é através dela que os conhecimentos e as técnicas são transmitidos e absorvidos, independentemente do processo de socialização. Assim, ninguém pode escapar à educação, posto que ela está presente “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida coma educação” (BRANDÃO, 1993, p.7).

No que se refere aos povos originários, muito tem se discutido a respeito de políticas públicas voltadas para a vida escolar desses grupos, no entanto, é preciso compreender, segundo a definição de Brandão (1993, p.10), que a educação é “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem”.

Nesse contexto, a educação desenvolve um papel fundamental, pois como instrumento de transmissão e reprodução de saberes sobre as questões das diferenças e diversidades entre os povos, sem em momento algum, deixar de garantir os direitos fundamentais e respeitar a dignidade humana, enfraquecendo os discursos de desigualdade entre os povos. Diante disso, a antropologia e a educação se completam por meio da união da ciência e da prática, como instrumento de difusão de saberes sobre o homem e sua convivência no Cariri paraibano.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo que ora foi proposto, cabe refletir, a partir de Franz Boas, a escola enquanto modelo europeu e etnocêntrico. Para Boas, a realidade de seu tempo apontava um risco para os povos do futuro e para o futuro das civilizações. E a razão é simples, a escola, enquanto instituição social, não promove meios democráticos perante a diversidade cultural e social na qual está inserida.

Sabe-se que há muitas discussões sobre o tema, mas poucas políticas públicas voltadas para a inserção da cultura dos povos originários nos currículos escolares. Gusmão (1997), afirma que “a breve síntese de um processo vasto e intenso que se desenvolveu na primeira metade do século, e que não termina aí, está exigindo olhares mais profundos na história da intersecção entre antropologia e educação”.

Percebe-se que o encontro da Antropologia e Educação é possível, apesar da jovialidade desse pensamento. Contudo há de se respeitar as peculiaridades de cada disciplina para garantir o enriquecimento do conhecimento humano, do contrário poder-se-ia conduzir ao empobrecimento desse processo.

Essa discussão é apenas um ponta pé inicial, na reflexão dos aprendizes de Franz Boas, que acreditam na possibilidade do diálogo de conhecimentos entre a ciência e a prática, sem deixar de lado as necessidades de cada localidade.

O importante é que antropólogos e educadores pensem a construção de uma escola que esteja voltada para a compreensão do homem enquanto um ser social, para isso há um longo caminho de discussão, métodos e técnicas para serem efetivados.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 28 ed. São Paulo: Brasiliense. 1993. (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: http://www.4shared.com/office/HiSCUXbx/O_que__Educao_-_Carlos_Rodrigu.html

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo. Ed. Brasiliense. 2005

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia. (org.) A crise dos paradigmas e a educação. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

GALLI, Matilde C. Antropologia culturale e processi educativi. 1ª ed., Scandicci (Firenze), Nuova Italia, 1993.

GUSMÃO, Neuza Maria (Org.). Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES, Campinas: Faculdade de Educação, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: Cadernos Cedes vol. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997.

GUSMÃO, Neusa M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. (Org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

LARA, Tiago Adão. "Humanismo e Cultura" In: Educação e Filosofia. nº 8. M.Gerais, UFU, jan./jun. de 1990.

MALVEZZI, R. Semiárido - uma visão holística. 1 ed. Brasília: CONFEA - Superintendência de Comunicação e Marketing, 2007. 140p.

MARI, Eric Carlos de. Antropologia da educação: apontamentos entre Malinowski e Paulo freire. 2008. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos_anais/ERICMARI.pdf

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. pp. 11-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>

SOUZA, Maurício Rodrigues de. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33, set/dez, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Por uma antropologia de alcance universal. Cad. CEDES. Campinas. v. 18 n. 43 Dec. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR SOB O PRISMA DISCENTE

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 25/10/2019

Leonardo Mendes Bezerra

Universidade Estadual do Maranhão,
Departamento de Educação, Balsas-MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796350604219997>

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Universidade Estadual do Maranhão,
Departamento de Letras, Balsas-MA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/036820658397604>

Terezinha de Jesus Maia Lima

Universidade Estadual do Maranhão,
Departamento de Educação, Balsas-MA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4348494001845305>

RESUMO: Esse estudo se insere na proposta reflexiva de pesquisas que se voltam à análise das práticas docentes como percurso para (re)pensar a formação inicial de professores na Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Balsas. O objetivo central da investigação envolve-se na reflexão do processo formativo por meio dos saberes necessários à docência como objeto de análise. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo com os alunos e egressos que cursam(ram) as disciplinas pedagógicas nos períodos de 2011.1 até 2016.1, com o

auxílio de questionários. A análise dos dados ocorreu fundamentada na análise de conteúdo, de Bardin (2016) e os resultados foram convertidos em discussões qualitativas, com alguns levantamentos quantitativos. Informa-se que este estudo ganhou destaque por contribuir para que o(s) professor(es) pensasse(m) as suas práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial docente para atender a educação básica de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes da docência, Condição humana, Formação de professores.

THE KNOWLEDGE REQUIRED FOR TEACHER TRAINING: A LOOK UNDER PRISM STUDENT

ABSTRACT: This study is part of the reflective proposal of research that focuses on the analysis of teaching practices as a way to (re) think the initial formation of teachers in the Degree in Letters of the State University of Maranhão, Balsas campus. The main objective of the investigation is to reflect on the formative process through the knowledge necessary for teaching as an object of analysis. To this end, a field research was conducted with the students and graduates who attended the pedagogical disciplines from 2011.1 to 2016.1, with the help of questionnaires. Data analysis was based on content analysis

by Bardin (2016) and the results were converted into qualitative discussions, with some quantitative surveys. It is reported that this study gained prominence for contributing to the teacher (s) think their teaching practices in the teaching-learning process in initial teacher training to meet the basic education of teaching. **KEYWORDS:** Teaching knowledge, Human condition, Teacher education.

INTRODUÇÃO

Historicamente a necessidade da formação docente foi propalada por Comenius (2013), no século XVII com a publicação da obra *Didática Magna*. No Brasil as vicissitudes no preparo dos professores emergem explicitamente após a independência do país, momento em que se cogitou a organização da instrução popular. A questão da formação de professor exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX quando se colocou em pauta o problema da instrução popular, logo após a revolução francesa. Isso desencadeou o processo de criação das escolas normais enquanto instituições encarregadas de preparar professores.

Na gênese dos cursos de Letras existia a divisão em Letras clássica e portuguesa e Letras estrangeiras, e somente em 1939 os cursos se reorganizaram em Letras clássicas, Letras neolatinas e Letras anglo-germânicas permanecendo nesse sistema até 1962, período este que apresentou uma nítida orientação literária fundamentada na base gramatical e histórica, indicando assim, que uma das finalidades do curso de Letras era de fato os estudos literários (FIORIN, 2006).

Nessa linha de raciocínio inseria-se os cursos de línguas estrangeiras que direcionavam-se para a compreensão literária. Isso indica que a língua era concebida como instrumento para leitura, análise textual e escrita que era aprendida por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que o estudo da história, da filosofia e da literatura era considerado importante para a formação do professor de línguas e literaturas.

Paiva (2005) informa que o estágio supervisionado foi definido pela primeira vez pelo Parecer 292 de 1962 no esquema 3 mais 1 em que as situações práticas deveriam ser aplicadas com base nos conhecimentos adquiridos na formação da licenciatura. Apenas em 1969 é que se estabeleceu que a carga horária mínima do estágio fosse de 5% da carga horária do curso, em conformidade com o Parecer 627/1969.

Com o advento com Lei 9394/96 é que foi possível instituir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes, para atuarem na educação básica, em nível superior com licenciatura plena. A antiga formação no esquema 3 mais 1 é substituída por uma formação em licenciatura plena que ocorre concomitantemente com a formação específica do curso superior. Visando as exigências legais as universidades viu a necessidade de melhorar a formação de professores, entretanto

a formação continua sendo superficial e não obteve uma resposta esperada.

No tocante ao curso de Letras Almeida Filho (2000) e Paiva (2005) informam que existe a necessidade de reflexão tanto na ação quanto para a reflexão. Para isso é necessário a inter-relação entre saberes e práticas que envolvam posturas didáticas e pedagógicas diferenciadas e uma reflexão crítica da própria práxis.

Na formação inicial de professores do curso de Letras é necessário proporcionar aos alunos conteúdos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e domínio das técnicas instrumentais pedagógicas (PAIVA, 2004). Assim, as graduações em Letras têm como propósito métodos para proporcionar aos futuros professores condições para a construção da identidade docente, a fim de desenvolver competências profissionais essenciais para o hábito reflexivo como fundadora das atividades de ensino-aprendizagem.

Diante destas informações a respeito da formação do professor de Letras, escolheu-se pesquisar a respeito da formação pedagógica oriunda do curso de Letras da UEMA, em Balsas, por se tratar do curso mais tradicional da instituição e que está em funcionamento desde 1995, na modalidade presencial. Ademais, destaca-se que os resultados dessa produção foram apresentados e publicados do III Congresso Nacional de Educação, ocorrido na cidade de Natal-RN, em 2016.

METODOLOGIA

A pesquisa realizou-se de modo bibliográfico e de campo, na modalidade exploratória e analítica, pois o intuito se fundamentou em apontar e refletir pontos essenciais necessários para a formação inicial de professores na graduação em Letras da UEMA, Câmpus Balsas. Pesquisas desta modalidade são as que objetivam estudar o nível de entendimento dos estudantes a respeito das competências e dos saberes necessários para a formação do professor.

Na pesquisa de campo explorou-se o Projeto pedagógico do curso e aplicou-se questionário para um grupo de 50 alunos e alunos-egressos, compondo assim uma amostra aleatória. O período de investigação compreendeu os anos de 2011.2 até 2015.2.

Nas respostas das perguntas objetivas quantificaram-se informações, por meio do cálculo percentual e nas perguntas subjetivas realizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que norteou a explicação dos fatos informados pelos sujeitos informantes da pesquisa por meio das categorias analíticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de elaboração das categorias analíticas foi realizado como forma

de construir, por meio da autonomia dos discentes, a visão e a opinião que valoriza e respeita o seu acervo de saberes empíricos inseridos num contexto cultural, valorizando a curiosidade dos estudantes enquanto acadêmicos que estão em processo de formação para se tornarem professores, numa visão que não se dedique apenas aos interesses da postura capitalista-neoliberal.

Os dados do quadro 1 são os fragmentos-chave recortados das respostas obtidas com a aplicação dos questionários para o público investigado.

Ordem	Organização dos recortes
Primeira	Ampla formação específica; Formação pedagógica; Dotado de conhecimento científico; Professor intelectualizado; Preocupação com a formação continuada; Preocupação com a participação em eventos; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade.
Segunda	Professor acessível; Professor questionador; Professor crítico; Professor que reflete; Professor intelectual; Professor gentil; Professor Educado; Professor que sabe dialogar; Professor não tradicional; Professor mediador; Professor facilitador.
Terceira	Condição social; Condição humana, Condição religiosa; Condição sexual; Condição moral; Condição ética; Condição de gênero; Condição financeira.
Quarta	Ensinar a simpatia, Ensinar a empatia, Ensinar a tolerância, Ensinar o respeito, Ensinar a ética; Ensinar a introspecção.
Quinta	Ensinar cidadania; Ensinar o civismo, Ensinar política; Ensinar moral; Ensinar relações ética sociais.

Quadro 1 – Organização dos recortes advindos das respostas do corpo discente

Fonte: Pesquisa de campo

Após organizar os recortes-chave os dados foram agrupados por afinidades de conhecimentos, estas afinidades se fixaram em conformidade com a visão analítica e perceptiva do pesquisador, inter-relacionando com os conteúdos teóricos, pedagógicos e culturais na formação inicial dos professores do curso de Letras, elaborando assim as categorias analíticas conforme exposto no quadro 2.

Ordem	Categorias
Primeira	Intelectualidade, competência, criticidade, e reflexão docente na formação inicial de professores
Segunda	Necessidade da compreensão da condição humana: gênero, sexualidade e ética

Quadro 2 – As duas categorias analíticas

Fonte: Pesquisa de campo

Elaboradas as categorias analíticas fez-se necessário conectar, de forma discursiva e reflexiva, os pressupostos teóricos com os dados originados da pesquisa de campo. Essa conexão se converter na análise reflexiva para produzir um modelo teórico, fundamentado nos itens significantes da pesquisa: Perfil institucional do

curso de Letras e Discussão da primeira e da segunda categoria analítica.

A UEMA, campus de Balsas, possui uma vocação na formação de professores para a educação básica ofertando, em sua gênese, cursos de licenciatura nos programas: Programa de Capacitação Docente (PROCAD), Programa de Qualificação Docente (PQD) e Programa Darcy Ribeiro (PDR) no formato modular de ensino. No ensino regular possui em funcionamento 4 cursos presenciais de graduação: Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Agronomia, e o Bacharelado em Enfermagem.

O curso de Licenciatura em Letras foi o primeiro curso a ser ofertado, tanto nos programas institucionais de formação de professores quanto na modalidade regular presencial, desde 1995.

Diante da tradição do curso de Letras no referido câmpus organizou-se na tabela 1 os dados referentes ao nível de satisfação do corpo discente no que tange aos aspectos organizacionais e didáticos.

Itens	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo	N/R
Corpo docente	2%	5%	60%	30%	3%
Estrutura física da Universidade	35%	50%	10%	0%	5%
Matriz curricular do curso	0%	10%	35%	50%	5%
Disciplinas de formação – Letras	0%	5%	25%	70%	0%
Disciplinas de formação pedagógica	3%	17%	50%	30%	0%
Nível das aulas – Letras	2%	8%	35%	50%	5%
Nível das aulas – pedagógica	5%	10%	35%	40%	10%
Nível das avaliações – Letras	5%	10%	50%	25%	10%
Nível das avaliações – pedagógicas	5%	15%	35%	30%	15%
Nível das atividades práticas – Letras	5%	35%	40%	10%	10%
Nível das atividades práticas – pedagógicas	5%	30%	40%	0%	25%
Nível das atividades teóricas – Letras	0%	15%	30%	40%	15%
Nível das atividades teóricas – pedagógicas	0%	25%	50%	20%	5%
Nível dos estágios supervisionados	0%	25%	35%	20%	20%

Tabela 1 – Nível de satisfação do corpo discente em relação aos aspectos organizacionais e didáticos

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados indicam que na visão dos alunos (50%) a estrutura física é considerada razoável mesmo possuindo um auditório com capacidade para 200 pessoas, laboratório de línguas e laboratório de informática, além das salas de aula que comporta confortavelmente 35 alunos.

No tocante ao corpo docente os dados do PPP informam que 8 professores

efetivos com titulação de mestre, sendo que destes 5 doutorandos 2 doutoras, 1 Pós-doutora, conta com um professor substituto na área de educação especial e Libras. Diante disto, os alunos classificaram que 60% dos docentes são bons professores.

No que se refere aos aspectos da prática do magistério, em nível superior, 50% dos alunos informam que as disciplinas que compõe a matriz curricular do curso são ótimas, sendo que 70% estão satisfeitos com as disciplinas específicas do curso e 50% estão satisfeitos com as disciplinas de formação inicial de professores.

Quanto às aulas dos professores que ministram disciplinas específicas do curso de Letras são considerados por 50% professores que tem uma ótima didática, enquanto que 40% dos alunos apontaram que a didática dos professores da formação inicial da docência são ótimas.

No que tange a dimensão prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da UEMA, obedece à Resolução nº2/2002 – CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de graduação em licenciatura plena. A prática curricular permeia desde o início a formação da identidade do docente reflexivo e atuante na sociedade, por meio das atividades acadêmicos-científico-culturais e do estágio curricular supervisionado, além das ações voltadas para a pesquisa, extensão e ações comunitárias conforme as normas específicas nº890/2009 – CEPE/UEMA.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, as Normas Gerais do Ensino de Graduação, aprovadas pela Resolução nº 1045/2012 – CEPE/UEMA, indica que o estágio Curricular Supervisionado possibilita ao estudante condições propícias para desenvolvimento de sua prática docente e que correspondem a 405 (quatrocentos e cinco) horas com as seguintes atividades: 1. Orientação e exercício teórico metodológico; 2. Vivência escolar através das atividades didáticas; 3. Observação participativa em sala de aula; 4. Atividades de pesquisa no ambiente escolar tais como proposta de intervenção, feiras, excursões, festas comemorativas e demais eventos); 5. Regência de classe; 6. Elaboração e apresentação do Relatório de Estágio e de outras pesquisas.

No tocante as avaliações ofertadas pelos professores, os alunos investigados apontaram que são de boa qualidade, 50% referente às avaliações realizadas pelos professores das disciplinas específicas e 35% referente às avaliações dos professores da formação pedagógica. Já a respeito das atividades práticas e de estágio supervisionado os alunos apontaram que são boas. Diante destes resultados, as categorias analíticas apresentam as discussões necessárias para a melhoria na formação acadêmica dos futuros professores.

Primeira categoria – Intelectualidade, competência, criticidade e reflexão na formação inicial de professores

A formação inicial dos professores deve proporcionar uma reflexão sobre o contexto educacional da atualidade. Diante disto é de validade refletir sobre a formação do Licenciando em Letras, uma vez que o curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão tem como objetivo preparar os acadêmicos para o desenvolvimento profissional com base científica e pedagógica envolta nos processos reflexivos e críticos, para melhor preparar os acadêmicos a enfrentar os desafios na atuação docente tais como indisciplina, evasão e as rápidas transformações da sociedade tecnológica que exige um novo ser humano que seja capaz de ser, de fazer, de saber fazer, de ensinar, de saber ensinar, de aprender e também de aprender a aprender.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Letras (2013), a licenciatura busca (re)construir uma formação com várias competências, onde tenha uma interconexão com o diálogo com as diversas línguas, via novas tecnologias de informação e comunicação, com a finalidade de não ficar encadeado na transmissão da informação e proporcionar a capacidade dos alunos em elaborar e reelaborar saberes e conhecimentos. Também possibilita aos acadêmicos habilidades como: iniciativa, capacidade de tomar decisões, solucionar problemas, compreensão da realidade escolar e da formação pedagógica, pautando-se nos estabelecidos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como nas diretrizes curriculares do curso.

Para a formação inicial de professores é necessário que se reflita a respeito das condições das linguagens as quais fundamentam a práxis pedagógica (TRAVAGLIA, 1996), pois, a formação do licenciando em Letras exige no contexto acadêmico uma visão multidimensional a respeito da linguagem humana, e neste sentido, a literatura tem acompanhado a história da humanidade, promovendo *com o auxílio da ficção literária necessária para enfrentar os obstáculos da vida, bem como tentando responder aos seus questionamentos fundamentais* (Grifo nosso). Além disso, a literatura é uma modalidade de comunicação privilegiada que favorece a instauração do diálogo entre os textos, as artes e os leitores de todas as épocas.

Nessa perspectiva, o Curso de Letras, repensa o papel de educação objetivando a construção coletiva e histórica do processo educativo pautado na compreensão do sistema educacional, do entendimento sobre o modelo socioeconômico e político da sociedade, considerando que educação e sociedade encontram-se intimamente ligados (UEMA, 2013).

Refletir sobre a formação do professor de Línguas não requer apenas que se discutam os pressupostos teórico-práticos sobre o ensino, mas que se pense na imersão do acadêmico na realidade da escola e do ensino. Imergir nesta realidade possibilita o diálogo com as práticas que alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio

desenvolvem no cotidiano. Esta imersão mostra as dificuldades e possibilidades que o dia-a-dia da sala de aula apresenta e, principalmente, permite que o acadêmico perceba que o professor mesmo depois de formado continua seu processo de formação. Isso só é possível se os sujeitos se percebem como seres que constroem e reconstróem constantemente seus conhecimentos através do confronto entre a teoria e a prática (KLEIN; BOTTEGA, 2005, p. 15).

Para melhor entender o processo de reflexão na formação inicial de professores de línguas e literaturas é preciso compreender que a aprendizagem se origina do próprio sujeito. Assim, diferentemente do que se pensou no passado, os alunos não copiam e nem internalizam passivamente o conhecimento. Os alunos, ao contrário da visão positivista-tradicional, constroem ativamente o conhecimento, numa intersecção com o meio e com a realidade social.

Autores como Piaget (1971), Vygotsky (1999), Moreira (1999) e Kein e Bottega (2005) informam que o processo do conhecimento ocorre por meio do confronto da teoria com a prática. Os referidos autores deixaram relevantes contribuições que ajudam a compreender como ocorre esse processo, para que os profissionais de educação em geral possam integrar estas ideias num conjunto coerente de explicações, capaz de orientar suas análises e subsidiar suas decisões na prática de sala de aula (UEMA, 2013).

De acordo com Piaget (1971) é relevante que o aluno aprenda por si mesmo e o professor tenha a função de propor situações-problemas para estimular os alunos e os motivarem às novas descobertas de respostas. Enquanto que para Vygotsky (1999) os valores culturais são importantes para entender o processo de aprendizagem. Assim, os valores culturais, as interações sociais e a linguagem assumem o papel de instrumentos relevantes para o desenvolvimento e a para a aprendizagem, e neste contexto o intuito dos professores é trabalhar como mediador, na Zona de Desenvolvimento proximal.

Para Moreira (apud UEMA, 2013) a questão dos conhecimentos prévios que os alunos possuem antes da instrução formal devem ser valorizados e mediados pelos professores, que deve suscitar uma aprendizagem significativa, com base na compreensão, fazendo com que o aluno relacione suas ideias prévias às novas informações adquiridas. Nesta perspectiva, o ensino da linguagem precisa considerar que a língua se constrói na interação dos seres humanos frente a outros humanos, e que o uso dela, está ligado às capacidades de falar, ouvir, ler e escrever. E deve partir da livre manifestação das formas de expressividade e comunicabilidade que permeiam o cotidiano através de ações transformadoras.

Os estudos dos gêneros e, conseqüentemente, o feminismo trouxeram consigo a possibilidade de se compreender as questões de gênero de uma forma diferente da que predominou por um longo tempo. A separação entre sexo e gênero e, portanto, a ideia de gênero como um constructo, algo elaborado socialmente, altera de forma drástica a concepção desse campo, passando-se a relacioná-lo a todas as conseqüências e implicações históricas, sociais e ideológicas a que de fato pertence (ARAUJO, 2005).

Desse modo, torna-se possível, na atualidade, discutir os papéis sociais e confrontar as hierarquias baseadas no gênero. Assim, pode-se informar, de acordo com Reis (2013) que atuando nessa perspectiva, ganha destaque a obra de Judith Butler, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, em função de uma abordagem que questiona o próprio conceito de sexo que, assim como o de gênero, passa a ser relacionado também à noção de construção sociocultural.

Vive-se em uma época em que cada vez mais demandas de gêneros são apresentadas publicamente e clamam por visibilidade e direito social e, diante desse quadro, o papel dos professores deve ser o de respeito e acolhimento às diversidades, pois eles devem conhecer e participar das discussões que compreendem as diversidades de identidades sociais e de gênero, pois a escola de um modo geral assume um papel fundamental no desenvolvimento de todos os setores e de todos os atores sociais. Assim, conforme Castro (2015) necessita-se de uma escola que esteja pronta a assumir as diferenças, que não discrimine e que tenha uma postura de acolhimento, acima de tudo, promovendo a construção de uma sociedade mais humanizada.

O décimo relatório sobre a desigualdade de gêneros no mundo apresentado no último Fórum Econômico Mundial (FEM - 2015), organização sem fins lucrativos que reúne lideranças econômicas, políticas, jornalistas e intelectuais para discutir questões urgentes enfrentadas mundialmente, aponta que o Brasil ocupa a 85^o posição entre indicadores econômicos de 145 nações, o que significa uma queda em relação ao ano anterior. O Fórum aponta que o Brasil se encontra entre um dos poucos países a reduzir a desigualdade de gênero em áreas como saúde e educação entre 2006 e 2015.

Esses índices são importantes na medida em que indicam os avanços já alcançados, mas também apontam às áreas que apresentam grande desigualdade de gênero, como o campo político. Neste sentido, não só a mulher, mas sim a diversidade de gênero não deve ser pensado de modo isolado, mas em um contexto social, a fim de promover políticas públicas que permitam as profissionais à dedicação necessária que alcancem o desenvolvimento profissional nas respectivas áreas que

já atuam.

Entende-se, portanto que uma das políticas públicas que merecem destaque envolve a escola, de um modo geral, deve ser o espaço de acolhimento e de respeito às diferenças, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem só se realiza por meio da interação e do diálogo entre professor e aluno e, infelizmente, observa-se acadêmicos que, talvez movidos por influência de cunho religioso, mostram-se avessos a qualquer iniciativa mais inclusiva, principalmente em relação a diferentes de identidades de gênero.

Assim, percebe-se que é papel da universidade promover reflexões sobre as diferenças de identidade de gênero, levando seus acadêmicos, futuros professores e multiplicadores, a reverem determinadas posturas de exclusão social e substituírem-na por atitudes de respeito à orientação sexual e empatia, pois a escola apresenta-se como um local de desigualdade social, onde alunos que são diferentes são excluídos do convívio relacional, se fechando em si mesmo, ou em grupos particulares, vivendo em seu mundo subjetivo.

Nos estudos de Louro (2003) é necessário preparar o professor para a atualidade e isso se remete numa nova forma de educar e de instruir. Muitas vezes percebe-se a existência de um silenciamento perante a diversidade existente, e um olhar que não quer olhar, para uma realidade vivida e colocada no convívio social e educacional. Para acabar com esse silenciamento é necessário formar habilidades e competências nos acadêmicos dos cursos de licenciatura plena, pois é necessário pensar numa educação emancipadora e democrática que se afaste do engessamento dos conteúdos e da submissão cega dos alunos perante os professores. Para sair desse patamar é preciso que os professores universitários formem os acadêmicos para a realidade social, política e cultural, por meio de uma educação democrática, que visa reforçar as capacidades reflexivas e críticas dos alunos. É exatamente assim que ensinar o ato de ensinar não se esgota apenas no tratamento do objeto ou do estudado, e sim, se alonga na produção das condições da construção do conhecimento, e tais condições exigem a presença de professores e alunos criativos, inquietos, curiosos, humildes, persistentes e criadores (FREIRE, 1981; FREIRE, 1996).

É nesse horizonte que o professor universitário deve preparar na formação inicial os professores para atuarem nas escolas, a fim de promover uma educação autônoma, ética, autônoma, emancipadora, caminhando na condução da busca incessante dos meios holísticos para produzir conhecimentos significativos, caminhos estes que propicie orientar e ser orientado, na busca da elaboração de uma epistemologia do conhecimento que visa conhecer para se conhecer.

CONCLUSÕES

Com o resultado do estudo, ficou explícito a vocação da UEMA, Câmpus Balsas, na formação inicial de professores e, conseqüentemente, como instituição que colabora na preparação das gerações a fim de promover o desenvolvimento local/regional. Apesar do resultado quantitativo a respeito da postura pedagógica do curso de Letras não estar no patamar de otimização, sabe-se que a direção do curso está sempre presente com os alunos, pois a visão do curso é de sempre avaliar a própria práxis pedagógica a fim de proporcionar uma melhor formação dos alunos. Assim, o corpo docente, a direção do curso e a chefia de departamento buscam proporcionar meios para que os alunos desenvolvam multicompetências críticas, reflexivas, éticas e dialéticas com as vicissitudes sociais e educacionais.

Para proporcionar melhores habilidades e competências o corpo docente busca diariamente praticar atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares na formação inicial dos professores, uma vez que no contexto acadêmico a visão multidimensional deve ser bem valorizada.

Constatou-se que é na universidade que se devem proporcionar atividades voltadas para a análise e para a reflexão sobre as diferenças de identidade de gênero, a fim de sensibilizar os acadêmicos, futuros professores, e multiplicadores, a repensarem determinadas posturas de exclusão e de injustiça social, e substituírem por atitudes de respeito à orientação sexual e a empatia. Diante disto, formar professores competentes, reflexivos, críticos e éticos é meta da universidade, uma vez que não tem como conceber instituições de ensino sem gênero, sem que sejam trabalhados conteúdos de gênero e de sexualidade, pois estes constituem como sujeitos no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9, 2006, p.9-19.

ARAUJO, M. de F. Diferenças e igualdades nas relações de gênero: revisando o debate. In: **Psicologia clínica**. vol.17 n.2 Rio de Janeiro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.. Brasília: MEC. 1997.

CASTRO. R. G. **Educação para a Sexualidade**. Brasília, 2015.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Canadá: Kkien publ. Int. 2013.

FEM. **10º relatório sobre a desigualdade de gênero do Fórum Econômico Mundial**. 2015

FIORIN, J. L. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. In: **Revista Línguas e Letras**. Cascavel: UNIOESTE. V. 7 n. 12, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIN, R.; BOTTEGA, R. M. D. As experiências e vivências da escola para a universidade: contribuições para a formação do licenciando em letras. In: **Espaço Plural**. Ano VI - Nº 12 2005.

LOURO. G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista.. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UnB, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al.(Orgs.).**A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**.. Petrópolis: Vozes, 1971.

REIS, D. F. Ideias subversivas de gênero em Beauvoir e Buttler. In: **Sapere Aude** Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.360-367.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo:Cortez, 1996.

UEMA. **Normas Gerais do Ensino de Graduação**. Resolução nº 423 – CONSUN/UEMA de 4 de dezembro de 2003.

UEMA. **Normas específicas da dimensão prática do estágio curricular obrigatório e das atividades acadêmico-científico-culturais nos curso de licenciatura da UEMA**. Aprovada pela Resolução nº 890/2009 – CEPE/UEMA, 2009.

UEMA. **Normas Gerais do Ensino de Graduação**. Resolução nº 1045/2002 – EPE/UEMA, 2012.

UEMA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras** – Língua portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Balsas: UEMA/CESBA, 2013.

VYGOTSKY, L. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OUTRO PERSONAGEM DE RANCIÈRE? - LOUIS-GABRIEL GAUNY E SEU RELATO AUTO-FORMATIVO

Data de aceite: 31/01/2020

Vinicius B. Vicenzi

Universidade Federal de Santa Catarina –
Departamento de Estudos Especializados em
Educação (EED)

Florianópolis – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>

RESUMO: Este artigo apresenta algumas ideias de uma figura referencial no pensamento de Jacques Rancière: o marceneiro Louis-Gabriel Gauny. A partir dos relatos auto-formativos presentes em *Le philosophe plébéien* desenvolve o conceito de *cenar educativas*, de maneira semelhante ao modo como Rancière pensa as *cenar políticas*. Com isso, busca-se pensar a educação a partir de seus aspectos estético-políticos e, também, a partir do que Birnbaum chama de uma educação cujo aspecto ético se encontra desatrelado de toda pedagogia. Trata-se, assim, de um novo olhar sobre a obra de Jacques Rancière. Há uma intensidade de vida presente em *La Belvédère*, livro de Gauny, que nos parece interessante para avaliarmos o quanto a educação pode ser pensada a partir das memórias afetivas presentes em relatos auto-biográficos. A escrita de Gauny serve, assim, como uma espécie de

paradigma para entendermos o que Rancière chama de um *trabalho sobre si*. Este trabalho é, também, uma *experiência de escrita* que se ensaia na tentativa de compreender como o pensamento de Gauny pode nos auxiliar a pensar as relações entre emancipação, educação e filosofia política. Para isso, o conceito oferecido pelo “filósofo plebeu” de economia cenobítica nos parece fundamental para deslocarmos esse debate. Apresentar o pensamento de Gauny a partir da sua própria voz é, também, uma forma de situarmos a influência que o filósofo plebeu exerce sobre a obra de Rancière, colocando-o em paralelo à figura de Joseph Jacotot, pedagogo cuja influência na obra do filósofo francês já se encontra bastante discutida. Se *O Desentendimento*, obra fundamental do pensamento político de Rancière, é, como o próprio indica, metade influenciada por Jacotot e metade influenciada por Gauny, resta conhecermos mais a fundo essa referência para pensarmos a relação entre filosofia política e filosofia da educação que se desenvolve a partir da perspectiva filosófica aberta pelo filósofo francês.

PALAVRAS-CHAVE: cenar educativas; Louis-Gabriel Gauny; Jacques Rancière; emancipação; filosofia política.

ANOTHER RANCIÈRE’S CHARACTER? - LOUIS-GABRIEL GAUNY AND HIS SELF-TRAINING REPORT

ABSTRACT: This article presents some of the ideas of a reference figure in Jacques Rancière’s thinking: the joiner Louis-Gabriel Gauny. From his self-training reports presented in *Le philosophe plébéien* we develop the concept of *educative scenes*, in a similar way as Rancière think in *political scenes*. From this perspective, we aim to think about education in its esthetical-political aspects and from what Antonia Birnbaum calls an education unhorsed of whole pedagogy. It’s a new insight into Jacques Rancière’s own work. There’s an intensity of life in *La Belvédère*, Gauny’s book, which seems interesting to evaluate how education can be thought from affective memories presented in autobiographical reports. Gauny’s writing is kind of a paradigm to think of what Rancière calls a *work on you*. This work is also an essay *writing experience* which tries to comprehend how Gauny’s thinking may help us to comprehend the relationship between emancipation, education and political philosophy. To fulfill this objective, the concept of *cenobitical economy* offered by the “plebeian philosopher” seems to us fundamental to move this debate. Present Gauny’s thinking from his own voice is also a way to locate the influence that the plebeian philosopher exerts on Rancière’s work, placing him in parallel with the figure of Joseph Jacotot, pedagogue whose influence on French philosopher’s work is already well discussed. If *La Mésentente*, key work of Rancière’s philosophical thinking, is, as he indicates, half influenced by Jacotot half influenced by Gauny it remains to know more deeply this reference to think about the relationship between philosophical political and philosophy of education which is developed from this philosophical perspective opened by French philosopher work.

KEYWORDS: educative scenes; Louis-Gabriel Gauny; Jacques Rancière; emancipation; political philosophy.

INTRODUÇÃO

Gostaria de chamar a atenção nesse artigo à figura de Louis-Gabriel Gauny e àquilo que podemos pensar, a partir de seus relatos, como “cenas educativas”. Se a figura do pedagogo Joseph Jacotot já é, entre nós, um *nome conhecido*, a figura do marceneiro Louis Gabriel Gauny ainda não. E se é verdade que Rancière afirma em *O desentendimento* (1996) que esse livro é a tentativa de aliar a figura de Jacotot e a figura de Gauny, então penso que não se pode desconsiderar o pensamento desse marceneiro nos estudos que fazemos a partir da obra de Jacques Rancière, seja para o que se entende como “emancipação”, seja o que se entende por “educação” e suas implicações para a filosofia política.

Rancière chama Gauny, no livro que dedica à sua obra, de “o atleta da emancipação”, retomando uma expressão do próprio Gauny. Essa definição de atleta talvez nos sirva para ilustrar o que Gauny pensava por emancipação e que, em larga medida, não se parece com o que convencionalmente pensamos por este termo.

Gauny é um *atleta da emancipação* à medida que desenvolve para si o que chama de *economia cenobítica*, “princípios” econômicos que levam em conta as exigências de uma liberação integral do corpo operário; que destina, por exemplo, uma parcela maior de dinheiro à compra de sapatos do que seria o razoável para a época, pois pensa esse investimento como aquilo que pode liberar esse *corpo operário* a perambular mais pela cidade em busca de empregos, ser mais livre para conhecer e contemplar novas coisas enquanto faz aquilo que faz, isto é, enquanto continua operário. Eis um exemplo de tal *economia cenobítica*, cujo princípio fundamental, portanto, era “de **transformer un corps d’ouvrier**, marqué par les fureurs du travail et les abrutissements de la fatigue, **en corps de philosophe**, exhibant les marques du libre loisir de la pensée” (GAUNY, L. G. 1983, p. 94 – grifo nosso). O próprio livro dedicado aos textos de Gauny ser chamado de *Le philosophe plébeien*, uma expressão, aliás, retirada do próprio operário, não é, assim, um fato aleatório.

Para tal transformação era necessário, então, que a *economia cenobítica* garantisse a esse corpo operário “un mode de travail, de nourriture, un vêtement ou un éclairage entièrement appropriés a ces fins d’émancipation de l’âme qui rejoignent celles de la solidarité des êtres en marche vers le bien” (GAUNY, L. G. 1983, p. 94). A *emancipação operária* de que fala Gauny, portanto, nada tem a ver com “conscientização” ou “saber” da exploração, mas com um novo jeito de estar no mundo, novo jeito que exige certos cálculos para dar conta dessa exigência de liberação da alma, de sua liberdade. Não é um projeto a vir, mas um projeto presente em que se deve fazer “de chacune des démarches matérielles de ce corps – les courses alimentaires ou la recherche du travail – une occasion de faire circuler l’électricité de l’émancipation collective” (GAUNY, L. G. 1983, p. 94). As ações, assim, que esse corpo faz, como o vegetarianismo moderado que Gauny passa a praticar ou sua busca “livre” por empregos distantes, são exatamente o que faz, então, circular a energia da emancipação, que, notemos bem, se diz coletiva.

Si ses démarches sont infructueuses, remettant sa poursuite du travail au lendemain, il marche longtemps pour satisfaire son besoin d’action, et **jouir, en philosophe plébéien, des ravissantes nonchalances de la liberté**, que la pompe du soleil, que le souffle des vents, que sa pensée d’accord avec les fougues de la nature, comblent de sérénité et d’énergie! A force d’errer pour découvrir ce travail qui chaque jour devient plus indispensable, **il bat en brèche ses économies** et, prêt d’épuiser ses dernières ressources, il se surpasse en expédients afin de ménager le peu qu’il a, se macérant pour s’embaucher. (GAUNY, L. G. 1983, p. 47 – grifo nosso)

A temática do *plebeu*, de uma certa universalização da condição plebeia, é retirada, todavia, da paligenesia de Ballanche. Esse *trabalho sobre si*, como denomina Rancière, se diz também *coletivo* à medida que essa aposta que faz num outro tipo de vida, de trabalhar por empreitadas, de não temer o desemprego, etc.,

necessita “de um cálculo destinado a impedir o marceneiro de voltar a cair no círculo da necessidade e do trabalho ao dia” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 84), necessita, assim, de uma ciência nova, a *economia cenobítica*. Essa criação de Gauny, “transposição moderna da regra dos companheiros de Pitágoras” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 84), é o que permite um modo de “gerir o orçamento dos rebeldes, fazendo da restrição das suas necessidades o meio de comprar ao melhor preço o máximo de liberdade” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 84).

CENAS EDUCATIVAS

Não é de todo casual que as *cenas educativas* que apresentamos aqui, a partir de Gauny, decorram de um manuscrito de duzentas páginas que o *filósofo plebeu* reuniu ao olhar retrospectivamente sua vida. Talvez só retrospectivamente se possa pensar em *cenas educativas*. *Le Belvédère* constitui, assim, não só um texto autobiográfico, mas um texto que, tal qual a construção pavilhonar, contemple do alto o campo de visão que se estende ao longe. Lembremos que a expressão deriva do italiano, *bel vedere*, ver o belo, bela vista. O carpinteiro-taqueiro, que nas empreitadas operava o dissenso de contemplar a paisagem da vizinhança enquanto, com seus braços, construía o piso, chega aos oitenta anos ainda com essa imagem em mente. De uma certa forma, *Le Belvédère* pode ser lido, assim, como um grande *Le travail à la tâche*, paradigma do dissenso ranciereano. *Le Belvédère* é, também, a construção à beira do precipício, imagem de uma vida operária vivida sempre próxima de precipitar-se a qualquer momento.

Quando observamos, no entanto, nesse manuscrito de mais de duzentas páginas a importância dedicada aos seus encontros educativos, aos relatos desses momentos, então podemos tentar pensar efetivamente em *cenas educativas*. Antes, porém, de iniciarmos esse *ensaio* de escrita e de pensamento, lembremos que, assim como *Le travail à la tâche*, *Le Belvédère* é um texto escrito como o *relato de um outro*. Lá, *ce parqueteur, cet homme*. Aqui, “une autobiographie qui me fut léguée par un ami défunt” (GAUNY, L. G. 1983, p. 23). Esse espaço ficcional, esse *relato de um outro*, para além de alguma autodefesa, é também a liberdade de, como seus amigos das *noites proletárias*, já poder ser outro, de poder se apropriar da palavra de um outro, ainda que de si próprio erigido em obra de ficção, em *outro*. A alma que é operária de seu corpo, a vida que se constrói nas experiências, tal qual o socratismo cínico que segue, revela aqui também toda a sua potência.

A primeira *cena educativa* deriva de um encontro infantil, da contemplação dessas vitrines cuja barreira física não impedia as afecções da alma dos dois jovens investigadores pobres. A liberdade do olhar que enfeitiça, que convoca à luxúria não é aqui perdição, mas encontro.

En butte aux vagues de l'existence, sans oublier mes parents, je cherchais des amis de mon âge partageant mes goûts. J'en trouvais un tout à fait moulé sur ma nature. Entre nous, jamais de contestations, encore moins de disputes, mais pareils projets d'étude scientifique et d'exploration dans les curiosités du monde. Sans ressources pécuniaires pour conduire nos recherches, nous nous affolions de minéralogie, de botanique, de numismatique, d'archéologie et de fossiles, que nous pouvions dérober aux carrières. Ah! Les beaux jours de contemplation devant ce qui ne pouvait pas s'obtenir! Les étalages d'antiquités, de naturalistes nous exaltaient de convoitise, la vue de leurs richesses nous ensorcelait. Enfin désespérés de la disette de ces belles choses impossibles à saisir, nous nous fîmes silexomanes! Commençant des collections de cailloux, nous cherchions la cause de leurs couleurs et de leurs formes, nous perdant en conjectures délirantes pour la découvrir. (GAUNY, L. G. 1983, p. 25)

Encontro que se transformará em aprofundamento alguns anos mais tarde, quando Gauny, “por circunstância de vizinhança” encontra um mineralogista, um *maître savant*, portanto, para desespero de Rancière.

Par circonstance de voisinage, et malgré une très grande différence d'âge, je me mis en rapport avec un vieil émigré revenu en France avec les Bourbons. C'était un minéralogiste, auteur de plusieurs traités scientifiques, habile botaniste, fidèle au catholicisme, rempli d'urbanité, digne sans morgue et très dévoué **en cherchant à me communiquer son savoir**, suffisant à ses besoins d'anachorète au moyen d'une pension de six cents francs inscrits sur la liste civile. Souvent il m'emmenait harboriser à Vincennes; on se levait à quatre heures du matin pour surprendre l'aurore, car ce vieux savant était contemplateur. Arrivés au but de notre exploration, on recueillait des plantes; le cyclamen, la véronique, la tormentille, etc., dont il m'expliquait les merveilles de construction. (GAUNY, L. G., 1983, p. 28 – grifo nosso)

Trata-se de um “vieux royaliste qui emmène en promenade le petit Gauny” (RANCIÈRE apud GAUNY, 1983, p. 91), *promenades* que serão constantes nisso que Rancière chama de *aprendizagens culturais*, de “ferments d'une culture parallèle plutôt que «populaire»” (RANCIÈRE apud GAUNY, 1983, p. 90), que se forja nesses encontros entre *intelectuais semi-operários e operários semi-intelectuais* do século XIX. *Promenades* que, de algum modo, remetem à própria experiência escolar de Gauny.

Très jeune enfant, on me mit à l'école; j'en suivis trois. Dans les deux premières on n'exigeait de mon besoin d'agir que le supplice d'une immobilité absolue jusqu'à l'heure, si lente à venir, de la récréation. Atrophié par cette léthargie disciplinaire, mon être corporel ne put prendre son développement complet; [...] Le dernier pédagogue qui me prit sous sa direction, cumulait le rôle de *magister* et de celui de libraire. Chez lui, on apprenait à lire, à écrire tant bien que mal, sans souci de la grammaire, absente de sa classe. [...] mais mon maître d'école, dont j'estimais l'économie domestique, utilisait mes jambes au préjudice de mon esprit; j'étais le commissionnaire qui portait à ses clients les livres vendus. Courses délicieuses que j'accomplissais avec un zèle fanatique et une fidélité canine. **Echappé à l'abrutissement** d'une récitation du catéchisme, ce recueil d'un mysticisme absurde, **je rôdais à mon aise, libre comme le vent des montagnes à travers les attrayantes aventures de la rue**. A mon retour, j'essayais quelques réprimandes sur le temps triple que j'avais mis à parcourir mon itinéraire, mais j'objectais

l'embarras des voitures, la bagarre des bandes de boeufs qui, sous la restauration, traversaient la ville en l'encombrant. La sortie de l'école touchait presque à l'arrivée de ma course, et le plaisir de prendre bientôt ma volée tempérerait mon impatience. (GAUNY, L. G. 1983, p. 26-27 – grifo nosso)

Aprendizagem escolar que se junta alguns anos mais tarde com os ideais de sua *economia cenobítica* que privilegiam aos sapatos a boa soma de vinte e dois francos por ano, soma através da qual “on vagabonde dans les rues, on erre sur les routes, on s'égare, on rôde dans les bois” (GAUNY, L. G. 1983, p. 106). Após uma jornada de trabalho, nos conta Gauny, “il est bon de marcher à travers la multitude en retournant au gîte” (GAUNY, L. G. 1983, p. 106). Mas se é bom após um dia de trabalho, melhor ainda quando numa independência absoluta dispomos de nós mesmos. Nesses dias “il faut marcher de matin au soir, car la marche donne l'élan aux idées” (GAUNY, L. G. 1983, p. 106). Não é difícil enxergar aqui o Diógenes que Gauny tanto louva: “se promenant dans la ville, ses pas s'affermisaient comme ceux d'un maître dans sa propriété. Son corps était infatigable, car sa tête en portait aisement le poids en le soulevant de terre” (GAUNY, L. G. 1983, p. 121). Movimento errante, percurso, que é também um percurso da alma. O que o cínico Diógenes revela “rôdant parmi les monuments de sa ville admirable” (GAUNY, L. G. 1983, p. 122) não é só um movimento de seu corpo, mas também um movimento de sua alma: “libre en lui même, sa pensée se déchaînait à cette liberté, marchait en avant chercher le Vrai, c'est-à-dire l'idéal de la perfection humaine” (GAUNY, L. G. 1983, p. 121).

Essa *ascese cínica* que, segundo Foucault, revela que a questão do acesso à verdade não era para os antigos só uma questão racional, gnosiológica, mas também de uma mudança de si, de um *cuidado de si*. Se Gauny pode, então, retirar uma espécie de máxima: “quand on se livre aux plaisirs de la continence, on tranquillise la bête en donnant l'âme à l'immensité pour champ de course” (GAUNY, L. G. 1983, p. 120) reencontra o sentido grego dos *theoroi*, dos espectadores gregos que transitam entre cidades, transposto no mito de Er platônico como a alma que percorre dois mundos e pode então nos contar o que viu: “dans ces moments-là [de liberdade] on a en soi comme un être immortel qui fut **témoin** des âges perdus en aimant à raconter à la rêverie ce qu'il s'en rappelle. Ce **fantôme dans l'âme** est peut-être la vague souvenir des existences parcourues, car les êtres et les lieux qui passent dans la réflexion prennent de la vitalité **en se promenant dans l'histoire**, les régions où s'accomplissent ces événements sont tactiles à la pensée” (GAUNY, L. G. 1983, p. 120 – grifo nosso).

Uma outra *cena educativa* de Gauny, talvez a mais emblemática, a mais citada por Rancière ao descrever a *aprendizagem cultural* desses operários do século XIX, suas apropriações da palavra do outro, é a que nos conta sobre o modo como Gauny

aprendia literatura em sacos de pão.

Bienheureux de lire, les douze ou quinze volumes dépareillés qui composaient notre bibliothèque de famille furent vite dévorés; mais je ne désespérais pas pour si peu. Avec l'aide de mon excellente mère, je m'organisais une collection de lectures insolites dans leur amalgame, mais précieuse de mes efforts pour en rapprocher la pagination et combler les lacunes. Dans ce temps-là, c'était le pactole des sacs imprimés qui servaient à contenir les graines, sucre et café livrés à l'acheteur et que ma mère m'abandonnait. Ils n'étaient pas, comme aujourd'hui, blancs, jaunes ou bleues, sans autres lignes intéressantes que la réclame du spéculateur. Dans ces vieux sacs, que je regrette, quelle diversité de littérature! Histoire, voyages, annales des empires s'y multipliaient en étincelant à mes yeux. Ma passion de lecture prenait ses élans échevelés dans ces **forêts intellectuelles** remplies de ruptures, où la route ne se retrouvait que cent pages plus loin, engloutissant dans ma faim livresque le prolixe et le sommaire, le classique et le romantique, admirant l'attitude et la couleur des mots dont se décore la pensée! (GAUNY, L. G. 1983, p. 27-28 – grifo nosso)

Essas florestas intelectuais são as mesmas florestas de signos de que falava Jacotot: “ele [Jacotot] somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava” (RANCIÈRE, J. 2005, p. 27). Trata-se, como adverte Rancière, de um trabalho poético de tradução que está no cerne de toda aprendizagem. O que Gauny fazia com os sacos de pão é, assim, o trabalho de tradução que toda aprendizagem faz ao tentar transpor a distância que separa aquilo que ignora daquilo que sabe. Se a *cena educativa* de Gauny exponencializa isso ao se mostrar uma espécie de quebra-cabeça radical, na qual as peças faltantes precisam ser reencontradas cem páginas à frente, ainda assim trata-se daquilo que Jacotot cunhara como *Ensino Universal*, esse ensino de que todos nós, em algum momento de nossas existências nos servimos ao ligar algo que ignoramos com o já sabido quando não há outro recurso disponível. Se esse trabalho de tradução de Gauny lhe proporciona matar sua fome de leitura isso também parece revelar que a proximidade da palavra “educação” do universo alimentar não é fortuita. Se os gregos possuíam a palavra *trophé* e a *educatio* latina não deixara de ser traduzida até o início do século XVIII, em francês, por *nourriture*, a fome de leitura de Gauny mostra que esse crescimento é sem previsão e sem método. Não há criação que garanta efetivamente um resultado esperado, *pré-visto*. Se a leitura forma, idem a educação, essa forma não possui uma fôrma pronta.

La lecture, plus que jamais, me passionnait de son monde imaginaire que j'acceptais comme une réalité. Affamé de savoir, tout livre m'était digestif, depuis l'almanach jusqu'à l'encyclopédie m'enfonçant dans le vague du destin **sans prévoyance et sans méthode**, m'égarant dans les désirs inconscients d'une possession perdue dans le vide de la pensée. (GAUNY, L. G. 1983, p. 30 – grifo nosso)

Se Gauny se aventura sozinho pela *floresta dos signos*, nem por isso nega a companhia de *mestres sábios*, como vimos há pouco, que lhe *instruem*, que lhe

explicam, como o soldado Jules Thierry que lhe inicia nos *saberes filosóficos*.

La révolution de 1830 me réunit à un jeune soldat dont je fus l'ami fidèle pendant treize ans, terme de sa mort. **Instruit aux sources pures d'une étude et d'une éducation rationnelles, il [trata-se de Jules Thierry] fit luire un peu de lumière dans mon ignorance. Dans nos promenades lointaines**, quel plaisir j'éprouvais à ses doctes entretiens! Linguiste et psychologue, **il m'expliquait** le radical et le figuré des mots d'où jaillissent les splendeurs de la phrase. Nous aimions à nous arrêter devant la structure des lettres en notant leurs timbres oratoires, et **de l'infime nous nous tendions vers l'universel**, lui demandant compte de son immense inconnu! (GAUNY, L. G. 1983, p. 31)

Como o filósofo platônico da alegoria da caverna Thierry fez acender um pouco de luz na ignorância do jovem Gauny. O saber epistêmico, que do mais particular tendia ao mais universal, traz na explicação a sua força. É também uma das recomendações de Gauny a Ponty: “Ô Louis! **Promenons-nous dans les cavernes de l'existence**; guidés par la lumière des coeurs incorruptibles, nous traverserons ses ténèbres effrayantes sans prévariquer ni frissonner sur la fin du voyage” (GAUNY, L. G. 1983, p. 187 – grifo nosso). Gauny aprendera a *lição* de Thierry. Não é, assim, tão radical quanto Jacotot a respeito das explicações. Para si, vale mais a experiência da amizade do que propriamente uma prerrogativa teórica. Os desejos dos proletários iniciados no saint-simonianismo, de que Thierry e Gauny farão parte, ainda que esporadicamente, se baseia principalmente na “cumplicidade da amizade, ressonância do semelhante com o semelhante, sobretudo aberta à conspiração universal das harmonias e não complementaridade das qualidades” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 110).

Na verdade, são *quase saint-simonianos*, como atesta uma carta de maio de 1832. Se “não poderão beber na religião nova da fraternidade sem a espalhar ao vento dos seus passeios sonhadores” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 110), sua *propaganda dominical* é “muito diferente das organizadas racionalmente pelos politécnicos saint-simonianos ou pelos estudantes republicanos das faculdades de Direito e de Medicina: estes frequentam as tabernas onde se reúnem os operários, identificam aqueles cuja força persuasiva suscita o interesse dos seus irmãos, conhecem os quartos alugados em que uma dada brochura poderia provocar a faísca; aqueles estabelecem listas de moradas para uso dos seus missionários, que lhes seleccionam em troca o público dos seus ensinamentos” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 110), à maneira semelhante como pregam hoje as Testemunhas de Jeová, por exemplo. Os três amigos operários, nesse domingo de maio de 1832, de que nos conta a carta, fizeram um outro movimento, “partiram para dar largas à sua liberdade, degradada em cada dia de trabalho” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 110-111) e se encontram agora na estalagem de uma aldeia.

Nous retournâmes à la chambre que tu connais [a carta é dirigida ao irmão Bergier]; après avoir apaisé les besoins de la matière, l'esprit retrouva sa vigueur et comme nous n'étions pas les seuls commensaux du lieu, nous nous mîmes à les lavatiser [expressão retirada de Johann Kaspar Lavater, fundador da fisionomia, a arte de conhecer a personalidade das pessoas pelos seus traços fisionómicos]; une douzaine d'entre eux occupaient une salle contiguë à la nôtre; parmi eux quatre furent aimés mais nous les conviâmes tous à fraterniser. [...] Alors, Boileau, Thierry et moi nous fûmes une tempête pensante entourbillonnant dans nos saints transports les emportements de ceux qui nous entouraient; nous fîmes concevoir à ses hommes encore ou farouches ou restreints ce que nous entendons par une âme, par vertu; nous avons arraché plus d'une corrosion, éteint plus d'un incendie, inauguré le tutoiement, éloigné la licence et fait des presque saint-simoniens! (GAUNY, L. G. 1983, p. 153)

Se Rancière enxerga nesse *quase saint-simonianismo* o essencial da religião nova, é porque já está ali, no relato de Gauny, os principais princípios da doutrina. Certamente “estes «quase saint-simonianos» não terão **aprendido** grande coisa quanto à divisão em classes segundo as capacidades, a remuneração segundo as obras e outros princípios da doutrina” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 112), mas já terão aprendido o fundamental: “coisas que corroíam eliminadas, os incêndios extintos, o bálsamo vertido sobre as ulcerações do velho mundo que reacende a capacidade de amar, a revelação de um outro mundo e a iniciação a um novo mundo de relações entre os seres” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 112). Não se trata de provar a “superioridade da organização saint-simoniana do trabalho”, mas de “mudar a partir de agora a sua **maneira de ser**, de extirpar essa brutalidade de sentimentos que a brutalidade dos gestos do seu ofício quotidiano comporta” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 112 – grifo nosso). Trata-se de um *trabalho sobre si*, portanto, de uma certa ética, poderíamos, quem sabe, afirmar. O que a emancipação de Gauny revela é um projeto voltado à existência, a um trabalho sobre a sua própria vida. É assim que o *filósofo plebeu* opera a sua persuasão simpática que passa certamente pelos *aprendizados culturais* da homeopatia de sua época.

... enchainé au **carnivorien** à la face terrible, un instant j'ai monté ma voix au diapason de sa colère et, fouillant dans son âme égarée, j'ai trouvé une volonté forte, une frénésie qui n'est qu'une démente de virtualité; je crois avoir étanché un peu la bave qui l'enduit car il était au large avec moi, je m'étais fait presque lui pour mieux le concevoir; il m'avoua ses fureurs, il goûta plusieurs de nos opinions; il me promit qu'en éventrant ses brebis il ne serait plus infernal dans cette nécessaire atrocité. (GAUNY, L. G. 1983, p. 153 – grifo nosso)

Assim, “nesse domingo em que os velhos crentes se reúnem em torno do seu pastor para consumir a carne e o sangue do Cordeiro Divino, os caminhantes **ensinam** o tanoeiro, o vinhateiro e o megarefe a suavizar os furores do vinho, do sangue e da carne, a despojar do seu furor sacrificial o gesto que mata as ovelhas”, pois “o amor novo é, por direito, uma religião sem sacrifício” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 112). Também revela um princípio da *economia cenobítica* de Gauny: “dans les

cuisines communes (auberges, petits traiteurs, gargottes) on a bouillon, viande, légumes tout préparés pour 35c; système de consommation assez philosophique et social, facilitant la propagande entre convives de la même table” (GAUNY, L. G. 1983, p. 103).

Contudo, esses “sonhos de amor dominicais” não resistem por muito tempo à “lei da semana, à ordem dos trabalhos e das famílias”. Bergier, a quem Gauny escreve a carta, “pressionado pela mulher e vítima de um sogro que vê sobretudo na família saint-simoniana uma clientela para os seus trabalhos de pintura, abandonará o hábito e retomará a sua profissão de ladrilhador.” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 113). Boileau, sapateiro, “regressará ao anonimato proletário, sonhando mais tarde em partir para Icária, o que nunca acontecerá” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 113). E “a divina amizade entre Gauny e Thierry acabará por sucumbir às atribulações conjugais deste último” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 113). Se Rancière preocupa-se com esses *encontros falhados* para pensar a política, talvez pudéssemos nos perguntar, agora, inversamente, pelo seu sucesso para pensar a educação. Se esse *quase saintsimonismo* não resiste por muito tempo, se o sonho operário se frustra, em certa medida, nem por isso o sentido das amizades educativas de Gauny se esvaem, como demonstram seu olhar retrospectivo sobre cada uma dessas figuras. Do ponto de vista da *cena educativa*, portanto, talvez valha uma reconsideração a respeito desses *encontros falhados*. De fato, essas amizades de Gauny, esses *encontros educativos*, são tão mais vivos e contagiosos quanto nunca são “mais do que um encontro de passagem” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 115).

Au courant des émeutes de 1840 [greves que marcaram o início do autono de 1840], je rencontrai un **gladiateur** de race primesautière [provavelmente François Delente, membro ativo da Sociedade dos direitos do homem]. C'était un logicien redoutable aux sophistes. [...] Que idées sérieuses, humoristiques et sociales, nous avons rémuées ensemble! Que d'hypothèses sur la vie d'outre-tombe nous nous donnions rendez-vous! Que de revendications, parfois trop paradoxales où nous frôlions le clandestin!... C'était un **éclaireur** infatigable courant à la découverte de l'avenir. Pétri de pensées et d'actions, son regard et **sa parole de propagande greffaient au coeur de ses adversaires chancelants l'émancipation qui l'inspirait**, rendant à ses coups l'hommage de ne pouvoir y répondre. (GAUNY, L. G. 1983, p. 31-32)

Esse reencontro com um *gladiador* que, em *Économie cénobitique*, é, também, um trabalhador revoltado, alguém que, “perdido na arena imensa da vida, deve considerar-se um **gladiador independente**, abandonado por aqueles mesmos que partilham a sua causa” (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 114 – grifo nosso), arena imensa que é também o deserto onde prega um *revoltado* São João. Também ele “lançait sa parole au milieu d'eux comme un rocher roulant” (GAUNY, L. G. 1983, p. 124) e era compreendido por lhes falar ao coração. Profeta, “soulevant les foules par un mot de rébellion et regardant dans les profondeurs de l'avenir, il apercevait au fond

d'une vision prodigieuse le révélateur de la liberté universelle triomphant, agonisant et sanglant" (GAUNY, L. G. 1983, p. 122).

A tensão entre Diógenes e São João revela aqui, também a sua força. Trata-se de um ponto-chave do *aprendizado* de Gauny: "o rebelde não cessa de fazer a viagem **entre esses dois locais**, estes dois modos de existência da liberdade: o **deserto** onde «fermenta o pensamento sedicioso» e «a extrema multidão» cuja densidade, por si só, lhe confere, pela sua velocidade de propagação a força explosiva" (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 115 – grifo nosso). No primeiro local habita São João Batista, no segundo, Diógenes. São "dois momentos na **formação da consciência rebelde**" (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 115 – grifo nosso). Diógenes é "o momento em que forma a individualidade rebelde pela invenção da ciência estranha de «tudo possuir sem nada ter, atacando a propriedade com a renúncia»" (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 115), o que lhe confere os perigos de permanecer preso a uma "filosofia prática" que se dá por satisfeita ao "possuir «uma moral activa, uma inteligência usual que possam aumentar a liberdade e a felicidade do cidadão»" (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 115) Uma ética *pura*, portanto, desatrelada de qualquer tendência à política, talvez pudéssemos dizer.

João Batista, por sua vez, mantém-se "para além dos equilíbrios do entendimento rectificado" (RANCIÈRE, J. 2012a, p. 115). É o momento do espírito em revolta, da consciência rebelde enquanto motor da ação revolucionária, uma espécie de política *pura*, portanto. Gauny, como o rebelde ao fazer a viagem *entre* esses dois locais, *entre* esses dois modos da existência da liberdade, é, assim, uma espécie de *theoroi*, de espectador em sentido antigo, o único a viver a tensão da experiência da viagem *entre* a ética e a política. A *emancipação universal* que prega é uma mistura de dois mundos, de duas maneiras de ser. De um lado o cinismo a nos ensinar a ser "o cidadão que se constitui senhor de si". De outro, o profetismo batista a nos ensinar o "facho das revoluções". Se há uma regra de vida do *cenobita moderno* Gauny, essa é uma regra de vida forjada no *entre*, no intervalo entre dois modos de existência.

Não deixa de ser revelador, assim, que um de seus principais amigos e confidentes seja o seu contraditor Ponty, para quem a ascese moral não fazia grande sentido. Não se trata, portanto, de um lugar seguro, estático, harmonizando as tensões do conflito entre esses dois mundos. Trata-se de um intervalo cujo exercício é tentar preenchê-lo. Só assim é que podemos entender a disposição e o afeto que demonstra com o limpa-latrinas Ponty, a lhe questionar a todo instante, em sua inversão do dia pela noite, no seu sensualismo, a impotência ou a fragilidade da sua crença ascética.

Essas *cenhas educativas* nos mostram, assim, uma variedade de movimentos que formam uma certa maneira de ser, forjada no *entre*, forjada à beira do precipício do Belvedere. Não exprimem uma unidade a não ser, talvez, no aspecto de amizade

que possuem. Não revelam, contudo, um conteúdo unificador, nem mesmo uma metodologia semelhante. *Aventura-se, instrui-se, ensina-se*, tudo isso resulta num Gauny, como resultaram em inúmeros outros operários das *noites proletárias*, assim como resultam em nós mesmos nos dias de hoje. No *ensaio* que iniciamos aqui ao pensar essas cenas seguimos uma pista de tentar pensar o *lugar da educação* a partir de uma exploração horizontal dos relatos formativos de Gauny, numa certa aproximação com o modo como Rancière trabalha as *cenas políticas*. Não são as mesmas cenas. Não são o mesmo. Mas, também, não são de todo distantes. A implicação entre uma e outra talvez não revele o modelo causal no qual se funda a lógica pedagógica, no qual buscamos pensar nossas intervenções como professores. Todavia, o olhar retrospectivo de Gauny nos revela alguém ciente dos encontros educativos que lhe ajudaram a percorrer seu caminho até os oitenta anos.

Pensar a educação por *cenas* talvez nos ajude, assim, a deslocar o foco de uma preocupação eminentemente filosófico-histórica, ou filosófico-política, para tentar pensá-la em seu aspecto estético-político. Ou um pouco à revelia de Rancière, mas mais próximo de Birnbaum (2013) e de Foucault, e também de Gauny, pensá-la em seu aspecto ético desatrelado de toda pedagogia. Certamente não nos desligamos por completo de pensar a educação como uma questão filosófico-política. Ela sempre será uma *questão* à filosofia política, como demonstramos em nossa tese. Pensar por cenas pode nos proporcionar apenas uma intensidade das relações presentes que uma outra perspectiva talvez não dê conta.

Contudo, como dissemos ao início, trata-se de um ensaio. Não sabemos ao certo onde essa perspectiva pode nos levar. Mas, assim como Gauny, propomos nos arriscar um pouco à beira do Belvedere. Privilegiar apenas o aspecto jacotista da análise de Rancière sobre a educação, sobre a emancipação intelectual nos parece, assim, uma análise superficial de sua obra. É preciso pensar que, para além de Jacotot, existiu um Gauny na vida de Rancière. Qualquer perspectiva de análise que parta de Rancière e negligencie esse *fato* trabalha, literalmente, pela metade.

REFERÊNCIAS

BIRNBAUM, A. **Trajectoires obliques**. Paris: Sens&Tonka, 2013.

CHAMBERS, S. A. **The lessons of Rancière**. New York: Oxford University Press, 2013.

GAUNY, L. G. **Le philosophe plebéien**. Paris: Presses universitaires de Vincennes, 1985.

RANCIÈRE, J. **A noite dos proletários**. **Arquivos do sonho operário**. Lisboa: Antígona, 2012a.

_____. **A partilha do sensível. Estética e política**. Porto: Dafne editora, 2010.

_____. **La methode de l'égalité: Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan**.

Paris: Bayard, 2012b.

_____ **Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens.** Paris: Éditions Amsterdam, 2009.

_____ **O desentendimento – política e filosofia.** São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____ **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ **O ódio à democracia.** São Paulo: Boitempo, 2014.

_____ **O espectador emancipado.** Lisboa: Orfeu negro, 2010.

RUBY, C. **L'interruption. Jacques Rancière et la politique.** Paris: La fabrique éditions, 2009.

NORDMANN, C. **Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie.** Paris: Éditions Amsterdam, 2006.

PABLO PICASSO: TRAÇOS E DESENHOS GEOMÉTRICOS. RELATOS DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COM EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ACADEMICA DE ARTES VISUAIS – MODALIDADE PARFOR

Data de aceite: 31/01/2020

Lilian Verônica Souza

FURB-Fundação Universidade Regional de Blumenau

Lindamir Aparecida Rosa Junge

FURB-Fundação Universidade Regional de Blumenau

Roseli Kietzer Moreira

FURB-Fundação Universidade Regional de Blumenau

RESUMO: O presente relato de experiência pedagógica resulta de uma prática em sala de aula desenvolvida com alunos da educação infantil do “CMEI Laura Cattani Leite”, situado na cidade Brusque-sc. A atividade foi proposta na disciplina de História da Arte IV cursada no quarto semestre da graduação. O objetivo geral dessa prática foi a de utilizar o jogo (quebra-cabeça) para integrar o fazer artístico (dos estudantes da educação infantil), a leitura da imagem e a contextualização histórica (do movimento Cubista), presentes na “Proposta Triangular”. Desse modo o desenvolvimento se deu a partir de repertórios artísticos existentes e do conhecimento na área da matemática usando formas geométricas. Inicialmente foi passado um vídeo com a contextualização da vida e obra do artista Pablo Picasso (escolhido

pela acadêmica em seu curso) enfatizando o tema proposto, o conceito de cubismo, história da temática, e apresentação do livro de história da coleção Mestre das Artes “Pablo Picasso”.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Jogos; Educação Infantil.

ABSTRACT: The present report of pedagogical experience results from a classroom practice developed with students of the “CMEI Laura Cattani Leite”, located in the city Brusque-sc. The activity was proposed in the subject of History of Art IV studied in the fourth semester of graduation. The general objective of this practice was to use the game to integrate the artistic work (of the students of the infantile education), the reading of the image and the historical contextualization (of the Cubist movement), present in the “Triangular Proposal”. Gave from existing artistic repertoires and knowledge in the area of mathematics using geometric forms. It was initially a video with the contextualization of the life and work of the artist Pablo Picasso (chosen by the academic in its course) emphasizing the proposed theme, the concept of cubism, history of the theme, and presentation of the history book of the Master of Arts collection “Pablo Picasso”.

KEYWORDS: Arts, Games, Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência descreve sua aplicação em uma metodologia para a formação de profissionais que atuam na Educação Básica, com o intuito de promover a interdisciplinaridade em temas a serem explorados nas salas de aulas com conteúdos de Arte. Esse relato feito pela acadêmica, refere-se a disciplina de História da Arte IV que está vinculada à quarta fase do Curso de Artes Visuais na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) da Universidade Regional de Blumenau – FURB, com a orientação do professora Roseli Kietzer Moreira e Coordenação da professora Lindamir Rosa Aparecida Junge. O trabalho foi baseado no movimento cubista de Pablo Picasso, pois as crianças estavam aprendendo formas geométricas. Usei da interdisciplinaridade para dar início as atividades cujo o objetivo geral dessa prática é a de utilização do jogo(quebra-cabeça) para integrar o fazer artístico (dos estudantes da educação infantil), a leitura da imagem e a contextualização histórica (do movimento Cubista), presentes na “Proposta Triangular”.

Segundo Ana Mae a “Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade”.

“No Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.

Aluna do professor Paulo Freire, a professora doutora Ana Mae buscou referência na pedagogia freireana, aplicando os ensinamentos do mestre, transpondo ao contexto do ensino/aprendizagem da arte.

Ana Mae Barbosa fundamenta a Abordagem Triangular no ensino da arte em três eixos de ação:

Apreciar – desenvolvimento da competência de leitura e desfrute das próprias imagens e das imagens de outros (adultos e crianças) e do universo natural.

Refletir – desenvolvimento de teorias próprias a partir da interação com fontes informativas e informantes que refletem sobre arte.

Fazer – desenvolvimento do percurso criador cultivado no aluno em oficinas de fazer artístico (expressão e construção)

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998a, p. 40).

2 | METODOLOGIA

O Cubismo foi um movimento artístico que surgiu por volta de 1917 e provavelmente é um dos mais comentados até hoje, seja pela fama de um de seus idealizadores, Pablo Picasso, seja pela revolução que o movimento provocou nas artes.

Segundo a interdisciplinaridade entre Arte e Matemática as autoras Haddad e Morbin (2004) em seu livro “a Arte de fazer Arte” propõe uma atividade interdisciplinar para que os alunos possam aprender o estilo cubista. A atividade baseia-se em uma das características do cubismo citado anteriormente: a colagem. O desenvolvimento da atividade compõe da seguinte metodologia:

Escolha uma foto sua, de família ou de revista. Atrás dela trace figuras geométricas diversas. Recorte e reserve os pedaços para uma montagem cubista. Escolha uma folha colorida grossa para a base. Antes de iniciar a colagem, faça um projeto. Arrume as peças de maneira que as figuras não se encaixem corretamente, de forma tradicional. 23 Vá colando peça por peça. Entre uma e outra você pode aplicar cola colorida ou preencher os espaços com nanquim preto. (HADDAD e MORBIN, 2004, 38)

Fato esse no qual minha proposta foi inspirada. Esta atividade oferece oportunidade para trabalhar também não só o estilo cubista, mas também as figuras geométricas que no momento era o que a professora regente estava trabalhando. Iniciei mostrando exemplos, nomenclatura de nomes como cubo, quadrado, triângulo, retângulo, etc. indagando que Arte e Matemática se entrelaçam para explicar o Cubismo.

2.1 Etapas do relato de experiencia

O desenvolvimento da pratica se deu com a turma do pré escolar(crianças de 5 anos) ,do C.M.E.I Laura Cattani Leite, situado na cidade Brusque-SC . Partindo de repertórios artísticos existentes e conhecimento na área da matemática usando formas geométrica,foi elaborado a proposta.

Baseado nos referenciais da proposta do município de Brusque onde diz que:

O conceito de aprendizagem, revisitado pelo grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Brusque, prima pelo objetivo de que esta seja significativa e valorize os saberes que a criança já possui (PIAGET, 1978). Dessa forma, o conhecimento construído com e pela criança deve conduzi-la dos conhecimentos espontâneos aos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 2001). Nessa visão de aprendizagem, a criança deve aprender de corpo inteiro (FREIRE, 1989), ter efetivamente incluído em seu processo de ensino-aprendizagem, a sua corporeidade.

Retirei da proposta de Brusque pag. 23

Diante disso a dinâmica da aula se deu no primeiro momento com um vídeo

(na sala de vídeo) para a contextualização da vida e obra do artista Pablo Picasso enfatizando o tema proposto, o conceito de cubismo, história da temática, e apresentação do livro de história da coleção Mestre das Artes “Pablo Picasso”. Assim abri caminhos para motivar a aprendizagem em matemática (formas geométricas), pois trabalharei o Cubismo em seus traços e desenhos geométricos com crianças a turma do pré escolar.

De acordo com Fonseca (2009, p.74) o universo da geometria se faz presente em diversas situações da vida cotidiana, na natureza, nos objetos, nas brincadeiras infantis, nas construções, nas artes. Assim, a Arte oferece possibilidade para iniciar o ensino da geometria a partir da observação e de atividades lúdicas.

Uma vez concluída essa introdução deu-se a execução da proposta de construção de um jogo usando como inspiração as obras de Picasso. Ainda na sala de vídeo começamos nosso dialogo sobre a vida e obras de Picasso, onde relembramos a história dele novamente e as crianças foram dialogando sobre o vídeo e falando sobre as obras e foram se apaixonando pelo artista.

Pablo Picasso foi um pintor, escultor, poeta, ceramista, dramaturgo e cenógrafo espanhol. Passou a maior parte da sua vida adulta em Paris, onde travou amizade com diversos artistas. Picasso foi um dos fundadores do cubismo e um dos grandes revolucionários da arte no começo do século XXI. O artista passou por várias fases. A primeira fase de Picasso é anterior a 1900. Nela se encontram todas as pinturas feitas antes desse ano, entre 1901 e 1904, Picasso deu ênfase às obras com tonalidade preferencialmente azul e temas como prostitutas e bêbados. A fase foi chamada de azul e foi influenciada por uma viagem pela Espanha e pelo suicídio de seu amigo Carlos Casagemas. A chamada fase rosa de Picasso foi marcada pelo uso de tons mais claros e leves, principalmente o rosa. Nesse período, que foi de 1904 até 1906, Picasso residiu em Paris. A vida na região também influenciou Picasso, que retratou muitos acrobatas, bailarinas e arlequins. Picasso sofre grande influência das artes africanas, que durou de 1907 à 1909, na fase africana. Picasso desenvolveu junto com Georges Braque um estilo novo de pintura: o cubismo (1909-1912).

Estilo no qual foi fundamentada nossa prática. A atividade consistiu com a produção de um jogo de quebra-cabeça usando formas geométricas, partindo da observação de imagens passada no vídeo e do livro. Além disso, foi disponibilizado diversos materiais para essa atividade de desenho e recortes.

Vimos que a relação entre a Arte e a Educação infantil vem ganhando um novo espaço, uma nova abordagem que visa ampliar saberes e fazeres mesmo que alguns educadores não se dêem conta por falta de formação continuada.

Para Ostetto e Leite (2012, p. 17), são fundamentos essenciais para a formação do professor:

Refletir sobre os significados da arte; possibilitar vivências com diferentes materiais e técnicas de criação, promovendo o resgate e a reflexão sobre tantas formas de expressão possíveis(e tantas vezes esquecidos no adulto!); ampliar a sensibilidade e a percepção para as diferentes linguagens do mundo: a educação do educador,

Após o período de observação e do desenho se deu a aplicação das técnicas de ilustração já na sala de aula, quando no momento inicial onde foi proposto que os alunos buscassem formas que representasse seu desenho utilizando revistas variadas e jornais, se libertando de qualquer procedimento imitativo e sim interpretativo.



Rossetti e Ferreira(2011,p.111) falam sobre a ação do ensino da arte na educação infantil:

Nosso papel fundamental passa a ser, a partir disso o de um parceiro da integração, num trabalho cujo principal objetivo é o próprio processo de fazer, de brincar, de pintar, de rabiscar, de sugerir...É cujo principal produto é também o próprio processo de criar de fazer junto, de abrir um espaço gostoso de convivências e parcerias. Porque é nesse interagir, nesta emoção compartilhada, que acontece o desenvolvimento tanto da criança, como do educador.

O momento de execução da atividade foi a melhor parte , foi onde vieram as falas mais encantadoras sobre o artista e suas fases. Foi o momento de interagir com diversos matérias e declararem o q mais gostaram sobre a vida de Picasso.

Esse momento se deu no dia seguinte mas não se esqueceram de nada. Nas falas foi muito marcante a sua obra “Gernica” pois falaram que a guerra é muito triste e não deveria ter mais guerra no mundo pois muita gente morre, os animais sofrem

e as plantas também morrem e a sua fase rosa pois as meninas estavam muito românticas.

Comentário 1:

“Gostei dele porque fazia varias coisa: pintava, gostei da gernica.”

Comentário 2:

“Gostei de recorta revista.”

Comentário 3:

“de fazer formas geométricas : quadrado,circulo e triangulo.”

Comentário 4:

“Picasso é um artista muito famoso.”

Comentário 5

“Ele passou por varias fases e a fase das formas geométricas”.

E a fala da professora também me deixou feliz pois nunca tinha trabalhado desse modo . Usando do lúdico para fazer a interdisciplinaridade entre a arte e matemática pedindo para voltar mais vezes.

Os jogos foram dispostos de maneira expositiva para que todos pudessem fazer sua apreciação,refletir, brincar e comentários acerca das diferentes representações também foram feitos.



“A arte lava longe da alma a poeira da vida cotidiana.”

Pablo Picasso

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foi feito uma exposição no pátio do Cmei ,onde todos foram convidados . O interessante neste momento foi quando os alunos envolvidos na atividade traziam seus pais para ver a exposição ,local onde todos paravam para apreciar e explicavam o q tinham aprendido e como funcionava o jogo.

Observou-se que todos tiveram grande interesse nas atividades e com muito entusiasmo estabeleceram e ampliaram as relações sociais com muito êxito, brincaram expressando suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Contavam para todos com entusiasmo e alegria sobre a vida do artista Pablo Picasso. Foi visto que seus pais apreciaram a atividade lúdica e elogiaram a iniciativa



As crianças nunca tinham ouvido falar no artista e adoraram participar. A professora regente da turma gostou muito da atividade e relatou que iria usar essa atividade com outras turmas em outro momento.

CONCLUSÕES

Concluiu-se pelo experimento de jogos e brincadeiras propiciam uma chance de mostrar uma arte representativa desenvolvendo e utilizando diferentes linguagens (plástica, oral e escrita) e com isso abre-se a possibilidade de conhecer manifestações culturais aprendendo a valorizar a diversidade

REFERÊNCIAS

GOMBRICH, E.H.. **A HISTÓRIA DA ARTE**. 16° ed. LTC, 1999. 688.

LITTLE, Stephen. **...Ismos: para entender a arte**. Brasil, Ed. Globo, 2011.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti et al. **Os fazeres na educação infantil**. 12. Ed. SÃO PAULO: Cortez, 2011.

VENEZIA,MIKE. **PABLO PICASSO**.Tradução Valentin Rebouças,-São Paulo: Moderna .1996 - (Coleção Mestres de Artes)

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**. 7.ed.São Paulo: Papirus,2012.

PILLAR, Analice Dutra. **A metodologia triangular**. In: *Jornal do Projeto*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 3, jul. 1993

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MARÍLIA TOLEDO, Barros de Almeida. MAURO TOLEDO, de Almeida. **Teoria e Prática de Matemática: como dois e dois.** 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2009.

HADDAD, Denise Akel. MORBIN, Dulce Gonçalves. **Arte de Fazer Arte. 5ª Série.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004

FONSECA, Maria Conceição F. R. (et al). **O Ensino de Geometria na Escola Fundamental: Três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais.**3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAULO FREIRE E MARIO OSORIO MARQUES: UM LEGADO DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Data de aceite: 31/01/2020

Data da submissão: 31/10/2019

Antônio Carlos Gonçalves do Amaral

Graduado em Medicina (UFSM), Especialista em Psiquiatria (UFSM), Mestre e doutor em Educação nas Ciências da Unijuí/RS.

Ijuí – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/1533755768946250>

Milton César Gerhardt

Graduado em Filosofia (Unijuí), Mestre e doutor em Educação nas Ciências da Unijuí/RS, Bolsa Capes.

Ijuí – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/0386404101578227>

Walter Frantz

Doutor em Ciências Educativas pela Universidade de Münster/Alemanha (WWU). Professor do PPGEC - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ/RS

Ijuí – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/7587866174322323>

RESUMO: O artigo faz uma reflexão sobre a importância de dois educadores contemporâneos, separados geograficamente: Paulo Freire no nordeste brasileiro e Mario Osorio Marques no sul do Brasil, especificamente no noroeste do Rio Grande do Sul. Ambos

dedicaram suas vidas e suas experiências a uma educação popular enriquecida pelo pensamento crítico. Tanto Freire (2015) como Marques (1996) vivenciaram em diferentes contextos geográficos suas vocações para humanização da educação. Freire (1981) destacou-se pelo pioneirismo de uma educação baseada na realidade do educando envolvido no processo de emancipação, a partir de sua conscientização. Marques (1996) destaca em sua obra, a valorização da interlocução dos saberes entre educando e educador. O artigo, também, aborda as contribuições teóricas de Paulo Freire e Mario Osorio Marques na área de educação com destaque aos processos de humanização e conscientização do ser humano para si e na sua relação com o outro. É evidenciado a intersecção dos pensamentos de Paulo Freire e Mario Osorio Marques especialmente nos temas família, escola e sociedade. Na abordagem do tema família observa-se um processo amplo e desafiador, no sentido de entender essa instituição condicionada pelos valores socioeconômicos e culturais, em um dado contexto geográfico e histórico. No contexto escolar, ainda constata-se o discurso hegemônico e prepotente da inevitável condenação ao fracasso. No artigo é dada relevância a presença do professor que não pode passar despercebida aos alunos, na classe e na escola; é uma presença em

si política. No social a emancipação humana passa pela compreensão das práticas desumanas e opressoras, que ainda reproduzem desigualdades e causam um acentuado grau de dependência das questões mais vitais tais como: saúde, habitação, educação e segurança. Na visão dos autores em foco a emancipação do ser humano passa necessariamente pelo viés da educação humana como espaço de libertação cotidiana em seus respectivos contextos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo; Emancipação; Conscientização.

PAULO FREIRE AND MARIO OSORIO MARQUES: A HUMANIZING EDUCATION LEGACY

ABSTRACT: The article reflects on the importance of two geographically separated contemporary educators: Paulo Freire in northeastern Brazil and Mario Osorio Marques in southern Brazil, specifically in northwestern Rio Grande do Sul. Both dedicated their lives and experiences to a popular education, enriched by critical thinking. Both Freire (2015) and Marques (1996) experienced their vocations for the humanization of education in different geographical contexts. Freire (1981) stood out for the pioneering of an education based on the reality of the student involved in the emancipation process, from his awareness. Marques (1996) highlights in his work the appreciation of the interlocution of knowledge between learner and educator. The article also addresses the theoretical contributions of Paulo Freire and Mario Osorio Marques in the area of education, highlighting the processes of humanization and awareness of the human being for themselves and their relationship with others. The intersection of the thoughts of Paulo Freire and Mario Osorio Marques is evidenced especially in the themes family, school and society. In the approach of the family theme, a broad and challenging process is observed, in the sense of understanding this institution conditioned by socioeconomic and cultural values, in a given geographical and historical context. In the school context, there is still the hegemonic and arrogant discourse of the inevitable condemnation of failure. The article gives relevance to the presence of the teacher who cannot go unnoticed to the students, in class and at school; It is a political presence in itself. In social, human emancipation involves the understanding of inhuman and oppressive practices, which still reproduce inequalities and cause a marked degree of dependence on the most vital issues such as health, housing, education and security. In the authors' view, the emancipation of the human being necessarily goes through the bias of human education as a space of daily liberation in their respective social contexts.

KEYWORDS: Dialogue; Emancipation; Awareness.

1 | INTRODUÇÃO

Ao apresentarmos uma reflexão sobre um possível legado de experiências exitosas e desafiadoras, do campo da educação, trazemos o pensamento de dois autores contemporâneos: Paulo Freire e Mario Osório Marques. Ambos, influenciados

pelo humanismo cristão e desafiados pelas circunstâncias históricas sociais de seus tempos e lugares de vida, buscaram contribuir com a construção de um mundo mais humano e, assim, deixar um legado intelectual que pudesse ter continuidade histórica. Fizeram do pensamento crítico uma marca de suas experiências pedagógicas: Paulo Freire, a partir do Nordeste brasileiro, Mario Osório Marques, a partir do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Distantes sob o ponto de vista geográfico, mas próximos pelas preocupações com a educação popular.

A vocação para a humanização, segundo a concepção e a pedagogia freireana, é uma característica da natureza humana, que é a busca *por ser mais*, ou seja, a partir da qual o ser humano está sempre à *procura de ser mais*, instigado pela curiosidade do conhecimento de si e do meio, isto é, do mundo ao qual pertence e quer estar inserido. Freire, como um sujeito esperançoso e otimista da humanidade, transpôs isso em escritos, e obras e na vivência. Para ele, o ser humano é um sujeito de saber histórico, inacabado, que necessita se afirmar na luta por um mundo melhor. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado.” (FREIRE, 2015, p. 59)

Esta mesma vocação para a humanização se faz presente em Mário Osório Marques, que teve uma significativa contribuição, na Região Missões do Rio Grande do Sul, à fundação da FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, mantenedora da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, espaço de ensino e aprendizagem, nascido com o intuito de potencializar a experiência de cooperação com a comunidade regional. Esta universidade tem no seu primeiro Programa de Pós Graduação – o Mestrado em Educação nas Ciências - uma participação assídua desse autor de muitas obras sobre educação, no diálogo entre a academia e a comunidade, configurando a interlocução de saberes.

Interlocução de saberes significa que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, não em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, no trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação. Interlocução que se faça de saberes não apenas prévios, os saberes e cada um, sobretudo na participação de cada um e de todos na reconstrução de que resultem novos saberes, os saberes de cada específica comunidade de vida em cada determinada situação. Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros, mas o aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros. (MARQUES, 1996, p.14)

A interlocução de saberes, apresentada por Mário Osório Marques, ao reconhecer e respeitar os diferentes saberes específicos, das diferentes comunidades de vida, apresenta um ponto de partida para o processo de educação problematizadora,

próximo ao da dialogicidade, apresentado por Freire.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93)

Essa busca do saber mais é fruto do amor, da humildade, do reconhecimento mútuo de humanidades entre os sujeitos em diálogo.

2 | DESENVOLVIMENTO

O artigo utiliza a metodologia da revisão bibliográfica, baseando-se em algumas das obras de Paulo Freire e Mario Osorio Marques que permitem uma leitura de aproximação no pensamento desses autores, cujas vidas vivenciaram uma prática humanizadora da educação, em seu contexto emancipatório a todos envolvidos.

2.1 Contribuições teóricas

A reflexão que propomos pretende ser uma tentativa de contribuição para trazer à tona algumas questões acerca do legado destes autores que colaboraram profundamente com um processo de conscientização. Ambos, Paulo Freire e Mário Osório Marques, trazem um grande legado de experiências, voltados para a educação e promoção da consciência do ser humano *para si e em relação* com os outros.

O processo de humanização, emancipação, de autonomia, acontece na medida em que o ser humano se dá conta da sua condição histórica, social, política no mundo em que está envolvido. Assim, o ponto de partida para uma análise *de si das relações com os outros* é possuir uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo, isto é, como sujeitos políticos de suas condições de vida.

A emersão da consciência popular, mesmo ainda ingenuamente transitiva, procura o desenvolvimento da consciência das classes dominantes. É que a transitividade ingênua anuncia, nas massas populares emersas, a constituição da consciência de classe dominada, com que se assumem como “classe para si”. Desta forma, assim como há um momento de surpresa entre as massas populares quando começam a ver o que antes não viam, há uma correspondente surpresa entre as classes dominantes quando percebem que estão sendo desveladas pelas massas. Esta dupla revelação provoca ansiedades numa e noutras. As massas populares se fazem ansiosas por liberdade, por superar o silêncio em que sempre estiveram. As classes dominantes, por manter o “status quo”, para o que se inclinam, em função do grau de pressão naquelas, as reformas estruturais que não afetem o sistema em sua essência. (FREIRE, 1981, p.75)

Refletir acerca do processo de conscientização requer pensar sobre a ampla capacidade de diálogo e disposição de escuta. Como a educação contribuiu e continua

a contribuir no processo de tomada de consciência do ser humano? Certamente, para além de meramente repassar e transmitir conteúdos, é no ambiente escolar que o processo de humanização deve acontecer como intenso diálogo entre família – escola- sociedade e uma disposição de escuta imensa, cabendo ao professor uma mediação ampla e contextual.

2.2 O ciclo família-escola-sociedade como formador de consciência e emancipação

No entendimento do carácter social de formação da consciência humana, sendo este carácter indispensável da compreensão de Freire e Marques, apresentamos algumas intersecções dos elementos deste ciclo na formação social, conforme estes pensadores. Partimos da célula básica para o tecido social mais amplo, o ciclo formativo é composto basicamente por família, escola e sociedade, lócus da socialização dos antagonismos e opressão, mas também das possibilidades de emancipação.

Marques (1988) destaca o papel mediador da família entre o homem e a sociedade:

É a família a forma histórica concreta na qual se exprime a unidade reprodutiva do ser humano como ser natural e como ser sócio-cultural. Como comunidade primeira, a família é o elemento mediador fundamental entre o homem e a sociedade, um diafragma protetor e, mais que isso, a matriz da unidade distintiva do sujeito e objeto. (MARQUES, 1988, p.140)

A família, em suas diferentes composições, é um espaço específico no meio social em que vive, ao qual aspira integrar-se. Desse modo, a família acaba sendo uma realização humana como um espaço de pertencimento. Ao abordar o tema da família, constituímos um processo amplo e desafiador, no sentido de entender essa instituição marcante da história.

Antes de qualquer proposição de trabalho com família, necessário será entender o que é família em sua complexidade, suspendendo juízos de valor, conceitos fechados, lineares e prontos, os quais produzem uma concepção reducionista de família. Pode ser útil compreender família como um sistema aberto e interconectado com outras estruturas sociais e outros sistemas que compõem a sociedade, constituído por um grupo de pessoas que compartilham uma relação de cuidado (proteção, alimentação, socialização), estabelecem vínculos afetivos, de convivência, de parentesco consanguíneo ou não, condicionado pelos valores socioeconômicos e culturais predominantes em um dado contexto geográfico, histórico e cultural. (BRASIL, 2013, p.63)

Em nosso atual contexto social, com as mais diferentes configurações familiares, cabe lembrar que a sustentação das mesmas se faz pela presença de vínculos afetivos entre seus participantes. O amparo afetivo e emocional, bem como a educação primeira passa pelo ambiente de vida em família. Conforme já afirmava

Mário Osório Marques (1988, p.143):

(...) o fato de a família nem sempre interpretar e cumprir com justeza suas funções básicas para a vida humana, funções dos pais e dos filhos, não deixa de ser, por seus efeitos negativos, senão o atestado da relevância social e humana e da insubstituibilidade de tais funções. Não significa isto, porém, que possa a família subsistir insulada e fechada em si mesma. Está ela inserida no contexto mais amplo das demais instituições sociais e penetrada, com elas, das determinações da sociedade global.

No contexto escolar, entretanto, o discurso hegemônico e prepotente da inevitável condenação ao fracasso ainda está bastante atual. Em um contexto crítico, é necessário perceber e fomentar o enorme potencial de uma escola, o de formar uma cultura de paz, de solidariedade, cooperação sempre com enormes desafios de humanização dos seres humanos que por lá passam e que deixam suas marcas, as quais precisamos dar conta de entender e aprender com elas.

A participação do professor não pode passar despercebida aos alunos na classe e na escola; é uma presença em si política. É preciso revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Incluindo a capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ética, por isso mesmo sua ação é de estimular a constituição de seres mais humanos e mais conscientes. Isto é de sujeitos que são educados em um processo emancipatório. (FREIRE, 2015)

A prática educativa acaba sendo uma maneira de intervir no mundo. Conforme Freire (2015), a intervenção acontece à medida que não se restringe ao conhecimento dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos, mas num esforço de reprodução da ideologia dominante ou mesmo o seu desmascaramento. Acreditar na neutralidade da educação é desconhecer a história e assumir o hegemônico que perfaz a leitura prevalecente.

Marques, por sua vez, (1996, p. 140) ressalta a complexidade e antagonismos presentes no espaço da escola mercantilista:

Ao produzir conhecimentos utilizáveis na esfera econômica, a escola exerce funções de mediação, de seleção e de transformação, entre os conceitos científicos e o mundo do trabalho, funções que não são apenas reprodutivas ou mecânicas, mas em que se confrontam interesses contraditórios, os poderes da imposição e os da resistência, os da cultura dominante e os da “cultura do trabalho”; com os trabalhadores, nas escolas e nas empresas, “lutando para manter seus conhecimentos, humanidade e dignidade”.

Com isso, amplia-se a necessidade do papel da educação como espaço de humanização. Nas suas significativas contribuições à educação, Paulo Freire insiste na questão da liberdade. Para ele esta foi uma das experiências mais marcantes nos diferentes espaços que ocupou e exerceu na sua trajetória de vida. Nesse sentido, pensar na liberdade na escola é, por vezes, colocar-se numa situação que implica

em se colocar diante de enormes desafios.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem à liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. (FREIRE, 2015, p.103)

Quando fala em liberdade, Freire (2015) aposta na autonomia que não é adquirida de maneira rápida, instantânea, mas num processo de amadurecimento do *ser para si*, enquanto *um vir a ser*. Diferentes experiências, que estimulam um comprometimento e contribuem no amadurecimento, à medida que as responsabilidades forem sendo atribuídas com respeito e liberdade.

A respeito desta questão, escreve a professora Edna Castro de Oliveira, no prefácio da *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2015, p.13):

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho de professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura criticada das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

A emancipação humana passa, na visão dos autores em foco, necessariamente, pelo viés da educação humana, que possibilita aos seres humanos poder usufruir desse espaço de libertação cotidiano. Na educação, contudo, é importante compreender as práticas desumanas e opressoras que acontecem no dia a dia da sociedade que, por vezes, reproduz desigualdades causando um acentuado grau de dependência das questões mais vitais tais como: saúde, habitação, educação, segurança.

2.3 Legados históricos e humanos

Pensar o legado desses dois grandes teóricos da educação parece ser uma tarefa ousada. O que efetivamente influencia o ser humano? Para Marques (1988, p.144) na pluralidade e na multiplicidade das quais a sociedade é marcada corroboram para uma necessidade crescente da solidariedade. O indivíduo como sujeito social e humano procura se vincular a espaços de pertencimentos, nos quais

ele se identifica, procurando participar, pois se constitui no ser outro, distinto. O ser humano tem uma necessidade fundamental de se transformar enquanto um ser educável, deixando a si mesmo a sua espontaneidade, considerando os atributos históricos que o qualificam como um ser incompleto e inacabado. Reconhecendo a incompletude o ser humano busca, nas potencialidades que vai construindo, um amadurecimento que a educação oferece como possibilidade real e concreta.

Olhar e entender a história da educação é procurar entender as dinâmicas de humanização que aparecem pelos meandros da vida em sociedade. Por um lado, temos as elites procurando encontrar as formas de como manter os privilégios, os quais, por vezes, apresentam riscos de perda de direitos para a maioria da população. Por outro lado, temos a educação com viés humano sempre na constante luta para ser um espaço de emancipação, procurando garantir às pessoas oportunidades de se constituírem como seres humanos capazes de emancipar sua condição social, histórica e cultural.

Nesse sentido, afirma-se, a cada dia, a necessidade de apostar numa cultura democrática que permeia os espaços de decisão, que caminham por duas possíveis alternativas: criação de espaços para participação popular e o respeito às diferenças individuais (SILVA, 2014, p.169). Dessa forma, somos imbuídos todos/as de fazer frente à *capacidade de resistir e a necessidade de se organizar*, como frentes importantes pela luta da continuidade da democracia, que, mesmo sendo frágil no seu modo de ser, inspira o melhor dos modos de vivências humanas, na luta constante de um “outro mundo ser possível, necessário e viável”.

3 | CONCLUSÃO

A partir do lugar que ocuparam na sociedade, na condição de pensadores críticos, Mário Osório Marques, no interior do Rio Grande do Sul e Paulo Freire como nordestino erradicado em São Paulo, percebemos que o seu legado não se restringe a um lugar fixo como algo estático. Ao trabalharem com a educação humanizadora que potencializa a consciência humana percebemos a amplitude desses dois autores que marcaram presença construtiva, no espaço, tempo e grupos sociais em que estiveram atuantes.

A respeito do processo de educação que prioriza a conscientização do educando em seu contexto histórico, tema tão destacado nas obras de Paulo Freire e Mario Osório Marques cabe realçar que para além de meramente repassar e transmitir conteúdos, é no ambiente escolar que o processo de conscientização deve acontecer como intenso diálogo entre família, escola e sociedade, apoiando-se em uma indispensável disposição de escuta, por parte de todos os envolvidos. Cabendo ao professor a função de mediação ampla e contextual.

Assim, propagar e deixar presente na memória das gerações atuais as ideias desses autores são tarefas nossas de educadores, especialmente, do campo popular, no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde mental Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **(Cadernos de Atenção Básica, n. 34)** – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 176 p.

CALAI, Helena. **Educação nas Ciências: Memória de Ideias e Práticas**. Ijuí: Unijuí, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Unijuí, 1988.

MARQUES, Mario Osorio. **Educação/Interlocação de saberes, Aprendizagem/Reconstrução de saberes**. Ijuí. Ed. Unijuí, 1996.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí. Ed. Unijuí, 1996.

SILVA, Enio Waldir. **Estado, Sociedade Civil e Cidadania no Brasil: bases para uma cultura de direitos humanos**. Ijuí: unijuí, 2014.

Obras consultadas

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016

EDUCAÇÃO SEXUAL: CRIANÇAS E O PROCESSO DE (RE)CONHECIMENTO DO CORPO, DA SEXUALIDADE, DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Data de aceite: 31/01/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Heitor Messias Reimão de Melo
Fernando Sabchuk Moreira
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Cury Corrêa
Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Vanessa Cristina Scaringi

“As coisas que me fazem diferente
são as coisas que me fazem ser eu”

Ursinho Pooh

RESUMO: Ciências naturais vê o corpo humano como matéria estruturada por uma organização social pré-determinada e exclusiva, o que constitui a individualidade de cada ser. Trata-se de um corpo que fala de si, se (re)apresenta na história. Dessa forma, não se tem como tentar compreender o ser somente em termos de natureza, pois nele também encontramos um corpo social e um corpo biológico. Ambos em total sintonia, ditando a intensidade, o ritmo e a maneira como esse corpo habita todo o conjunto social, natural e histórico-cultural.

PALAVRAS CHAVE: Educação sexual. Do

corpo. Sexualidade. Gênero

ABSTRACT: The natural sciences see the human body as a matter structured by a predetermined and exclusive social organization, which constitutes the individuality of each being. It is a body that speaks of itself, if it (re) presents itself in history. Thus, there is no way to try to understand being only in terms of nature, because in it we also find a social body and a biological body. Both in complete harmony, dictating the intensity, the rhythm and the way in which this body inhabits the whole social, natural and historical-cultural ensemble.

KEYWORDS: Sexual education. Of the body. Sexuality. Genre

1 | INTRODUÇÃO

A ciências naturais vê o corpo humano como matéria estruturada por uma organização social pré-determinada e exclusiva, o que constitui a individualidade de cada ser. Trata-se de um corpo que fala de si, se (re)apresenta na história. Dessa forma, não se tem como tentar compreender o ser somente em termos de natureza, pois nele também encontramos um corpo social e um corpo biológico. Ambos em total sintonia, ditando a intensidade, o ritmo e a maneira como esse corpo habita todo o

conjunto social, natural e histórico-cultural.

Levando isso em consideração, é de fácil entendimento a compreensão pelos processos que formam o homem. Ele vai se constituindo, momento após momento, de acordo com a religião, com a família, pela classe, pelo gênero e por demais intervenções sociais e culturais, denominadas como ações ideológicas. Esse processo ideológico, que podemos considerar uma “apropriação social do corpo”, faz com que o ser não atue e se desenvolva baseado por si mesmo, mas potencializando as mediações culturais a que ele está inserido.

Nesse campo, corpo é entendido como um amontoado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinado tempo-espço, adquirindo novos sentidos de acordo com o poder regulador que ele recebe, impondo limitações, obrigações e fazendo com que ele sempre peça autorização para ser e existir enquanto sujeito ativo da própria vida. Concepções essas produzidas com o passar do tempo, por meio de práticas e saberes sociais, instituindo “verdades”, incluindo e excluindo corpos e grupos. (MATOS; LOPES,2008)

2 | O CORPO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA SEXUALIDADE E NO GÊNERO.

“No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 105)

Assim, a história da civilização é a história do corpo e das suas manifestações. Cada cultura, cada sociedade, cada grupo, age sobre o corpo, enquanto indivíduo ou membro do coletivo, determinando-o e construindo suas particularidades, enfatizando determinados atributos de acordo com o que outros corpos ensinam e impõem, criando assim padrões de condutas sociais.

Surgem os padrões de beleza, de postura, de saúde, de sensualidade, que vão apresentando referências aos indivíduos para se construírem homens e mulheres. Com o tempo, esses modelos produziram o que podemos chamar de história corporal social, funcionando como um mecanismo de codificação de sentidos, produtores e mantenedores de corpos moldados e estruturados historicamente.

Com as relações ganhando novos horizontes, principalmente graças as possibilidades da internet e dos mundos virtuais, tornou-se mais perplexo o processo de construção dos corpos. A liberdade de se expressar, de experimentar o mundo, de se experimentar enquanto pessoa e corpo, apresentou e construiu uma nova forma de se enxergar os corpos. Hoje, alguns julgam-se incapazes de, ou mal preparados para, entender como que se configura essa nova forma de se viver e a maneira como

isso implica na liberdade dos corpos. Surge então, novos olhares, novas condutas, novos questionamentos. Quem somos nós? Até que ponto o meu corpo é um produto das minhas experiências e/ou da forma que me construíram? Que possibilidades encontro hoje para que eu possa me descobrir enquanto pessoa, corpo, sociedade?

Não existe uma resposta correta ou que abranja todas essas indagações, mas passear pela História e observar as diferentes formas de ser um corpo, de estar um corpo e de se expressar um corpo pode clarear um pouco essa discussão. Também deve-se caminhar pela sexualidade e pelo gênero para entender como que a sociedade se desenvolveu e moveu para o ponto que estamos.

Todas as culturas e sociedades, desde os tempos mais primórdios até o período vigente, lidam de várias formas com a dimensão sexual dando sempre uma (re)significação, tentando compreender e dar sentidos, criando normas, permissões e interditos, não sabendo e não entendendo como lidar com o sexo e suas representações de modo natural. Dá-se, quase que sempre, um valor imoral.

Refletindo sobre o ambiente, os afetos, as manifestações e pensando num corpo dinâmico, construído pela sociedade e pela sua cultura, é que tentaremos explanar as mudanças que foram acontecendo nos padrões corporais e sociais, suas contribuições para as discussões acerca da educação sexual e sua importância dentro do espaço escolar. Desprendidos de delimitações de datas e épocas, mas focando em traços que foram se destacando em determinados períodos, tentaremos compreender melhor o corpo que conhecemos hoje e todas as suas expressões. Importante salientar que os períodos marcados não se constituem independentes uns dos outros, mas sim encadeados uns nos outros e sempre com a ideia de que falamos de uma história ainda – e sempre – em aberto e em constante devir.

O modo pelo qual compreendemos os vários aspectos da nossa existência não foi construído abruptamente; ao contrário, ele se constituiu num trabalho contínuo da consciência através do tempo. Ele se fez em tradição...

2.1 O Corpo Idealizado: Grécia Antiga

Narrativas que remetem a sexualidade estão bem presentes na cultura mítica da Grécia Clássica. Para os gregos, a sexualidade estava inteiramente ligada a natureza e as forças divinas, pois acreditavam que todo e qualquer sentimento não poderia ser puramente humano, mas objeto resultante de interferências dos Deuses. Eles não se sentiam capazes de sentir, se considerando seres vazios. Seguindo essa linha, acreditavam em três principais Deuses ligados ao amor e a sexualidade: Dionísio, Afrodite¹ e Eros.

¹ Originário de Chipre, o culto à deusa estendeu-se por Esparta, Corinto e Atenas. Os cânticos de Homero retratam-na como filha de Zeus e Dione. Casou-se por ordem de Zeus com Hefesto, o mais feio dos imortais, a quem foi muitas vezes infiel: com Ares teve alguns filhos, dentre eles Eros. Além de Ares⁷, foi amante de Hermes, Dioniso e alguns mortais.

Afrodite (ou Vênus para os romanos) era a deusa da beleza e da paixão sexual, sendo muitas vezes representada ajudando os amantes a superar obstáculos. Na obra *Religião Grega na Época Clássica e Arcaica*, Walter Burkert (1977) argumenta sobre a influência que a imagem da Deusa causava no povo grego:

“A esfera de influência de Afrodite é, de entre as dos outros deuses, a que é dada de modo mais direto e perceptível: a consumação da sexualidade e do prazer. O velho substantivo abstrato para desejo sexual, eros, do gênero masculino, torna-se no deus Eros, filho de Afrodite.” (BURKERT, 1977, p. 300/301)

A medida em que os cultos a Afrodite cresciam, seus atributos também aumentavam, quase sempre relacionados ao poder do erotismo, da fertilidade e do amor. Tanto que, para representar as relações amorosas, usavam o termo “aphrodisia”, que significava que o amontoado de sentimentos e ações amorosas estava diretamente sendo regido por Afrodite.

Foucault (2002) analisa as relações dos gregos como algo ligado ao controle das práticas da moral, justificando que tudo o que conhecemos hoje como sexualidade, foi ligado diretamente ao que a cultura greco-romana chamou de “artes da existência”.

Ainda considerado uma referência, e muitas vezes usado compondo um elogio, o corpo grego é bastante revelador enquanto modelo de construção social e de ideias estéticas. Esse corpo, que era muito radicalmente idealizado, treinado e produzido em função do seu aprimoramento, demonstra o quão contrário ele era a uma natureza, qualquer que ela fosse, e sim um artifício criado numa civilização fechada e contrária a uma diversidade de corpos. Assim, esse corpo construído e exaltado, era a imagem idealizada de cidadão padrão que todos deveriam trabalhar e produzir por meio de exercícios e meditação. Nesse momento, o corpo era um elemento de glorificação e de interesse do Estado.

O corpo nu era um objeto de admiração e, quando seguia os moldes sociais da época, era a expressão mais pura de saúde e beleza apreciada pelos gregos. O corpo era valorizado pela sua capacidade atlética e pela sua fertilidade, que antes era denominada pela forma do corpo e não exatamente pela sua potência. Para eles, cada faixa etária tinha a sua beleza própria, levando em consideração a busca pela estética e pelo intelecto ideal. O corpo padronizado era tão importante quanto uma mente brilhante que não fugisse também dos moldes sociais da época.

Quando o assunto era corpo e sexo, não existia uma moral muito rígida, organizada e autoritária, apenas algumas normas de conduta para se evitar os excessos. Tais excessos, quando aparentes, mostravam a falta de controle do indivíduo sobre si mesmo, o que demonstrava que ele não era o cidadão ideal, fazendo-o perder moral entre os demais. Prescreviam o que consideravam o “bom uso” dos prazeres – comida, bebida e sexo. (ROSÁRIO, 2006). Porém, só podiam

gozar dos prazeres os cidadãos, isto é, os homens livres, excluindo os escravos e as mulheres. A esta cabia apenas cumprir as funções de obediência e fidelidade aos seus pais e maridos, além de seus corpos servirem apenas para a reprodução. O homem era visto como um corpo quente e forte, enquanto o da mulher era frio, estático, obsoleto.

Richard Sennett teoriza, entre outras questões, com base em estudos do registro “Das Partes dos Animais”, de Aristóteles:

“Para Aristóteles, o esperma era superior por gerar vida, em contraposição à menstruação, inerte. Ele distingue “o macho, dotado do princípio do movimento e da geração, e a fêmea, possuidora do princípio da matéria”, estabelecendo um contraste entre forças ativas e passivas no corpo.” (SENNETT, Richard. 1994, pág. 38)

A partir de pesquisas como as de Galeno de Pérgamo, desenvolveu-se conceitos fisiológicos sobre a mulher e o homem que se mantiveram por séculos e tinham como base noções de calor. Apenas um corpo quente era considerado digno de sabedoria e experiências, o que desencadeou no desenvolvimento de uma história da sexualidade predominantemente masculina.

“O registro médico, passando de fêmea, fria, passiva e frágil, para macho, quente, forte e participante, formava uma escala ascendente de valores; tratava os machos como superiores às fêmeas, embora fossem da mesma matéria.” (SENNETT, Richard. 1994, pág. 40)

Os prazeres eram estritamente masculinos. Da mesma forma aconteciam com o padrão corporal citado, onde as mulheres não se enquadravam nessa busca pelo padrão ideal, já que seus corpos eram apenas para servir os homens e as crias. Além disso, as normas para os homens eram mais libertas, permitindo a bigamia e a homossexualidade como práticas saudáveis e naturais (ROSÁRIO, 2006).

Naquele período as relações sexuais estavam mais ligadas a forma como essa relação se dava, valorizando o posicionamento mais ativo do que passional, demonstrando a característica extremamente patriarcal. Também se diferenciavam perante a lei, podendo os homens andarem nus dentro dos ginásios e andar nas ruas com vestes soltas para manterem o equilíbrio térmico do corpo; as mulheres, determinava-se o uso de roupas em casa, e em passeios ou afazeres pela rua o corpo deveria estar sempre bem coberto, como se dentro de um casulo (TUCHERMAN, 2004).

Como objeto social de admiração, os corpos eram construídos e trabalhados dentro dos ginásios e eram exaltados muitas vezes nos Jogos Olímpicos. A expressão e exibição de um corpo nu estava associada diretamente a saúde do mesmo. Desconheciam o pudor físico, e enxergavam o corpo como uma prova de

criatividade dos deuses e que por isso deveria ser adestrado, perfumado, treinado e referenciado, pronto para arrancar olhares de admiração, mas principalmente de inveja dos demais mortais.

Não era apenas narcisismo ou de uma desmedida paixão por si mesmo. A vida, diziam os deuses, não era uma graça, mas um dom a ser mantido. Os saltos, as corridas, os discos, os halteres, os dardos, eram provas que as divindades exigiam para que se mostrassem dignos da vida, dignos de terem sido premiados a viver. Os deuses representavam não somente qualidades humanas que poderiam ser melhoradas, mas a excelência que se podia alcançar. Vale ressaltar que, através desta forma idealizada e padronizada de se viver e de se pensar o corpo, definem-se também princípios filosóficos e sociais, além de formas de se viver em sociedade e o modo como ela funciona (CUNHA, 2004). Verifica-se, ainda hoje, que esta forma de ler e ver a realidade se mantém. Segundo Foucault (1994), nos séculos I e II, os filósofos enfatizavam a necessidade de se tomar cuidado consigo mesmo, pois somente assim, se autorregulando e adaptando é que alcançaríamos uma vida plena. Por isso era tão recomendado as meditações, a leitura e os regimes rígidos de atividades físicas e dietas. O objetivo sempre foi se manter dentro de um padrão aceitável e esperado pelos demais integrantes da sociedade em que se vivia.

Sabe-se que os Gregos eram mais abertos as exposições do corpo, e o celebravam a todo momento, enquanto que os romanos não o faziam. Em Roma, o poder estava no Imperador e na grandiosidade. Para tanto, eram construídos monumentos, para que todos olhassem, obedecessem e acreditassem que aqueles corpos eram o exemplo maior, o que deveria ser seguido e almejado (TUCHERMAN, 2004). As representações eram mais dramatizadas, evidenciando de forma clara um contraste entre o nu e o vestido, a força e a incapacidade física, a morte e a vida. Os valores ligados ao corpo eram distintos, os gregos o expressavam abertamente, os romanos não o expunham a luz do dia. Porém, no momento de maior domínio político do Império Romano, esses valores foram alterados, consequentes de um pensamento filosófico e de uma nova aceitação corporal instituída (PELEGRINI, 2006). Embora, tenha sido orientado fortemente pelos costumes pagãos, a arte romana manteve-se fiel pela expressão do ideal de beleza grego.

Posteriormente, as representações do corpo mudaram de dimensão, subjugando-o a temas que potencializavam as discussões acerca de questões místicas e religiosas. (GOMBRICH, 1999 apud Pelegrini, 2006)

2.2 O Silêncio: Cristianismo e o Calar dos Corpos

Com o fortalecimento do cristianismo uma nova percepção de corpo surgiu. Agora, ele sai de uma perspectiva de expressão, beleza e desejo puro e passa

a ser fonte de proibição. De mãos dadas com a teologia, por muito tempo foram reticentes com a transformação, interpretação e crítica das imagens e monumentos que veiculavam corpos. Uma das prováveis razões é o fato de o cristianismo possuir uma história própria e de difícil relação com o corpo. Santo Agostinho, um bispo de Hipone – a Tunísia de hoje -, foi quem instituiu o mais pesado manto da vergonha sobre a nudez e os corpos do paganismo. O pecado rondava tudo e todos, e perante o deus cristão, os homens e mulheres deviam ocultar os seus corpos até mesmo dentro de sua intimidade conjugal. O corpo deveria ser inteiramente desvelado.

O cristianismo constantemente reprime o corpo e suas expressões, mas por outro lado, esse mesmo corpo é glorificado pela representação do corpo de Cristo, como se a dor física tivesse um valor espiritual que se adequa aos valores pregados e estimulados pela igreja. A lição seria o modo como Cristo aceitou sua morte e lidou bem com a sua dor corporal, que de alguma forma seria mais importante do que saber lidar com os prazeres da carne e com suas vontades sexuais. (TUCHERMAN, 2004)

É evidente a separação da alma e do corpo, prevalecendo uma força maior a primeira. Essa divisão torna-se ainda mais acentuada, embora já determinada entre os séculos V e IV a.C. por Sócrates, Platão e Aristóteles. O que antes era visto de forma una e integrada, agora era mais do que nunca visto paralelamente; um mundo material e outro ideal, o corpo e alma, o desejo e o pensamento. (RAMMINGER, 2000; PAIM & STRAY, 2004)

O cristianismo pregava que o homem deveria descobrir-se como mais do que o seu corpo, descobrir-se como alma que deveria lutar contra os desejos para escapar das consequências da morte e conquistar a eternidade e a salvação divina. (VAZ, 2006). O corpo, prisão da alma, deveria sempre permanecer coberto, já que era considerado um vexame, dessa forma, também permanecer longe dos desejos de si e dos outros.

Durante os mil e quinhentos anos seguintes, o Ocidente, envergonhado de si mesmo e banhado em culpa por entenderem que eram feitos de carne e de sexo, não livre de desejos considerados obscuros, se escondeu em seus trajes negando todo e qualquer tipo de olhar ou expressão.

Foi também nessa época que, durante um grande período, hoje um caso muito grave de pessoas que sofriam de algo semelhante aquilo a que hoje denominamos de anorexia nervosa. Esta recusa de alimentação era acompanhada da vontade de abandonar a vida material e alcançar o que eles chamavam de plano espiritual (CARMO, 1997)

Ainda nessa época, os papéis de homens e mulheres eram bem segmentados. O homem, ainda como provedor, forte e valente; a mulher limitada aos afazeres do lar e a criação das crianças. Poucas eram as que tinham função realmente

social e que podiam extrapolar as condições da igreja. Porém, foi no período do cristianismo que a mulher ganhou mais uma função: estava destinada a levar à família, à sociedade e à Igreja aquilo que lhe é próprio: a sua delicadeza e ternura, a generosidade incansável, a intuição e agudeza de espírito, a piedade profunda e simples, a constância e fidelidade. Novamente, sobrava a mulher a função de “mãe”, seja dos seus filhos ou da comunidade a que fazia parte, zelando pelos bons costumes e padrões embutidos.

Os trabalhos de Foucault (2004) mostram de forma bem clara a forma como essas experiências religiosas influenciaram não somente a época a qual pertencem, mas todo um contexto na história da humanidade, desenvolvendo um código sutil que é passando de geração para geração, que restringe certas formas de experienciar o corpo, estimula e transforma as relações externas e internas, modificando não apenas os espaços privados, mas principalmente os comportamentos que viriam a público. Dessa forma, alterando e construindo a cultura.

Não contribuiu somente para a maneira como as pessoas encaravam a religião, mas também fez com que essa religião transformasse a maneira como que essas pessoas se portariam em público, como colocariam seus corpos no meio social. Assim, produzindo, reproduzindo e mantendo padrões estipulados. Muitas vezes, padrões esses que limitavam as vivências e experiências ligadas ao corpo, ao sexo, a sexualidade, ao gênero e ao simples fato de ser.

2.3 Idade Média: O Abismo entre a Alma e o Corpo

Ainda com a presença bem forte da igreja, nesse período os corpos eram contidos e escondidos, impedidos de qualquer manifestação que fosse, por medo de desagradar os poderes humanos e divinos ao qual era fortemente impostos. Agora, numa grande parceria com a Monarquia, o cristianismo ainda influenciava as noções de vivências dos corpos e dos gêneros, (re)significando as noções e vivências. A preocupação com os corpos, que veio da sociedade greco-romana não era mais aceita, o que aumentou o abismo entre os corpos e a almas, fazendo com que o segundo tivesse uma força e importância muito maior do que o primeiro. (ROSÁRIO, 2006).

O corpo passa a ser a prisão da alma, pois por ser material e terreno, estaria ligado aos pecados e a carne, tornando-se por imediato pecador e sujeitado a purificações, que muitas vezes eram feitas por meio de punições corporais. Passando a empregar, em nome do Tribunal do Santo Ofício (a Inquisição – oficializada pelo Papa Gregório IX), castigos e punições públicas. E mais tarde empregou a fogueira e a tortura, que eram assistidas não somente pelos populares, mas por todas as autoridades, como forma de controlar a população, afim de evitarem manifestações

contra o sistema empregado.

A fogueira foi mais usada para queimar as bruxas – mulheres que estavam a frente de seu tempo e entendiam que o lugar delas não era apenas o de servir, mas o de sujeito tão importante quanto o homem, com direitos e deveres sociais. Por esses motivos, essas mulheres eram consideradas objetos do demônio, que já apresentavam uma força contra o sistema e uma sexualidade não reprimida, o que era um comportamento agravante e nada adequado. Mulheres de sexo livre, que praticavam quando queriam e com quem queriam, que supostamente abriram seus corpos durante o ato sexual para que demônios entrassem e desgraçassem com a vida delas e com quem mantivesse contato profundo. Porém, somente as mulheres acabavam sendo queimadas na fogueira, enquanto os homens que se relacionassem com elas, recebiam punições menos severas. Salienta-se que, por terem “nascido da costela de Adão”, de acordo com o cristianismo, nenhuma mulher continha pureza e deveriam ser trabalhadas desde pequenas para obterem a purificação. Seus corpos eram invadidos, raspados e vasculhados em busca de alguma marca que as entregassem como objetos do obscuro, do mal, verdadeiras *agentes do demônio* (feiticeiras), mesmo se a sua única atitude contra o sistema fosse o fato de querer existir enquanto ser e viver como bem entendessem.

Por medo de morrerem ou de serem maltratadas, as mulheres se ligavam a religião e faziam dela a própria vida, buscando um nível que chegasse próximo a perfeição esperada pela sociedade, tentando transcender o corpo material. Corajosas aquelas que tentavam lutar por uma sociedade mais igualitária, mas que infelizmente acabaram perdendo a vida por causa de uma sociedade fortemente segmentada e machista.

Por sorte, paralelamente a esse comportamento, surgia uma manifestação que ampliava o valor da mulher e toda a sua significância, havendo assim um corpo que deveria ser exaltado, objeto de experiências que libertariam os demais corpos. (CUNHA, 2004; TUCHERMAN, 2004). Todo esse amor provençal se opôs ao que era costume na época, principalmente ao cristianismo, o que ocasionou na criação de uma cultura e sistema de valores diferentes e libertadores, intensificando e permitindo experiências e vivências intensas para os corpos. Como nos diz TUCHERMAN (2004, p. 67) “em diferentes épocas e em diferentes sociedades, o amor foi inventado e reinventado, assim como o corpo que o suporta e o experimenta. ”

No que se refere a corpo e ao gênero, não existiram muitas mudanças nas suas significâncias até meados do século XVIII, o que também não quer dizer que experimentações e vivências diferentes não foram feitas, mas sim que muito pouco foi relatado. O corpo segue em movimento, ora lento ora acelerado, mas jamais inerte.

2.4 A Era Moderna: Uma nova Visão sob o Corpo e suas Expressões

Com o avanço dos métodos científicos, as ações humanas, as concepções de corpo e a liberdade do ser humano foram novamente colocadas em pauta. Esse avanço desenvolveu nos indivíduos da idade moderna uma necessidade e apreço pelo uso de uma razão científica como a forma mais segura de conhecimento.

O corpo passa então a ser visto como objeto de estudo e experiências, um corpo renascentista. O corpo analisado, descrito, investigado. Era como se o corpo estivesse sendo redescoberto, reavaliado, ressignificado. Passou a ser explorado em obras de artes, como as pinturas de Da Vinci e Michelangelo. Um novo estudo é consolidado e o corpo, assim como suas dimensões, são trazidos novamente à tona e saem, delicadamente, do silêncio causado pela igreja.

Foi também nessa época que novas condutas foram adotadas. A disciplina e controle corporais deveriam ser levados mais a sério. As atividades físicas passaram a ser algo controlado e acompanhado de perto, visando uma saúde corporal adequada aos parâmetros da época.

Nesse período, ocorreu um declínio dos sacerdotes que condenavam a vida na terra, fazendo com que um movimento de pluralismo de religiões e crenças surja, trazendo à tona aquele sentimento de carne intensa, ativa, que mesmo carregando estigmas cicatrizados, consegue ser soberana e quer mostrar-se.

A luta por um corpo sadio dominava o indivíduo e suas práticas, domavam-se as vontades, fazendo com o Estado ainda tivesse o controle pelos corpos. (PELEGRINI, 2006).

Nesse novo contexto, o filósofo Descartes aparece e consegue, definitivamente, instalar a divisão entre corpo-mente, que ainda recebia influência das concepções da antiguidade clássica. O homem era constituído por duas substâncias: uma pensante e outra material. A alma-razão e o corpo. Mesmo se, essa concepção de subjetividade já tivesse sido pensada, foi somente pelo intermédio de Descartes que ela foi aceita e o físico passou a estar a serviço da razão.

Defronte ao crescimento e aperfeiçoamento da produção agrícola e o acréscimo de produtividade, aliado a uma expansão comercial, desenvolveu-se a indústria moderna que, junto as mudanças sociais, oficializou o surgimento do sistema capitalista. A produção desse sistema, fez com que mudanças drásticas acontecessem nas relações com os trabalhadores. Com o trabalho em série, o corpo e suas expressões foram limitados a uma simples ação fisiológica, desprovida de qualquer indicio de criatividade. O corpo mostrou-se, novamente, oprimido e manipulável, passando a ser disciplinado.

Não que uma sociedade não possa ser disciplinada, mas anular as vontades, expressões, pulsações e criatividade do ser, além de ser cruel, gera uma sociedade

alienada e aquém as necessidades de seu eu. Essa nova forma de poder sob os corpos, possibilitou um controle sobre a forma como ele atuava e se fazia nos espaços.

Assim, essa movimentação mecânica deu origem a uma compreensão secular do corpo, contestando a antiga noção de que a alma seria a fonte de energia do corpo, quebrando assim alguns dogmas religiosos.

Com a sua expansão no século XIX, o capitalismo trouxe uma nova forma de produção. A padronização da produção industrial repercutiu também nos corpos, movimentos e expressões, desencadeando um processo de homogeneização de gestos e hábitos que se estenderam as todas as esferas. (HOBBSAWM, 1996 apud PELEGRINI, 2006). Assim, o ser humano fica a serviço da economia e da produção por escala, fazendo-se um corpo produtor que necessitava ter saúde para melhor produzir e adaptar-se aos moldes e padrões para ser um consumidor em potencial. (ROSÁRIO, 2006). Novamente, o corpo é objetivado.

A evolução social-industrial nos propiciou um desenvolvimento técnico-científico bem elevado, possibilitando a elite burguesa moderna, um crescimento nas práticas e técnicas sobre o corpo. Os novos meios de transporte e comunicação, assim como o aumento na expectativa de vida, expandiram as formas de se interagir os corpos e de realizar atividades.

Dessa forma, o acesso a informações trouxe novas e infinitas possibilidades de conhecimento, tanto que nos séculos XVIII e XIX, o saber passa a ocupar novamente papel de destaque, havendo a necessidade de corpos ativos e livres, contrariando as práticas mecanicistas. Porém, a beleza padronizada junto com a necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica da produção industrial, fez com que a quantidade e qualidade das vivências corporais do ser contemporâneo diminuísse consideravelmente.

Nesse novo momento, o corpo – agora novamente padronizado – passa a ser reproduzindo não apenas em pinturas e desenhos, mas alcança um novo patamar, fazendo parte da fotografia, do cinema. Assim, atingindo, reprimindo e moldando uma porcentagem maior de indivíduos.

“Chegando ao século XIX, temos uma sociedade anônima, uma vasta população de gente que não se conhece. O trabalho, o lazer, o convívio com a família são atividades separadas, vividas em compartimentos a ela destinados. O homem procura proteger-se do olhar dos outros... (TUCHERMAN, 2004, p. 69)”

Nesse novo momento, parece surgir uma nova forma de solidão. O sentimento de corpo social, que de certa forma pertence a tudo e a todos, um novo isolamento que não é protegido pelo espaço privado, mas constantemente posto a prova no campo social. Um corpo que administra a ausência de contato, seja ele de qualquer dimensão. Essa vivência passiva e defensiva, que tenta se enquadrar ao que os

outros esperam, é notória na forma como as pessoas caminham, se movem e se evitam. Cria-se segregações corporais e comportamentais.

2.5 Um Corpo em Crise: Novas Concepções sobre as Vivências do Corpo, Sexualidade e Gênero

Cada vez mais as pessoas investem no próprio corpo, com o objetivo de se fazer parte de um sistema, tentando obter por ele mais prazer e estimulação social, adequando-se a um mercado crescente de produtos e serviços. As mídias veiculam cada vez mais corpo inacessíveis, comportamentos ditos adequados e expressões sempre dentro do mesmo molde.

Modelos corporais são evidenciados como indicativo de beleza e aceitação social, num jogo de pura sedução pela imagem. Ideais de saúde, magreza e atitude estão associados ao aceitável, ou bom, ao respeitável. Dessa forma, a publicidade apodera-se da subjetividade de cada ser, incitando-o a recriar-se de acordo com o modo ou estilo de vida que ela propaga (PELEGRINI, 2006).

Essa lógica comercial atua nas nossas carências mais profundas, como o medo da morte ou da velhice, que poderão ser, aparentemente e erroneamente, amenizados com produtos e técnicas estéticas. O que se vende além da possibilidade de se permanecer vivo e belo, e a possibilidade de se ser aceito pelas massas, de se fazer parte.

A necessidade de se encaixar nos padrões estabelecidos e criados, parece desencadear uma crise nas imagens. Assim, as indústrias de beleza e de saúde tem no corpo o seu maior consumidor. Tal crise, além de estar associada diretamente ao corpo, também traz consequências para os fundamentos da nossa cultura, assim como trazendo também uma crise a própria subjetividade do ser.

Nota-se que os discursos – científicos, tecnológicos, publicitários, médicos, estéticos – que normalizam o corpo, vão tomando conta da vida interior do indivíduo, sendo invasiva as dimensões expressivas e simbólicas da corporeidade, fornecendo imagens e informações que (re)configuram o âmbito da vivência corporal e expressiva. (NOVAES, 2006).

Disciplinamos o corpo para que consigamos reconhecimento social e aprovação de pessoas que estão inseridas no mesmo sistema de regulação que nós. Nem mais, nem menos.

Essas noções de corpo modelado começam a sofrer alterações e se ver novamente próximo da liberdade, quando estudos feministas nas décadas de 60 e 70, sobre diferenças entre homens e mulheres serem baseadas em fatores históricos e culturais e não, como até então, em fatores exclusivamente biológicos e sexuais. Porém, ainda resistente, homens e mulheres continuam tentando se adaptar aos meios e grupos sociais, muitas vezes desistindo da sua liberdade de

ação e expressividade. O ser humano só entende a sua própria existência quando está em posições distintas: corpo e alma, razão e emoção, feminino e masculino, construindo dessa forma um conceito de corpo numa lógica de produção, mercado, economia e consumo.

Institui-se assim um corpo sexual, delimitando o que é masculino e feminino e as limitações de cada esfera. E mesmo que sendo negada, esse processo faz com que todo esse poder, que reprime e conduz o corpo, reforçam a importância da sexualidade. Esse estímulo provocará, necessariamente, uma atenção redobrada ao corpo, ao prazer e, conseqüentemente, a uma super estimulação da sexualidade. Assim, ao mesmo tempo que negam a sexualidade, a liberdade dos corpos e das expressões, o próprio sistema instiga as pessoas a pensarem sobre.

Sexo passa a ser a representação – errônea – do corpo. Esse deve tornar-se um objeto social de desejo para o outro, para que consiga satisfazer as vontades do outro. Em outras palavras, o corpo que deveria servir a si próprio toma uma posição de servir ao que as outras pessoas esperam que ele represente. Perde-se a liberdade de ser, de se expressar, de se existir na sua mais simples e profunda subjetividade.

Assume-se a condição de alvo estigmatizado, pois deve-se servir, sentir, vestir, consumir, comportar, viver pelos moldes impostos. A tecnologia e a ciência muitas vezes se juntam nessa onda de padronizam e ditam conceitos e vivências ideias, numa tentativa – que até então está dando certo – de reger os corpos, os seres.

Dessa forma, cria-se uma problemática entre as identidades, as singularidades de cada ser. A este respeito Turner (1994) refere que se criou, no séc. XX, uma “sociedade somática”, “uma sociedade na qual os nossos maiores problemas políticos, sociais e morais são expressos através da conduta do corpo humano” (p. 6), fazendo com que entrássemos numa era de crise do/no corpo.

2.6 O Corpo Pós-Moderno: Vivências Livres e suas Contribuições para a Cultura e Política Mundial

As transformações que marcam a passagem da modernidade para a pós-modernidade trazem a tendência da separação entre o saber e o poder, que na modernidade estavam interligados (FOUCAULT, 1994).

A autonomia nos mais variados campos e em diferentes graus – social, político, estético -, é o principal objetivo dessa nova vivência. Assim, mais que finalmente, os indivíduos deixam de ser movidos por padrões estipulados, assumindo cada um a sua essência e escolha, trabalhando e enaltecendo a sua singularidade.

Agora, percebe-se uma mudança um tanto radical de referência, passando de uma identidade estável, centrada, firme, totalizável e constante voltada ao que era entendido como ser homem ou ser mulher, para uma nova relação com o nosso

próprio eu, com o mundo e com os outros, que se manifesta numa identidade mais instável, descentrada, processual, mutante a qual corresponde um corpo fragmentado (TUCHERMAN, 2004), Pode-se dizer que o corpo pós-moderno não se desvincula da modernidade, mas que ele é capaz de se adaptar, recriar, inovar e fazer rupturas constantes com aquilo que não o nutre ou que não o faz se sentir ser da própria existência.

Na realidade, como referem Cristina Paim e Marlene Strey (2004) o corpo pós-moderno encontra-se em plena metamorfose. Atualmente, o indivíduo procura no seu corpo uma verdade sobre si mesmo, que a sociedade não lhe consegue proporcionar, pois ela, de forma ampla e complexa, não consegue atingir a complexidade da subjetividade de cada ser.

Como já dito em outro subcapítulo, a cultura centrada na supervalorização de um corpo aceitável, encontra na publicidade a disseminação da sua imagem, normalizando o que seria o corpo, expressão ou comportamento ideal, além de um conjunto de práticas necessárias para a sua manutenção. Porém, nesse momento de pura desconstrução de estereótipos, o corpo torna-se uma tela inacabada, onde o artista tem total liberdade para pintar o que quiser da forma que acreditar sem melhor. Corpo, sexualidade, expressão e comportamento tornam-se objetos da subjetividade e vontade de cada ser, dando voz ao pluralismo social, cultural e político.

3 | SEXUALIDADE, SEXO E GÊNERO: DESENCADEAMENTO DE DISCUSSÕES ACERCA DO TEMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE DENTRO DAS ESCOLAS.

Fixada a história e a modificação do corpo e da sua concepção pela e/na história, chegamos a outros pontos que ajudam a encontrar o caminho para as considerações que permeiam o meio da Educação para a Sexualidade. Dentre elas, já citadas no subtítulo e discutidas no capítulo anterior, nos resta explicar o (pré) conceito existente acerca do termo gênero.

Gênero é uma construção social e cultural que reflete um padrão de papéis sociais conferidos a homens e mulheres. Não são papéis conquistados, e sim impostos numa ótica patriarcal, que revela uma relação de poder.

Não pode ser resumido a um conceito meramente biológico, pois é assimilado e aprendido. Homens e mulheres nascem diferentes, mas não desiguais. A desigualdade é fruto do que se impõe na coletividade, em relação ao que se espera do comportamento dos indivíduos. Portanto, as relações de gênero são produtos de um processo pedagógico que se inicia no nascimento, passa pela infância, se vê reforçada durante a permanência escolar e continua por toda a vida, reforçando as desigualdades pré-estabelecidas entre homens e mulheres, contribuindo cada vez mais para um futuro de violência, discriminação e preconceitos.

A importância de se incluir esta temática na grade curricular não se resume somente a levar informação as pessoas que estão inseridas nesse contexto. Mais do que isso, serve para que essa informação seja difundida na família, entre amigos e outras pessoas de seu convívio, aplicando o conceito social que já é atribuído a instituição escolar.

Exemplos negativos estão a amostra em todos os lugares que frequentamos e me alimentaram a querer cada dia mais desenvolver esse trabalho. Essa visão para as desigualdades já fazia parte da minha realidade como criança, jovem e adulta, mas quando finalmente me apropriei de vivências como estudante de pedagogia é que eu pude mergulhar fundo nesse sentimento de insatisfação social e presenciar esses casos dentro das escolas.

Desde as brincadeiras e brinquedos que eram distribuídos e divididos de acordo com o sexo do aluno, indo até as escolhas de cores para a construção de atividades pedagógicas e chegando, infelizmente, aos modos de tratamentos professor/aluno que muitas vezes também se baseavam no gênero da criança.

Diferente do que ouvimos nos ambientes sociais, isso não se denomina como “ideologia de gênero”, mas sim como um estudo social acerca do gênero, da sua construção histórica e implicações no cotidiano. Dessa forma, apresentar isso para o aluno, direta ou indiretamente, além de contribuir para o conhecimento e análise sócio-histórico-cultural, também é de grande valia na construção de pessoas com pensamentos críticos, que respeitem e que sejam respeitadas em todos os seus modos de convívios sociais.

Tendo isso em vista, iniciarei esse segundo capítulo com algumas explicações acerca da história do termo gênero. A maneira como ele influenciou manifestações e mobilizações sociais, (re)criando realidades e alterando a vida das pessoas, contribuindo para a construção de documentos como Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que garante a dignidade e os direitos de todas as pessoas de forma igualitária.

3.1 A construção da categoria gênero e a sua contribuição social

O termo gênero, quando nos referimos aos estudos contemporâneos, é compreendido como uma categorização social, que se estabeleceu conceitualmente a partir da metade do século XX e que está em constante construção para distinguir os aspectos biológicos dos aspectos sociais dos indivíduos. Nessa mesma época o Movimento Feminista apropriou-se do termo para evidenciar as diferenças e lutas por equidade de gênero que elas enfrentavam, denunciando e explicando a situação inferior da mulher na sociedade.

Entretanto, suas origens antecedem as teorizações feministas, pois, desde

o surgimento da palavra, o termo gênero sofre seguidas interpelações teóricas e abordagens passando em variadas conceituações, das quais algumas estão em vigor ainda hoje. Abordagens essas que estão em diferentes campos, mas principalmente no da linguagem, conforme constatado em sua etimologia.

A palavra gênero deriva-se da base indo-europeia gnê- ou gen que significam, respectivamente, nascer ou gerar. Nas suas raízes latinas, descendente da indo-europeia, encontra-se como *genus*, -eris, que tem como significado: nascimento, origem, descendência e linhagem. (CUNHA, 1982). Agora, gênero surge como instrumento classificatório, para separar elementos em grupos específicos, ou seja, é compreendido como a divisão em conjuntos, agrupamentos ou espécies.

Assim, na Antiguidade, principalmente na greco-latina, tal concepção de gênero é empregada na categorização das artes: gêneros literários, teatrais, musicais, etc. Ainda desse modo, refere-se também as subcategorias presentes nos gêneros como por exemplo na música, onde encontramos o jazz, a ópera, o clássico e tantas outras técnicas. É neste momento também que gênero adquire um novo conceito, que ainda permanece nesse sentido de classificação, no que se refere à natureza do discurso e a retórica.

De acordo com Plebe (1978) foi por meio do filósofo grego sofista Protágoras de Abdera (490 a.C. – 415 a.C) que foi atribuído a gênero, além da divisão e classificação, a formação dos substantivos em três naturezas: feminino, masculino e neutro. Onde eles poderiam, no caso do masculino e feminino, referir-se a seres animados do sexo feminino e masculino, e quando se tratando do gênero neutro, tratar de seres inanimados, nem femininos ou masculinos. Lucchesi (2009, p.295) ressalta em relação a esse último que “na formação das línguas românicas, verifica-se a passagem de um sistema tripartido encontrado no chamado latim clássico para um sistema fundado na oposição entre o masculino e o feminino, com o desaparecimento do neutro”. Assim, por mais que existam fragmentos do gênero neutro na língua portuguesa, foi extinta sua presença no idioma.

Desde aquela época, o termo gênero foi associado exclusivamente ao sexo biológico das pessoas, referenciando-se as mulheres e aos homens, conseqüentemente, a ideia de sexo feminino e masculino. Esse conceito permaneceu por muito tempo, e somente a partir da metade do século XX que surgiram as primeiras abordagens visando as relações sociais construídas entre homens e mulheres, por intermédio dos estudos realizados em diferentes perspectivas e campos de atuação dentro das Ciências Sociais e Humanas. Tendo como base as relações históricas e culturais, originou-se um novo conceito de gênero. Nesse momento visto como uma categoria social, e mais à frente na história, a análise dessas relações e conseqüências sociais.

Como ressaltado por Suárez (1995), estas abordagens, que antecederam esse

novo conceito de gênero, iniciaram-se, principalmente, na Antropologia da década de 1930 nos Estados Unidos e Inglaterra. A contribuição que a Antropologia daquela época nos deixou, baseia-se na investigação de civilizações onde a cultura, os costumes, as relações, ritos e tradições se diferem da cultura ocidental, principalmente no que se diz respeito as condutas e comportamentos de mulheres e homens, fascinando e aguçando a curiosidade com relação a esta visão eurocêntrica² de mundo, e usando dessas tribos e aldeias como objeto de estudo.

Cronologicamente, a antropóloga cultural norte-americana Margaret Mead, que é um dos destaques e primeira pesquisadora a falar sobre os papéis sexuais, publica, no ano de 1928, o livro “*Coming of age in Samoa*”, no qual constata que os temperamentos não provem diretamente do sexo biológico, e sim que é construído durante toda a vida pelas sociedades a quais estamos inseridos, discutindo o contraste entre os estadunidenses e os moradores da ilha Ta’u, localizada em Samoa. Tempo depois, em 1935, Mead publica “Sexo e temperamento” e no mesmo sentido do seu trabalho anterior, esclarece que o comportamento humano não se determina pelo sexo biológico. Ao usar outras culturas como fonte de pesquisa e contraste, afirma que características são desenvolvidas a partir do meio que vivemos, e que o temperamento humano pode ser compartilhado por pessoas do mesmo sexo ou não, assim como seus preferencias, gostos e sentimentos.

Dessa forma, apesar de ser abordado de forma indireta na primeira metade do século XX, é apenas na segunda metade que gênero sofre suas primeiras teorizações.

Em 1949, a famosa escritora francesa Simone de Beauvoir foi a maior influenciadora a usar o termo gênero com conceito ligados a sexualidade, igualdade e equidade. Sendo figura importante na história da luta feminista, afirmou em seu livro “O Segundo Sexo”, que “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” estabelecendo dessa forma a identidade feminina como algo construído socialmente de acordo com as expectativas relacionadas aos sexos biológicos.

Apesar disso, a autora somente se refere as relações desiguais de poder que são construídas e mantidas entre ambos os sexos, os aspectos sociais determinados culturalmente em torno da sobreposição deles, em outras palavras, em que o homem é visto como sujeito universal, superior, um cidadão pleno, enquanto a mulher é o sujeito secundário, inferior e de cidadania imperfeita. Mas mesmo assim, será referência que propiciara novas abordagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento de gênero como uma categoria social.

Gênero foi usado pela primeira vez, trazendo significados acerca do papel

2 O Eurocentrismo é um termo utilizado para designar a centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo. As pessoas eurocênicas levam em conta somente os valores europeus.

social humano com o psicólogo e sexologista John Money, em 1955, professor da John Hopkins University na época, quando utilizou “*gender role*” (papel de gênero) para distingui-lo de conjuntos biológicos, quando estudou o processo cirúrgico redesignação sexual³ em pessoas intersexuais⁴. Antes dele, gênero era utilizado somente como sinônimo de sexo, conforme sua origem gramatical, desta forma atribuindo todas as características do indivíduo somente ao seu sexo biológico e não as contribuições sociais. Sua conceituação de gênero, ainda que inovadora, era falha e insuficiente, diante da compreensão verdadeira e total.

Somente em 1968 foi estabelecida a diferença entre gênero e sexo, conceitualmente, pelo psiquiatra e psicanalista norte-americano Robert Stoller, com a publicação do livro “Sexo e Gênero”. A medida em que o autor, usando da perspectiva psicológica, foi se aprofundando em entender as relações sociais do indivíduo, conseguiu contribuir para o desenvolvimento da categoria gênero e para a exploração e análise de questões envoltas a formação individual, fator até então ignorado por John Money. Durante esse período, surgem ainda no contexto norte-americano, e se expandem pelo mundo, muitas outras solicitações para a instauração de estudos nas Universidades de correntes das manifestações sociais que norteavam o cotidiano da época, estudos que ainda não faziam parte da vida acadêmica. Tais reivindicações deram origem a um campo de pesquisa acadêmico chamado *Women’s Studies* (Estudos das Mulheres), abordava também outras temáticas relacionadas as desigualdades sociais, que logo passou a dar origem a outras linhas de pesquisa como “*Gender Studies*” (Estudos de Gênero), os *Queer*⁵ *Studies* (Estudo Queer) e os *Lesbian and Gay Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), sob forte apoio das feministas lésbicas.

Neste contexto de reivindicações, muitos antropólogos investigaram e publicaram artigos sobre as questões relacionadas ao gênero, mas foi o artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica” da historiadora Joan Scott, em 1975, que se tornou um marco para esses estudos em todo o mundo. Nesse artigo, Scott conclui que gênero é uma categoria válida para uma pesquisa histórica das relações dos homens e das mulheres diferente do que Robert Stoller tinha proposto.

3 A cirurgia de redesignação sexual (CRS) é o procedimento cirúrgico pelo qual as características sexuais/genitais de nascença de um indivíduo são mudadas para aquelas socialmente associadas ao gênero que ele se reconhece. É parte, ou não, da transição física de transexuais e transgêneros.

4 Pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos, coexistência de tecido testicular e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas.

5 A palavra *queer*, de origem inglesa, no português significa *estranho*, no sentido de incômodo, problemático, desviante, porém que foi historicamente utilizada em países de língua inglesa como insulto às pessoas homossexuais, transexuais e transgêneros em geral, à princípio à homens gays, que no português se assemelha a termos ofensivos que não merecem espaço nesse trabalho. Apesar disso, o *queer* foi adotado pelas(os) teóricas(os) feministas sob uma ressignificação terminológica na teoria feminista pós-moderna, conhecida como Teoria *Queer*.

Surge, no início da década de 1990, uma renovação acadêmica trazida pelas correntes teóricas do movimento chamado pós-estruturalista e/ou pós-modernista que contribuiria muito nos Estudos de Gênero e nas demais teorizações feministas.

Neste momento, Judith Butler, filósofa pós-estruturalista e uma das maiores contribuintes da teoria queer, publica o aclamado livro “Problemas de gênero (1990)”. Consigo, a problematização e crítica da limitação do atual conceito ligado ao gênero, assim como, as teorizações feministas de sua época, discutindo o sujeito mulher, a matéria identitária construída e produzida culturalmente como mulher e desmistificando a naturalização das construções identitárias humanas. Butler (2007), questiona os fundamentos das categorias que organizam as pessoas em um binarismo, feminino/masculino, sob um sexual específico, a heterossexualidade, que impossibilita e discrimina a manifestação livre das pessoas, introduzindo o caráter performativo dos gêneros.

Partindo da teoria Queer, que pertence aos Estudos de Gênero e que originou os Estudos Queer, o pensamento sobre as identidades e a maneira como elas interferem no desenvolvimento e convívio social entre homens e mulheres, são questionadas e encaradas de uma nova forma. Assim, um novo olhar é lançado, e todas as representações que transitam as chamadas fronteiras de gêneros são colocadas como objeto central de estudo. Por mais que a grande alavanca para esse novo modo de enxergar a sociedade tenha acontecido graças a comunidade LGBTQIA+, isso possibilitou que mulheres cisgêneros⁶ e homens cisgêneros também conseguissem lutar por mais direitos e possibilidades de expressão e de vivências.

A palavra gênero, enquanto instrumento analítico, se objetiva como um demonstrativo da maneira como o feminino e o masculino são formulados em suas relações de interações, em determinado espaço e tempo. Scott (1995, p. 75) explica que

“o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”.

Analisando a historicidade de gênero, conseguimos ver, com as teorias acadêmicas sobre as categorias sociais do início da segunda metade do século XX, primeiramente apropriada pelo movimento Feminista e mais pra frente pelo movimento LGBTQIA+, e por demais movimentos sociais organizados, um grande e intenso processo de mobilizações e reivindicações de direitos, com a criação da ONU e promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como muitos outros documentos que viriam a seguir, para a garantia dos direitos de tais

6 Cisgêneros (Cis) é o termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascença”.

indivíduos. Ressaltando que, tais direitos, deveriam e devem ser garantidos pelo Estados.

A identidade de gênero pode ser classificada, então, como a auto percepção de cada indivíduo em relação as segregações sociais que dizem respeito ao feminino e masculino. Seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, nas relações das crianças com pessoas que fazem parte do seu convívio social e também aos objetos culturais que ela tem acesso, como brinquedos e literatura. (LOURO, 2000,2003; SOUZA, 2005)

Esses modelos de gêneros são construídos a partir de modelos de grupos sociais aos quais elas estão inseridas. Na nossa cultura essa representação dominante do ser é evidenciada, de forma bem clara e presente, pelo homem branco e cristão. (BRITZMAN, 1996; FELIPE e GUIZZO, 2004; MEYER e SOARES, 2004; LOURO, 2003; RAGO, 2003; RIDENTI e VIANNA, 1998; SILVA, 2004). Dessa forma, a educação vai se moldando nos mesmos moldes sociais, não apenas reproduzindo ou refletindo concepções de gênero e sexualidade, mas ela mesma produzindo essas diferenças.

Souza (2009, p.4) argumenta que “Os estudos de gênero não se limitam (...) aos estudos de/sobre as mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso. ”

O senso comum acredita que as distinções de gênero são naturais, inatos, e não fruto da educação e dos exemplos que cada pessoa recebe ao decorrer da infância e juventude. Lógica essa que é totalmente desconstruída pela antropologia que nos traz essa diferença de comportamento como um processo de endoculturação⁷. Um menino e uma menina agem de maneiras diferentes não somente por motivos hormonais, mas por receberem uma educação diferenciada.

De acordo com o PCN de Temas Transversais (1998, p.4) “Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero.”

Desse modo, conceitos relacionados a homens e mulheres começam a ser discutidos através dos papéis historicamente destinados a cada um, ao modo de vida considerado adequado aos mesmo e a forma como vemos e somos vistos socialmente. Define-se, então, o sexo como algo biológico e o gênero algo construído socialmente de acordo com a cultura a qual estamos inseridos.

7 Endoculturação é o processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências a partir do nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte, onde são ensinados modos e maneiras de se viver, possibilitando ao sujeito ser enquadrado com “normal” dentro de uma sociedade.

Desde o início, somos influenciados por uma cultura que nos ensina a como nos portar e comportar, moldando dessa maneira o homem e a mulher, de modo que sigamos modelos estabelecidos historicamente. Assim, as pessoas que não seguem esses moldes e padrões, são vistos como anormais pela sociedade.

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (FINCO, 2009, p. 271).

Para a autora, a nossa sociedade e cultura nos impõem conceitos e nos adestram, mostrando como devemos nos portar de acordo com as suas regras de conduta.

Para conseguirmos visualizar melhor como esse tipo de situação contribui para o desenvolver da sociedade, devemos nos atentar ao papel da criança durante o acontecer da história da humanidade, que por muito tempo, e ainda presente em muitos casos, se construiu pautado nas vontades dos adultos. As crianças foram submetidas a cuidados e formadas por adultos, os quais determinam valores e normas aos mesmo.

Fazendo uma pequena análise histórico-cultural, é bem presente características adultocêntricas⁸ nas crianças, e o mundo que as norteiam é baseado numa preparação para a sua vida adulta, suas funções e posições sociais, pensando em um sucesso pré-definido pelos adultos que as cercam. Como se anulassem toda significância da infância, das vontades e sentimentos infantis.

Esses papéis pré-determinados pelo gênero não surgiram de forma inconsciente e/ou de repente, mas foram construídos culturalmente e economicamente durante toda a história.

A preparação para a vida adulta sempre foi colocada como uma questão cotidiana para a sociedade e essa função destinada as crianças é constantemente observada na vida delas, principalmente quando vivenciamos as brincadeiras e os brinquedos as quais elas estão expostas diariamente.

De acordo com MAUAD:

Diferentes discursos produzidos pelo universo adulto enquadraram a criança e o adolescente, determinando os espaços que eles poderiam frequentar e estabelecendo os princípios e conceitos norteadores do seu crescimento e educação. Paralelamente, era a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano do mundo infantil e juvenil, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas

8 Uma prática social que estabelece o poder aos adultos, deixando jovens e crianças com menos liberdade. Alguns consideram o adultocentrismo como uma forma de discriminação, já que a criança é extremamente influenciada pelos adultos, perdendo dessa forma a identidade infantil, tentando suprir todas as expectativas adultas.

Ainda complementa falando que os discursos que os pais faziam estipulavam os espaços e experiências que as crianças poderiam vivenciar. Junto com a família, a escola sempre teve um papel fundamental na instrução e controle das crianças ao mundo adulto, definindo dessa forma, os papéis que seriam de homens e mulheres desde a infância. Além dos pais interferirem no mundo infantil, a educação também se assume como uma válvula de manutenção das concepções impostas as crianças.

Olhando atentamente para a história, conseguimos ver vestígios de uma educação voltada para as expectativas sociais relacionadas ao gênero, afinal, a escola foi pensada exatamente como uma instituição voltada exclusivamente para a educação dos meninos. Foi somente depois de muito tempo e de muita luta, como já citado acima, que, segundo Louro (2006, p.4), as meninas/mulheres “conquistaram o direito de serem educadas”. Frisando o fato de que se acreditava que as mulheres deveriam ser mais educadas do que realmente instruídas, sobressaindo o fato de que toda e qualquer educação recebida, deveria contribuir para as ações que elas exerciam, ou seja, cuidar do lar, dos filhos e do marido.

No século XIX, crianças brasileiras do Rio Grande do Sul com idades até dez anos eram mantidas em aulas mistas, com os meninos podendo escolher participar ou não das aulas das meninas. Porém, a partir dessa idade, os meninos eram ensinados por homens de “caráter”, para que desde pequenos conseguissem observar os valores de superioridade do gênero masculino. (SCHNEIDER, 1993 apud MÜLLER, 2006)

Já para as meninas, a aulas se restringiam a costura, bordado, desenho, dança e música, além de leitura e escrita, já objetivando o futuro “do lar” delas.

“Temas como ‘a virtude das donzelas’, ‘os prejuízos das zombarias’, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros ‘ensinamentos’ considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória das crianças constituindo-se numa autentica bula de moral e valores comuns.” (DEL PRIORE, 2000, p. 100).

Porém, cabe esclarecer que essas escolas mistas não foram bem aceitas no começo do processo, e somente com uma luta muito grande de professoras e demais mulheres, que se iniciou esse período de mudanças educacionais. Num primeiro momento, aqui no Brasil, a escola era dividida, onde cada período era destinado para um dos gêneros assinalando uma reação negativa em relação à efetuação da promiscuidade dos sexos, como é possível observar:

“Nas escolas mixtas a instrução será dada promiscuamente aos meninos e às meninas, em duas sessões diárias de três horas; - a primeira das 7 ½ às 10 ½ da manhã, destinada às alumnas, a segunda das 2 às 5 da tarde, destinada aos

Somente depois de algum tempo que as escolas se enquadraram no molde que conhecemos hoje, com aulas unissex, contemplando meninas e meninos em todos os seus períodos.

Ainda que séculos tenham passado e a cultura educacional tenha se alterado, a escola continua sustentando valores impostos por gêneros. Desse modo, a educação ainda determina como objetivo principal a formação para a vida adulta, para que ela consiga se moldar aos padrões sociais esperados. E assim, a criança e o jovem desenvolvem-se naturalizando as diferenças e discriminações relacionadas ao gênero, como o menino sendo construído e moldado para o papel de opressor e a menina como subordinada e destinada a funções menos privilegiadas que as dos homens.

Mesmo o Brasil sendo signatário de todos os documentos oficiais de direitos humanos, e assumindo compromissos jurídicos e sociais para o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos e tendo adquirido alguns avanços nessa área, o caminho que temos que percorrer ainda é muito grande. A primeira década do século XXI é marcada por algumas conquistas e desventuras que possibilitaram a nossa sociedade experimentar, levantar expressivas participações e muitas mobilizações relacionadas ao gozo da cidadania e ao exercício (quase) pleno dos direitos humanos e sua participação e atuação em sociedade.

Apesar de, infelizmente, hoje a educação voltada para os Estudos de Gênero estarem voltadas a proteção de direitos dos sujeitos e grupos sociais, podemos considerar que essa luta pelo direito de sermos quem somos está cada dia mais viva. Aqui no Brasil, essa imposição popular, essa luta por direitos e equidade, se iniciou no mesmo período de ditadura militar, onde as pessoas começaram a reivindicar pelo reconhecimento dos direitos e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos.

Voltando ao âmbito educacional, educar/ensinar é, também, a formação de consciência - seja política, moral, humana, ética, etc. - em compreender e organizar as ideias e valores, construídos e acumulados ao longo da história da humanidade e da nossa própria história pessoal. Porém, essas potencialidades não estão sendo suficientemente trabalhadas na educação formal, impossibilitando uma formação realmente cidadã. Educar, de acordo com os Direitos Humanos e com os Estudos de Gênero, significa empoderar⁹ as crianças e jovens de tais princípios, tornando **os capazes de problematizar e criticar enunciados e vivências, das mais cotidianas**

⁹ Empoderar é um verbo que se refere ao ato de dar ou conceder poder para si próprio ou para outrem. O ato de empoderar é considerado uma atitude social que consiste na conscientização dos variados grupos sociais, principalmente as minorias, sobre a importância do seu posicionamento e visibilidade como meio para lutar por seus direitos. Um dos atos de empoderar mais conhecido é o empoderamento feminino, ou seja, quando há a conscientização das mulheres de reivindicarem socialmente por igualdades de direito entre os diferentes gêneros.

ou não, para que eles consigam interferir de forma direta e positiva na participação política e social, conseguindo perceber e diagnosticar iniquidades e ansiar uma mudança, conforme afirma Marinho (2012, p.53):

“Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino.”

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos redigiu a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dando início a uma importante etapa para o desenvolvimento do Brasil. Com a participação social, o plano foi concluído e divulgado em 2006 e foi atualizado em 2013. De acordo com esse documento, o objetivo da educação é a formação de sujeitos que entendam e pratiquem os direitos contemplados, assim como permitam e respeitem o direito dos outros indivíduos. Assim, o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos que fosse adequada a realidade brasileira. Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Diário Oficial da União (BRASIL, 2012), que também assume o compromisso de orientar e estruturar a educação, tendo os direitos humanos como item obrigatório.

“[...] Se traduz na perspectiva da “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos”, da “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais”, da “formação de uma consciência cidadã”, do “desenvolvimento de processos metodológicos participativos”, do “fortalecimento de práticas individuais e sociais”. (CARBONARI, 2011, p. 121).”

De acordo com Dallari (2004) os profissionais que estão diretamente ligados ao processo de educação, desempenham um papel essencial por meio da possibilidade que possuem de influenciarem, de forma positiva, a vida social e a fixação de valores e padrões de convivência, tarefa essa que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, onde a dignidade da pessoa seja promovida.

Em meio ao conjunto de conteúdo a serem trabalhados e desenvolvidos na educação em/para gêneros, devemos sempre nos atentar a que momento político o nosso país se encontra, tendo em vista que isso influencia as massas, fazendo com a escola tenha que ir se adequando e moldando as necessidades do seu público.

Podemos pegar o momento atual do nosso país e, analisando, conseguimos perceber que existe uma divisão social extrema, onde verifica-se que parte da população quer ter acesso a esse tipo de temática, sendo ela ou não pertencente aos grupos de mobilizações, e outra parte sendo da oposição, assumindo uma ignorância proposital – em que não há o mínimo interesse de se conhecer o assunto – e negando

as questões relacionadas ao gênero. Extremos que vem tomando ampla proporção nos debates acerca das políticas públicas brasileiras. De toda forma, promovendo e possibilitando visibilidade para o assunto.

Apesar de o Brasil, nos últimos anos, ter passado por medidas políticas progressistas, tendo como consequência expressividade nas reivindicações sociais, nem sempre tais medidas relacionadas aos direitos humanos são incorporadas e consolidadas de fato dentro das escolas. Infelizmente, também conseguimos ver mobilizações individuais, a nível de controle político, interesses que são sobrepostos as necessidades e reivindicações populares causando, dessa forma, um retrocesso sobre os direitos já adquiridos.

De acordo com FURLANI (2016), os movimentos reacionários as políticas públicas, estruturado em sua maioria por grupos religiosos em conjunto com alguns políticos que representam interesses individuais, usam o slogan de “ideologia de gênero”, uma suposta ideologia criada para se referir aos estudos de gênero. O termo “ideologia de gênero” é fundamentada em confusões teóricas, propositais ou não, e usos inadequados. Cabe aqui dizer que ideologia de gênero não existe.

O termo ideologia é complexo, podendo ter vários significados que podem até ser opostos entre si. No senso comum, ideologia tem como significado algo relacionado a ter uma ideia, uma doutrina, uma visão de mundo. Portanto, quando empregamos o termo ideologia com o termo gênero, construímos uma ideia errada sobre o real objetivo de se discutir e debater assuntos relacionados a gênero dentro das escolas. Acredita-se que essa “ideologia” surgiu da intenção de se doutrinar as pessoas, mudar a sua sexualidade, controlar comportamentos. O que não faz sequer o mínimo sentido, já que a luta é justamente contra todo esse controle. É dar a possibilidade de as pessoas agirem, serem e se constituírem como sujeitos de acordo com o que ela acredita, de acordo com o que ela é, com o que ela sente, com o modo como ela se enxerga.

[...] a influência de alguns setores religiosos nas políticas, como pudemos constatar recentemente na mobilização para a retirada do termo gênero dos Planos de Educação, desde os municipais ao nacional, sob a justificativa de que contemplar gênero significava trabalhar na perspectiva da ideologia de gênero, poderia acabar com a família tradicional heterossexual, vista como modelo e consolidada no Estatuto da Família, de 2015 (DIÓGENES; ROCHA; BRABO, 2015, p. 307).

Embora essa abordagem de gênero na educação esteja contemplada pelo PNEDH, bem como em outros documentos já citados, os Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, tiveram o termo gênero removidos em 2015 de suas redações. Contudo, a tentativa de inibir um tema dentro da escola não o impede de existir e se apresentar no ambiente escolar.

Partindo do ponto de que os valores e conhecimentos transmitidos e vividos

no cotidiano escolar dependem das concepções que estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola, podemos concluir que eles refletirão na construção da identidade dos alunos, funcionários, professores e gestores. Para que a escola consiga trabalhar essa temática de forma significativa e coerente, há necessidade de sensibilização e conhecimento da temática por parte de todos os envolvidos no processo educacional, tanto no que diz respeito às práticas relacionadas aos Direitos Humanos e cidadania, quanto ao processo histórico que alteraram a realidade das pessoas e a criação dos documentos voltados para a educação nesta temática.

Tendo acesso aos conhecimentos acerca da educação em/para gêneros, assim como em/para a educação em direitos humanos, conseguimos dialogar, discutir e debater de forma ampla a nossa realidade, pois, aqueles que não conhecem seus direitos e dos demais, que não sabem se defender e defender os que estão sendo discriminados, que não tem conhecimento sobre as lutas sociais e mobilizações, que não conhece e reconhece as suas particularidades e dos demais, dificilmente conseguirá “existir” como ser humano, ficará aquém da realidade, não conseguirá pensar de forma crítica e emancipadora. Usando Padilha (2005, p.169), podemos aprofundar nossas indagações:

[...] como ensinar alguém desacostumado a ser ético a agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Questão essas que serão discutidas com maior assiduidade no próximo capítulo, afim de explanar melhor o papel social do professor e da escola.

REFERÊNCIA

BEAVOUIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014

BRASIL. Referencial Curricular Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 20/09/2017.

BURKERT, Walter. Religião Grega na Época Clássica e Arcaica, p.300-301. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal, 1977

CAMARGO, A.M.F; RIBEIRO, C. Sexualidade(s) e Infância(s): A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora Universidade de Campinas, 1999.

CARBONARI, P.C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

CARMO, I. (1997). Magros, gordinhos e assim-assim: perturbações alimentares dos jovens. Porto: Edinter.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não sexista. Lilás: Revista Informativa da Coordenadoria da Mulher, Recife, Ano 3, n.3, jan. p.28-36, 2004.

CESAR, M.R.A. Lugar de Sexo é na escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009, p. 49-58.

CUNHA, A. G. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Cunha, M.J. (2004). A imagem corporal. Uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes. Azeitão: Autonomia 27.

DALLARI, D.A. Direitos humanos e cidadania. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: História Social da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-106.

DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. Educação, Mulheres, Gênero e Violência. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

FAGUNDES, T.C.P.C. Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero. Salvador: Ed. Helvécia, 2005, p.14-20.

FINCO, D. Socialização de gênero na educação infantil. Cienc. Let, Porto Alegre, n.43, p.261-274, 2009. Disponível em : <http://www1.fapa.com.br>. Acesso em: 16/05/2018

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I : A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977, p. 6-10.

FOUCAULT, M. (2002). Microfísica do poder (17ª Edição). Rio de Janeiro: Ed. Graal. (Edição original de 1979).

FREUD, S. El Final del Complejo de Édipo, 1923. In Obras Completas, vol. II, Madrid. Ed. Biblioteca Nueva, 1968, p. 501-504.

FURLANI, J. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 de Dezembro 2017.

GAYA, A. (2005). Será o corpo humano obsoleto? Sociologias,13, p. 324-337.

JUNQUEIRA, R.J. Corpos, Gênero e Sexualidade na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. IN: Ribeiro, P.R.C, et al (orgs.) Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, pp 12-16

LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola, In: Meyer, D.E.E. (org.). Saúde e Sexualidade na escola, 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, p.85-96, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 125-140, 2001.

LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003

- LOURO, G.L. Feminilidades na pós-modernidade. Labrys. Estudos Feministas (Online), v.10, 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm> Acesso em 03/10/2017
- MACCOBY, E.E. Role Talking in Childhood and its Consequences for School Learning. Child Development, vol. 30, p. 239-258. 1959.
- MARINHO, Genilson. Educar em Direitos Humanos e formar par cidadania no Ensino Fundamental. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.
- MATOS, A. A. de; LOPES, M.de F. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP para mulher. Estudos Feministas, v. 16, n. 1, p. 61-76, 2008.
- MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: História Social da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p.137-176
- MEAD, M. Coming of Age in Samoa: A psychological Study of Primitive Youth for Wistern Civilisation. Editora: William Morrow and Company, 1928.
- MEAD, M, Sexo e Temperamento. Tradução: Kraus, R.R. Editora: Perspectiva, ed. 4, 2000.
- MEYER, D.E.; SOARES, R.F.R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: Meyer, D.E. (org.) Corpo, Gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, p. 5-6, 2004
- MEYER, D.G. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: Barbosa, R.L.L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, p. 257-265; 2003.
- MEYER, E.E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S.S. Sexualidade, Prazeres e Vulnerabilidade: questões para a Educação Escolar. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED. 2009, p.81-89.
- MOITA LOPES. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MÜLLER, V.R. História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007
- NOSELLA, M.L.C.D As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. Campinas: Moderna/UNICAMP, 1981.
- Novaes, J. V. (2006). Ser mulher, ser feia, ser excluída. [versão online]. Acesso em 11 de janeiro, 2019 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>
- NUNES, C.A, SILVA, E. A Educação das Crianças: Subsídios teóricos e propostas praticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.
- Paim, M. C. C. ; Strey, M. N. (2004). Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. [versão online]. Revista Digital Buenos Aires, 79. Acesso em 26 de janeiro, 2019, em <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livredo-trabalhador.htm>
- PARÁ. Decreto 625, de 2 de janeiro de 1899.
- Pelegriini, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. Revista Urutagua, 08. Acesso em 12 de dezembro, 2018, em www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegriini.htm
- PLEBE, A. Breve História da Retórica Antiga. São Paulo: E.P.U., 1978

RAGO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola, Trad. A.V. Fuzatto. Campinas: Moderna/UNICAMP.

RIDENTI, S.; VIANNA, C. Relações de gênero e escola: das diferenças aos preconceitos. In: Aquino, J.G. (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo, Summus, p.93-105, 1998.

ROSÁRIO, N. M. (2006). *Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose*. [versão online]. Acesso em 14 de novembro, 2018, em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

SENNETT, Richard. Carne e Pedra – O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. 1994, p.38

SILVA, C.D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L.A.D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n107, pp 207-225, 1999.

SILVA, R.A.S, O ponto fora da curva. In: Meyer, D.; Soares, R.F.R. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação; p.85-94, 2004.

SOARES, G.F. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: Ribeiro, P.R. C.et al. (org.) Educação e Sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, p.124-134. 2008

SOUZA, J.F. Gênero e Sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil, recuperado em 08/11/2017, de <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/Souza.pdf>. 2005.

SUÁREZ, M. Reflexões sobre a noção de crime sexual. Brasília, UnB, 1995. Séries Antropológicas, 178.

TOSCANO, M. Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

TUCHERMAN, I. Breve história do corpo e de seus monstros. Lisboa: Veja. 2004

TURNER, B. (1994). Preface. In P. Falk (Ed.), *The Consuming Body* (p. 7 - 17). London: Sage Publications.

VAZ, P. (2006). Corpo e risco. [versão online]. Acesso em 12 de janeiro de 2017, em <http://www.angelfire.com/mb/oencantador/paulovaz/INDEX.html>

VIOTTO FILHO, I.A.T.; PONCE, R.F; ALMEIDA, S.H.V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequenas introduções as teorias e suas implicações na escola. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n.29, p.27-55, dezembro, 2009. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo, 2006.

WHITAKER, D.C.A. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: Serbino, R.V.; Grande, M.A.R.L. (orgs.) A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural. São Paulo, UNESP, p.31-52, 1995

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX".

ÍNDICE REMISSIVO

A

Água 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34

Alfabetização 71, 125, 133, 134, 135, 139, 142, 144, 152, 231, 234, 237, 238, 242, 247

Alfabetize 133, 134

Aprendizado 20, 24, 33, 54, 79, 85, 97, 122, 127, 133, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 179, 202, 204, 206, 208, 228, 246, 259, 302

Aprendizagem 1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 15, 17, 20, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 43, 51, 54, 70, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 133, 134, 142, 143, 151, 152, 156, 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 189, 192, 198, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 222, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 260, 262, 265, 267, 273, 275, 280, 282, 287, 289, 291, 297, 298, 306, 307, 308, 315, 321, 341

Assimetrias 188, 190, 191, 199, 200

B

BNCC 45, 46, 211, 212, 213, 216, 217

Brincadeira protagonizada 36, 37, 39, 43

C

Corpo 11, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 195, 253, 262, 283, 284, 290, 294, 295, 297, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 339, 342, 348, 349, 350

D

Desafios 15, 49, 51, 96, 100, 103, 105, 108, 143, 176, 189, 191, 200, 201, 204, 206, 214, 222, 244, 254, 274, 279, 286, 318, 319, 349

Desenvolvimento profissional 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 286, 288

Dicotomia corpo/mente 177

Direito 8, 15, 21, 52, 72, 73, 75, 78, 123, 127, 128, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 163, 212, 259, 260, 270, 288, 299, 300, 319, 343, 344, 345

E

Educação continuada 133, 136, 142

Educação infantil 35, 36, 39, 41, 42, 43, 72, 231, 305, 306, 308, 309, 311, 348, 350

Educação profissional e tecnológica 1, 2, 3, 12, 13

Educação pública 45, 46, 47

Educação superior 3, 12, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 175, 176, 188, 189, 190, 191, 199, 200, 229, 248, 256

Eficácia social 145, 146, 147

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 42, 48, 50, 52, 55, 59, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100,

107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 126, 131, 135, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 270, 271, 277, 278, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 298, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 315, 345, 349, 351

Ensino de química 25, 31, 33, 34, 35

Ensino médio 6, 7, 9, 16, 24, 25, 27, 34, 59, 88, 90, 91, 94, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 164

Ensino público 163, 171, 201, 204

Ensino superior privado 157, 158, 159, 160, 164, 166, 167, 172, 175, 176

Estatística aplicada 54

Extensão da sala de aula 54

Extraescolares 14, 17, 19, 20, 21, 22

F

Fanfics 211, 212, 213, 215, 216, 217

Formação de professores 1, 13, 21, 36, 41, 133, 143, 188, 189, 199, 245, 246, 256, 263, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 306, 308, 311, 312

Foucault 177, 178, 179, 182, 185, 187, 297, 303, 325, 327, 329, 334, 348

Fracasso escolar 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

G

Gestão democrática 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Gestor escolar 45, 47, 49, 50, 51, 53

I

Inédito-viável 201, 202, 205, 207, 208, 209

Intraescolares 14, 17, 19, 20, 22

J

Jogo didático 24, 25

L

Legislação 2, 6, 47, 48, 49, 126, 145, 155, 199, 254, 256, 261, 268

M

Merleau-ponty 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Multidisciplinaridade 109

N

Nanociência 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Nanotecnologia 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116

P

Perfil docente 1, 2, 4, 11

Precarização 157, 158, 159, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Produção de texto 140, 211, 212, 213, 215, 216, 217

Professor 2, 4, 5, 7, 10, 11, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 38, 57, 58, 73, 81, 93, 102, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 134, 136, 138, 143, 144, 152, 168, 171, 188, 189, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 256, 258, 259, 261, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 306, 308, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 336, 339, 347

Psicologia histórico-cultural 20, 36, 43

T

Tecnologia 1, 2, 3, 7, 10, 12, 27, 69, 106, 107, 111, 116, 135, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 222, 225, 229, 249, 261, 263, 334

Trabalho docente 5, 131, 157, 158, 159, 161, 164, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 198

 **Atena**
Editora

2 0 2 0