

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



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

Atena
Editora
Ano 2020

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



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

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
1 [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 978-65-81740-27-6

DOI 10.22533/at.ed.276201302

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
UMA ABORDAGEM ACERCA DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS PARA COMUNIDADE SURDA DE JATAÍ	
Kamilla Fonseca Lemes Garcia Andréia de Cássia Silva Machado Thábio de Almeida Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2762013021	
CAPÍTULO 2	11
A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO CUBANA (1961): UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA EMANCIPADORA	
Dayane de Freitas Colombo Rosa Roseli Gall do Amaral da Silva José Joaquim Pereira Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2762013022	
CAPÍTULO 3	26
A CONFECÇÃO DE <i>CARD GAMES</i> COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO PROGRAMA DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Thaís da Silva Santos Gabriel Soares Pereira Luciano Gomes da Silva Junior	
DOI 10.22533/at.ed.2762013023	
CAPÍTULO 4	36
A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 9.394/96: TRAJETÓRIA E IMPASSES POLÍTICOS	
Raryson Maciel Rocha Andrea Silva Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.2762013024	
CAPÍTULO 5	49
A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS PARA DEFICIENTES VISUAIS USANDO PAPEL MICROCAPSULADO	
Alex Santos de Oliveira Elton Rodrigues Cantão João Elias Vidueira Ferreira Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2762013025	
CAPÍTULO 6	58
A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO DO EDUCANDO COM TDAH	
Lúcia Balbina de Souza Nunes Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza Lucas Capita Quarto José Fernandes Vilas Netto Tiradentes Fábio Luiz Fully Teixeira Fernanda Castro Manhães	
DOI 10.22533/at.ed.2762013026	

CAPÍTULO 7	69
A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	
Rosimar de Jesus Souza Sepulchro	
DOI 10.22533/at.ed.2762013027	
CAPÍTULO 8	77
A ESCOLA MUNICIPAL BARRO BRANCO: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E O COTIDIANO ESCOLAR	
Vanessa SerafimdaSilva	
Bianca Silva Martins	
Israel Gonçalves Cardoso	
Juliana Luíza Pinto dos SantosTeixeira	
Moacir dos Santos da Silva	
Josely Ferreira Ribeiro	
Antônio Henrique Nunes Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2762013028	
CAPÍTULO 9	88
A LUTA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE “PAU A PIQUE” NO ASSENTAMENTO 14 DE AGOSTO EM ARIQUEMES- RO	
Maria Estélia de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.2762013029	
CAPÍTULO 10	104
A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE DO PROFESSOR PARA OS ALUNOS QUE POSSUEM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Danielle Souza Barbosa	
Rosa Vicentin	
Kelli Cristina Rodrigues Alves	
Stefane Aparecida Nascimento	
Tamires Costa Paula	
Valéria De Gregorio Santos	
Elizabeth Maria Souza	
Michele Ramos Marçal	
Liziria Gabriela Soares Ribeiro	
Cristiane Paganardi Chagas	
Elizabeth Maria Souza	
Josiane De Alves Barboza	
Zulmira Batista Ortega Bueno	
DOI 10.22533/at.ed.27620130210	
CAPÍTULO 11	113
A ORIGEM DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SEU PAPEL COMO FORMADORA DO SER ÉTICO	
Lucas Toshitaka Yatsugafu Longo	
Pedro Calixto Ferreira Filho	
Devanir Pereira dos Santos Canovas	
DOI 10.22533/at.ed.27620130211	

CAPÍTULO 12 124

A OSTERFEST DA CIDADE DE POMERODE: UM PATRIMÔNIO CULTURAL COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTÁGIO DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA FURB NA MODALIDADE PARFOR

Adriana Schoeffel
Lilian Veronica Souza
Nildasia Santos de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27620130212

CAPÍTULO 13 137

A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS

Maria de Jesus Campos de Souza Belém
Bernardina Barbosa da Silva Martins

DOI 10.22533/at.ed.27620130213

CAPÍTULO 14 150

GÊNERO E SEXUALIDADE: PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DE ENSINO E NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO GOIANOS

Mariana Lucas Mendes
Cristiane Maria Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.27620130214

CAPÍTULO 15 164

A PROFISSÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CAUSAS E REFLEXOS DA DESMOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Luiz Marles Gonçalves dos Santos
Lívia de Oliveira T. Dias Carvalho
Samantha Jesus dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27620130215

CAPÍTULO 16 173

A PROVA BRASIL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eliane Brito de Lima

DOI 10.22533/at.ed.27620130216

CAPÍTULO 17 184

ACORDO BRASIL/ESTADOS UNIDOS: OS OBJETIVOS HEGEMÔNICOS DO MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO/1997

Darllen Almeida da Silva
Norma-Iracema de B. Ferreira
kátia de Nazaré Santos Fonsêca

DOI 10.22533/at.ed.27620130217

CAPÍTULO 18 199

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TEA: SABERES DE PROFESSORES

Marcus Vinicius da Rocha Santos
Maria Camila da Silva

Najra Danny Pareira Lima
Mayanny da Silva Lima
Valeria Silva Carvalho
Thais Costa Medeiros
Mychelle Maria Santos de Oliveira
Thalia Costa Medeiros
Gilma Sannyelle Silva Rocha

DOI 10.22533/at.ed.27620130218

CAPÍTULO 19 209

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DAS PRÁTICAS DE LEITURAS CRÍTICO-REFLEXIVAS: JOGOS E BRINCADEIRAS

Antônia Janira Silva Salvaterra
Jacinto Pedro P. Leão
Rosemeire Ferrarezi Valiante
Sandra Andrea de Miranda

DOI 10.22533/at.ed.27620130219

CAPÍTULO 20 225

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CEEJA DR. CLÁUDIO FIALHO: MEDIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Jacinto Pedro P. Leão
Rosemeire Ferrarezi Valiante
Antônio Aguinivaldo Pereira Lima

DOI 10.22533/at.ed.27620130220

CAPÍTULO 21 239

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO TESTE FORMA MENTIS COMO EVIDÊNCIA DA POTENCIAL MENTALIDADE EMPREENDEDORA DOS JOVENS

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol
Breno Prado da Silva
Juliana Fick de Oliveira
Maria Clara Mahlke Ranoff

DOI 10.22533/at.ed.27620130221

CAPÍTULO 22 252

ANALISES DA EVASÃO SEGUNDO A OFERTA DE VAGAS DE TRANSFERÊNCIAS NA USP

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

DOI 10.22533/at.ed.27620130222

CAPÍTULO 23 272

APLICABILIDADE TEÓRICO-PRÁTICA DA TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Sérgio Caetano da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.27620130223

CAPÍTULO 24 280

AS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: UM PROJETO EDUCACIONAL

Joel Haroldo Baade
Adelcio Machado dos Santos

Joel Cezar Bonin

DOI 10.22533/at.ed.27620130224

CAPÍTULO 25 292

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Davi dos Santos Almeida

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

DOI 10.22533/at.ed.27620130225

CAPÍTULO 26 306

ATITUDES DOCENTES COM CRIANÇAS INCLUSAS EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE FORTALEZA

Cristiane de Oliveira Rezende

Carolina Eckrich Canuto

DOI 10.22533/at.ed.27620130226

CAPÍTULO 27 317

ATIVIDADES LÚDICAS COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Suellen Cristina Moraes Marques

Cristiane Gomes Guimarães

Gislayne Elisana Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.27620130227

CAPÍTULO 28 327

AVALIAÇÃO DE SOFTWARES EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Vagner Santos da Silva

Geanderson Márcio da Costa e Silva

Josinalva Dias do Nascimento Silva

Severino Mendes da Costa

DOI 10.22533/at.ed.27620130228

CAPÍTULO 29 337

BARALHO E O PÔQUER NO ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE

Rafael Cordeiro

Rodrigo Lima Almeida

Adriana Ap. Molina Gomes

DOI 10.22533/at.ed.27620130229

CAPÍTULO 30 342

BRANQUITUDE NO CURRÍCULO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE DESNEUTRALIZAR O BRANCO

Higor Antonio da Cunha

Thamara Parteka

DOI 10.22533/at.ed.27620130230

CAPÍTULO 31	355
CARTA A QUEM OUSA RESISTIR	
Eliane Renata Steuck	
Márcia Pereira Silva	
Márcia Madeira Malta	
Vilmar Alves Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.27620130231	
CAPÍTULO 32	360
CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA: ALGUNS ASPECTOS OBSERVADOS DURANTE A EXISTÊNCIA DA RÚSSIA SOCIALISTA	
Flávio Leite Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27620130232	
CAPÍTULO 33	372
O PROCESSO DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LEITURAS INFANTIS NA E.M.E.I. SANTA ROSA NO MUNICÍPIO DE ABATETUBA/PA	
Oselita de Figueiredo Côrrea	
Maria da Trindade Rodrigues de Sarges	
João Batista Santos de Sarges	
Eliane Sueli Araújo Nery	
Jhonys Benek Rodrigues de Sarges	
José Francisco da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27620130233	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	383
ÍNDICE REMISSIVO	384

UMA ABORDAGEM ACERCA DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS PARA COMUNIDADE SURDA DE JATAÍ

Data de aceite: 31/01/2020

Kamilla Fonseca Lemes

Instituto Federal de Goiás, Departamento de Áreas Acadêmicas

Jataí – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/2368033371586359>

Andréia de Cássia Silva Machado

Secretaria Municipal de Saúde de Jataí

Jataí – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1263382827317429>

Thábio de Almeida Silva

Universidade Federal de Goiás, Curso de

Letras Português

Jataí – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4039607675575606>

RESUMO: Os surdos se expressam por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras, ao qual se difere da língua majoritária da sociedade em que vive, dessa forma, na maioria das vezes, é desprovido de informação, pois as barreiras comunicativas na sua maioria estão presentes até mesmo dentro da sua própria família. Assim, as Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST se constituem em um grave problema na saúde dos surdos. Portanto, essa ação teve como objetivo proporcionar ao surdo o acesso à esclarecimentos e a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis. Para

isto, contamos com a participação de uma enfermeira fluente em Libras, vinculada à Secretaria Municipal da Saúde da Prefeitura de Jataí, ao qual esclareceu sobre as diversas infecções sexualmente transmissíveis, bem como as possibilidades de tratamento e as formas de evitar contrair tais infecções. Contudo, ao final concluímos que nossos objetivos foram alcançados, pois possibilitamos aos participantes surdos, interagirem com o tema a partir de sua primeira língua, a Libras, e assim, a todo momento os participantes tiravam dúvidas em língua de sinais. Esperamos ainda que a divulgação desta ação contribua ainda mais com o acesso de informação aos surdos, possibilitando mais ações nessa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Libras. IST's

AN APPROACH TO SEXUALLY COMMUNICABLE DISEASES FOR THE JATAÍ DEAF COMMUNITY

ABSTRACT: The deaf are expressed through the Brazilian Sign Language - Libras, which differs from the majority language of the society in which they live, so, most of the time, it is devoid of information, because the communicative barriers are mostly present until even within your own family. Thus, Sexually Transmitted Infections - STIs constitute a serious problem in the health of deaf people. Therefore, this action

aimed to provide deaf people with access to information and the prevention of sexually transmitted infection. For this, we had the participation of a fluent nurse in Libras, linked to the Municipal Health Secretariat of Jataí Prefecture, who explained about the various sexually transmitted infections, as well as the possibilities of treatment and ways to avoid contracting such infections. However, in the end we concluded that our objectives were achieved, as we enabled deaf participants to interact with the theme from their first language, Libras, and thus, at all times, participants would ask questions in sign language. We also hope that the dissemination of this action will contribute more to the access of information to the deaf, enabling more actions on this subject.

KEYWORDS: Deaf. Libras. IST's

1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é a língua usada pela comunidade surda brasileira e foi regulamentada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, bem como pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Portanto, é por meio dessa língua que o sujeito surdo se comunica, se expressa, entende e é entendido, diferenciando-se das pessoas ouvintes.

Assim, devido ao surdo ter uma língua diferente da língua majoritária da sociedade em que vive, muitas vezes, é desprovido de informação, pois as barreiras comunicativas na sua maioria estão presentes até mesmo dentro da sua própria família. Os pais, que seriam as primeiras pessoas a levarem a informação para o filho surdo, desconhece a Libras e, portanto, não conseguem se comunicar com os próprios filhos. Segundo Skliar (2001, p. 132), 95% dos surdos nascem em famílias de pais ouvintes, dos quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais.

Portanto, Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST se constituem em um grave problema na saúde dos surdos. Entretanto, esse obstáculo de informação à sociedade não é restrito somente aos surdos, pois as IST's também se configuram como grande problema na saúde pública em geral. Segundo a Organização Mundial de Saúde, diante da baixa notificação de casos, estima-se que 70% dos portadores de IST's no Brasil não busquem tratamento em unidades de saúde.

O surdo nasce em família de pais ouvintes que não tem nenhum conhecimento da língua de sinais, dessa forma infelizmente são privados de informação devido essa falta de comunicação que existe na sociedade e na família. Entretanto, como salientado acima, na sociedade, falar sobre sexualidade, ainda é um tabu e isto reflete dentro da educação de pai para filho, pois muitos pais não conversam com seus filhos sobre esse assunto.

Os pais muitas das vezes se sentem impotentes e acabam delegando essa tarefa para a escola, profissionais de saúde, até para amigos e internet. Para os sujeitos surdos, esta situação se agrava, pois, muitos dos pais que até aprenderam

Libras, não conseguem comunicar fluentemente, assim, não conseguem aprofundar no assunto. Na escola, muitas vezes, não tem o profissional intérprete, além deste tema não ser discutido com frequência nas instituições de ensino, muitos adultos surdos nunca viram uma palestra ou aula sobre as IST's.

Os meios de comunicação seria uma opção para minimizar a falta de informação, porém a população surda acaba sendo privada das informações por não haver ferramentas que possibilitem a compreensão da notícia. Segundo estatística do IBGE, mais de 9,7 milhões de brasileiros têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Cerca de um milhão são jovens até 19 anos.

Portanto, é através desta problemática levantada que esta ação de extensão do Instituto Federal de Educação de Goiás – IFG Jataí em parceria com a Universidade Federal de Goiás – UFG Jataí e a enfermeira vinculada à Secretaria Municipal da Saúde da Prefeitura de Jataí tiveram como objetivo central desse trabalho proporcionar ao surdo o acesso à esclarecimentos e a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis. E assim, ainda tivemos como objetivos específicos, oportunizar conhecimentos sobre quais são as doenças sexualmente transmissíveis; orientar sobre a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis; apresentar formas de tratamento das doenças sexualmente transmissíveis; esclarecer aos surdos acerca de dúvidas a respeito do tema abordado e realizar alguns testes rápidos.

Dessa forma, com uma proposta de ministração de conteúdo na língua de compreensão dos surdos, foi realizado um evento de extensão intitulado, “Uma abordagem acerca das infecções sexualmente transmissíveis para comunidade surda de Jataí”, no qual foi aberto a toda comunidade surda jataiense. Assim, a forma como foi abordado as questões, contribuíram para compreensão das orientações sobre as infecções sexualmente transmissíveis, bem como, informações acerca do tratamento dessas doenças, tornando assim, o conhecimento acessível a estes surdos da cidade de Jataí e contribuindo com a prevenção das IST's.

2 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

As dificuldades apresentadas no tópico acima, em relação a falta de comunicação que há na sociedade, majoritariamente ouvinte, refletida no processo de aprendizagem dos sujeitos surdos, se contrasta com o processo histórico de evolução da língua de sinais e da educação dos sujeitos surdos. Portanto, não poderíamos deixar de mencionar as barreiras enfrentadas por esses sujeitos, que refletem diretamente, como mencionado acima, no processo de ensino-aprendizagem dos surdos na atualidade.

Assim, para proporcionar ao surdo o acesso à esclarecimentos e a prevenção

das infecções sexualmente transmissíveis, faremos nessa seção um estudo crítico dos aspectos históricos da educação desses sujeitos, no cenário mundial e nacional.

Assim, faremos um panorama das barreiras enfrentadas por esses sujeitos, ao qual durante a história foram proibidos de utilizarem a língua de sinais, língua materna dos surdos, ao qual configurou grandes prejuízos linguísticos, culturais e sociais (SILVA, 2017).

Contudo, para Strobel (2007), durante anos os surdos foram estigmatizados como pessoas sem pensamento, sem capaz de interagir em sociedade, visto como anormal e assim, foram descartados pela sociedade majoritariamente ouvintes. Assim, “na maioria das vezes, a sociedade não reconhece a cultura dessa minoria linguística, e a surdez é vista como déficit, como anormalidade, uma vez que o normal e aceito pela sociedade é ouvir e falar” (SILVA, 2017, p. 24).

Assim, os surdos eram privados de adquirir conhecimentos, pois eram proibidos de estudar, além de ser vedado a estes seres a possibilidade de constituir uma família, pois não podiam casar e nem votar, não tinham direitos como de cidadão comum (SOARES, 1999).

Foi somente no século XVI que a preocupação com a educação dos surdos começou a caminhar, e daí surgiram os primeiros educadores, pois para Silva (2017), para esses educadores, os surdos poderiam aprender por meio da escrita e seria um crime não os instruir.

Com isto, somente os filhos surdos de pais ricos conseguiam acesso a educação. Então em 1760, Abade francês Charles Michel de L’Epée (1712-1789), percebeu que poderia educar os surdos que frequentavam o mosteiro em Paris, e assim, criou a primeira escola pública para educar os Surdos. Essa escola foi fundada na cidade de Paris – França. A escola de L’Epée, formou inúmeros professores Surdos, que assim, tornaram professores de outros Surdos (STROBEL, 2009).

É importante salientar que a escola de L’Epée, permitiu aos surdos com baixo poder aquisitivo, o acesso à educação e que a metodologia utilizada nesta escola eram a partir do ensino em língua de sinais. Com isto, a língua de sinais ganhou grande proporção na educação e socialização dos surdos, que durante um século se desenvolveu juntamente com as pessoas surdas, e possibilitando a inserção dos surdos em meio a uma sociedade ouvintista (SILVA, 2017).

Assim, outros países procuraram a escola de L’Epée, e levaram a metodologia de ensino para seus países fundando instituições de ensino público para Surdos, nos Estados Unidos, Tomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), juntamente com o professor Surdo Laurent Clerc (1785-1869), fundou, em Hartford, a primeira escola permanente para Surdos nos Estados Unidos.

Mais tarde, o filho de Gallaudet, realizando um sonho do pai, criou a primeira universidade nacional para Surdos, a *Gallaudet University* em Washington, em 1864.

A criação desta instituição de ensino superior para surdos, trouxe grandes conquistas para essa comunidade, onde, a partir das pesquisas desenvolvidas no ambiente dessa instituição, o professor e linguísta norte-americano Willian Stokoe (1919-2000), apresentou ao mundo estudos ao qual apresenta que a Língua Americana de Sinais possuía todas as características de uma língua oral (SILVA, 2017).

Com decorrência da primeira escola de surdos de Paris, no Brasil, no ano 1857, como beneplácito do Imperador Dom Pedro II (1840-1889), também foi fundado por um ex aluno da escola de L'Épée, Eduard Huet, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ao qual funciona até os dias de hoje na cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, no ano de 1880, na cidade de Milão, Itália, foi realizado o Congresso de Milão. Evento ao qual reuniu 164 educadores representantes de diversos países do mundo, para decidir qual seria o método de educação para surdos adotado dali em diante. E de forma arbitrária a imposição ouvintista pôs fim ao legado de L'Épée e assim, o oralismo imperou quanto a metodologia utilizada pelas escolas de Surdos espalhadas por todo mundo (STROBEL, 2009).

Desta forma, a cultura surda e a língua de sinais, sofreu um grande golpe, ao qual os prejuízos linguísticos refletem até os dias de hoje (SILVA, 2017). E dessa forma, devido a este congresso os Surdos e a língua de sinais tiveram prejuízos incalculáveis (SACKS, 1998). A filosofia oralista perdurou 100 anos, condicionando os Surdos um isolamento cultural, marcado pela resistência e imposição da língua oral, retirando desses sujeitos o direito de comunicar (STROBEL, 2009).

E somente a partir de 1960, com os estudos de Stokoe, como citado acima, a oralização começou a enfraquecer, e assim, a língua de sinais começou a ganhar força com a defesa de que esta língua tinha as mesmas características das línguas orais (SILVA, 2017).

Entretanto, uma educação pautada na diferença, tomou força somente no final dos anos de 90 e início dos anos 2000. Pois, com o congresso de Salamanca, surgiram as primeiras salas de recursos e os centros de atendimento especializados, além de escolas especiais (SOARES, 1999).

E assim, a partir da necessidade de fornecer um ambiente favorável ao ensino de alunos surdos, no ano de 2002, foi sancionada a Lei 10.436, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, e garante o acesso a esta língua no processo escolar dos surdos. Posteriormente, no ano de 2005, regulamentando a Lei acima, foi sancionado do Decreto presidencial 5.626, dando ênfase no processo inclusivo dos surdos, e reforçando a necessidade de uma educação pautada nas especificidades linguísticas desse sujeito (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Contudo, a educação de surdos passou a ser alvo de uma série de ações visando a inclusão desses sujeitos, e assim a língua de sinais vem desenvolvendo conforme a necessidade de seus membros em interagir em determinados setores da

sociedade. Portanto, visando a necessidade de abordar assuntos como a prevenção e os cuidados necessários acerca das IST's, que o estado precisa oferecer a comunidade surda, ações que proporcionam ao surdo o acesso à esclarecimentos e a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis.

3 | DESENVOLVIMENTO

Esta ação de extensão teve como objetivo proporcionar ao surdo o acesso à esclarecimentos e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, foi divulgado nas mídias sociais e assim, convidamos toda a comunidade surda de Jataí para participar do evento.



Figura 1 – Material de divulgação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Contudo, esta ação foi organizada em um encontro, com duração de sete horas, ao qual foram abordados os seguintes temas: Doenças que causam úlceras genitais: sífilis, cancro mole, linfogranuloma venéreo e herpes genital; Doenças que provocam corrimento vaginal: candidíase vaginal, tricomoníase, vaginose bacteriana e cervicite gonocócica e não gonocócica; Doenças que provocam corrimento uretral:

uretrite gonocócica e não gonocócica; Doenças que provocam verrugas genitais e ou anais: condiloma acuminado; Como evitar as doenças sexualmente transmissíveis; Métodos contraceptivos.



Figura 2 – Apresentação do curso aos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

A princípio os organizadores apresentaram a proposta aos cursistas, falando da importância de tratar o assunto das IST's, explicaram sobre o cronograma da ação e apresentam a palestrante da Secretaria Municipal de Saúde de Jataí – SMS.

Assim, o curso foi ministrado por uma enfermeira lotada SMS - Jataí, sendo que, essa profissional é fluente em Libras e assim ministrou todas as informações em língua de sinais, além de utilizar uma metodologia visual, favorecendo assim, a compreensão e o debate dos participantes surdos.



Figura 3 – Palestrante e participantes

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao final, foi ofertado testes rápidos aos participantes que tiveram interesse, no qual 24 participantes interessaram em realizar os exames e receberam o resultado em poucos minutos. Os testes foram: Hepatite B e C, Sífilis e HIV. É importante frisar que durante a fala da enfermeira da SMS - Jataí, os participantes puderam esclarecer suas dúvidas com perguntas e respostas diretamente em língua de sinais, sem a intermediação de um profissional intérprete de Libras. Também ao final, foi separado um momento de forma individual e privada, para esclarecimentos de dúvidas mais específicas, juntamente com a enfermeira da SMS - Jataí.



Figura 4 – Testes rápidos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O evento contou com a participação de 27 integrantes da comunidade surda de Jataí, ao qual é importante ressaltar a aceitação por parte dessa comunidade, que solicitaram mais eventos como esse, para que seja minimizada as barreiras comunicativas e possibilite assim, o acesso ao conhecimento por meio da Libras.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os objetivos foram alcançados, pois com a metodologia visual e a apresentação das IST's na primeira língua dos surdos, foi possível proporcionar uma maior interação por parte dos cursistas surdos, sendo que eles ficaram à vontade para imergir em seu contexto cultural em meio aos seus pares.

É importante salientarmos que os participantes surdos presentes nesta ação, solicitaram mais eventos como este, para que sejam minimizadas as barreiras comunicativas e possibilite assim, o acesso ao conhecimento por meio da Libras.

Assim, esperamos com a divulgação desse trabalho difundir o interesse em se pensar ações que contemplem as necessidades específicas dos surdos, minimizando as barreiras comunicativas presentes na comunidade surda brasileira.

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.

_____. Ministério da Saúde. **Manual de Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS**. Coordenação de DST/AIDS. 3ª ed. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Saúde. **Departamento de Vigilância**, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. Disponível em: <www.aids.gov.br/prevencao/multi4> Acesso em 30 de março de 2019.

LACERDA, C. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 2009.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SILVA, T. A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí. 2017.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Glades. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2007.

_____. **História da educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO CUBANA (1961): UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA EMANCIPADORA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 09/12/2019

Dayane de Freitas Colombo Rosa

Universidade Estadual de Maringá - UEM -
Maringá- PR

<https://orcid.org/0000-0002-3018-677X>

Roseli Gall do Amaral da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR - Campus Apucarana

<https://orcid.org/0000-0001-8742-871X>

José Joaquim Pereira Melo

Universidade Estadual de Maringá - UEM -
Maringá- PR

<https://orcid.org/0000-0002-0743-8000>

RESUMO: O objetivo principal desse trabalho de pesquisa foi analisar a campanha de alfabetização em Cuba, tendo como recorte temporal o período de 1959 a 1961 em que a educação exerceu sua função de resistência e emancipação. Para tanto foram utilizados os *Manuais Alfabetizamos* (1961a), *Cumpliremos* (1961b), a *Cartilha Venceremos* (1961b) e a *Cartilha Producir-Ahorrar-Organizar* (1961c). Os resultados obtidos a partir da Campanha de Alfabetização cubana permitem inferir que em Cuba, naquele período, o índice de analfabetismo caiu de 23,6% para 3,9%. O que configurou a pequena ilha como o primeiro

território, declarado pela UNESCO, como livre de analfabetismo da América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Cuba; Alfabetização; Emancipação; Maestros.

THE CUBAN LITERACY CAMPAIGN (1961): A PROPOSAL FOR POPULAR SCHOOLING AS AN EMANCIPATING PRACTICE

ABSTRACT: The main objective of this research work was to analyze the literacy campaign in Cuba, having as a temporal cut the period from 1959 to 1961 in which education exercised its function of resistance and emancipation. To this end, we used the *Alfabetizamos* (1961a), *Cumpliremos* (1961b), the *Venceremos* (1961b), and the *Producir-Ahorrar-Organizer Primer* (1961c). The results obtained from the Cuban Literacy Campaign allow us to infer that in Cuba, at that time, the illiteracy rate fell from 23.6% to 3.9%. This made the small island the first territory, declared by UNESCO, as free of illiteracy in Latin America.

KEYWORDS: Cuba; Literacy; Emancipation; Conductors.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e escrita contribui para a requalificação do psiquismo humano ao mesmo tempo em que a apropriação

dessas objetivações, ou seja, da cultura letrada (leitura e escrita) se constitui em um quesito essencial de plena humanização de cada indivíduo em particular. Haja vista que “a linguagem eleva o psiquismo humano, fazendo-o alcançar patamares cada vez mais complexos por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.11). Isto porque, a palavra escrita, segundo as autoras, pode ser considerada como uma forma de materializar as coisas do mundo em uma relação conceitual para além da percepção.

É possível considerar a alfabetização como um fator de transformação na relação do homem com o mundo, e, como fator primário de desenvolvimento intelectual necessita ser alcançada por todos do gênero humano. Todavia, ao fazer parte do processo educativo, a alfabetização não é neutra. Sendo seu objetivo elaborado dentro de um projeto de sociedade e direcionado por um modelo de Estado e governo específico. Ou seja, a alfabetização se constitui sobretudo em um ato político e sua prática “pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação” (FREIRE, 2003, p.27). Dito de outra forma pode ser uma ação desumanizante e não consciente ou um fator de humanização e conscientização.

Ao refletir sobre esse fenômeno e, a partir do interesse em dar continuidade aos estudos realizados no mestrado em torno da docência revolucionária em Cuba e a construção do homem novo, que teve como orientador o professor Dr. José Joaquim Pereira Melo e como coorientadora a professora Dr^a. Roseli Gall do Amaral da Silva tomou-se, como objeto de estudo a campanha de alfabetização em Cuba no período de 1959-1961.

Antes da Revolução de 1959, a educação em Cuba embora fosse obrigatória e garantida por lei, não era acessível à maioria da população. Rodríguez (2011) explicita que na década de 1950 “o nível de analfabetismo numa população de 5,5 milhões de habitantes, atingia, em média, 23,6% dos maiores de 15 anos; e nas zonas de montanha e rurais chegava a 40%” (2011, p.45).

Ao referir-se sobre esse período José Herculano da Silva *et al.* (1986, p.86) argumentou que: “as crianças que freqüentavam as escolas públicas saíam em estado de semiignorância”. Os autores enfatizaram também que em 1953, a porcentagem de crianças que tinham condições de ir à escola era de 56,4% e, os que seguiam seus estudos frequentando o ensino médio eram apenas 28%. Existia em Cuba, nesta década, um centro de ensino técnico, seis escolas e um instituto florestal que proporcionavam o estudo para a área agrícola, 11 centros estatais fora as instituições privadas que primavam pelo ensino da economia e administração, era inexistente as escolas de educação especial, seis escolas normais e três faculdades sendo elas em Havana, Las Villas e Oriente (SILVA, *et al.* 1986).

Assim, para os autores citados acima, a educação em Cuba na década de 1950 refletia a ordem consolidada pelo governo ditador de Fulgencio Batista, ou seja,

a educação era um privilégio, enquanto a maior parte da população subsistia em miséria, desatenção, insalubridade, frustrações e esperanças.

O objeto de análise desse trabalho definiu como recorte temporal o período de 1959 a 1961. Isto porque, em 1959 o exército rebelde conhecido como *Movimento 26 de julho* derrubou a ditadura de Fulgencio Batista (1901-1973) e conquistou o poder, dando início a uma reorganização tanto da maneira do homem cubano enxergar a sociedade economicamente quanto em compreender seu papel político social nessa mesma sociedade. Assim, no período delimitado ocorreu uma mudança fundamental: Fidel Alejandro Castro Ruz (1926-2016) declarou em abril de 1961 o caráter socialista da Revolução.

A partir desse momento deveria ocorrer o rompimento com os ideais capitalistas, a antiga sociedade cubana regida pelo imperialismo estadunidense necessitava ceder espaço para uma nova forma de agir e entender o mundo. Iniciou-se então um complexo processo de transformação social que requisitou do homem cubano o abandono do passado individualista e do comportamento passivo, em favor de um futuro ideal: livre e soberano e de um comportamento ativo, para que segundo o novo governo constituído: Cuba pudesse encontrar o caminho da coletividade.

Esse novo proceder implicou a necessidade de um fenômeno formativo diferente daqueles registrados outrora. Era necessário saber como combater e vencer a influência das velhas ideias, das velhas tradições, dos velhos preconceitos, consolidar os novos ideais e convertê-los em questões de domínio público, cristalizando uma consciência coletiva.

Assim, o que foi requerido, naquele momento, era um homem autoconsciente que dominasse a ciência produtiva e a ciência humanista e ao mesmo tempo compartilhasse o conhecimento produzido. Um homem livre, culto e miliciano que possuísse uma moral que viesse contribuir para o desenvolvimento ininterrupto da consciência. Ou seja, um soldado vigilante e disciplinado para a defesa da Pátria, liberto das amarras do passado capitalista. Desse modo, tornou-se clara a importância da educação, e principalmente da alfabetização, para os principais líderes da Revolução Cubana, pois nela estava o princípio da autoeducação, peça fundamental para a transformação ideológica e material da sociedade.

O exército rebelde ficou conhecido como *Movimento 26 de julho* após o assalto ao Quartel Moncada no período das festividades de carnaval que acontecem na ilha na última semana do mês de julho em 1953. Nessa ocasião, a tentativa de tomada de poder foi mal sucedida, muitos dos participantes foram mortos. Dos homens que sobreviveram vários foram torturados, presos e exilados, dentre eles Fidel Castro que se refugiou no México a fim de organizar uma nova guerrilha para derrubar o governo de Batista. Assim, retornou à Cuba em 1956 junto com 82 voluntários, dentre eles Ernesto Che Guevara, em um pequeno navio comprado por meio de recursos

doados por simpatizantes, confrontaram-se com as forças armadas do governo e sobreviveram apenas 22 deles que refugiaram-se nas matas de *Sierra Maestra* a fim de se fortalecerem no campo e ganhar o apoio da população. Em janeiro 1959 após um longo período de luta armada, tem-se a ofensiva final e a tomada do poder pelos revolucionários, assim como a renúncia de Fulgencio Batista.

No entanto, é necessário destacar que o momento no qual a importância da educação em Cuba começou a ser mais propagada e intensificada, antecede em poucos meses o período no qual a Revolução assumiu um caráter socialista. Isto porque, havia o entendimento, por parte dos líderes do movimento revolucionário, que o melhor método e instrumento para educar o povo a amar a Revolução era a propagação por meio da educação e cultura de uma índole moral que conscientizaria sobre a utilização correta dos meios de produção.

Assim, Fidel Castro por meio dos seus discursos, se empenhou em convencer a população que não se podia ser um cidadão consciente, portanto, livre e útil à pátria quando não se sabia ler e escrever. Foi então que 26 de setembro de 1960 na Assembleia geral da ONU ficou conhecido como o dia que a Campanha de Alfabetização foi anunciada e seu objetivo esclarecido a toda população mundial: ensinar a ler e escrever todos os cubanos, até o último. Quando Fidel Castro retornou à Cuba, fez em 28 de janeiro de 1961 um discurso no qual convocou todo o povo cubano, para ensinar a ler e escrever aqueles que não sabiam. Fidel Castro (1961) explicitou que a Revolução havia proposto ganhar uma das maiores batalhas pela cultura, havia se proposto a erradicar o analfabetismo em um ano e por isso todo o povo deveria participar.

No discurso, Fidel Castro (1961) incentivou a mobilização de toda população a se tornar um maestro. É importante destacar que, Segundo Peroni (2006), as palavras mestre e professor são entendidas de forma distinta. Mestre é aquele que se compromete com a formação humana e a educação, professor aquele que apenas ministra aulas de forma técnica (PERONI, 2006). Cabe também ressaltar que os maestros que participaram da Campanha de Alfabetização também eram chamados de brigadistas. Nessa direção, os maestros de acordo com Fidel Castro (1961), ensinariam uma lição para os povos da América Latina, que veriam como uma Revolução deveria combater e liquidar as investidas contrarrevolucionárias: segurando um rifle em uma mão, e, uma cartilha de alfabetização na outra (Castro, 1961). Assim, a docência revolucionária em Cuba começou a ganhar forma, uma vez que Fidel Castro (1961) anunciou neste discurso também que todos os professores voluntários deveriam ter uma conduta moral impecável e atuar como verdadeiros homens e mulheres de:

[...] caráter direto e úteis desde tenra idade a sua pátria, para lá irem como

missionários e missionárias da cultura, como porta-estandarte do ensino, como tochas acesas que irão para lá para trazer luz, para realizar as mais belas tarefas (CASTRO, 1961, on-line).

A formação desse exército docente perpassou os conteúdos que estavam pautados nos princípios de aprender a prescindir, aprender superar-se ao enfrentar as condições adversas, aprender a amar a Revolução e aprender a conviver no coletivo (PERONI, 2006). Este material marcou, portanto o início da trajetória da formação docente revolucionária em Cuba, cujo conteúdo apresentava o objetivo de formar professores que apresentassem em si os princípios morais, políticos e econômicos do novo ideal de homem pretendido, ou seja, formar voluntários que iriam educar e se autoeducar ao mesmo tempo levando o ideal revolucionário a toda ilha.

Para tanto, foi organizado um manual do alfabetizador *Alfabetecemos* (1961a) em cada tema que deveria ser trabalhado, o manual apresentava uma epígrafe de pessoas consideradas referências para a Revolução como José Martí, Raul Castro, Nuñez Jimenez e Fidel Castro, bem como uma imagem em preto e branco acompanhada de um pequeno texto com os elementos essenciais sobre o tema que deveria ser abordado com os alfabetizados na Cartilha ¡Venceremos! (1961b).



Figura 01- ¡Cartilha Venceremos¡

Fonte: CUBA, 1961b

No meio da Campanha foi elaborado, pelo próprio Fidel Castro um outro manual, intitulado ¡Cumpliremos! (1961) com o objetivo de esclarecer, com mais detalhes, a situação vivida pelo país e as modificações que estavam ocorrendo em nível econômico.

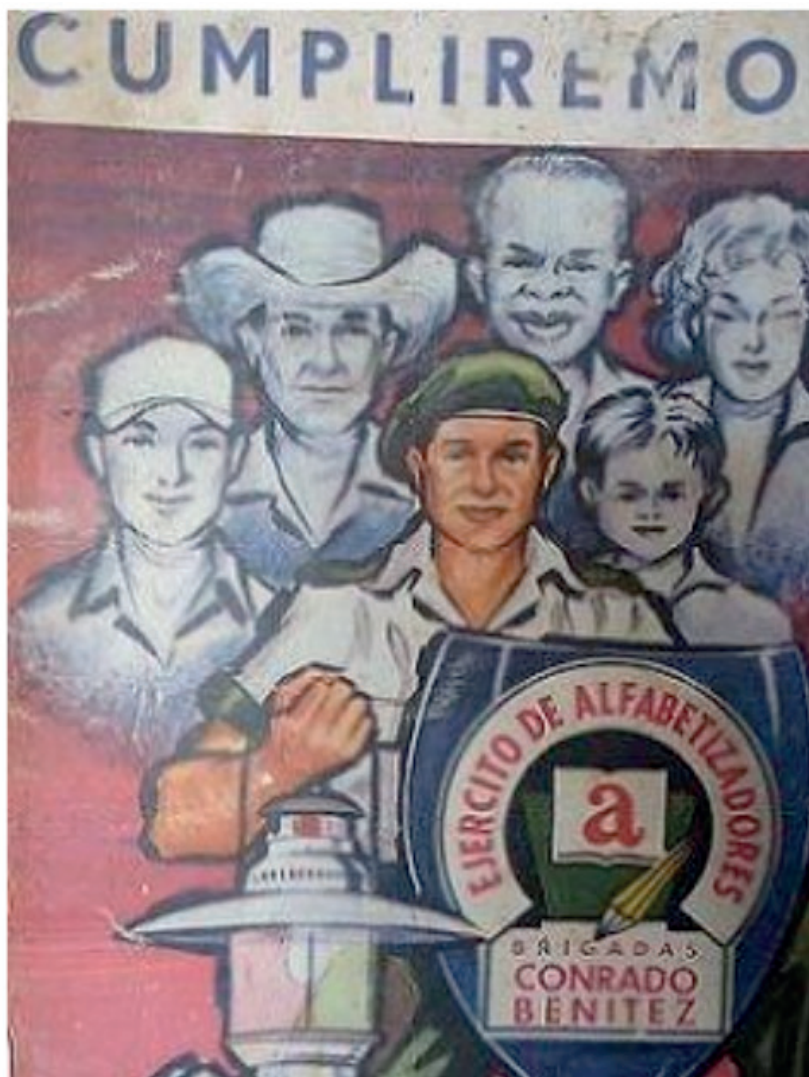


Figura 02 - Manual ¡Cumpliremos!

Fonte: CASTRO, 1961

O Manual ¡Cumpliremos! (1961b) aprofundou a formação didática que os *jovens maestros* haviam recebido em *Sierra Maestra*. O manual do alfabetizador *Alfabetecemos* (1961a) foi o instrumento utilizado pelo governo, como recurso didático metodológico do processo de formação docente naquele período e, pode ser considerado como o primeiro passo de formação pedagógica em Cuba para a consolidação de uma docência revolucionária. Foi dividido em três partes: a primeira tratava sobre a orientação aos professores voluntários, no que se refere aos procedimentos pertinentes à relação entre alfabetizador e alfabetizando, assim como enfatizava a necessidade de aplicar corretamente a metodologia proposta. A segunda seção apresentava vinte e quatro temas de orientações aos professores a

respeito de como utilizar a cartilha ¡Venceremos!. E a terceira parte consiste em um glossário, no qual são definidos conceitos tidos como significativos para o movimento revolucionário, tais como: imperialismo, Revolução, liberdade e libertação, entre outros. E o ¡Cumpliremos! (1961b) apresentava temas sobre a Revolução divididos em sete capítulos.

O capítulo I intitulado *Antecedentes*, tratava da história de como Cuba emergiu da condição de uma colônia espanhola no final do século passado para cair no status de protetorado e semicolônia dos Estados Unidos. E, sobre os esforços do povo de Cuba para conquistar sua independência e soberania.

O capítulo II se dividia em duas partes. A primeira: *A revolução derrotou a tirania e estabeleceu o governo REVOLUCIONÁRIO* incluía os seguintes temas: o governo revolucionário é patriota e cubano; o governo revolucionário é de liberdade e democracia para o povo e o governo revolucionário terminou com a tortura, a humilhação, os crimes e assassinatos impunes. A segunda parte deste capítulo, intitulada: *O estado do povo a serviço do povo* abordava os assuntos: o governo dos trabalhadores e camponeses; a verdadeira democracia; não há discriminação racial; a liberdade de dizer a verdade na imprensa; a recuperação dos ativos desviados e a constituição e a revolução.

Já o capítulo III, recebeu o título: *A Revolução derrubou o imperialismo* e tratava dos seguintes conteúdos: Cuba é livre, independente e soberana; se faz o que os cubanos querem; fora da Missão Militar Yankee; contra o pan-americanismo opressor ao latino-americanismo que liberta; nós teremos relações com o mundo inteiro; Independência Econômica e nacionalização de Bancos, Minas e Empresas.

Dentre os assuntos abordados pelo Capítulo IV, estava *Acabou-se o latifundismo*, eram: Camponeses e cooperativas agora trabalham para eles; escolas para os Guajiros; as lojas da cidade; preços justos para os produtores; aumentam a terra de cultivadas e a variedade de cultivos; atenção médica ao campo; as fazendas da aldeia e as cooperativas.

No Capítulo V, *Nacionalização das Centrais*, tinha apenas um tópico: a Revolução termina com o desemprego. O penúltimo capítulo, *A Revolução industrializa Cuba*, abordava os temas: fundição de minerais; diversas fábricas; se aproveitará o que agora é desperdiçado; teremos petróleo e nós nos libertaremos da monoprodução. O último capítulo, *Acabou o Mujalismo*, tratava sobre melhorias aos trabalhadores e sobre a participação na economia dos Conselhos Técnicos assessores.

Os Manuais destacavam as principais disciplinas que deveriam fazer parte da formação docente para a campanha, essas eram: Didática, Matemática, Psicologia, Treinamento Militar e o chamado *Currículo Oculto* que consistia em conteúdos que estavam pautados nos princípios de amor pela pátria e pelo o próximo que precisavam ser incorporados. Ao ensinar matemática, por exemplo, era possível

observar em meio aos conceitos matemáticos nas ilustrações dos exercícios o trabalhador colocado como a riqueza do país. No intuito de valorizá-lo e fazê-lo compreender sua função social, como demonstrado na imagem a seguir.

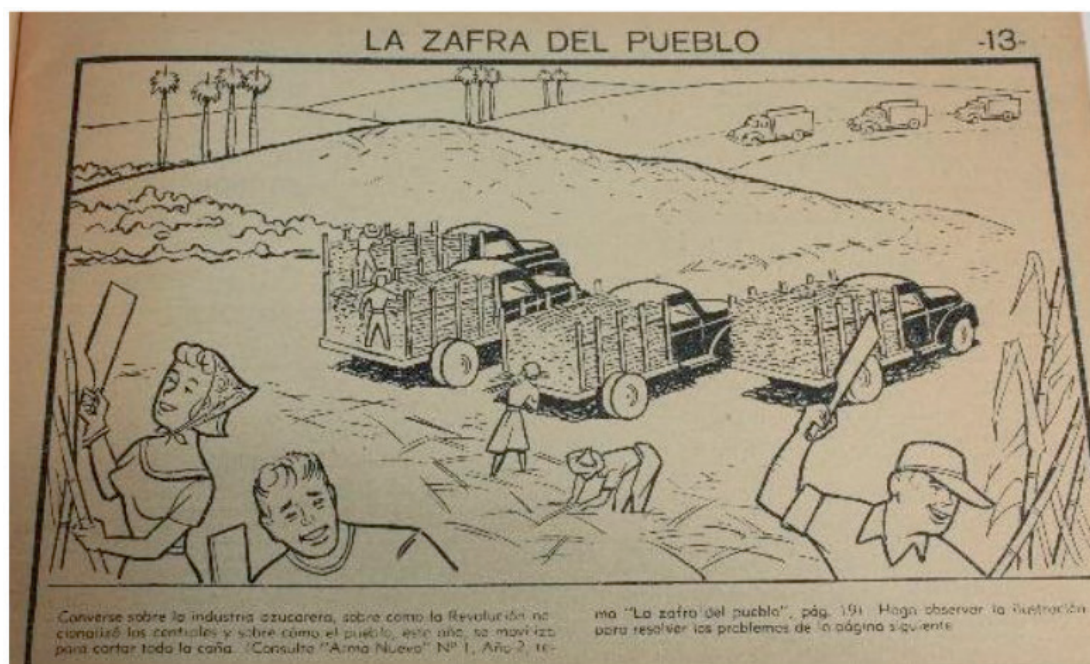


Figura 03 - Atividade de Matemática

Fonte: CUBA, 1961c

Dessa forma, o camponês ao mesmo tempo em que aprendia fazer uso da leitura matemática, tornava-se letrado a respeito da função social do trabalho, haja vista que a imagem expressa uma situação de produção no qual trabalhadores rurais estão trabalhando felizes de maneira cooperativa e os caminhões lotados representam o resultado satisfatório de tal ação, e, as orientações em nota de rodapé solicitava ao professor para conversar com os alunos sobre a importância da indústria açucareira e a intensificação do corte de cana para o desenvolvimento econômico da ilha, naquele momento, a partir dessa conversa o professor deveria ensinar e ou relembrar as noções de multiplicação.

Essa forma de trabalho pedagógico apresenta características semelhantes as apresentadas por Paulo Freire (1980) a respeito da relação entre alfabetização e conscientização. Para o autor:

[...] quando os homens percebem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável proceder a esta procura por meio da abstração. Este método não implica que se deva reduzir o concreto ao abstrato (o que significaria que o método não é de tipo dialético), mas que se mantenham os dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato da reflexão (FREIRE, 1980, p.17).

Esse processo de alfabetização e conscientização também foi denominado por Paulo Freire (1980) como um processo de emancipação, que se configura no

momento da “operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas” (FREIRE, 1979, p.18). Processo este, que naquele período em específico pretendeu-se em Cuba por meio da alfabetização. O que possibilita reiterar que a alfabetização se configura em um instrumento de “[...] construção do saber e meio de conquista de poder político” (SOARES, 2017, p.25).

Fidel Castro (1976) passou a explicitar que antes das Revolução queriam fazer com que os cubanos pensassem que eram livres, livres para pensar. Mas, no entanto, nem escola os cubanos tinham para lhes ensinarem a pensar. Queriam que a população acreditasse que eram livres para ler, mas não tinham livros e não lhes ensinavam a ler. Faziam a população acreditar que participavam do governo mas a verdade era que pela ignorância da falta de leitura e escrita o povo nada sabia e por isso nada tinha. Castro (1976) passou a explicar a população que:

[...] as revoluções, que pregam a justiça, que têm por fim subtrair os povos à exploração, ensinam, educam, erradicam a ignorância. [...] Temos consciência dos tremendos prejuízos que a ignorância acarreta, pois não há pior inimigo do homem, pior inimigo dos povos, pior inimigo da humanidade do que a ignorância. Esta foi a pior das heranças que o colonialismo, o imperialismo e o capitalismo nos deixaram (CASTRO, 1976, p.10-11).

Desse modo, Castro (1976), argumentava: “[...] há que destruir o analfabetismo pela raiz para que toda a gente tenha consciência [...]” (CASTRO, 1976, p.23). E, para poder se alistar como mestre voluntário e participar do treinamento em *Sierra Maestra* era necessário que os menores de idade apresentassem uma autorização dos pais. Muitos movidos pelo *espírito* revolucionário que permeava toda a ilha falsificaram as assinaturas dos pais para que pudessem servir a nação.

Quando chegavam em *Sierra Maestra* recebiam cuidados na área da saúde, todos eram vacinados e faziam exames. Isto porque, tirar os jovens de casa exigia grande responsabilidade por parte da Comissão Nacional de Alfabetização. Neste treinamento, fazia-se intencionalmente com que os jovens tivessem um choque de realidade, muitos estavam acostumados com o conforto da cidade e precisavam se adaptar a realidade do que enfrentariam nos povoados das montanhas. Por isso, eram-lhes colocadas dificuldades pela convivência coletiva e militar. No entanto, muitos tinham a certeza de que “[...] assim como os guerrilheiros que tinham vivido durante anos naquela Sierra, também eles, brigadistas, teriam que dar a sua contribuição” (PERONI, 2006, p.36).

Desse modo, a imprensa exerceu um papel significativo a favor da Campanha de Alfabetização. Segundo Peroni (2006), realizaram-se programas de rádio de 15 a 45 minutos que se repetiam até 15 vezes ao dia. Esses programas cumpriram um papel fundamental na disseminação de conhecimentos de higiene, saúde, problemas

do setor agropecuário e aqueles relacionados à arte e literatura. Ao mesmo tempo em que ofereciam informações, motivavam o adulto para a aprendizagem da leitura, da escrita e do conhecimento elementar da aritmética. Várias atividades paralelas à alfabetização foram realizadas como visitas a parques, peças de teatro, cinemas e praias. Os artistas populares cubanos dedicavam à Campanha de Alfabetização aproximadamente três horas de programas televisionados para que pudessem ajudar a formar “[...] um clima que envolvia toda a população” (PERONI, 2006, p.74).

A *Marcha da Alfabetização* ou *Hino de Alfabetização* foi um dos estímulos mais utilizados por meio da seção de propaganda para persuadir os analfabetos e conscientizá-los sobre a importância de saber ler escrever. Esse hino foi escrito por Eduardo Saborit Pérez (1911-1963) que trabalhava no Departamento de Popularização da Comissão Nacional de Alfabetização, e ficou conhecido como a canção política mais importante naquele período. Sua letra está descrita abaixo:

Recitação: Cuba, Cuba! Estude! Trabalho! Rifle! Lápis! Primer! Manual! Alfabetização! Alfabetização! Nós vamos vencer! **Cantando:** Nós somos as Brigadas de Conrado Benítez, nós somos a vanguarda da Revolução, com o livro no alto, cumprimos um objetivo: trazer alfabetização a toda Cuba. Por planícies e montanhas o brigadista vai cumprindo a pátria, lutando pela paz. **Recitação:** Abaixo o imperialismo! Para cima, liberdade! **Cantando:** Nós carregamos com as letras a luz da verdade. **Recitação:** Cuba, Cuba! Estude! Trabalho! Rifle! Lápis! Primer! Manual! Alfabetização! Alfabetização! Nós vamos vencer! (ECURED, 2015, on-line).

Durante a Campanha de Alfabetização foram entregues à população a partitura do mesmo para que todos conhecessem e cantassem. Isto porque, esta marcha, para o governo revolucionário, continha o sentimento de toda uma geração, pronta para dar tudo para cumprir um ideal. Ou seja, vencer por meio da alfabetização.

a *Cartilha ¡Venceremos!*, o *Manual Alfabetizamos*, a *Cartilha de Aritmética Producir-Ahorar-Organizar*, o *Manual ¡Cumpliremos!*, alguns números da *Revista Arma Nueva* e folhetos para a alfabetização de pescadores, lenhadores e carvoeiros bem como os relatos sobre o Congresso Nacional de Alfabetização e sobre o Seminário Internacional para a luta contra o Analfabetismo. Foi responsável também pela edição do Informe ao povo de Cuba do resultado da Campanha Nacional de Alfabetização.

Os materiais didáticos que foram produzidos e utilizados como instrumento de formação por parte do novo governo, cumpriam o seu papel metodológico e sobretudo político. As orientações do *Manual Alfabetizamos* (1961a) e as lições da *Cartilha ¡Venceremos!* (1961b) explicavam no que Cuba se transformaria - Livre e Soberana - transformando a revolução social como condição da alfabetização (HUTEAU; LAUTREY, 1976).

Na implementação da Campanha, os obstáculos eram muitos, os maestros

enfrentaram dificuldades até para realizar suas necessidades fisiológicas, uma vez que na maioria das casas dos povoados que iriam se hospedar não tinha banheiros. E, outro inimigo seria a saudades de casa ou o medo, já que os maestros tinham entre 12, 14 e 16 anos de idade, mas, no entanto, todos no final se sentiriam orgulhosos de não terem desistido. Uma vez que todos os que participavam daquela batalha heroica se converteriam em comandantes e, segundo Fidel Castro (1961, on-line) nenhum momento era mais solene e emocionante, e nenhum “instante de maior júbilo, nenhum minuto de legítimo orgulho e de glória como este em quatro séculos e meio de ignorância foram derrubados”.

Para Che Guevara (1968), a força fundamental de todo professor revolucionário estaria na sua conduta moral e na sua disciplina. Existia para ele, dois tipos de moral: a moral ética e a moral de luta. Che Guevara (1968) explicitava que “entre os dois tipos de moral, a moral ética e a moral da luta, há um elo de união que as convertem em um todo harmonioso: a disciplina” (GUEVARA, 1968, p.20, tradução nossa). Para ele, também existiam dois tipos de disciplina, a disciplina exterior e a disciplina interior, e os militaristas, segundo Che Guevara (1968), se dedicavam à exterior. Mas um professor revolucionário, portanto o homem novo deveria ter as duas, sendo que a interior precisava ser mais fortalecida.

Esses princípios de moral e disciplina estavam contidos na formação docente proposta por meio do *Manual Alfabetizamos* (1961a) no campo do treinamento militar e também nas lições da *Cartilha Venceremos* (1961b) como ilustrado a seguir.



Neste caso, a disciplina exterior da qual tratou Che Guevara (1968) estaria na aprendizagem do manuseio das armas e do marchar, como demonstrado na figura acima. Já, a disciplina interior na renúncia consciente do descanso e da própria vida, como se discutia no texto *Las Milicias* da *Cartilha Venceremos* (1961b):

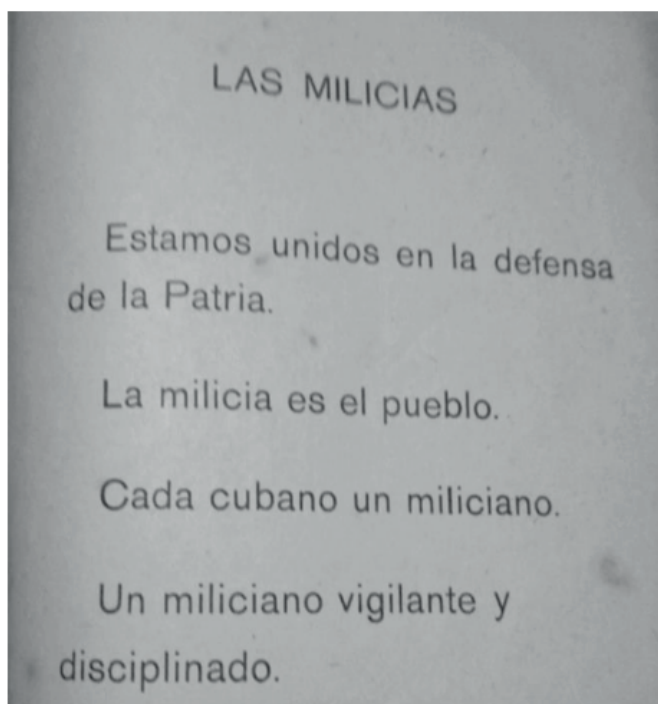


Figura 05 - Texto da Lição *Las Milicias*

Outro estímulo que complementava a formação na disciplina do treinamento militar era o uso de um uniforme parecido com a farda que os guerrilheiro do exército rebelde usavam já simbolizava uma atmosfera de rigidez e disciplina. Todos deveriam usar uma farda em tom de verde com a logo da Campanha de Alfabetização em uma das mangas da camisa, botas, cintos e boinas como um soldado, do exército dos alfabetizadores. Neste sentido, os professores receberam no período de sua formação um estímulo constante para o desenvolvimento de uma moral de luta e ética, bem como para a disciplina interna e externa elucidadas por Che Guevara.

É importante destacar que na prática os professores estimulavam, corrigiam e disciplinavam uns aos outros quando necessário. Essa conduta moral e disciplinada seria um dos fatores fundamentais para desenvolver a consciência de que cada cubano deveria ser um miliciano vigilante pronto para defender sua Pátria na batalha cultural e na luta armada caso ocorresse alguma intervenção estadunidense.

Este tema fazia uma crítica a Organização de Estados Americanos (OEA)

que discursava que todos os países tinham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. No entanto, segundo o manual, na hora de votarem sofriam pressão econômica e militar dos Estados Unidos e acabavam cedendo ao que convinha ao imperialismo. A formação docente cubana, nesse período, buscava consolidar a libertação do povo cubano da exploração norte americana, e utilizou como instrumento a educação, especificamente a alfabetização, tendo como protagonistas dessa revolução pedagógica os docentes - os maestros.

CONCLUSÃO

A partir das discussões realizadas no texto é possível considerar que a alfabetização em Cuba, no período de 1959 a 1961 teve características próprias, cuja preocupação central estava além de ensinar o uso mecânico das palavras, mas sim, proporcionar ao mesmo tempo, um processo de conscientização e emancipação tendo como ponto de partida a experiência existencial representada na codificação.

O professor alfabetizador foi fundamental nesse processo, uma vez que para ensinar deveria apresentar em si os princípios morais, políticos e, desvendar os entraves econômicos do novo ideal de homem pretendido (emancipado), ou seja, deveria ser um elemento motivador e engajador. Deveria primeiramente se convergir no homem livre, culto e miliciano que anos mais tarde seria sistematizado como homem novo, um homem emancipado e emancipador.

Os resultados obtidos neste processo permitem inferir que no quesito alfabetização Cuba demonstrou ser possível, mesmo em meio a condições políticas adversas e contraditórias, colocar em prática o princípio do ato educativo de unificar o estudo com o trabalho por meio de uma prática pedagógica simples, coerente e eficaz, na qual tanto Estado quanto povo conjuntamente assumiu para si a responsabilidade de alfabetizar, participando ativamente em todos os aspectos relativos à educação, tanto no individual como também na coletividade. Fato, que permitiu, naquele momento, instrumentalizar o processo educacional como força transformadora.

Pôde-se concluir que a contribuição do tema para o debate historiográfico no campo da História da Educação latino-americana, pode contribuir para a reflexão de uma formação docente revolucionária, como foi em Cuba, que em um esforço conjunto entre governo e povo, promoveu uma formação docente adequada e preparou recursos didáticos-metodológicos eficazes, o que propiciou uma efetiva práxis pedagógica, na qual fez de Cuba o primeiro país latino-americano a declarar seu território livre de analfabetismo.

REFERÊNCIAS

BELL LARA, José; LÓPEZ GARCÍA, Delia Luisa; CARAM LEÓN, Tania. **Documentos da Revolução Cubana 1959**. 2012

CASTRO, Fidel. **Discurso Pronunciado Por El Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro Del Gobierno Revolucionario, En El Acto De Inauguración De La Ciudad Escolar “Abel Santamaría”, Donde Antes Estaba El Cuartel Militar “Leoncio Vidal”, En La Ciudad De Santa Clara, El 28 De Enero De 1961**. Disponível em <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f280161e.html>>. Acesso in: 07/08/2019.

_____. **¡Cumpliremos! Temas sobre la Revolución para los Alfabetizadores**. La Habana, Cuba. 1961b.

_____. **Educação em revolução**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976

CUBA, Ministerio de la Educación. **Alfabetícemos manual para el Alfabetizador**. La Habana: Imprenta Nacional, 1961a.

_____. Ministério de la Educación. **¡Venceremos!**. La Habana: Imprenta Nacional, 1961b.

_____, MInisterio de la Educación. **Producir-Ahorrar-Organizar**. La Habana: Imprenta Nacional, 1961c.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ECURED, Enciclopédia Cubana. **Marcha da Alfabetização**, 2015. Disponível em: < > Acessado em 03/12/2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

GUEVARA, Ernesto Che. _____. **Venceremos! Os Discursos e Escritos de Ernesto Che Guevara**. Touchstone, 1968.

HUTEAU, Michel; LAUTREY, Jacques. **Cuba: revolução no ensino**. Trad. De Manuela Leandro e Fernanda Campos. Coimbra: Centelha, 1976.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A Campanha de Alfabetização em Cuba**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Estud. av.** vol.25 no.72 São Paulo May/Aug. 2011. Disponível in < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000200005> acesso em set/2016.

SILVA, José Herculano da, et al. **Quem sabe, ensina; Quem não sabe, aprende: A educação em Cuba**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

A CONFEÇÃO DE *CARD GAMES* COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO PROGRAMA DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 01/11/2019

Thaís da Silva Santos

Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura,
Faculdade do Belo Jardim – FBJ / Autarquia
Educativa do Belo Jardim – AEB
<http://lattes.cnpq.br/9249305889735464>

Gabriel Soares Pereira

Professor do Curso de Ciências Biológicas
Licenciatura, Faculdade do Belo Jardim – FBJ /
Autarquia Educativa do Belo Jardim – AEB
Belo Jardim – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/6414342830564279>

Luciano Gomes da Silva Junior

Coordenador do Curso de Ciências Biológicas
Licenciatura, Faculdade do Belo Jardim – FBJ /
Autarquia Educativa do Belo Jardim – AEB
Belo Jardim – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/1946613966092530>

RESUMO: O cenário hodierno nos premia com a gênese de múltiplas estratégias didático-pedagógicas para o ensino dos saberes concernentes ao componente curricular de Biologia na Educação Básica, tornando possível o estabelecimento de uma prática que fomenta uma formação integral e significativa ao educando. A concretização de competências e habilidades se nos apresenta como fulcral ao

modelo educacional da contemporaneidade, portanto, é importante que o discente desenvolva-se preconizando primordialmente o bem estar individual e coletivo, sendo assim, depreender os saberes concernentes ao Programa de Saúde, em Biologia, priorizando os conceitos acerca da virologia, bacteriologia e protozoologia, bem como das doenças e infecção que eclodem a partir dos organismos estudados nas áreas de conhecimento elencadas, mostra-se imprescindível. Partindo dessa premissa, o presente estudo se propõe a verificar a possibilidade de utilização do *Jogo Didático* como efetiva ferramenta de ensino a ser construída pelo docente do componente curricular de Biologia e objetiva, a partir disso, demonstrar a importância da inserção dos jogos didático-pedagógicos como modelos teórico-práticos para apreensão de saberes ao Programa de Saúde pelo educando. Este artigo se propõe a apresentar ao profissional docente o *Card Game* como proposta metodológica capaz de responder ao objetivo em foco difundindo o mecanismo por trás de sua construção.

PALAVRAS-CHAVE: *Card Games*, Jogos Didáticos, Programa de Saúde.

CARD GAMES DESIGN AS A TECHING-
PEDAGOGICAL STRATEGY FOR TEACHING
THE HEALTH PROGRAM IN BASIC
EDUCATION

ABSTRACT: Today's scenario rewards us with the genesis of multiple didactic-pedagogical strategies for teaching knowledge about the curriculum component of Biology in Basic Education, enabling the establishment of a practice that promotes comprehensive and meaningful training for the student. The achievement of competences and skills is presented as central to the contemporary educational model, so it is important that the student develops primarily the defense of individual and collective well-being, thus understanding the knowledge about the Health Program in Biology, prioritizing the concepts on virology, bacteriology and protozoology, as well as diseases and infections that emerge from the organisms studied in the areas of knowledge listed, are indispensable. From this premise, this study aims to verify the possibility of using the Didactic Game as an effective teaching tool to be built by the teacher of the curriculum component of Biology and, from this, demonstrate the importance of the insertion of didactic-pedagogical practices. Games as theoretical and practical models for students to know the Health Program. This article proposes to present to the teaching professional the Card Game as a methodological proposal capable of responding to the objective in focus, spreading the mechanism behind its construction.

KEYWORDS: Card Games, Educational Games, Health Program.

1 | INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias, fruto da era na qual vivemos, nos evidencia a necessidade vigente de se transformar o cenário educacional contemporâneo. A emergência por conhecimento na Era da Informação exige a utilização de metodologias diferenciadas no âmbito escolar por parte do profissional docente. De acordo com Souza e Resende (p.181, 2016) a utilização de recursos tecnológicos também tem contribuído com a formação de novos meios de comunicação na relação escola-aluno-professor.

Evidencia-se através do fragmento textual acima que o uso das ferramentas tecnológicas que surgiram nas últimas décadas, associado à prática docente, vem tornando possível a compreensão do conhecimento pré-estabelecido pelos Parâmetros Curriculares das múltiplas áreas do conhecimento mediante o estabelecimento de vínculos educacionais efetivos no chão da escola, como nos afirmam Soares, et al.(p.66, 2016) quando mencionam que a introdução de mecanismos de ensino que proporcionem um ensino-aprendizagem proveitoso, tanto para o discente quanto para o docente, é fundamental para formação de um cidadão.

A associação de conceitos à manipulação de materiais propicia o estabelecimento de relações com a realidade concreta, construção que deve ser estimulada no aluno (LEGEY, et al., 2012). Permitir ao educando a possibilidade de realizar a associação evidenciada pelos autores acima se faz essencial no desenvolvimento do processo

de ensino-aprendizagem e concretização de uma formação integral. O uso de jogos na Educação Básica se caracteriza como prática didático-pedagógica eficaz na apreensão de saberes científicos por parte dos educandos, através da manipulação de materiais elaborados exclusivamente para este fim.

Diferentes habilidades específicas podem ser trabalhadas em diferentes jogos (PEREIRA, et al., 2013), portanto, o uso dessa ferramenta pelo docente se caracteriza como sendo uma alternativa metodológica eficaz ao que se propõe no cenário educacional. Para (SANTANA, et al., p.84, 2016) quando o jogo começa a estimular, fomentar curiosidade e estabelecer diferentes tipos de relacionamentos, ele começa a ser caracterizado como um método para a aprendizagem, onde o professor tem um papel essencial.

Os autores supracitados aplicaram saberes de áreas distintas da Biologia em seus trabalhos, contudo, concordam quando constatarem a eficácia dos jogos como ferramentas didático-pedagógicas no cenário educacional contemporâneo. De acordo com Pereira, et al. (2013) o levantamento de dados acerca de publicações que possuem os jogos como ferramentas de ensino apresenta um quadro rico de iniciativas, provindas do campo de reflexões da área de educação e ensino de ciências e biologia, o que por si só caracteriza efetividade ao que se propõe.

Podemos considerar o jogo como um instrumento educativo auxiliar capaz de motivar os alunos à aprendizagem e, nesta perspectiva, não devemos desmerecê-lo confundindo-o como um hobby ou instrumento para diversão. É através dos jogos que os educandos são levados a uma experiência única que implicará no esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito entre os “jogadores”. Neste contexto, a necessidade da elaboração de práticas de ensino inovadoras a partir da utilização de jogos didáticos (JD) voltados ao componente curricular de Biologia, tornando a ferramenta dinamizadora e facilitadora do ensino-aprendizagem, se faz essencial no contexto escolar, pois, a partir do momento em que o conteúdo é abordado em sala de aula de forma dinâmica e contextualizada com o cotidiano do aluno, o mesmo se sentirá motivado a participar da aula espontaneamente.

Os saberes concernentes ao “Programa de Saúde” no componente curricular de Biologia são pouco explorados em trabalhos de cunho acadêmico-científico voltados ao desenvolvimento e aplicação de métodos didático-pedagógicos, entretanto, para Toscani, et al. (p.284, 2007) as aquisições de conhecimento mediadas pelos jogos podem se constituir no primeiro passo para a geração de novas atitudes de prevenção, à medida que suas ações estejam associadas a políticas socioeconômicas e ambientais que favoreçam esta mudança

A preocupação com a saúde humana é o que torna o ensino dos saberes concernentes à microbiologia tão importantes na Educação Básica, pois, garantir a mudança de modos ainda na escola, tornará possível a formação de uma sociedade

preocupada com a higiene, o bem-estar e a difusão de doenças no cenário hodierno. Silva e Pereira (2015) nos evidenciam que ao refletirmos acerca da educação no que diz respeito à saúde humana, depreendemos a importância do cumprimento das exigências curriculares para as disciplinas de Ciências Naturais e Biologia nos Ensinos Fundamental e Médio, pois, as ações pedagógicas tomadas pelo docente sensibilizam e conscientizam a fim de evitar a eclosão de males na população.

Defronte ao que fora construído nesta literatura, estabelecemos como hipótese do presente artigo a possibilidade de utilização do JD como efetiva ferramenta didático-pedagógica a ser construída pelo docente do componente curricular de Biologia a fim de lecionar os conteúdos intrínsecos à microbiologia, objetivando demonstrar a importância da inserção dos jogos didático-pedagógicos como modelos teórico-práticos para apreensão de saberes ao Programa de Saúde pelo educando.

2 | MÉTODO

O estudo em tela se constrói mediante pesquisa bibliográfica realizada através da utilização de palavras-chaves, tais como: jogos para o ensino de Biologia, jogos educacionais e gamificação. Os referências teóricas obtidos a partir de bancos de dados como: o Periódicos CAPES/MEC, SciELO e Google Scholar, encontram-se publicados em revistas de cunho acadêmico-científico devidamente registradas por ISSN, apresentando período de publicação entre 2007 e 2016.

Acerca da tipologia de nossa pesquisa Pizzani, et al. (2012) nos afirmam que:

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

A análise crítico-interpretativa dos achados obtidos a partir da pesquisa mencionada anteriormente embasou nosso estudo a níveis de referencial teórico-metodológico, proporcionando a elaboração do presente elemento textual. Através da leitura dos textos que trazem como temática a elaboração de jogos para o ensino de Ciências Naturais e Biologia na Educação Básica, foi possível a elaboração das etapas elencadas a seguir como método de elaboração do jogo que se apresenta como produto educacional deste artigo.

- A. Planejamento e compreensão da metodologia a ser utilizada na confecção do produto.
- B. Pesquisa e coleta de dados a serem utilizados para elaboração dos *cards*.
- C. Confecção dos materiais gráficos do jogo e análise de sua funcionalidade.

A. Planejamento e compreensão da metodologia a ser utilizada na confecção do produto

A priori, a sistematização da proposta se fazia fulcral para o alcançar do objetivo qual o artigo em tela se propunha inicialmente, portanto, o planejamento e a compreensão da metodologia a ser empregada na produção do jogo se mostrou indispensável. Nesta perspectiva, definir o tipo de JD a ser utilizado seria o primeiro passo a ser dado no desenvolvimento do recurso didático-pedagógico.

Devemos considerar a importância de jogos de cartas e tabuleiros, à medida que proporcionam a mediação da aprendizagem, estimulando a compreensão do assunto de forma prazerosa, à reflexão sobre o conhecimento (COSCRATO; PINA; MELLO, p.263, 2010). Defronte ao que fora mencionado pelos autores, tal como o trabalho de Jerônimo, Perozzi e Nunes (2011), utilizamos no desenvolvimento do produto de nosso trabalho o “*Card Game*” (CG) como modelo metodológico.

Determinamos que o CG seria composto por 42 cartas, com as quais os participantes poderiam ser divididos em grupos de cinco pessoas, com o objetivo de formarem três colunas de doze cartas, mediante combinação das informações contidas acerca dos viroses; três colunas de quinze cartas, mediante combinação das informações contidas acerca das bacterioses e três colunas de nove cartas, mediante combinação das informações contidas acerca das protozooses.

As combinações supracitadas deveriam ser estabelecidas mediante relacionamento entre: cartas com imagens relacionadas a um de seus agentes transmissores (vetores) ou a um de seus sintomas; cartas contendo, de forma descritiva, os principais sintomas provocados pela infecção; cartas com o nome das doenças e; cartas com o agente etiológico (causador) da doença. O mecanismo descrito pode ser melhor compreendido quando da análise do grupo de imagens abaixo (Figura 01).



Figura 01: Mecanismo de combinações do jogo.

Fonte: Própria.

B. Pesquisa e coleta de dados a serem utilizados para elaboração dos cards

Os dados correspondentes às doenças/infecções, sintomas e respectivos causadores, foram obtidos através da análise de textos e quadros contidos em livros didáticos utilizados nas escolas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, tendo em vista que os mesmos passaram pela avaliação do PNLD 2018 e, conseqüentemente, apresentam-se em conformidade com as propostas educacionais de nosso país.

As imagens concernentes aos agentes causadores e sintomas, bem como da representatividade dos organismos microbiológicos causadores das doenças/infecções foram obtidas através do banco de imagens marcadas para reutilização não comercial do Google. Informações que se apresentavam em desacordo quando da análise de múltiplas fontes foram confirmadas através da análise de textos acadêmico-científico indexados aos bancos de dados: Periódicos CAPES/MEC, SciELO e Google Scholar.

C. Confeção dos materiais gráficos do jogo e análise de sua funcionalidade

De posse de todas as informações a estar contidas nos *cards* do JD utilizamos do programa de criação/edição e exibição de apresentações gráficas *Microsoft Power Point* para iniciar a estruturação do jogo e confeccionar todos os materiais gráficos do mesmo. O uso de quadros para melhor organizar os dados contidos nas cartas do jogo, bem como a diferenciação das informações, por infecção, através da cor da fonte contribuiu para tal sistematização.

Uma vez que todos os elementos gráficos do jogo foram devidamente sistematizados, o arquivo fora enviado para impressão em gráfica na versão *Portable Document Format* (PDF) em tamanho A4, para que pudesse ser recortado e plastificado. A fim de elevar a qualidade do produto, utilizamos pequenas bolsas de tecido *voil* liso nas cores branco e verde no intuito de armazenar as cartas a serem utilizadas por grupo de jogadores (cinco bolsas no total), que foram inseridas em uma caixa temática (Figura 02) de *Medium Density Fiberboard* (MDF).



Figura 02: Versão final do jogo produzido.

Fonte: Própria

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao nos debruçarmos mais acuradamente na literatura científica que evidencia a utilização dos *Card Games* como ferramentas para o ensino do componente curricular de Biologia na Educação Básica, depreendemos, qualitativamente, a relevância que o jogo lúdico tem no processo de ensino-aprendizagem (SOARES, et al., 2016). Incorporar práticas didático-pedagógicas que tornem a aprendizagem de um determinado conteúdo desta ciência mais apazível ao público-alvo do processo educacional nos permite potencializar a concretização de saber e nos conduz a alcançar novos resultados.

O autor supracitado nos elucida acerca da eficácia do recurso em evidência, permitindo-nos o estabelecer de uma discussão pertinente a respeito de seu uso no cenário educacional contemporâneo. Materiais de cunho pedagógico como aquele que fora produzido a partir dos procedimentos metodológicos elencados no texto permitem, de acordo com Fraga e Rosa (p. 215, 2015), a popularização do conhecimento, ampliando os saberes no que se refere à presença dos microrganismos no dia a dia, confrontando a visão de senso comum que os associa somente às doenças.

Santos (p.7, 2018) afirma que “muitas doenças infecciosas têm persistido

e demonstrado capacidade espantosa para ressurgir após longos períodos de estabilidade, e novas infecções continuam a emergir”. Defronte à concepção de um mundo onde as doenças tornam-se recorrentes, conforme citado por Santos (2018), a difusão de saberes concernentes aos microrganismos mencionada por Fraga e Rosa (2015) mostra-se atual e totalmente necessária.

Tornar lúcida, de forma crítico-interpretativa, as essencialidades do ser humano a partir do primar por sua saúde e bem-estar ainda quando de sua formação básica, torna-se essencial e caberá ao professor do componente curricular de Biologia o papel de mediador do conhecimento científico para essa área de ensino, o “Programa de Saúde”. O CG construído e apresentado no presente artigo traz intrínseco a si os saberes concernentes ao conteúdo em foco e nos permite construir junto ao educando os conhecimentos essenciais para sanar a problemática previamente explicitada.

Conceitos referentes à virologia, bacteriologia e protozoologia são revisitados durante a realização das atividades que se propõem através do jogo em tela, portanto, o mesmo nos permite consolidar os múltiplos saberes concernentes a tais segmentos das Ciências Biológicas, transcendendo as barreiras educacionais que possam vir a existir, bem como, mitigando as dificuldades enfrentadas pelo docente ao buscar revisar os conteúdos junto a seus educandos.

O recurso didático-pedagógico apresentado no presente texto científico se propõe a tornar a aprendizagem do educando do Ensino Médio mais efetiva e aprazível defronte a tantos saberes que se nos apresentam como essenciais para desenvolver a preservação e os cuidados com a vida. Despertando o interesse dos discentes pelo conteúdo intrínseco ao *Card Game*, o jogo visa propiciar ao jogador/estudante uma melhoria significativa em seu desempenho escolar através do processo de ensino-aprendizagem analógico-interpretativo decorrente de sua utilização como recurso educacional no chão da escola.

Tendo em vista que alguns conteúdos de Biologia são extensos e de difícil compreensão, muitos optam com memorizarem conceitos e nomes; trabalhando-se em sala de aula o lúdico como ferramenta de aprendizagem pode contribuir efetivamente para a aquisição do conhecimento. Desenvolvido o recurso didático alternativo do CG, os elementos presentes no jogo contribuirão de forma efetiva ao aluno relacionar-se com o conteúdo escolar.

A análise crítico-interpretativa do acervo bibliográfico que alicerça os elementos textuais do presente artigo, aliada a metodologia que outrora fora empregada para imprimir os conceitos fundamentais da Microbiologia e do Programa de Saúde no JD desenvolvido comprovam a hipótese deste trabalho, nos permitindo constatar a possibilidade de construção/utilização de jogos didáticos no ensino da Biologia, cumprindo por consequência o objetivo do mesmo quando constata a possibilidade de inserção dos saberes das múltiplas áreas do conhecimento do componente

curricular em evidência no *Card Game*.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino-aprendizagem os JD se mostram como ferramentas educacionais instigantes para a construção de conhecimentos diversos que, por meio de sua utilização, contribuem significativamente para o alcançar das competências exigidas pelas atuais Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, bem como pela Base Nacional Curricular Comum, que encontra-se em implantação no presente cenário educacional.

A inserção do *Card Game* ao acervo didático-pedagógico do docente é vista, através da literatura acadêmico-científica como exitosa, pois, conduz o mesmo a apreender a relevância das metodologias diferenciadas na abordagem dos conteúdos de maior grau de complexidade. O tipo de jogo evidenciado subsidiará a prática pedagógica do professor e permitirá, ao mesmo, elaborar aulas cada vez mais envolventes e contextuais, o que propiciará por consequência, uma aprendizagem significativa por parte do educando.

Uma vez que o profissional docente é o único capaz de compreender a realidade escolar qual sua turma está inserida, a elaboração do JD deverá ser feita por ele, e para tal, o estudo em tela apresenta apenas uma das metodologias que poderão ser empregadas na construção de um *Card Game*, não sendo seu objetivo aplicar o método para constatar sua eficácia, uma vez que outros trabalhos já assim o fazem, e sim difundir o mecanismo do jogo com demais educadores para que novos trabalhos possam surgir apoiados no texto científico em tela.

No cenário educacional contemporâneo o docente não é considerado o detentor de todo o conhecimento e sim o mediador do saber, portanto, na abordagem dos conteúdos intrínsecos às Ciências Biológicas a adoção do método discutido no presente artigo poderá ser o diferencial na aprendizagem do educando. Nesta perspectiva, espera-se que o presente estudo possa contribuir para a difusão dos JD tornando sua aplicação mais frequente na prática de ensino dos professores de Biologia.

REFERÊNCIAS

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.23, n.2, São Paulo – SP, p.257-263, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ape/v23n2/17.pdf> >.

FRAGA, F. B. F. F.; ROSA, R. T. D. Microbiologia na revista Ciência Hoje das Crianças: análise de textos de divulgação científica. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 1, Bauru – SP, p. 199-218, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0199.pdf> >.

JERÔNIMO, D. D.; PEROZZI, A. B.; NUNES, J. O. R. Conservação dos solos: aprender jogando. **Revista Ciência em Extensão**, v.7, n.3, São Paulo – SP, p.33, 2011. Disponível em: < http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/610/547 >.

LEGEY, A. P.; MÓL, A. C. A.; VIANNA BARBOSA, J.; COUTINHO, C. M. L. M. Desenvolvimento de Jogos Educativos Como Ferramenta Didática: um olhar voltado à formação de futuros docentes de Ciências. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.3, Florianópolis – SC, p.49- 82, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37735/29159> >.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Artigo Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf>.

SANTANA, R. S.; OLIVEIRA, L. T. S.; LIMA, R. A.; DUARTE, E. C.; MAYWORM, M. A. S. Jogos didáticos e o ensino por investigação: contribuições do jogo mundo dos parasitos. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n.4, Itapetininga – SP, p. 80-97, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/527/540> >.

SANTOS, N. S. O. Novos desafios no ensino da Virologia, **Revista Pan-Amazônica Saúde**, v.9, n.1, Ananindeua – PA, p.07-08, 2018. Disponível em: < <http://scielo.iec.gov.br/pdf/rpas/v9n1/2176-6223-rpas-9-01-7.pdf> >.

SILVA, M. F.; PEREIRA, G. S. O ENSINO DE PARASITOLOGIA ATRAVÉS DE PROJETOS PEDAGÓGICOS. **Anais da VII Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia DeVry Brasil**, Caruaru – PE, 2016. Disponível em: < <https://www.even3.com.br/anais/viimostradevry/30301-o-ensino-de-parasitologia-atraves-de-projetos-pedagogicos/> >.

SOARES, V. F.; CORREIA, B. G.; MELO, Q. M.; SILVA, C. B.; SILVA, K. B.; PEREIRA, C. K. B. A relevância dos jogos didáticos como ferramenta para auxílio do processo de ensino-aprendizagem de Biologia. **Diversitas Journal**, v.1, n. 1, Santana do Ipanema – AL, p.64-67, 2016. Disponível em: < http://www.kentron.ifal.edu.br/index.php/diversitas_journal/article/view/295 >.

SOUZA, I. A.; RESENDE, T. R. P. S. Jogos como Recurso Didático - Pedagógico para o Ensino de Biologia. **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, v. 4, n. 4, Caxias do Sul – RS, p. 181 – 183, 2016. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/4888/pdf> >.

PEREIRA, W. A., SILVA, B. A. F. S.; OKUDA, L. V. O.; SOUZA, N. R.; GOLDBACH, T. DIVERSIFICANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM JOGOS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: ÊNFASE EM GENÉTICA E TEMAS CORRELATOS. **IX CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS**, Revista Enseñanza de las Ciencias, Girona (Espanha), p. 1566-1572, 2013. Disponível em: < https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2013nExtra/edlc_a2013nExtrap1566.pdf >.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação – RDBCI**, v.10, n.1, Campinas - SP, p.53-66, 2012. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28 >.

TOSCANI, N. V.; SANTOS, A. J. D. S.; SILVA, L. L. M.; TONIAL, C. T.; CHAZAN, M.; WIEBBELLING, A. M. P.; MEZZARI, A. Desenvolvimento e análise de jogo educativo para crianças visando à prevenção de doenças parasitológicas. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.11, n.22, Botucatu – SP, p.281-294, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/08.pdf> >.

A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 9.394/96: TRAJETÓRIA E IMPASSES POLÍTICOS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 22/11/2019

Raryson Maciel Rocha

PPGEDUC/Universidade Federal do Pará

Breves - Marajó - Pará

<http://lattes.cnpq.br/1746399972507887>

Andrea Silva Domingues

PPGEDUC/UFPA – PROCAD AMAZÔNIA

Cametá - Pará

<http://lattes.cnpq.br/2400924000241808>

RESUMO: A promulgação da mais nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, acabou por frustrar, de maneira geral, a todos os educadores que defendiam de forma veemente a educação pública e gratuita à população. Entender os motivos que levaram a concepção do texto tal como se apresenta na lei, requer fazer uma retrospectiva e análise do momento histórico do país, assim como pontuar impasses políticos ocorridos durante tramitação da mesma no Parlamento brasileiro. O presente trabalho, construído por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apresenta a trajetória da construção/elaboração da Lei nº 9394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), desde o início das mobilizações dos educadores defensores da escola pública, em busca da elaboração

de uma lei que garantisse a gratuidade da educação, passando pela redemocratização do Brasil, mais especificamente com a instauração do Congresso Constituinte em 1988, até sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A pesquisa tem como objetivo geral explicar o momento histórico e os impasses políticos ocorridos no período de tramitação da nova LDB no parlamento brasileiro, motivos que levaram o texto final se adequar à nova concepção de Estado mínimo marcadamente neoliberal. Para além disso, a presente pesquisa tem o intuito de elucidar as intervenções, por parte das forças conservadoras no Parlamento, em vista de eivar o Projeto de lei da educação nacional com artigos que beneficiassem a iniciativa privada em educação, transformando o texto final em um dispositivo de garantia para sustentação de seus interesses.

PALAVRAS-CHAVE: LDB, Educação, Congresso nacional, Iniciativa privada.

THE CONSTRUCTION OF THE LAW Nº 9394/96: TRAJECTORY AND DEADLOCK POLITICAL

ABSTRACT: In December 1996 the newest Law of Directrices and Bases of Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in Portuguese) was promulgated and it had

frustrated mainly all the educators who passionately defended the public and free education for all Brazilian population. Understanding the reasons which drove to the final text as it can be found on the Law demands to analyse the country retrospective and historical context as well as to point out political impasses along the law process in Brazilian Parliament. The present paper, built on a bibliographical and documental research, presents the trajectory to the construction/elaboration of Law #9394/96 (Law of Directrices and Bases of Education – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional also LDB, in Portuguese) since the beginning of educators mobilizations who defended public education, searching the elaboration of such a law that could warrant education gratuity, passing through Brazilian re-democratization, more specifically with the establishment of the Constitutional Congress in 1988 until its enactment on 20th December 1996, by Brazilian president Fernando Henrique Cardoso. The research aims to explore the historical context and the political impasses along the enacting process to the new LDB in Brazilian Parliament, and also the motivations that drove the final text to be adapted to the new conception of the neoliberal Minimum State. Besides, this research also aims to elucidate the interventions by the conservative strengths in such Parliament, which intended to flaw the law project of national education with articles that could profit the education private initiative transforming the final text in a warranty to keep their interests and privilege.

KEYWORDS: LDB, Education, National Congress, Privat Initiative.

INTRODUÇÃO

O presente artigo elucidada a construção e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Congresso nacional. Desta forma, tem por objetivo discutir os impasses políticos ocorridos no período de sua tramitação, motivo pelo qual sua discussão, até sua aprovação, percorreu 3 (três) legislaturas. A construção da pesquisa se justificativa pelo longo período de tramitação, dentro do Congresso nacional brasileiro, do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Deste modo, buscaremos compreender até onde as ações, por parte das forças conservadoras das duas Casas do Congresso, provocaram a demora da aprovação do projeto, assim como proporcionaram a indicação de artigos que beneficiavam a iniciativa privada em educação, garantindo a construção de uma lei que estivesse de acordo com a nova forma político-econômica do país, isto é, a de Estado mínimo marcadamente neoliberal.

Para o alcance de nosso objetivo, fizemos o uso do método qualitativo, priorizando a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principais autores pesquisados Alves (2002) e Saviani (2011).

Desejamos que a pesquisa que segue possa contribuir na construção do conhecimento de muitos e despertar o interesse dos mesmos no tema. E embora a lei tenha passado por várias modificações desde sua promulgação, conhecer sua

elaboração e tramitação é imprescindível para compreendê-la, isto é, compreender qual a intencionalidade presente em seu texto.

A REDEMOCRATIZAÇÃO E O PRIMEIRO ANTEPROJETO DA NOVA LDB

O enfraquecimento do governo militar, na década de 80 do século passado, trouxe novo fôlego à democracia no Brasil. Os movimentos pelas eleições diretas e uma abertura política visando a participação mais efetiva da população proporcionou o início de uma nova etapa na história da República brasileira. Nesse momento, mais especificamente na segunda metade da década supracitada, com a necessária e reclamada reformulação da Constituição Federal, muitos educadores veem como propício a construção de nova legislação educacional nacional.

Assim sendo, o congresso nacional constituinte possibilitou, dentro da comunidade educacional, discussões e debates a respeito da educação e seu tratamento dentro da vindoura e mais nova Constituição Federal.

Deste modo,

[...] a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e base da educação nacional. (SAVIANI, 2011, p.43)

A mobilização por parte da comunidade educacional organizada surtiu o efeito desejado e as propostas dos educadores, apresentada na “Carta de Goiânia”, foram incluídas quase que em sua totalidade no texto da mais nova Constituição brasileira. Estas propostas podem ser encontradas no Capítulo III, Seção I, que trata sobre a educação a qual garante que

Art. 205 - A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Acolhidos os anseios dos educadores e assegurados esses na Constituição, permanece sob responsabilidade da União competir privativamente em formular as diretrizes e bases da educação nacional, aspectos solicitados pelos educadores para garantir a democracia na educação. Isso se ratifica nesta passagem de Saveli e Tenreiro (2012, p. 54):

[...] A Carta também enfatiza a relação do dever do Estado e os direitos do cidadão. O texto constitucional de 1988 estabelece o ensino fundamental como etapa obrigatória da educação básica. Ainda, declara a educação como um direito de

todos os cidadãos e dever do Estado, proclamando como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como a garantia de um padrão de qualidade de ensino.

Com a aspiração dos educadores garantida na Constituição Federal, a comunidade educacional se organiza para outro momento importante na história da educação brasileira. Paralelamente a formulação da Constituição Federal os educadores passam a concentrar os esforços na elaboração de um anteprojeto para criação de uma nova Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional.

A realização da X Reunião Anual da ANPEd, em maio 1987, tem como foco as discussões sobre o tema da nova LDB. A primeira semente para elaboração de um anteprojeto é plantada. Contudo, a tarefa da formulação de um anteprojeto para a nova LDB nasce somente no final de 1987, quando a revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) insere como matéria principal daquele número a nova LDB e solicita à Dermeval Saviani um artigo a respeito do tema. Todavia, posteriormente, a proposta do artigo foi substituída pela estrutura da lei, já que o intuito era a circulação nacional para discussões a respeito do tema e para que o mesmo pudesse ser apresentado, principalmente, à comunidade educativa.

Embora não se tivesse concluído a elaboração da Constituição Federal, foi decidido pelos educadores e suas organizações a formulação de um desenho do projeto mesmo sabendo que, dependendo do que se garantisse na Constituição, poder-se-ia mudar alguns trechos da redação original da proposta. Contudo, no momento apenas se objetivava traçar um caminho registrando o que se considerava essencial se apresentar na letra da nova lei.

A proposta em referência teve sua redação concluída em fevereiro de 1988. Em abril do mesmo ano, por iniciativa do presidente da entidade circulou na XI Reunião Anual da ANPEd realizada em Porto Alegre de 25 a 29 de abril de 1988. Em julho subsequente, como previa a pauta originária, foi publicada na Revista da ANDE, n. 13, pp. 5-14. E no início de agosto de 1988 foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília cujo tema central foi exatamente “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 2011, p.51).

O texto da nova LDB proposto pelos educadores é apresentado na Câmara Federal em dezembro de 1988, logo após a promulgação da Constituição Federal. O projeto apresentado pelo então deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) com o n. 1.158-A/88, contém na íntegra o texto elaborado pelos educadores, tendo o mesmo acrescentado pouca coisa à esse.

Historicamente, as reformas educacionais realizadas em cada época e, principalmente, as tantas realizadas no período da República se iniciaram de maneira frequente por ordem do poder executivo. Isso mudou de maneira drástica com a nova LDB. Em outras palavras,

[...] o modo como e a partir de quem é deflagrado o processo de construção da LDB, em 1988, é algo original na história das reformas educacionais brasileiras. Pela primeira vez, e diferentemente de nossa tradição, tem-se um projeto educacional que é iniciativa do Legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares, e não como uma iniciativa do poder executivo. (ALVES, 2002, p.57)

O anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Deputado Octávio Elísio passa a ser coordenado, em março de 1989, por um grupo de trabalho próprio para as discussões e debates a respeito do tema. Ubiratan Aguiar (PMDB-BA), na qualidade de presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, encube, naquele momento, Florestan Fernandes (PT-SP) e Jorge Hage (PSDB-BA) a responsabilidade de coordenação e relatoria, respectivamente, do grupo de trabalho da LDB.

Algo muito positivo na construção do substitutivo, que ficou conhecido como Jorge Hage, foi a possibilidade de participação da comunidade educacional em sua elaboração. Isso se deve ao fato do relator do substitutivo ter “percorrido o país a convite ou por sua própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento do projeto e acolhia as mais diversas sugestões” (SAVIANI, 2011, p. 69).

As diversas sugestões acolhidas por Jorge Hage das mais diversas fontes, isto é, de pessoas tanto do ambiente político partidário presentes no Parlamento como da comunidade educacional, que a certo tempo já discutia o tema, conseguiram dar ao substitutivo um caráter bastante democrático. Desta forma, no ano de 1989, audiências públicas proporcionaram a oitiva de dezenas de entidades e instituições – As principais são: ANDE, ANDES – SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANPOFE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP e AEC (Cf. SAVIANI, 2011, p.68) – e, posteriormente, proporcionaram a discussão de temas polêmicos em seminários promovidos para discussão do substitutivo.

Devido às inúmeras sugestões acolhidas pelo deputado, foram anexados ao projeto inicial sete projetos completos, isto é, propostas novas para definição da LDB, dezessete projetos tratantes de pontos específicos que tinham relação com a nova lei da educação, assim como 978 emendas apresentadas por deputados de diversos partidos.

O caráter democrático do substitutivo, assim como a busca por uma educação de qualidade para todos tão almejada pela comunidade educacional organizada, garantiu o direcionamento da construção do projeto favorável à escola pública, em outras palavras,

a correlação de forças foi decisiva nesse processo. O projeto de LDB que tramitava na Câmara dos Deputados desde 1988 (com dificuldades, mas democraticamente) insere-se numa conjuntura sociopolítica que garantiu, num primeiro momento, uma correlação de forças favorável aos defensores da escola pública, que lhe permitiu uma certa hegemonia durante a trajetória da LDB na Câmara Federal em várias ocasiões. (ALVES, 2002, p.58)

Construído o projeto, se desencadeia, no primeiro semestre de 1990, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, tendo agora por presidente o deputado Carlos Sant'Anna, o processo de votação e negociação do substitutivo. A partir desse momento se origina a terceira versão do Substitutivo Jorge Hage que, por motivos de exames e revisões, fora reescrito, sendo esse aprovado por unanimidade em junho de 1990. Sua estrutura apresentava 20 Capítulos, 172 Artigos, assim como um grande número de parágrafos, incisos e alíneas.

O PLS N. 67/92 E A INVESTIDA PRIVATISTA NO SENADO

Embora tudo parecesse caminhar por terrenos brandos, ações paralelas no Senado foram iniciadas na tentativa de garantir, em lei, o espaço da iniciativa privada em educação. Um exemplo dessas ações foi o projeto nº 208, de 1989, do então Senador Jorge Bornhauser (PFL-SC) que tratava da educação superior, que chegou a ser aprovado, em maio de 1990, pela Comissão de Educação do Senado. Todavia, sua continuação foi impedida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que atuou contra o projeto, devido a matéria ser pertencente à LDB em tramitação na Câmara e não sendo interesse da comunidade educacional sua tramitação paralela à lei da educação.

Outro momento difícil na tramitação da nova LDB foi quando

[...] o senador Marco Maciel (PFL-PE) manifestou a intenção de apresentar um projeto de LDB no Senado paralelamente àquele da Câmara, o que foi contornado através de um acordo entre ele Jorge Hage quando da participação de ambos num encontro promovido pela SBPC em São Paulo, ocasião em que Maciel assumiu publicamente o compromisso de que nenhuma votação sobre essa matéria ocorreria na Comissão de Educação do Senado antes que aí desse entrada o projeto de LDB então em tramitação na Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2011, p.143).

Todavia, a nova característica do Parlamento brasileiro, com a legislatura que se inicia em 1991, de tendência conservadora, desconsiderou o acordo entre Jorge Hage e Marco Maciel na busca de uma alternativa para defender seus interesses. Isso se deve ao fato de o setor privatista, mesmo ganhando forças na Câmara Federal, não conseguir anular as ações da sociedade civil organizada e de deputados que compartilhavam dos mesmos ideais, impetrando, assim, o prosseguimento na tramitação do projeto de LDB na Câmara dos Deputados.

Destarte, o bloco conservador percebendo que as obstruções na Câmara não

estavam surtindo o efeito desejado, em golpe de oportunismo, se utiliza do sistema de funcionamento Bicamaral do Parlamento brasileiro para iniciar a elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Senado Federal priorizando os interesses da iniciativa privada.

Esta manobra resultou de um acordo entre o bloco governista liderado pelo deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), o MEC e o PDT, culminando na elaboração do Projeto de LDB do Senado, apresentando, pela primeira vez, em 20/05/92, e intitulado Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 67/92, de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), com assessoria do primeiro escalão do MEC, ficando mais conhecido como Projeto Darcy Ribeiro. (ALVES, 2002, p.58)

O anteprojeto de Ribeiro que entrou na Comissão de Educação do Senado foi também assinado pelos senadores Mauricio Correa (PDT-DF) e por Marco Maciel (PFL-PE), que dois anos antes houvera acordado com Jorge Hage uma não votação de projeto de LDB no Senado, além de ser apontado para a relatoria o então senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). Entretanto, o projeto ficou sem apreciação pelo Plenário do Senado.

Enquanto não se conseguia a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação na Câmara, em fevereiro de 1993, estratégias foram usadas no Senado na tentativa de aprovar o projeto Darcy Ribeiro. A tentativa de aprovação foi perpetrada devido a uma abertura encontrada no novo Regimento Interno do Senado, o qual permitia a qualquer Comissão desta Casa poder aprovar projetos de lei sem que esse fosse obrigado a passar pelo Plenário. Assim, no caso do projeto de LDB aí elaborado, ao ser aprovado na Comissão de Educação, passaria diretamente à Câmara Federal para revisão. Desta forma, o projeto em tramitação na Câmara seria abandonado por ser considerado matéria vencida. E assim, como se previa, é aprovado o projeto na Comissão de Educação do Senado.

Porém, “o feitiço se voltou contra o feiticeiro” e a mesma arma usada pelos senadores na tentativa de aprovar o projeto Darcy Ribeiro e anular o em tramitação na Câmara, fora usada contra os próprios. Isso devido ao fato do Regimento também prever que a aprovação do projeto pela Comissão de Educação

[...] seria a decisão final, a menos que, no mínimo em décimo dos membros da casa, portanto oito senadores, assinassem o requerimento para que a matéria fosse apreciada em Plenário. O senador João Calmon encabeçou esse requerimento tendo conseguido mais de três vezes o número mínimo necessário de assinaturas. À vista disso, Darcy Ribeiro articulou um pedido de urgência com mais de 50 assinaturas para a tramitação de seu projeto no Plenário. (SAVIANI, 2011, p. 145)

No entanto, uma questão de ordem levantada por Jarbas Passarinho (PDS-PA) fez cair por terra as investidas dos senadores favoráveis ao projeto de Ribeiro. Devido o projeto de Lei do Senado não constar na pauta de convocação de 02 de

fevereiro de 1993, e, assim sendo, sem esse poder ser deliberado pelo Senado, o presidente desta Casa acolhe o pedido de ordem do senador e invalida a decisão da Comissão de Educação. Desta forma, o projeto volta a Comissão de Educação e aí permanece sem análise pelo Senado.

EMPERCILHOS NA CÂMARA FEDERAL

As eleições de 1989 e 1990 garantiram a posse de Fernando Collor de Melo à presidência da República, assim como uma composição mais conservadora no Congresso. Desta forma, a ausência de deputados, não reeleitos, que defendiam a tramitação do projeto de LDB na Câmara, proporcionou à iniciativa privada hegemonia na construção da lei. Nesse momento o PDS, partido que historicamente defende a iniciativa privada em educação, passou a conduzir a tramitação da nova LDB.

Sobre o fato afirma Saviani (2011, p. 169):

Se na fase anterior a articulação dos partidos progressistas lhes garantiu o controle do processo de discussão e votação da LDB, no período que se inicia em 1991 esses partidos perderam a condução do processo. As relatorias das comissões de Educação e de Constituição e Justiça foram entregues ao PDS, partido de perfil conservador e bastante sensível aos interesses privatistas no campo educacional. No primeiro caso assumiu a relatoria a deputada Ângela Amin (PDS-SC); no segundo, o deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP), dono de uma grande rede de escolas em São Paulo. Para Comissão de Finanças Foi indicado o relator Luís Carlos Hauly (PMDB-PR, depois PST-PR), integrante do bloco Economia de Mercado.

Em vista de obstruir o andamento e tramitação do projeto da LDB na Câmara, o bloco conservador desta casa usou de grandes números de destaque para atrasar o processo de aprovação, assim como, acusou de inconstitucional alguns trechos do projeto. “Por exemplo, dos 1.622 destaques apresentados, cerca de 1.287 eram de apenas um deputado, ligado à ala governista, o deputado Eraldo Tinoco.” (OLIVEIRA apud ALVES, 2002, p. 60)

Deste modo, no intuito de forçar e encaminhar mais rapidamente a aprovação do projeto, os deputados Celso Bernardi e Ubiratan Barbosa, entram com o pedido de urgência-urgentíssima no final do primeiro semestre de 1992, maneira por eles encontrada em conjunto com o fórum de defesa da escola pública.

Porém, o cenário político do segundo semestre de 1992, inviabilizou o deferimento do pedido devido à instauração da CPI de Paulo Cesar Farias e, posteriormente, o impeachment do então presidente Fernando Collor.

Após esses eventos, e principalmente devido ao impeachment de Collor, o posicionamento político do executivo se diferenciou de tal modo que “[...] com a posse de Itamar Franco na Presidência da República e a ascensão do professor Murílio Hingel ao Ministério da Educação, a situação política se tornou mais favorável

ao andamento do projeto” (SAVIANI, 2011, p.171).

Deferido o pedido de urgência-urgentíssima, a casa passou por um intenso processo de negociação e votação. Os trabalhos estenderam-se ao longo de todos os meses de novembro e dezembro de 1992 e, por convocação extraordinária, no mês de janeiro de 1993. As negociações e votações se estendem para a nova legislatura iniciada em 15 de fevereiro de 1993. E, por fim, em maio de 1993 o projeto da LDB chega à sua aprovação final na Câmara dos Deputados. O projeto de lei iniciado em 1988, e com aprovação 1993 pela Câmara, chega a uma nova etapa de deliberações. No Senado, casa revisora, adentrou com identificação de PLC nº 101, de 1993, tendo sido indicado o senador Cid Sabóia (PMDB-CE) como relator na Comissão de Educação.

A designação de Cid Saboia à relatoria causou preocupação aos defensores da escola pública, em razão do mesmo ter sido relator do projeto Darcy Ribeiro, anteprojeto não favorável à escola pública. Outro momento de apreensão foi a revisão constitucional e a tentativa de obstrução do projeto devido a mesma. Entretanto, se decidiu aguardar a revisão constitucional para garantir o prosseguimento da tramitação do projeto, uma vez que os dispositivos constitucionais relativos à educação poderiam sofrer mudanças.

Contudo, o projeto, preservando a estrutura advinda da Câmara dos Deputados, não sofreu grandes alterações e a posição assumida pelo senador na reelaboração desse projeto no Senado se assemelhou ao procedimento adotado pelo deputado Jorge Hage, isto é, acolheu as contribuições tanto internas quanto externas ao parlamento através de audiências públicas. Embora influenciado pelo PLS (Projeto de Lei do Senado) n. 67 de 1992, ou seja, o projeto Darcy Ribeiro, Cid Sabóia acrescentou em seu substitutivo apenas pontos favoráveis daquele.

Tendo as dúvidas, por parte dos educadores, sobre o andamento projeto na Comissão de Educação do Senado sido dissolvidas, e após quase dois anos de espera

[...] decidiu-se por apresentar um novo substitutivo que sintetizava o PLC Projeto Jorge Hage e o PLS Projeto Darcy Ribeiro, preservando-se a estrutura do Projeto da Câmara. Após os acertos necessários, o PLC n.101/93 é aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em 12 de dezembro do mesmo ano. (ALVES, 2002, p. 61)

Nesse momento, a tramitação do projeto corria de maneira favorável as forças progressistas e as investidas do bloco conservador pareciam não surtir o efeito por eles desejado.

A VOLTA DO PLS N. 67/92 E A APROVAÇÃO DA NOVA LDB

Com a posse na presidência de Fernando Henrique Cardoso em janeiro 1995, e a nova legislatura iniciada em fevereiro do mesmo ano, o cenário político favorável às forças progressistas no governo de Itamar Franco se inverte e as forças conservadoras ocupam o favoritismo no Parlamento Federal. Desta forma, a aliança PFL-PSDB garantiu não somente a chegada de FHC à presidência como uma nova investida conservadora no Parlamento brasileiro.

Com intuito de bloquear, dentro do Senado, a tramitação do projeto, logo no início da nova legislatura, o mesmo é recebido com o pedido do retorno, pelo Senador Beni Veras (PSDB-CE), à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania,

[...] sob a alegação de que havia muitas irregularidades que necessitavam ser revistas e através de algumas manobras regimentais, impede-se a votação do PLC no Plenário, que termina sendo encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça do Senado, onde o próprio senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) assume a relatoria do projeto, emitindo seu parecer em 21 de março de 1995. (ALVES, 2002, p. 62)

Os receios gerados na época em que Cid Sabóia assumira a relatoria do projeto no Senado, os quais foram dissipados após certo tempo, se concretizam com a manobra regimental de retorno do Substitutivo, em 1995, à comissão supracitada.

No parecer final, Ribeiro, para inviabilizar a tramitação do PLC n.101/93, assim como no substitutivo Cid Sabóia, alega inúmeras inconstitucionalidades presente nesses.

Por conseguinte, por mais que houvesse incoerências com a Constituição, o principal ponto apresentado por Darcy Ribeiro – a saber: a criação do Conselho Nacional de Educação – por conter inconstitucionalidades, se mostrava infundado a partir do momento que esse já se encontrava resolvido pela medida provisória nº. 992/95, do governo Itamar Franco, sendo essa várias reeditada.

A propósito das alegações de inconstitucionalidades basta um exemplo para se compreender a sua relatividade e os objetivos a que servem. No processo de discussão da LDB um dos pontos mais insistentemente acusados de ferir a constituição foi o relativo ao “Sistema Nacional de Educação”. Já foi registrada a resistência tenaz de Eraldo Tinoco (PFL-BA), Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) e Eurides Brito (PTR-DF) a esse dispositivo. Ora, o deputado Edivaldo Alves da Silva (PDS-SP) cujas posições se alinham de um modo geral com aquelas dos deputados acima mencionados, ao tentar a mesma manobra regimental de Darcy Ribeiro em setembro de 1991 na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, também afirmara em seu relatório sobre o Substitutivo Jorge Hage que “a estrutura básica do projeto está eivada de inconstitucionalidades”. No entanto, não considerou inconstitucional o “Sistema Nacional de Educação” nem o “Conselho Nacional de Educação” (SAVIANI, 2011, p. 179)

Levando em consideração os episódios, fica evidente a intencionalidade dos parlamentares em perceber inconstitucionalidades onde, possivelmente, afetassem

os interesses da iniciativa privada em educação. Por isso, o que antes não parecia inconstitucional agora se torna pelo receio de Eraldo Tinoco (PFL-BA) e Sandra Cavalcante (PFL-RJ). Tal receio é motivado pelo caráter unificado que representaria um Sistema Nacional de Educação o que, conseqüentemente, resultaria numa interferência do Estado na educação privada.

Assim, se mostra perceptível as “estratégias para impedir a aprovação no Senado do Substitutivo Cid Sabóia que estava para ser votada trazendo de volta à cena o anteprojeto do Senador Darcy Ribeiro” (SILVA, 2007, p. 66).

Por fim, após inúmeras tentativas, essa última manobra regimental conquista o fim almejado pelo bloco governista. Os projetos advindos da Câmara foram desconsiderados por suas “inconstitucionalidades” e trocados pelo Substitutivo de Darcy Ribeiro, isto é, o PLS nº. 67/92, tendo esse sido aprovado na Comissão de Constituição e Justiça dessa Casa.

Todavia, o senador Ribeiro incorporou várias emendas ao seu Substitutivo no intuito de minimizar as resistências nascidas do descontentamento da comunidade educacional com a mudança de rumo tomado na elaboração da LDB. Assim, em 08 de fevereiro de 1996 a versão derradeira do projeto apresentado por Ribeiro ganha aprovação no Plenário do Senado.

Sobre o projeto final, afirma SAVIANI (2011, p. 181):

Vê-se que essa estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso.

O projeto aprovado no Senado, que em grande parte serve aos interesses da iniciativa privada, para a qual a lei resultou perfeita, é encaminhado à Câmara, que de Casa autora passou a ser revisora, para os últimos ajustes antes da aprovação final. Na Câmara fora confiado ao Deputado José Jorge (PFL-PE) a relatoria do projeto e, após cerca de dez meses de espera, em 17 de dezembro de 1996, se aprova nesta Casa o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional presente no relatório do deputado, encaminhando o mesmo para a sanção presidencial.

Assim,

contando com uma correlação de forças favoráveis, no legislativo e no executivo, consegue-se enfim a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos moldes almejados pela iniciativa privada e pelo MEC, sendo sancionada *sem vetos* pelo presidente da República e promulgada em 20 de dezembro de 1996, recebendo o número 9.394. (ALVES, 2002, p.63, grifos do autor).

É importante ressaltar que o projeto encaminhado à Câmara Federal para revisão, não sofreu grandes alterações nesta Casa. O texto advindo do Senado permaneceu com sua mesma estrutura e números de artigos, sendo essas poucas alterações só redacionais que não caracterizaram mudanças na essência do projeto. Desta forma, o substitutivo Darcy Ribeiro é aprovado quase que na íntegra pela Câmara.

Outro fato importante a ser ressaltado está na sanção *sem vetos* por parte do executivo. O que não deixa de ser estranho pelo motivo que

a ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordandose que isso também se deu com a Lei n. 5.692/71 durante o governo do general Emilio Garrastazu Médici sob cujo o autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada, não havendo espaço sequer para os “pálidos protestos” ocorridos durante a votação da Lei n. 5.540/68 do governo do marechal Artur da Costa e Silva quando, no entanto, o texto foi sancionado com diversos vetos.

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito. (SAVIANI, 2011, p.182)

CONCLUSÃO

Concluimos que o processo de tramitação da nova LDB não fugiu muito dos mesmos problemas encontrados na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A intervenção na tramitação do projeto no Parlamento, por parte da iniciativa privada, transforma sempre o texto final em um dispositivo de garantia para sustentação de seus interesses. E embora os textos finais das duas Leis da Educação Nacional tivessem, de certa forma, contido vitórias dos defensores da escola pública, em muitos momentos, a letra da lei acaba por garantir a manutenção do setor privatista.

Todavia, a diferenciação político-econômica presente nos anos 90 proporcionou à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma influência de posição neoliberal, reduzindo, dessa forma, a responsabilidade do Estado e aumentando o apelo à iniciativa privada, na busca de transferir ou dividir, em regime de parceria, os investimentos públicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

BRANDÃO, R. V. da Mota. O neoliberalismo e o seu triunfo mundial: as décadas de 1970/1990. In: _____. **Ajuste neoliberal no Brasil: desnacionalização e privatização do sistema bancário no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)**. 2013. 390 f. Tese (Doutorado em História).

Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. p. 36-98.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acessado em: 02 de Março de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 02 de Março de 2017.

MONTEIRO, R. A. C.; GONZÁLEZ, M. L.; GARCIA, A. B. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 5, n. 2, nov. 2011. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/225/142>. Acesso em: 17 de abril de 2014.

SAVELI, E. de L.; TENREIRO, M. O. V. **Educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais**. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 15, n. 2, p. 51-57, mai/ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 12 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Léa Pereira Lima de Oliveira. **A Legislação Educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE METODISTA – Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, 2007.

A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS PARA DEFICIENTES VISUAIS USANDO PAPEL MICROCAPSULADO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: (05/11/2019).

Alex Santos de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí.

Tucuruí – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2859095528173567>

Elton Rodrigues Cantão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí.

Tucuruí – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1163195486388287>

João Elias Vidueira Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí.

Tucuruí – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8018691254585785>

Maria do Perpétuo Socorro Sarmento Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí.

Tucuruí – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9940055346582613>

RESUMO: Este artigo descreve a criação de imagens táteis aos deficientes visuais usando papel microcapsulado ou swellpaper. Inicialmente é mostrado como são feitos os desenhos no computador, que incluem linhas,

texturas e legendas em Braille. Na segunda etapa é descrito o método de impressão das imagens em relevo usando papel microcapsulado. Na última parte é mostrado como são avaliados os desenhos. As imagens táteis adaptadas têm se mostrado bastante úteis no auxílio aos alunos deficientes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: desenhos táteis, papel microcapsulado, deficiência visual.

BUILDING TACTILE IMAGES FOR THE VISUALLY IMPAIRED USING MICROCAPSULE PAPER

ABSTRACT: This paper describes the production of tactile graphics for blind and visually impaired using microcapsule paper or swellpaper. Firstly, it is shown how the drawings are created on computer, including lines, textures and Braille labels. Secondly, it is described the method of printing in relief using microcapsule paper. Finally, it is shown how the drawings are evaluated. Tactile graphics have been very useful to students with visual disabilities.

KEYWORDS: tactile graphics, microcapsule paper, visual disability.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de imagens. As representações visuais são amplamente

utilizadas nas mais variadas formas e para as mais variadas finalidades, inclusive como um importante recurso de auxílio no processo educacional. Verdadeiramente, muito do que aprendemos é baseado em imagens que mostram mapas, gráficos, tabelas, desenhos, fluxogramas etc. Portanto, sob muitos aspectos, somos informados à medida em que visualizamos (externamente e internamente) e compreendemos essas imagens que nos são apresentadas.

Todavia, as imagens visuais não são acessíveis àquelas pessoas com severos problemas de visão, principalmente aquelas que são cegas ou tem baixa visão. Portanto, esse público está em profunda desvantagem no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, pois não podem enxergar as muitas imagens disponíveis em livros, apostilas, televisões e computadores.

Nos últimos anos, o IFPA tem recebido diversos alunos com variados graus de comprometimento da visão. Por esse motivo, com a missão de realiza a inclusão educacional de seus alunos, esforços tem sido realizados com o intuito de tornar mais acessíveis as informações veiculadas durante as aulas. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal socializar a experiência do Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Tucuruí, na adaptação de imagens táteis aos deficientes visuais usando papel microcapsulado ou swellpaper.

Os materiais em relevo tátil são recursos indispensáveis para pessoas que só podem ler com o auxílio dos dedos (leitura tátil). Além de um ótimo recurso didático, esses materiais são instrumentos que oferecem novas vivências e experiências à pessoa com problemas de visão e contribuem para que o processo de inclusão social realmente aconteça. Ocorre que sem a visão os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária [De Sá, De Campos and Silva 2007].

A relevância deste trabalho está no fato de que no Brasil, principalmente na Amazônia, ainda é muito pouco empregado métodos de criação de imagens em relevo adaptadas aos deficientes visuais utilizando a ajuda do computador e equipamentos mais modernos de tecnologia assistiva. Nesse sentido, há uma maior necessidade de popularização desses métodos, de modo a contribuir efetivamente com sucesso para o processo de inclusão educacional.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo aborda três aspectos distintos envolvendo imagens adaptadas aos deficientes visuais. Na primeira etapa é mostrado como são feitos os desenhos no computador. Na segunda etapa é descrito o método de impressão das imagens em relevo usando papel microcapsulado e na última parte é mostrado como são avaliados os desenhos, tanto por quem produz as imagens, os videntes, como pelo

público alvo, os deficientes visuais.

2.1 Criação das imagens no computador

A primeira etapa do processo de adaptação de uma imagem a um deficiente visual consiste na criação da própria imagem. As imagens podem ser diretamente desenhadas sobre o papel microcapsulado. Isso é prático apenas quando se tratar de desenhos simples e que não requeiram legendas em Braille. Todavia, em casos contrários, o uso de programas de computador como ferramenta de criação de imagens adaptadas constitui mais um dos inúmeros benefícios que a computação trouxe para inclusão social dos deficientes visuais. Isso porque os computadores disponibilizam muitos recursos para criar e manipular imagens, tais como mover, deletar, aumentar, diminuir e copiar. Além do mais, é possível a inserção de textos em Braille, algo extremamente útil para a interpretação do desenho. Diversos software com recursos gráficos podem servir para a adaptação das imagens. Os desenhos mostrados neste trabalho foram todos criados no computador utilizando o software livre Inkscape®.

Os desenhos táteis produzidos seguiram as orientações do manual americano Bana [Braille Authority of North America 2010], o qual traz orientações acerca de como melhor fazer desenhos em relevo com legenda em Braille. Na confecção dos desenhos, foram usadas texturas bem diferenciadas para enfatizar partes do mesmo (linhas e áreas), o que facilitou bastante a exploração tátil por parte dos alunos com problemas de visão. Ressalta-se que as imagens táteis geradas têm inscrições visuais (para pessoas videntes, ou seja, que enxergam) e em Braille (para quem tem sério comprometimento da visão). A fonte de letra em Braille usada foi a Duxbury Swell Braille tamanho 24.

2.2 Impressão no papel microcapsulado

Após a criação do desenho no computador, o próximo passo é imprimi-lo em um papel especialmente desenvolvido para desenhos táteis denominado papel micricapsulado ou swellpaper (termo em inglês, que significa papel que “incha”). Primeiramente, os desenhos foram impressos no papel microcapsulado utilizando uma impressora a laser. O papel utilizado tinha tamanho A3 e era da marca Zy-tex2®.

Posteriormente, o papel microcapsulado foi submetido por alguns segundos ao aquecimento em uma máquina fusora térmica (heating machine), marca Teca Fuser®. Com o aquecimento, as partes em preto do desenho ficarão em relevo em uma altura uniforme. Esse método de criação de imagens táteis é reportado na literatura como sendo um dos mais usados no mundo [Thompson and Chronicle 2006; Braille Authority of North America 2010; Power and Jurgensen 2010; Cryer,

Jones and Gunn 2011].

2.3 Avaliação das imagens táteis

Depois de feitos os desenhos em relevo, os mesmos foram avaliados pelos autores para saber se apresentavam as linhas, texturas e pontos Braille perceptíveis ao tato e, quando fosse necessário, fazer os devidos ajustes. Também foram considerados os aspectos pedagógicos, para saber se as informações dispostas sobre o papel estavam claras para serem compreendidas pelos deficientes visuais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As imagens táteis adaptadas têm se mostrado bastante úteis no auxílio aos alunos deficientes visuais. Segundo eles, os desenhos impressos sobre papel microcapsulado, quando bem elaborados, são de fácil entendimento. Alguns assuntos seriam certamente de difícil compreensão se não houvesse o uso de uma representação em relevo com informações em Braille. Na ausência de percepção da luz, o senso tátil é uma modalidade essencial para aquisição de informações.

As figuras 1 e 2 exemplificam alguns dos desenhos produzidos na instituição ao longo dos últimos anos. São imagens inéditas adaptadas a partir de diversas representações visuais, as quais incluem o desenho tátil da anatomia de um morcego (Figura 1) e de um campo de futebol (Figura 2). Ambos os desenhos trazem as legendas em Braille como suporte de informações necessárias para a melhor compreensão dos desenhos. Essas figuras evidenciam o potencial de emprego da produção de desenhos táteis nas mais diversas áreas, como Biologia e Educação Física. Na figura 3 é demonstrado o momento de avaliação de um dos desenhos. Tanto o construtor da imagem como o deficiente visual normalmente participam da avaliação.

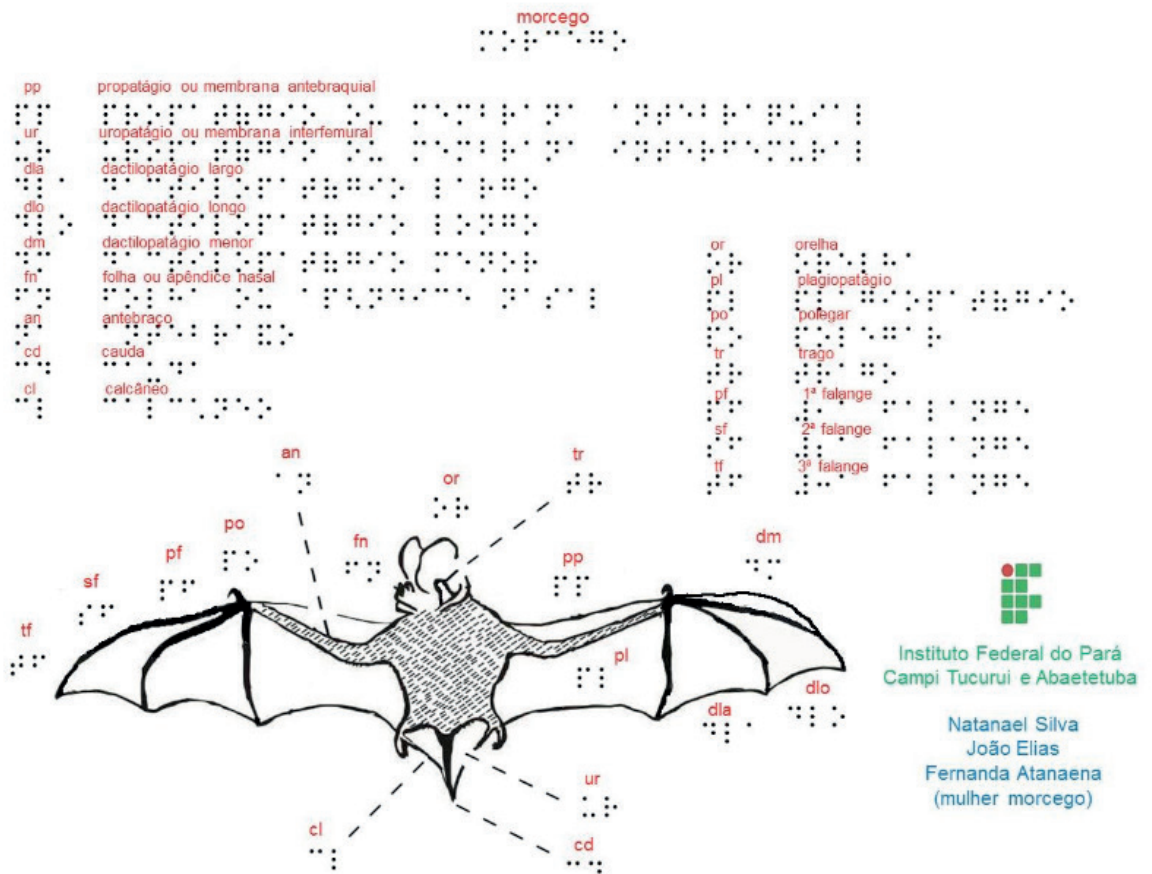


Figura 1. Imagem tátil da anatomia de um morcego.

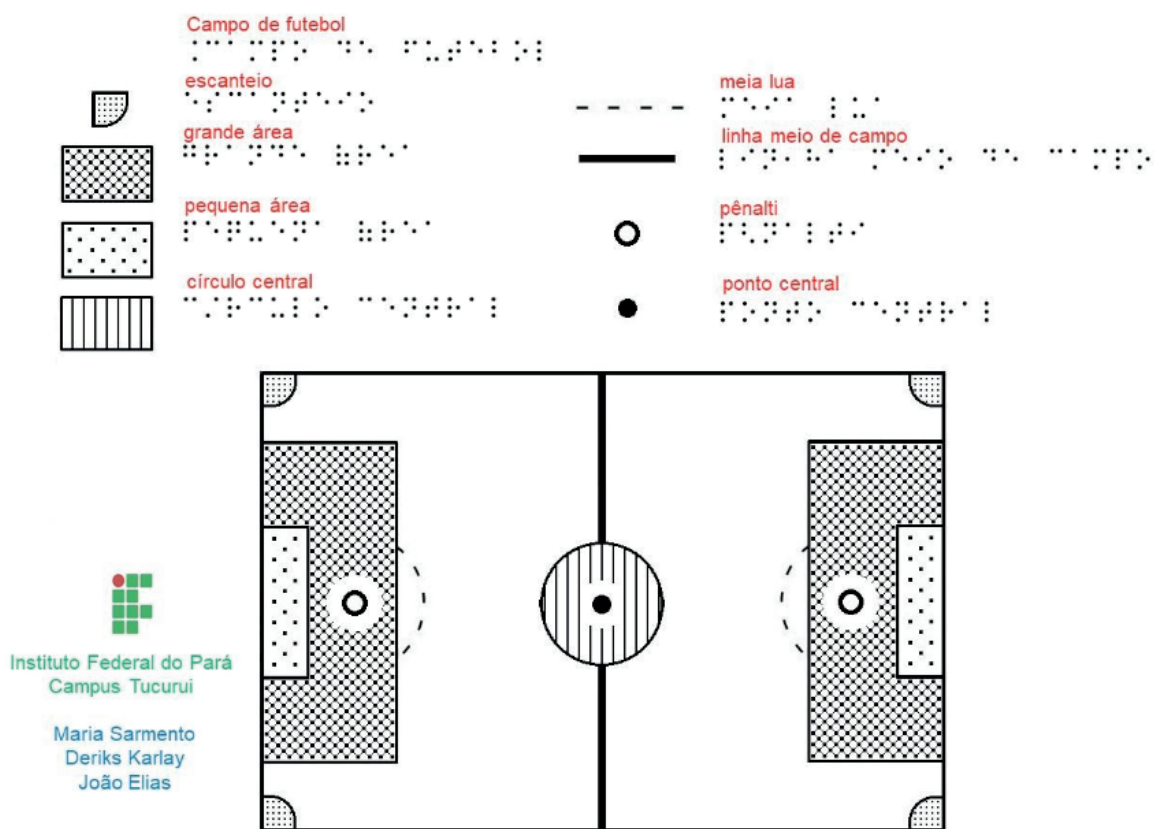


Figura 2. Imagem tátil de um campo de futebol.



Figura 3. Deficiente visual e um dos autores avaliando uma imagem tátil.

Uma vantagem do papel microcapsulado em relação à impressão em papel contínuo é que as linhas contínuas podem ser impressas normalmente como tal são, ou seja, em relevo contínuo. Na impressão mecânica em papel contínuo elas são transformadas em pontos seguidos alinhados. Portanto, um desenho contendo muitas linhas próximas a legendas em Braille, pode causar confusão ao se utilizar o papel contínuo, pois existe um grande número de pontos sobre o papel. Todavia, no papel microcapsulado é possível uma melhor percepção entre linhas preenchidas em relevo contínuo e os pontos Braille, evitando assim confusão de interpretação.

A maior desvantagem do papel microcapsulado sem dúvida é o elevado custo. Esse material é importado e produzido por poucos fabricantes. Esses fatores influenciam diretamente no preço do produto. Como consequência, o emprego do papel microcapsulado fica restrito, devendo ser adotado somente em casos de desenhos mais complexos, como por exemplo os das figuras 2 (anatomia de animais) e 3 (quadras esportivas). Outro aspecto negativo do papel é a pequena variação de altura das linhas e poucas variações de texturas, o que pode tornar difícil a distinção dos diferentes elementos em uma imagem tátil.

Segundo Padilha et al (2017), as imagens em relevo para deficientes visuais devem ter como característica principal a facilidade com que elas possam ser exploradas pelos dedos das mãos. Porém, vale lembrar que essa facilidade obviamente depende de o quão bom está o desenho. Além do mais, depende ainda do nível de habilidade que o usuário tem em ler o Braille e os desenhos táteis.

Os alunos com deficiência visual que tem sido atendido pelo IFPA, *campus* Tucuruí, constituem um grupo um tanto heterogêneo. Eles têm diferentes idades,

tipos e graus de comprometimento da visão, idade de chegada da deficiência visual, níveis de escolaridade, habilidades com a leitura em Braille e com imagens em relevo e, não menos relevante, aptidões pelas disciplinas estudadas. Tal diversidade exige uma certa personalização dos desenhos, isto é, cada desenho deve ser produzido para melhor se adaptar a cada usuário. É preciso ter em mente que os estudantes com deficiência visual têm características especiais próprias, por conseguinte são necessárias estratégias específicas que possam favorecer-lhes o acesso ao conhecimento.

Escutar a opinião dos próprios deficientes visuais acerca da qualidade das imagens táteis produzidas para eles é sempre recomendável, afinal de contas, eles são os maiores beneficiados pelo uso dessas imagens em relevo. Existem muitas regras para nortear a elaboração de um desenho tátil. Uma regra geral é que algumas imagens são perfeitamente compreendidas pelos videntes, mas a representação tátil equivalente pode não ser para os que tem problemas de visão. Consequentemente, uma representação em relevo nem sempre será uma cópia fiel de uma imagem visual.

Na opinião de Urbas et al (2016), assim como acontece com o Braille, também precisam ser obedecidas normas para a impressão de ilustrações táteis. Segundo esses autores, apresentar e imprimir ilustrações para pessoas com deficiência visual é algo bem diferente. Na apresentação de imagens e ilustrações de seres humanos, animais, objetos e outros precisa ser levada em conta também a combinação de diferentes texturas a serem usadas.

Hoje em dia, a *internet* possibilita encontrar inúmeras imagens. Além do mais, pode-se obter imagens de um livro ou revista utilizando um digitalizador (*scanner*, em inglês). Em ambos os casos, a imagem pode ser importada para o editor gráfico de um programa de computador a fim de se fazerem as mudanças necessárias. Muitas das vezes, importar imagens é bem mais prático do que desenhá-la no computador, porque basta apenas se fazer alguns ajustes, evitando perder tempo, e melhorando a qualidade da mesma.

A seguir são transcritas falas de deficientes visuais que estudaram no IFPA, *campus* Tucuruí. As falas são opiniões deles após explorarem quadras esportivas táteis, como a da figura 3. As respostas dos participantes A e B reforçam um dos principais objetivos do uso de desenhos táteis com quem tem deficiência visual. Esses desenhos podem dar uma melhor orientação espacial do formato dessas áreas de práticas esportivas. Os mapas táteis são recomendados para a orientação e mobilidade das pessoas sem percepção visual. Por isso, antes de o aluno percorrer uma quadra para ter uma noção de seus espaços, é interessante que o mesmo explore com as mãos um desenho dessa quadra. Com isso pode-se mentalizar o formato da quadra e seus principais elementos.

É muito bom para as pessoas estarem conhecendo as quadras e suas formas [...]. Antes de ir para a prática da Educação Física na escola, conhece os espaços da quadra através da quadra tátil. (Participante A).

Ajuda ao deficiente visual ter oportunidade de saber áreas e dimensões da quadra esportiva. Tendo maior noção espacial durante a prática. (Participante B).

Outra fala transcrita (Participante C) diz respeito aos gráficos e formulas químicas em Braille:

A importância é [...] das fórmulas químicas e dos desenhos dos gráficos em alto relevo e das fórmulas químicas em Braille é muito importante porque dá acesso às pessoas com deficiência visual, naquilo que na maioria das vezes fica só no contato visual e passa despercebido pelo aluno que obviamente não enxerga. (Participante C).

O propósito final deste trabalho, conforme anteriormente firmado, é de promover a produção de imagens táteis utilizando recursos computacionais e de tecnologia assistiva para catalisarem mudanças no aprendizado de seus alunos deficientes visuais. Pretende-se inspirar os leitores a fazerem uso da técnica aqui descrita e, dessa maneira, criarem suas próprias imagens táteis, a fim de atenderem as suas próprias necessidades educacionais.

Promover a inclusão de todos nos ambientes educacionais regulares tem sido uma preocupação constante de educadores e governos verdadeiramente comprometidos com a inclusão educacional. A declaração de Salamanca sobre os princípios da política e prática da educação especial [ONU 1994] reafirma o direito à educação a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças particulares.

4 | CONCLUSÃO

O uso de desenhos táteis sobre papel microcapsulado tem se mostrado muito eficiente no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual, particularmente daquelas que são cegas ou tem baixa visão. Com esses materiais adaptados os deficientes visuais passam a ter maior acesso ao conhecimento e, por conseguinte, tem mais aproveitamento em seus estudos.

Será imensamente benéfico se coleções de imagens de diferentes áreas do saber, próprias para serem impressas em relevo, estiverem disponíveis gratuitamente na rede mundial de computadores. Dessa forma, será preciso apenas escolher as imagens de interesse para explicar determinado assunto e imprimi-las em linhas e texturas em relevo e legendas em Braille.

Finalmente, a ampliação do acesso à equipamentos e materiais de tecnologia assistiva poderá causar um grande desenvolvimento no meio educacional,

considerando a inclusão dos alunos deficientes visuais. Conseqüentemente, para aquelas pessoas impossibilitadas de enxergar, o mundo em que vivemos, cercado de imagens, passará então a ter mais significado e a ser mais humanamente desenvolvido.

REFERÊNCIAS

Braille Authority of North America [BANA] (2010). **Guidelines and standards for tactile graphics 2010**. Disponível em: <<http://www.brailleauthority.org/tg/web-manual/index.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

CRYER, Heather; JONES, Claire; Gunn, Dave. **Producing Braille on swell paper: a study of Braille legibility**. Birmingham (UK): RNIB Centre for Accessible Information, 2011.

DE SÁ, Elizabet Dias; DE CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, DF: SEESP, SEED, MEC, 2007.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Espanha, 1994.

PADILHA, Máira Vasconcelos da Silva; MEIRELES, Ronaldo; DA SILVA, Luana Pereira.; FERREIRA, João Elias Vidueira. A construção de imagens táteis para deficientes visuais utilizando computação. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org.): **Educação Especial: cidadania, memória, história**. Belém: EDUEPA, 2017.

POWER, Christopher.; JURGENSEN, Helmut. Accessible presentation of information for people with visual disabilities. **Universal Access in the Information Society**, v. 9, n. 2, p. 97–119, 2010.

A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO DO EDUCANDO COM TDAH

Data de aceite: 31/01/2020

Lúcia Balbina de Souza Nunes

Universidade Iguazu - Campus V

Cristina de Fátima de Oliveira Brum

Augusto de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro

Lucas Capita Quarto

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro

José Fernandes Vilas Netto Tiradentes

Santa Casa da Misericórdia de Belo Horizonte

Fábio Luiz Fully Teixeira

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro

Fernanda Castro Manhães

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro

RESUMO: Este artigo tem por objetivo estudar a importância do lúdico no processo ensino de inclusão de crianças com Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade proporcionando-lhe uma forma prazerosa de aprender e uma convivência digna em sociedade. Foram abordados o valor e relevância de se utilizar a ludicidade como ferramenta para oportunizar a inserção do educando com tais distúrbios em classes regulares. Por isso, é preciso que se tenha um embasamento dos professores sobre o assunto para que se obtenha êxito por parte dos

estudantes e recursos para o desenvolvimento do ensino na unidade escolar. A pesquisa será de recurso bibliográfico e para dar suporte ao assunto utilizaremos obras voltadas para o conteúdo com uma reflexão baseada em alguns autores como Parreiras (2010), Friedmann (2012), Nista-Piccolo (2012), Relvas (2015) e Sátiro (2012) que deram subsídios para o desenvolvimento do trabalho. Conclui-se que o papel do professor é fundamental perante a problemática e que a brincadeira precisa ser vista como um recurso através do qual o aluno usufrui de um aprendizado significativo e se dá de maneira prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Professor. Lúdico. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to study the importance of playfulness in the teaching process of inclusion of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder providing them with a pleasurable way of learning and a decent living in society. We will address the value and relevance of using playfulness as a tool to facilitate the inclusion of the student with such disorders in regular classes. Therefore, teachers need to be grounded on the subject in order to be successful on the part of students and resources for the development of teaching in the school unit. The research will be bibliographic resource and to support the subject we will use

content-oriented works with a reflection based on some authors such as Parreiras (2010), Friedmann (2012), Nista-Piccolo (2012), Relvas (2015) and Satiro (2012) that gave subsidies for the development of work. It is concluded that the teacher's role is fundamental in the face of the problem and that the play needs to be seen as a resource through which the student enjoys a meaningful learning and takes place in a pleasant way.

KEYWORDS: ADHD. Teacher. Ludic. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma disfunção neurobiológica com predisposições crônicas muito normais no período da infância e da adolescência podendo permanecer durante toda a vida do sujeito. Alguns atributos relevantes e evidentes são a atividade motora em demasia, a desatenção e a impulsividade, no entanto essas particularidades nem sempre são compreensíveis aos educadores que não possuem formação em psicopedagogia, os quais realizam equivocadamente, um diagnóstico incorreto dos educandos, fundamentado unicamente nos procedimentos comportamentais.

O TDAH está manifesto na vivência escolar de determinados alunos. No entanto, para que o docente elabore a constatação adequada, a instrução de um profissional é fundamental, pois o reconhecimento do TDAH não é tão comum como inúmeros supõem. A ausência de desempenho acadêmico dos alunos, frequentemente, é contemplada pelos professores como simples ausência de entusiasmo, mas sequer habitualmente esse é o diagnóstico preciso.

Entendendo os inconvenientes do mestre em uma classe numerosa, e dentre estes um estudante com TDAH é normal que o professor, sob exaustão, não entenda como proceder. Para tal é imprescindível que o educador conduza o aluno para uma avaliação diagnóstica, a qual será efetuada de maneira precisa para que a escola, integralmente, entenda como encarar o contexto sem acentuar os sintomas. Frente a essa realidade, este artigo tem por objetivo estudar a importância do lúdico no processo ensino de inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade proporcionando-lhe uma forma prazerosa de aprender e uma convivência digna em sociedade.

O primeiro capítulo traz uma análise do que é TDAH e o suas implicações no desenvolvimento psíquico, físico e social dos discentes portadores de tal adversidade. O segundo capítulo ressalta o papel do educador como agente de acolhimento e suas contribuições como facilitador da aprendizagem, visto que ele é o sujeito responsável em adaptar o currículo de forma que facilite a apreensão dos conteúdos pelos educandos com TDAH. O terceiro capítulo aponta as contribuições dos jogos

e brincadeiras como facilitadores da aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, visto que o brincar constitui uma atividade universal, promotora de desenvolvimento em todas as áreas do desenvolvimento infantil.

2 | TDAH: ALGUMAS DEFINIÇÕES, SINTOMAS E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um distúrbio neurobiológico de origens genéticas, que surge na infância e, continuamente, permanece com o sujeito por toda a sua existência. Configura-se por sintomas de distração, ansiedade e impulsividade. Silva afirma:

O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância e em cerca de 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente do grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente. (SILVA, 2014, p.16).

É um transtorno neuropsiquiátrico que tem fascinado a curiosidade popular. Constantemente relacionado com outras disfunções emocionais ou comportamentais, distingue-se por apresentar impulsividade, hiperatividade, dificuldade de concentração, e desatenção imprópria para a idade mental do sujeito. Olivier assevera que:

Pode também ser definido como transtorno multifatorial associado a fatores ambientais e genéticos. Variações no tamanho (inibição e excitação, como já relatado em dislexia) e na morfologia do cérebro, onde estão presentes desde a tenra idade com anormalidades no circuito frontoestriado/cerebelo, principalmente no hemisfério direito, considerado responsável pela maioria dos distúrbios de coordenação motora e por um programa subnormal sensorio-motor (a dopamina parece ser a principal alteração neuroquímica sublinhando essas alterações morfológicas), além de outras causas possíveis, mas não muito divulgadas. (Olivier, 2011, p. 79).

O TDAH, atualmente, tem sido mais explorado, o que produz uma maior consideração da escola e dos familiares a respeito dos indícios manifestados pela criança. Todavia, é necessária precaução e convicção antes de chegar ao desfecho de que o problema daquele indivíduo é, na realidade, pertinente ao transtorno, e não meramente sintomas equivalentes que, ademais, podem ser hábitos característicos da idade da criança. A investigação deve sempre ser efetuada por um especialista competente, que contextualizará as ocorrências na vivência da criança. Mantoan enfatiza que:

A primeira evidência que surge desse tipo de análise, desse modo de ver a escola, é o fato de que a escola não esgota sua tarefa na mera transmissão de informações.

Sua missão vai muito além. Mais do que nunca, torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões. (MANTOAN, 2011, p. 77).

Normalmente, o diagnóstico é feito em idade escolar. Neste período os sintomas de hiperatividade e desatenção incessantemente impossibilitam que a criança se conserve em circunstâncias propícias ao aprendizado, produzindo disfunções secundárias antes não evidentes ou pouco reconhecidas. Crianças em idade pré-escolar, contudo, podem manifestar sintomas discutíveis de TDAH e alguns podem receber tal diagnóstico, ainda que preliminarmente. Destaca-se, entretanto, que apesar de dados epidemiológicos revelem que cerca de 2% dos pré-escolares possam ser detectados com TDAH, um total de até 50% dos pais que exprimem preocupações com seus filhos nesse período, deixam de realizá-lo por ocasião da alfabetização. Precisa-se ter consciência que a gravidade que está no início dos padrões de diagnóstico correlacionam-se com o aparecimento adversidades sociais e acadêmicas na adolescência.

O desenvolvimento acadêmico pode ser atingido pelos traços de TDAH e/ou de suas comorbidades. Deparam-se, dentre essas, com transtornos típicos do aprendizado tais como a dislexia. Tais dificuldades de atenção aparecem associadas com problemas escolares mais tardios. O vínculo entre concentração e desempenho acadêmico é linear, com preocupante desatenção inicial ligada ao mais inconveniente prognóstico escolar.

As circunstâncias relativas englobam questões do alcance e consumação da comunicação falada e escrita, transtornos como: de aprendizado, do humor, da personalidade e transtorno de utilização de substâncias. Além disso, a atribuição de alcançar devidamente competências motoras finas e grosseiras é uma associação constante.

Continuamente, os jovens hiperativos são audaciosos e insensatos, sendo suas convivências definidas por uma inexistência de inibição social, sem reservas e cautela. Têm tendência a se isolar socialmente, sendo impopulares com os outros. Os motivos do TDAH ainda são indefinidos, apesar da inúmera quantidade de estudos realizados sobre o tema, presumindo-se que esse transtorno seja o produto de questões genéticas e/ou biológicos adicionados a fatores ambientais.

Os sintomas começam antes dos sete anos de idade, conquanto a maioria seja diagnosticada depois da exteriorização destes por alguns anos, sendo capaz de contemplá-los em contexto como na escola, casa, ou trabalho. Na maioria das vezes, o transtorno somente é identificado quando o sujeito se matricula na escola, uma vez que é a fase em que as dificuldades de atenção e inquietude são constatadas com

maior regularidade pelos educadores. Bloqueio na aprendizagem, desorganizações motoras (noção de espaço e tempo, equilíbrio, esquema corporal, etc.) e insucesso escolar são demonstrações que se associam ao transtorno hiperativo. A inconstância do comportamento ou entre ambientes é outra particularidade dessas crianças.

3 | O EDUCADOR COMO AGENTE DE ACOLHIMENTO

Na atualidade, com a busca inclusiva de integração de quaisquer crianças em classes regulares, os educadores precisam estar cada vez mais qualificados para abraçarem posicionamentos eficazes de receptividade e inclusão nas redes de educação. É preciso lembrar que é essa a maneira ideal para acontecer uma ação com condutas fundamentais.

Deve-se destacar que os alunos com necessidades educacionais especiais não surgiram apenas neste século. Além disso, a presença deles não é uma notícia recente à sociedade moderna. De outra forma, a visão de adaptação social desses educandos aumentou consideravelmente nas últimas décadas, na qual foram implementadas reivindicações atuais do atendimento pedagógico. É notável que a inclusão, até o momento, não é um êxito, todavia há uma movimentação para que isso ocorra em um curto período. Mantoan assegura que:

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigidas pela inclusão. A inclusão implica mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. (MANTOAN, 2011, p. 37).

Associado com a polêmica, a instituição necessita analisar suas perspectivas e normas ao acolher alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a escola formadora não deve, apenas, colocá-los em sala de aula, impondo-lhes às normas da unidade escolar. Em função disso, faz-se necessário conseguir meios para a inclusão eficaz desses estudantes na classe regular. Relvas entende que:

A inclusão desses educandos nas escolas regulares tem trazido muitos questionamentos. Se, por um lado, há uma clara e boa vontade por parte dos professores e da escola para adaptar estas crianças; por outro lado, há um desconhecimento do assunto, e é uma tarefa árdua em uma classe numerosa e diversificada. (RELVAS, 2015, p. 88).

Naturalmente, os docentes necessitam apresentar-se qualificados, teórica e metodologicamente, ao receber um discente que venha modificar suas técnicas de ensino, dessa maneira como quaisquer dos demais alunos da sala, o mesmo usufrui de direito a aprender.

Acrescentamos, ainda, às habilidades dos mestres, a relevante responsabilidade

de reconhecer o distúrbio em seu aluno que costuma entrar para a classe. Dessa forma, não devemos conferir somente aos educadores o compromisso de estabilizar uma inclusão de qualidade, é imprescindível que se tenha em vista que toda a equipe escolar necessita cooperar, afinal o estudante que entra pelos portões escolares está sob a supervisão de toda a comunidade escolar. Além disso, quanto mais cedo ocorrer o diagnóstico, será melhor para a atuação pedagógica. Discordando com o ideal, muitos docentes olham apenas para os impedimentos que terão que encarar no suporte ao aluno com o distúrbio, deixando de atentar às perspectivas de aprendizado que podem ser aproveitadas.

Ao dialogar com os pais em relação às dificuldades de seu filho, o professor precisa ser muito cuidadoso para não apavorá-los e não se antecipar dando diagnósticos, pois estes só podem ser realizados por profissionais especializados e depois de uma investigação criteriosa de vários elementos. Alguns pais se atemorizam ao ouvir do docente que seu filho necessita ser levado a um profissional qualificado. No entanto, o professor precisa ter segurança do que está falando e asseverar aos pais que possui compreensão sobre o assunto, elucidando determinadas dúvidas, que colaborarão para tranquilizá-los. Freitas et al defendem que:

O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigí-lo a todo custo. (MANTOAN, 2011, p. 35).

Diversos professores dizem que este ou aquele aluno não se concentra porque não sabe o conteúdo ou não entende nada. Os alunos com TDAH não assimilam porque não conseguem prestar atenção. A atribuição do professor nessas situações é de fundamental importância no período educacional dessas crianças. Um educador concentrado e zeloso a seus alunos dispõe de táticas que ampliem o aprendizado de maneira efetiva.

O docente necessita ter atenção aos seus alunos e de maneira nenhuma fazer discriminação entre eles, pois as crianças com TDAH tem tendência a ter de baixa autoestima, pertinente às dificuldades de aprendizagem, bem como, problemas de relacionamento com os colegas, sendo de primordial relevância fazê-la confiar em sua capacidade de aprendizado e estimulando-a sempre.

É imprescindível diversificar a técnica de ensino, possibilitando que uma aula seja diferente da outra, com a intenção de estimular os alunos. Estes e outros métodos que o mestre vai idealizando no decorrer de sua função podem oferecer uma conquista significativa para os discentes com TDAH.

Os educandos que manifestam os sintomas do TDAH devem, de preferência, ocupar as primeiras carteiras da classe, sempre distante da porta ou da janela, para

evitar que se dispersem. As atividades, se possível, devem ser curtas, para que não excedam o período de concentração dos aprendizes.

A inserção de tais alunos possui uma atribuição importantíssima, visto que o educador precisará planejar o seu projeto de aula, atividades lúdicas e significativas para as crianças, as quais possam colaborar para o preparo dos alunos de modo geral, mas particularmente para os educandos com mais bloqueios de aprendizagem e que possam progredir a consciência de comprometimento, de cooperação, percepção, companheirismo, tolerância e valorização do próximo.

Compete aos professores a incumbência de diversificar a metodologia utilizada, desenvolvendo uma aula mais dinâmica, para que os aprendizes tenham sua concentração direcionada, se encantem com a aula, e conseqüentemente assimilem o conteúdo. Ao empregar este tipo de metodologia, viabiliza-se uma motivação em poder brincar e ao mesmo tempo em desejar aprender.

4 | A COLABORAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO EDUCANDO COM TDAH

O termo lúdico deriva do latim ludus que quer dizer jogos infantis ou recreação. As brincadeiras proporcionam às crianças entreterem-se, ao mesmo tempo em que aprendem a respeito de algum assunto. Na maior parte das vezes os brinquedos ou brincadeiras auxiliam no avanço da vida social da criança, em particular aquelas utilizadas em jogos lúdicos. Os jogos e brincadeiras são essenciais para o crescimento e a educação da criança, por possibilitar o avanço simbólico, despertar a sua imaginação, a sua habilidade de raciocínio e sua autoestima. As brincadeiras possibilitam que a criança alivie a ansiedade, desapontamento, insegurança e até mesmo a hostilidade, medo e a desorganização, sem que compreenda que possui quaisquer desses sentimentos. De acordo com Parreiras:

Brincar é uma das coisas mais importantes que há para as crianças e para os adultos também. Quando brincamos, soltamos nossa imaginação e exercitamos nossa criatividade. Somos livres ao brincar! Podemos experimentar tocar alguma coisa, movimentar um pino para um lado ou para o outro, empurrar um carrinho, chutar uma bola. Soltar uma pipa nos traz uma saborosa liberdade. Voamos com ela! (PARREIRAS, 2010, p. 19).

A mediação do brinquedo leva à conquista, à descoberta e à reinvenção. A criança, em convívio com o brinquedo, expande a imaginação, mas também amplia a capacidade de investigação, de confrontação e de inspiração. Expandindo habilidades que beneficiam seu universo interior e participando do mundo concreto. O brinquedo, em sua modéstia, tem a capacidade de providenciar recursos para a criança que precisa de um tratamento mais organizado para seu desenvolvimento.

Nesta metodologia de aprendizagem é imprescindível que os educadores entendam um pouco a respeito do TDAH, para não originarem obstáculos em relação ao aluno ou dar uma maior dedicação a quem tem o distúrbio. Para atuar com essas crianças o ideal seriam classes reduzidas, sentar perto do quadro e do mestre, detalhes moderados para que a atenção dos educandos não seja dispersa, consentimento especial para ter um tempo mais longo para realizar as tarefas sem repreensões, desta maneira podendo auxiliar para o desenvolvimento desse aluno.

É primordial um recinto de aprendizagem propício no decorrer das aulas. Os formadores devem verificar, estimular e motivar as instruções; as atividades precisam ser curtas e bem estabelecidas, solicitar à criança que fale o que está executando para que isso amplie a sua atenção. Para Friedmann:

A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade das crianças. (FRIEDMANN, 2012, p. 45).

A atividade lúdica se transforma em um percurso para o conhecimento humano e as capacidades sociais, aspirando que ela favoreça o entretenimento da criança e propicie o deleite no que se realiza. Vale ressaltar ainda que é essencial trabalhar os temas escolares por meio de jogos com regulamentos e com instruções bem claros, pois estes poderão inserir a importância de se trabalhar a impulsividade, a ansiedade e o respeito pela vez do outro. Friedmann comenta que:

O desenvolvimento social das crianças é vital em qualquer programa escolar, porque as interações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento moral e cognitivo. Por meio dos jogos de regras, as crianças desenvolvem aspectos sociais, morais, cognitivos, políticos e emocionais. Os jogos constituem um conteúdo natural que motiva as crianças a cooperar para elaborar as regras. (FRIEDMANN, 2012, p. 39).

Os jogos precisam ser manipulados como uma terapia, no momento em que seja pertinente para sanar a dificuldade de concentração que estes sujeitos têm. Atividades, conversas e instruções longas impossibilitam que os mesmos obtenham uma melhoria em tópicos que têm bloqueio, pois estes fogem da regra natural, exigindo concentração e envolvendo os componentes. Um dos benefícios da brincadeira é que a mesma pode ser desenvolvida com um conjunto de indivíduos para possibilitar seu convívio e trabalhar o contexto social, isto é, na circunstância de uma turma em que mais de um apresenta o déficit de atenção e hiperatividade, é necessário trabalhar com o grupo, o que resultará em grandes benefícios para estes estudantes e ensinará a enfrentar melhor suas dificuldades.

O educador que se apodera do lúdico, terá possibilidades de identificar a criança

com TDAH e propiciar a inclusão da mesma, auxiliando além de suas famílias, igualmente as escolas, recomendando a um outro profissional que se adapte a este tema, que dará todas as diretrizes para que seja capaz de fazer o direcionamento a profissionais especializados em tratar o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Sátiro argumenta que:

A educação já é em si um processo, algo que, ao fechar um ciclo, abre outro. É uma infinita sucessão de acontecimentos éticos, estéticos, epistemológicos etc. Certamente, não podemos criar gênios, mas podemos melhorar a qualidade criativa do processo educativo, já que a criatividade pode ser desenvolvida por todos e favorece o aspecto lúdico e o entendimento profundo das coisas. (SÁTIRO, 2012, p. 58).

No que tange ao lúdico, entende-se que a conduta do indivíduo hiperativo, em relação aos outros, é inapropriado devido à enorme dificuldade de atenção, concentração e impulsividade ocasionada pelo transtorno, no entanto, ao usufruir dos jogos como recursos pedagógicos deve levar em consideração as peculiaridades da criança, auxiliar o discente a expandir as aptidões necessárias para um desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O comportamento social adequado de uma criança é dificultado pela hiperatividade e por meio dos jogos ela melhora a submissão às normas coletivas e sociais. Citando Friedmann entende-se que:

Partindo de uma concepção socioconstrutivista-interacionista do brincar, ou seja, pensando-o como meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, como vincular a atividade lúdica à função da escola? Como já foi apontado, a possibilidade de trazer essa atividade para o ambiente escolar é uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva criativa, autônoma, consciente. Por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantins, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. (FRIEDMANN, 2012, p.45).

O jogo é um recurso criativo, que atrai e auxilia o professor a diminuir as disfunções de desatenção e de comportamento social nos sujeitos hiperativos, aprimorando assim a aprendizagem e o desempenho da criança, pois é por intermédio desse ato que indivíduo exhibe experimentações e vivencia o mundo externo. De acordo com Nista-Piccolo:

Utilizar o jogo como instrumento do ato educativo é oferecer à criança uma forma de aprendizado sem cansaço. Por sinal, o cansaço e o desinteresse são os principais inimigos da aprendizagem. Vemos isto quando nos dedicamos a nos aproximar das crianças que estão fazendo suas lições de casa. Elas não vêm a hora de sair daquela tarefa enfadonha e ir brincar, correr, jogar. A aparente contradição, cansaço para estudar e não cansaço para jogar, mostra energia a mais que leva o infante a jogar, energia essa que transborda em seu corpo porque está livre de um momento de privação. (NISTA-PICCOLO, 2012, p.78).

As atividades lúdicas, além de contribuir para a aquisição de conhecimento,

propiciam a socialização e a solidariedade entre os educandos. A unidade escolar precisa alavancar as intervenções lúdicas para instigar a aprendizagem, sugerindo tarefas desafiadoras que facilitem a estruturação de conhecimentos, oportunizando ao estudante com TDAH de ser mais imaginativo, comunicativo e ativo, levando-o a alcançar condutas de respeito recíproco, honradez e solidariedade. Para esse fim, é preciso que o educador prepare aulas agradáveis e diversificadas, saindo do cotidiano e que aproveite diversas habilidades nos alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista o trabalho exposto pode-se apreender que o TDAH, por ser um problema melindroso, é imprescindível que seja tratado seriamente, devendo ser cuidado na infância com a intervenção do educador que necessita estar preparado para trabalhar com esses educandos na escola. O conhecimento a respeito deste transtorno prepara os docentes para se ocupar com esta problemática sendo capaz de agir e diferenciar um aluno rebelde, de um com déficit de atenção, hiperatividade ou hiperativo-impulsivo.

As tarefas lúdicas e jogos didáticos são um recurso de suma importância para a aquisição de conhecimento dos aprendizes com TDAH, pois o jogo não é somente um instante de relaxamento e brincadeira, bem como é um momento onde as crianças se veem estimuladas e incentivadas. Quando brincam, expressam prazer e euforia em fazer descobertas. O emprego do jogo como técnica de ensino proporciona aos educandos uma oportunidade diferente das aulas habituais, pois se sentem mais entusiasmados.

Torna-se óbvio a relevância e a utilidade dos jogos como ferramenta no método de instrução de um aluno com TDAH. Igualmente, o jogo didático assegura que o colegial entenda seus limites e demonstre respeito pelo colega. Esta pesquisa demonstra que as atividades lúdicas contribuem e enriquecem a evolução social e intelectual do hiperativo. Sendo um mecanismo fomentador e simplificador da aprendizagem, o brinquedo auxilia de maneira mais satisfatória as atividades acadêmicas.

Portanto, inferiu-se que, apesar do TDAH ser um problema que dificulte a aprendizagem, os jogos e brincadeiras precisam ser empregados como mecanismos didáticos, pois os resultados produzidos são excelentes para todos os alunos com o bloqueio. As mediações lúdicas necessitam de uma parcela maior no currículo e é necessário que o professor dê uma atenção maior ao sujeito com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para que possamos obter um rendimento elevado e auxiliar na modificação dessas práticas por meio da concretização das políticas públicas com o intuito de inclusão efetiva de tais indivíduos.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil.** 1.ed. São Paulo: Telos, 2012.

OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PARREIRAS, Ninfa. **Relações afetivas: ensino fundamental I.** São Paulo: DCL, 2010.

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos.** (trad. Romina Amorebieta, Luciano Ismael Barrionuevo, Guillermo Segú). São Paulo: Ática, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e Impulsividade.** 4. ed. São Paulo: Globo; 2014.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de Submissão: 09/12/2019

Rosimar de Jesus Souza Sepulchro

<http://lattes.cnpq.br/9630980224801820>

Universidade Autônoma de Assunção-
Assunción- Py
Espírito Santo/Vitória

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a importância da educação de surdos e a prática pedagógica dos professores do ensino regular. Como metodologia realizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo como cunho qualitativo, no qual após diversas leituras, aponta-se que a formação do professor das salas de aulas inclusivas tem sido um complicador no processo de inclusão. Tal concepção se dá pelo fato desses professores não dominarem a Libras, necessitando de forma sistemática do intérprete para mediar a comunicação. O surdo para se comunicar na escola depende exclusivamente do apoio do intérprete, caso este profissional não esteja por perto, o surdo não terá oportunidade de se expressar e de ser compreendido. Dessa forma, esse estudo se torna relevante para que o sistema de educação invista no debate coletivo, para criar mecanismos e construção de estratégias que visem preparar o professor para vivenciar de

forma plena e integral o processo de inclusão com estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Inclusão. Libras. Surdez

DEAF EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS IN REGULAR EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of deaf education and the pedagogical practice of regular school teachers. As a methodology the bibliographical research was carried out, having as qualitative slant, in which after several readings, it is pointed that the formation The inclusion of inclusive classroom teachers has been a complicating factor in the inclusion process. Such a conception is due to the fact that these teachers do not dominate Libras, needing systematically the interpreter to mediate communication. The deaf to communicate at school depends solely on the interpreter's support, if this professional is not around, the deaf will have no opportunity to express themselves and to be understood. Thus, this study becomes relevant for the education system to invest in the collective debate, to create mechanisms and build strategies that aim to prepare the teacher to fully and fully experience the inclusion process with deaf students.

INTRODUÇÃO

Atualmente tem se observado uma grande preocupação sobre o tema “inclusão de pessoas surdas na escola”, isso porque, pensar nessa temática significa antes de tudo pensar na “formação” do professor da sala aula inclusiva, que por não ter o domínio da Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, encontra grandes desafios na sua ação didática na perspectiva ensinar para todos de modo igual. Isso porque, partindo do pressuposto que o conhecimento e formação dos professores do ensino regular faz toda a diferença para que aconteça a inclusão de qualidade

Muitas vezes a pessoa surda é considerada como incapaz, uma vez que não consegue estabelecer uma comunicação com uma pessoa ouvinte. Essa concepção ainda tem persistido nos dias atuais, devido a concepção da história das pessoas com surdez ter sido marcada por grandes dificuldades e exclusão social. Esse entendimento leva a compreender-se que durante muito tempo a pessoa surda era considerada como ineducáveis. Foram muitos anos de segregação.

Com o passar dos tempos, devido aos fortes movimentos que almejavam por uma educação para todos, aos poucos as pessoas surdas vêm sendo inseridas na escola do ensino regular, tendo a “LIBRAS” como instrumento de comunicação e interpretação com todos que o cercam. Essa linguagem vem se firmando como a principal forma de promover a inclusão social e escolar da pessoa com surdez nos diversos segmentos sociais.

A respeito da importância da Libras, Silva (2013, p.49), aponta que:

A Língua de Sinais cumpre esse papel de elo de transmissão dos valores culturais entre indivíduos surdos e não surdos, além de ser agente da comunicação social e impulsionadora do seu desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. É nessa língua que o surdo pensa, reflete, constrói a sua fala, o seu discurso, analisa o mundo, compreende-o, conhece e reconhece as pessoas ao seu redor. A língua de sinais precisa, por essa razão, estar presente nas escolas que se denominam inclusivas.

Apesar desse avanço em prol da inclusão social, mais especificamente do deficiente auditivo, estudos tem apontado que uma parcela dessa população brasileira, ainda não tem desfrutado das mesmas oportunidades, em relação ao direito de estudar; meio esse, favorável à interação com a diversidade e multiculturalidade de culturas existentes no Brasil. Dessa forma, enquanto um grupo usufrui deste privilégio, o outro é levado ao isolamento, pondo-se em situação de risco, sendo marginalizado e deixando-se de ser notado ou aceito na sociedade pelos mais variados motivos, dentre os quais: ausência de cautela para com os menos favorecidos, desconhecimento da legislação e dos direitos humanos, ante

paixão por parte dos próprios familiares, seja por vergonha, ou simplesmente por não acreditar no potencial que essas pessoas possuem.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA FAVORECER A INCLUSÃO

O conceito da Escola Inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 1998), sugere mudanças de paradigmas, recaindo numa nova postura da escola, modificando suas metodologias, propondo ações inclusivas que devem estar proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo, bem como na atitude dos estudantes, enfim em práticas que beneficiem a integração social de modo a oferecer uma educação de qualidade para todos. Sendo assim, frente ao processo da inclusão, o papel da escola é preparar seus funcionários, desde a merendeira, porteiros, secretários, gestor e o professor para buscar organizar - se e adaptar-se para o processo de inclusão.

De acordo com Araújo e Linhares (2014, p. 47): “Para que a educação inclusiva seja uma realidade, além de uma mudança de mentalidades[...], é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação”. Caso contrário, a inclusão não se concretiza.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55 em que os pais e/ou responsáveis ficam encarregados de matricular seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 21). Sem restrições, sobre quaisquer aspectos mediante condições físicas ou intelectuais, favorecendo aceitar que a escola brasileira é para todos, o que implica ser uma escola inclusiva, cabendo aos pais a heteronomia perante a sociedade. Neste sentido, dispõe-se de outros documentos com força de lei que também se propõem a apoiar a educação inclusiva, quais sejam: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e Declaração de Salamanca (1994). As quais surgiram a partir da visão de escolarização como privilégio de um grupo; uma exclusão que acabou sendo legitimada nas políticas e práticas educacionais ao longo dos anos.

Consoante, o processo de democratização da escola, aponta o paradoxo existente entre a inclusão e a exclusão quando os sistemas de ensino garantem a universalização do acesso, mas não em sua plenitude. Pois indivíduos e grupos que não se enquadram nos padrões definidos e almejados pela escola, ainda que inseridos no espaço escolar, continuam por ela sendo excluídos, ferindo assim, o seguinte princípio:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas podem ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade

para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11-12).

Embora cientes de que o fomento ao conhecimento dos direitos humanos tem favorecido o reconhecimento das diferenças e o respeito por elas, além da ampliação de espaços que resultou na participação de maior número de sujeitos com deficiências no meio educacional, mesmo que ainda distante do ideal, foi nesta perspectiva que se formalizou a educação especial, cuja finalidade é atender aos excluídos do sistema comum de ensino pela justificativa de suas deficiências.

INCLUSÃO ESCOLAR E O ESTUDANTE COM SURDEZ

Sabe-se que a escola em sua atuação hoje, mais que em outros tempos, deve afastar-se ao máximo da ideia de proceder aleatoriamente, tampouco almejar resultados automáticos. Tal entendimento, denota caminhos a serem enveredados pelos estudantes com deficiência auditiva, a fim de garantir a aquisição do conhecimento, que se a escola gerir suas ações pautadas nos referidos sustentáculos, de forma que, ao invés de lhes causar agastamento que rume para o insucesso, certamente, propiciará êxito.

Esse entendimento fornece elementos que vêm alertar a escola em seu pensar e agir com maior senso de responsabilidade e cumprir com o seu papel que se volta à uma educação igualitária, contemplando também os estudantes com surdez.

O aqui registrado, deve provocar os profissionais da educação para uma consciência ainda mais comprometida no tangente à responsabilidade social da escola, servindo de conclamação aos seus agentes que necessitam envidar esforços para vencerem um dos maiores desafios encontrados no contexto escolar, o qual está atrelado à formação do educando em sua completude, sem perder de vista aqueles que apresentam Deficiência Auditiva; sobre as quais é mencionado por Lacerda e Santos (2013, p 188):”A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula”. Nessa perspectiva, o relevante papel da escola é desmotivador, capaz de permitir que se vá além da indignação para com aquilo que se refuta - exclusão, discriminação, desrespeito às diferenças e demais obstáculos que impeçam a boa convivência no espaço escolar pelo sentimento de fazer valer os direitos do indivíduo preconizados na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 206, Inciso I, bem como de diversos outros instrumentos que a ela se somam na forma de incremento em que determinam e reforçam a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Nos quais a escola é desafiada a acolher todos os alunos, dando atenção a

diversidade neles expressa.

Por certo a discriminação existe, contudo, a escola pode minimizar seus efeitos maléficos ao cumprir com a sua responsabilidade, seja por consciência, seja por atitudes solidárias, por força de Lei, ou mesmo por motivos outros que sejam. De sorte que aqueles que por natureza já muito sofrem, sejam favorecidos de alguma forma, tendo seus fardos aliviados por meio da garantia de seus direitos, principiando com o direito à Educação; inclusive aqueles vitimados de deficiências, sobretudo a auditiva. Por certo há no espaço escolar crianças e jovens com essa ou outras deficiências que possivelmente necessitarão de metodologias específicas que venham beneficiar para o seu desempenho em certas áreas de conhecimento. O que não se configurará como privilégio, mas como direito. E é com esta convicção que a Escola deve caminhar a fim de que a universalização do ensino seja efetivada genuinamente, sem excluir nenhum educando.

CAUSAS DA SURDEZ

Muitos estudos foi e continua sendo desenvolvidos para saber o que causa a surdez, e como ela se classifica. A deficiência auditiva pode ser classificada de acordo com o período e se dá durante a fase: pré-natal, perinatal e pós-natal.

De acordo com Vedoato (2015, p.21): “A deficiência auditiva pré-natal é quando ocorre no período gestacional podendo ser diversas as causas: fatores genéticos e hereditários”, entre as causas mais comuns estão relacionadas ao fator doenças infectocontagiosas, contraídas na gestante, ingestão durante a gestação de medicamentos que lesam o nervo auditivo e de drogas ou; quadro de desnutrição e carências alimentares da gestante e bem como complicações devido à hipertensão arterial e diabetes que a gestante desenvolveu.

Já no período perinatal, segundo Duarte (2014, p.29),” engloba o momento do nascimento e o período que imediatamente o precede e sucede”, enquanto que Alves (2012, 81): destaca que: “O período pós-natal, corresponde aos momentos posteriores ao nascimento, ou seja, os fatos vivenciados ao longo da vida do indivíduo, configurando-se as infecções bacterianas [...] traumas[...]virais [...] ruído; icterícia ou hiperbilirrubina e baixo peso”. As afirmações acima cabe um lamento, principalmente por trazer à tona a triste realidade enfrentada por pessoas nascidas com essa deficiência, em que lhes são negados direitos fundamentais assegurados na Constituição Federal, inclusive aqueles mais básicos, tais como: direito à uma família, a um lar, onde crianças são impedidas de receber os principais encaminhamentos que contribuiriam para o seu desenvolvimento; em um ambiente que deveria proporcionar-lhe amor, atenção, respeito e todo aparato familiar necessário à formação de uma base sólida para sua integração social, ambiente

esse em que, desde a mais tenra idade favoreceria desenvolver habilidades para o exercício da cidadania, a ter início a disseminação destas práticas entre seus membros, uma vez que o lar se constitui o ambiente primeiro para formação do caráter do indivíduo, através da vivência de princípios, valores éticos e morais que devem constituir o cidadão.

A acessibilidade para a pessoa com surdez ainda é um desafio, essa parcela da população tem enfrentado grandes dificuldades para conseguir realizar suas atividades cotidianas, como por exemplo: comprar algo, vender alguma coisa, dialogar com pessoas ouvintes, enfim uma série de atividades que ele precisa realizar e que devido a sua condição deficitária lhe impossibilita.

Não resta dúvida que a comunicação é o alicerce da vida de toda a pessoa em todas as suas manifestações enquanto ser social. Portanto, a sociedade que se diz inclusiva, deve preparar sua nação para conviver com as diferenças, entre elas, a convivência sadia entre as pessoas surdas com as ouvintes, e isso só é capaz de ser realizado, por meio de investimentos na “formação” dessa mesma sociedade. Em outras palavras, quando todos puderem se comunicar de forma compreensível, sendo esta pessoa surda ou não.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica para a elaboração deste estudo, se deu através de livros, artigos e revistas em versão impressa ou digital, fundamentando dessa forma, o Marco Teórico.

Após as leituras críticas e reflexivas sobre a inclusão social de estudantes com surdez no ensino regular, traçou-se uma abordagem qualitativa, num estudo exploratório para apresentar fundamentos consistentes e expor as colocações dos autores pesquisados, que abordam o tema e de forma discursiva buscou-se explicitar e identificar as necessidades desse estudante dentro da escola para que a sua aprendizagem seja satisfatória.

Desse modo, o objetivo metodológico desse artigo é discutir sobre a importância da educação de surdos e a prática pedagógica dos professores do ensino regular.

RESULTADO COM DISCUSSÃO

Na atual sociedade, percebemos uma preocupação muito grande em incluir pessoas com todos os tipos de deficiências na escola em todos os níveis do ensino regular e modalidades escolar. Todavia incluí-las no sistema de ensino regular, perpassa pela necessidade de rever adaptações curriculares e estruturais físicas e da formação docente. Pois, para que a inclusão se concretize muitos fatores

precisam ser priorizados, entre esses está no preparo do professor. Buscando embasamento teórico, Kailer e Papi (2013, p.2), colaboram ao afirmarem que:

[...] é possível constatar uma quantidade significativa de instituições escolares preocupadas em adequar e repensar tanto sua estrutura física – como a construção de salas, rampas, banheiros adaptados – como também seus regimentos internos e as formas de organização do trabalho pedagógico.

Os professores são peças fundamentais no processo de inclusão, e por isso mesmo necessita estar muito bem preparado para saber lidar com as adversidades que a própria inclusão traz. No entanto, o que se tem percebido, é uma formação acadêmica ineficaz para saber lecionar com o estudante surdo.

Grande parte dos professores brasileiros são ouvintes, e sendo assim, o método geralmente usado por eles é o oral e conseqüentemente não passa por ajustes de comunicação e de recursos didáticos, necessitando para intermediar a comunicação com o deficiente auditivo do intérprete, um profissional que não é professor, mais mesmo assim delegam ao mesmo as funções que o professor deveria assumir.

Como se pode ver, é um problema que o sistema de educação necessita resolver de forma urgente, pois, a própria Lei Maior da educação brasileira, a LDB, propõe que os professores precisam ser preparados para utilizar a LIBRAS na sala de aula.

De acordo com a LDB, lei 9394/ 96 há várias possibilidades de formação docente tanto inicial como a continuada centrando-se nos Institutos Superiores de Educação, que podem estar ou não vinculados às Universidades. Dessa forma para que a inclusão do estudante com surdez seja de fato efetivado, serão necessários muitos ajustamentos nas políticas públicas de todas as esferas(municipais, estaduais e federais).

Vale ressaltar que os professores exercem papel importante na formação de indivíduos críticos e atuantes numa sociedade repleta de exclusão social.

CONCLUSÕES

A discussão aqui proposta aconteceu visando contribuir, teoricamente, para que as questões tratadas sobre o processo de inclusão escolar para pessoas surdas e a prática pedagógica do professor diante desse processo. Pode-se afirmar que em relação a formação do professor é preciso construir estratégias pedagógicas para viabilização da inclusão, de forma especial dos estudantes com surdez, e levar esse conhecimento para sala de aula, tornando a Libras o instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento.

Tal formação deve acontecer nas diversas modalidades (presencial, semi presencial ou a distância), de forma consciente em que o papel do professor para cidadania inclusiva, deva ser uma construção contínua.

No tangente a Deficiência Auditiva(DA), são muitos os desafios que as escolas brasileiras precisam vencer, pois este estudante ao inserido no seio da sala de aula comum, a partir de uma matrícula imposta por leis que advertem sobre a não negação da oportunidade, este, em sua maioria, passa a ser visto pelos professores e pela equipe escolar como uma ameaça ao desempenho e ao sucesso da turma, os quais se angustiam com a presença deste.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. R. **Caracterizando a Surdez**: fundamentação para intervenções no espaço escolar. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 2, n. 2, p. 75-92, Jul.-Dez.de 2012. ISSN 2237-1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle> ou http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109. Acesso em 02 de maio de 2019.
- ARAÚJO, P. C. V.; LINHARES, T. **CA inclusão escolar**: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 11 n. 17 p. 35-59 jul./dez.de 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/3929/1949>. Acesso em: 10 de maio de 2019.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5deoutubro Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de abr. de 2019.
- BRASIL . **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/ – ECA. Brasília, DF
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha.1994.
- DUARTE, I. M. R. F. **Qualidade de vida em crianças e adolescentes surdos portadores de implante coclear**. Tese de Doutorado.2014. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fmup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=34961. Acesso em 30 de março de 2019.
- KAILER, P. G. da L; PAPI, S. de O. G. **O papel do pedagogo em relação a inclusão escolar**. X ANPEDSUL, Florianópolis, outubro/2013.
- LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora?**: Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar,. 254 p .2013.
- SILVA, K. M. de S. C. **Intérprete de língua de sinais**: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos. Dissertação de Mestrado.2013. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18664/1/InterpreteLinguasSinais.InterpreteLinguaSinais.pdf>. Acesso em: 23 de novembro.
- VEDOATO, S. C. M. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná**. Tese de Mestrado. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_VEDOATO_Sandra_Cristina_Malzinoti.pdf. Acesso em 29 de novembro de 2019.

A ESCOLA MUNICIPAL BARRO BRANCO: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E O COTIDIANO ESCOLAR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 15/11/2019

Vanessa SerafimdaSilva

<http://lattes.cnpq.br/7360621656500218>
Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ

Bianca Silva Martins

<http://lattes.cnpq.br/0838026103211674>
Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ

Israel Gonçalves Cardoso

Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ
<http://lattes.cnpq.br/8490752686272930>

Juliana Luíza Pinto dos SantosTeixeira

Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ
<http://lattes.cnpq.br/2144603511012738>

Moacir dos Santos da Silva

<http://lattes.cnpq.br/6942262610965073>
Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ

Josely Ferreira Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/8448317734599116>
Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ

Antônio Henrique Nunes Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/4731490522730720>
Universidade Católica de Petrópolis
Petrópolis – RJ

RESUMO: Este estudo traz como objeto de pesquisa uma escola localizada em Imbariê, terceiro distrito do município de Duque de Caxias: a Escola Municipal Barro Branco. Ela foi fundada a partir da mobilização da comunidade, e, desde então é proposto por toda a equipe diretiva e docente construir o trabalho escolar a partir da compreensão das diferenças entre as culturas das famílias e da escola, valorizando os percursos individuais dos alunos em um estabelecimento de ensino de periferia e difícil acesso do município. Ressaltemos que professores dessa unidade escolar são atuantes em militâncias sindicais, exercem a gestão democrática através de eleições mesmo antes dessa conquista ser contemplada pelas escolas de Duque de Caxias/RJ, também pela escola não realizar avaliações externas, por mais que o uso das avaliações externas é reconhecido como um dos principais instrumentos de elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e como monitoramento da sociedade sobre a educação no Brasil. Nesse sentido, este trabalho pretende, como objetivo geral, apresentar, de forma sucinta, o histórico, o desenvolvimento da gestão administrativa e pedagógica e a avaliação do desempenho escolar da Escola Municipal Barro Branco e por objetivos específicos: (1) conhecer o funcionamento da escola e os documentos que norteiam a organização curricular e o plano

pedagógico da unidade; (2) refletir sobre as relações sociais e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola; (3) analisar o método de avaliação adotado pelos professores da E.M. Barro Branco. Para fundamentar a análise dos dados, serão utilizados os trabalhos acadêmicos do campo de estudos sobre avaliação educacional, destacaremos aqui os autores que contribuirão para este trabalho: Rausch e Schlindwein, Libâneo, Hoffmann, Paro, Feire e Lück. A metodologia que será adotada neste artigo será de abordagem qualitativa de caráter exploratório, para a qual se fará uso da pesquisa documental, de observação participante.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações Externas; Organização Escolar; Identidade Escolar.

BARRO BRANCO MUNICIPAL SCHOOL: A REFLECTION ON EXTERNAL EVALUATION PUBLIC POLICIES AND SCHOOL DAILY

ABSTRACT: This study has as object of research a school located in Imbariê, third district of the municipality of Duque de Caxias: the BarroBranco Municipal School. It was founded from the mobilization of the community, and since then it has been proposed by all the management and teaching staff to build school work from the understanding of the differences between family and school cultures, valuing the individual pathways of students in a peripheral education establishment and difficult access of the municipality. We emphasize that teachers of this school unit are active in union activism, exercise democratic management through elections even before this achievement is contemplated by schools in Duque de Caxias / RJ, also because the school does not perform external evaluations, even though the use of external evaluations It is recognized as one of the main instruments for the elaboration of public policies of education systems and as a monitoring of society about education in Brazil. In this sense, this paper aims, as a general objective, to present, briefly, the history, the development of administrative and pedagogical management and the evaluation of the school performance of the BarroBranco Municipal School and by specific objectives: (1) to know the functioning of the school and the documents that guide the curricular organization and the pedagogical plan of the unit; (2) reflect on the social relations and pedagogical practices developed at school; (3) to analyze the evaluation method adopted by the teachers of E.M. BarroBranco. To support the data analysis, the academic works of the field of educational evaluation studies will be used. We will highlight here the authors who will contribute to this work: Rausch and Schlindwein, Libiliar, Hoffmann, Paro, Feire and Lück. The methodology that will be adopted in this article will be of qualitative approach of exploratory character, for which will make use of the documentary research, of participant observation.

KEYWORDS: External Evaluations; School organization; School Identity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido na área de educação, é fruto de uma investigação inicial motivada pela temática principal da resistência e da luta de uma escola

pública municipal da cidade de Duque de Caxias – Rj, referente a sua implantação e sua manutenção, ao cumprimento das políticas públicas municipais para área de educação e a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Vale ressaltar que o município de Duque de Caxias tem uma rede de educação distribuída da seguinte maneira: 02 escolas federais, 88 escolas estaduais, sendo que 01 escola estadual oferta cursos técnicos, 178 escolas municipais e 128 escolas particulares (SME/DUQUE DE CAXIAS, 2019).

Uma parcela considerável das escolas de Duque de Caxias é classificada em escolas de difícil ou difícilíssimo acesso. Tal classificação ocorre quando uma unidade escolar está situada em local sem infraestrutura adequada, os acessos via transporte público são ineficientes, as estradas de acesso são intrafegáveis em dias chuvosos, o vínculo do profissional com a unidade e com a comunidade é dificultoso e a mobilidade de profissionais é alta.

Dentro dessa quantidade de unidades escolares de Duque de Caxias, a escola alvo deste trabalho é a Escola Municipal Barro Branco, situada na Av. Pedro Álvares Cabral, Lt. 27, Qd. 10, Bairro - Jardim Barro Branco, Imbariê, Cidade - Duque de Caxias – Rj e foi inaugurada em 24 de agosto de 1987, após muita luta da Associação de Moradores da comunidade (SME/DUQUE DE CAXIAS, 2019).

A Escola Municipal Barro Branco foi escolhida como objeto dessa pesquisa, não somente por ser referência de qualidade no ensino, mas após a observação da forma em que a unidade é gerida pela sua equipe administrativa e pedagógica. Apesar de compor o quadro de escolas municipais da secretaria de educação de Duque de Caxias, a unidade escolar é administrada de uma forma autêntica, dinâmica e singular, já que os seus gestores, os seus professores, os seus funcionários de apoio, os seus alunos e a sua comunidade não têm a cultura de seguir as políticas públicas elaboradas pela secretaria municipal de educação e de realizar as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb administrado pelo Ministério da Educação.

Após os fatos mencionados nos parágrafos anteriores em relação ao trabalho realizado na referida unidade escolar, surgem algumas questões que nortearam este trabalho como a Escola Municipal Barro Branco é gerida? Se a unidade escolar não participa do Saeb, como é avaliado o seu desempenho? Por que esta escola é considerada uma unidade de referência em todo o município?

Este artigo possui como objetivo geral apresentar, de forma sucinta, o histórico, o desenvolvimento da gestão administrativa e pedagógica e a avaliação do desempenho escolar da Escola Municipal Barro Branco.

E como objetivos específicos: (1) conhecer o funcionamento da escola e os documentos que norteiam a organização curricular e o plano pedagógico da unidade; (2) refletir sobre as relações sociais e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola;

(3) analisar o método de avaliação adotado pelos professores da E.M. Barro Branco.

Para cumprir com os objetivos propostos, serão adotadas as metodologias de pesquisa exploratória e de referência bibliográfica, de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2016) uma pesquisa exploratória é a primeira etapa de um estudo mais amplo, sendo aplicada com intuito de obter uma visão mais geral dos fatos e é utilizada em temas pouco explorados. E como instrumentos da pesquisa exploratória foram utilizados a observação participante e a análise documental.

No instrumento observação participante o pesquisador participa ativamente das atividades de construção dos dados de pesquisa. É um instrumento de pesquisa que revela e permite ao observador alcançar situações ou eventos incapazes de serem alcançados na aplicação de questionários e entrevistas, porém é um instrumento que requer do pesquisador uma maior capacidade de adaptação (PAWLOWSKI, ANDERSEN, TROELSEN, & SCHIPPERIJN, 2016).

No instrumento análise documental o pesquisador se detém em analisar todo tipo de documento, confeccionados com objetivos diversos. A modalidade mais comum de documento é um texto escrito em papel, mas a modernidade e o avanço tecnológico têm permitido a elaboração de documentos eletrônicos ou digitais. Os documentos mais utilizados nas pesquisas são: os institucionais; os pessoais; os de divulgação de marketing; os jurídicos; os iconográficos; e os registros estatísticos (GIL, 2016).

Já a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2016, p. 29): “[...] é elaborada com base em material já publicado”. O próprio Gil (2016) diz que este método de pesquisa inclui de forma tradicional, material impresso, tais como: livros, revistas, jornais, teses dissertações e anais de eventos científicos, mas com o avanço tecnológico já se tem utilizado outras fontes mais modernas como: discos, fitas magnéticas, CDs e todo material disponível na Internet. Este trabalho está fundamentado nas ideias dos seguintes autores: Rausch e Schindwein (2001), Libâneo (2004/2008), Hoffmann (2012) e Lück (2000/2009).

DISCUSSÃO

A Escola Municipal Barro Branco, situada na Avenida Pedro Álvares Cabral, Qd 10, Lote 27, s/n - Jardim Barro Branco, Imbariê, terceiro distrito de Duque de Caxias - RJ, inaugurada em 24 de agosto de 1987, como resultado da luta e da resistência da Associação de Moradores junto com a população do bairro Jardim Barro Branco, para que a comunidade obtivesse uma escola pública. O nome Escola Municipal Barro Branco foi colocado em reconhecimento às lutas e resistências dos moradores do bairro Jardim Barro Branco.

Inicialmente a equipe pedagógica se preocupou em fornecer uma educação aos

familiares dos alunos matriculados e atualmente, a referida escola possui as seguintes modalidades de ensino Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano; Etapas Iniciais e Finais da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial.

Na década de 90, o prédio da Escola Municipal Barro Branco foi reformado e ampliado, pois as condições físicas da unidade eram inadequadas para receber os alunos e dar continuidade ao seu funcionamento. Nos dias atuais E.M. Barro Branco dispõe da seguinte estrutura física: 10 salas de aula; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE; quadra poliesportiva coberta; refeitório; banheiro dentro do prédio; banheiro com chuveiro; banheiro adaptado; despensa; almoxarifado; laboratório de informática; cozinha; sala de secretaria e sala de leitura.

Além de toda essa reforma físico-estrutural, ainda na década de 90 a unidade escolar recebeu em seu quadro profissional professores capacitados pelo CAP/ UERJ. Após essa capacitação os profissionais envolvidos com a E.M Barro Branco perceberam que para realizar um trabalho de qualidade, a aprendizagem e a reflexão não podiam ficar limitados aos muros da escola, sendo o início de uma busca por apoio no sindicato dos professores, na Secretaria Municipal de Educação (SME) e em parcerias diversas.

Sobre isso, Paulo Freire (1996) apresenta a seguinte reflexão:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

Uma educação com um ensino consistente precisa considerar o meio em que o aluno está inserido e todo o contexto que o envolve. Colocar isso em discussão é correr riscos e incômodos; no entanto, é o fator diferencial que pode acarretar em mudanças significativas e trazer novos sentidos e despertar motivações. Para isso, precisa-se realmente romper os muros da escola e estar disposto a ver, ouvir e sentir o diferente, mas isso requer movimento, envolvimento, coletividade.

Através das buscas surgiram as parcerias com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFF) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), servindo de suporte em Grupo de Estudos da rede do município de Duque de Caxias, assim como objeto de pesquisa de muitos professores e estudantes e também contando com a colaboração dessas universidades em formações continuadas para os seus professores.

Rausch e Schlindwein (2001) evidenciam a importância de constantes discussões, reflexões e formações para o processo de ensino-aprendizagem:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Os professores da E.M. Barro Branco são atuantes do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE), inclusive alguns foram diretores do sindicato, contribuindo para o aprimoramento da dimensão política que deve transversalizar o fazer pedagógico de todo educador que luta por uma escola pública de qualidade.

A primeira equipe gestora – diretor e vice-diretor - foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias em 1987; depois dessa primeira indicação a escola nunca mais recebeu uma equipe gestora indicada pela secretaria de educação ou por políticos, e as demais equipes gestoras foram indicação da própria comunidade escolar, demonstrando assim um exemplo de participação efetiva da comunidade dentro da unidade escolar, que em conformidade com Libâneo (2008), ratifica o pensar sobre o significado de participação:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Paro (2016), também faz uma reflexão significativa sobre a construção da educação em pilares democráticos, que se assemelham aos adotados pela E.M. Barro Branco:

Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à escola pública enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber (PARO, 2016, p. 130).

Além da decisão participativa no momento da escolha da equipe diretiva, toda

a gestão é realizada de forma democrática e compartilhada. Para Lück (2009) uma gestão democrática é pautada na participação de todos os segmentos da escola, o planejamento e a execução do plano de desenvolvimento devem ser articulados e objetivar a realização de uma proposta educacional que atenda as necessidades sociais da comunidade em que a escola encontra-se inserida.

Todos esses fatos evidenciados nos parágrafos anteriores demonstram o quanto à comunidade em geral – pais, alunos, moradores e os profissionais da educação - envolvida com a E.M. Barro Branco é autônoma e resistente a ponto de adotar uma postura de indicação da equipe diretiva e a forma de administração da gestão escolar totalmente contrária à postura da Secretaria de Educação de Duque de Caxias.

A secretaria de educação do município de Duque de Caxias-Rj adotou pela primeira vez, em toda a rede de educação, a eleição para o cargo de diretor e vice-diretor escolar no ano de 2015, através do Decreto nº 6.542 de 11 de maio de 2015 (DUQUE DE CAXIAS, 2015) e regulamentou a gestão democrática na rede municipal de ensino no ano de 2017, através de Lei Municipal nº 2.864 de 01 de novembro de 2017 (DUQUE DE CAXIAS, 2017).

O trabalho que é desenvolvido pela E. M. Barro Branco destaca-se por garantir o estudo, a formação continuada, o trabalho coletivo e a gestão compartilhada. E para mais, por envolver toda a comunidade escolar em discussões para além do ambiente de ensino, com a participação ativa dos alunos em assembleias internas e externas, grêmios etc.

Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente compromissada com a sociedade. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados (LÜCK, 2000, p.27).

Trabalhar no dia a dia nessa escola é um desafio e estímulo constante de enriquecimento pessoal e profissional para seus funcionários. O Projeto Pedagógico é crítico e popular com encontros e discussões semanais com avanços e retrocessos do projeto e conta com a participação de todos os envolvidos. É um processo que dá muito mais trabalho, pois exige estudo e formação contínua, com o objetivo de valorizar as aprendizagens individuais, tanto do aluno quanto do professor. Rausch e Schindwein (2001) evidenciam a importância de constantes discussões, reflexões e formações para o processo de ensino-aprendizagem:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação

dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Pensar a avaliação é algo bastante complexo, porque a avaliação não pode ser vista como um instrumento negativo, punitivo, que gere sensação de impotência e desestímulo nos educandos. Os profissionais da E.M Barro Branco sentem a necessidade de repensar o processo avaliativo da escola sempre, haja vista, que eles acreditam que o processo avaliativo deve levar em consideração o aluno como autor do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade.

Segundo Hoffmann (2012):

Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Permitem ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas (HOFFMANN, 2012, p. 22).

Este modelo de avaliação contribui para a busca da compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos e dinamiza novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2012). Por sustentarem o pensamento supracitado sobre avaliação, os profissionais que trabalham na E.M Barro Branco criaram uma resistência em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e a qualquer avaliação de larga escala.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb foi estabelecido com base nos artigos 206, 209 e 214 da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficácia da educação básica no país. O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e através dos dados extraídos pelo Saeb que são construídas as políticas públicas e o monitoramento dessas políticas. E que desde 2017, através das portarias emitidas pelo MEC, contendo as normas do sistema de avaliação, as escolas públicas são obrigadas a realizar o Saeb.

Mas os alunos matriculados na Escola Municipal Barro Branco nunca participaram do Saeb e este ato de resistência e de luta promovido pelos profissionais da E.M. Barro Branco é um destaque importante, haja vista, que essas avaliações do Saeb não levam em consideração o aluno como autor de seu próprio desenvolvimento e nem o contexto da realidade vivida pelo aluno.

Segundo Paro (2016), ao envolver a comunidade nessa resistência, alvo de reflexão sobre uma prática aplicada, os profissionais estão contribuindo que os alunos participem de uma prática maior no futuro. Diz ele:

... há que se considerar também que, enquanto se organizam e lutam por seus interesses comuns, aumentam as oportunidades de tomarem consciência mais profundamente de suas diferenças sociais e as consequências delas decorrentes, explicitando-se melhor seus interesses individuais conflitantes. No caso da reivindicação pela participação da comunidade na gestão da escola pública, a hipótese possível é que, no momento da luta por essa participação, os diferentes grupos tendem a unir esforços para o objetivo comum; no momento, porém, em que essa participação comece a se efetivar, deve iniciar-se também a maior explicitação de divergências, que somente a partir de um aprendizado constante que a própria prática participativa proporciona será possível administrar, orientando-se os esforços para o interesse comum da melhoria da qualidade de ensino (PARO, 2016, p. 82).

Logo, pode-se esperar bons frutos da prática de resistência no ambiente escolar. Mas sabe-se que isso é um contínuo ato de luta e de conscientização.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um ponto final em um artigo como este, é uma tarefa difícil, já que envolvem assuntos dinâmicos e cabidos de longas discussões, mas é necessário tecer algumas considerações finais. É importante resgatar a fala introdutória de que este artigo é fruto de uma investigação motivadora para uma possível pesquisa acadêmica, então existem muitas ideias a serem formuladas e reformuladas ao longo do processo.

Durante todo o desenrolar deste breve estudo foi apresentado de forma bem sucinta o histórico, o modelo administrativo pedagógico e a forma avaliativa da E.M. Barro Branco. Esta unidade escolar mostra algumas características autônomas de descentralização de poder, de democratização etc. Dentro desta perspectiva, abrangendo a discussão, Lück (2000) afirma:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança(LUCK, 2000, p.19).

Ademais, existem outras particularidades dessa unidade que evidenciam uma organização de trabalho pautada em minimizar a reprodução de desigualdades sociais numa comunidade carente da baixada fluminense do Rio de Janeiro. A começar pelo histórico da E.M Barro Branco que revela que, desde antes da sua

inauguração, a referida escola já era um objeto de luta e resistência pertencente à comunidade do Jardim Barro Branco, situada em Imbariê, terceiro distrito de Duque de Caxias-Rj.

Pesquisar a luta e a resistência da Escola Municipal Barro Branco oportuniza compreender as diferenças entre culturas da escola e a valorização das diferentes trajetórias dos alunos; avaliar as construções cotidianas dessa rotina escolar e refletir sobre a atuação desses atores na educação desses alunos.

AE.M. Barro Branco propõe o desenvolvimento dos educandos pensando na qualidade de ensino fora e dentro da sala de aula, tornando possível a investigação de todo um trabalho que tem sua própria identidade. A escola possui essa identidade peculiar que é o reflexo de suas relações pedagógicas e sociais e da sua organização curricular, que é construída cotidianamente em seus espaços de debates, anseios, discussões, embates e conflitos políticos internos e externos.

O trabalho escolar oferecido àquela comunidade privilegia a formação do conhecimento de forma particular com princípios e concepções de direito à educação. Esse espaço servirá de análise para construção dessa pesquisa, que se fará de abordagem qualitativa de caráter exploratório, para a qual se fará uso da pesquisa documental, de observação participante e das entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores, professores, alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar como instrumento de produção de dados.

Que este trabalho não seja encarado como uma verdade absoluta, mas que sirva de base para novas investigações sobre o assunto proposto. Que assim como a E.M. Barro Branco, outros exemplos de unidades escolares que apresentam uma resistência e uma luta possam ser objetos de estudos científicos e contribuam de forma positiva para o desenvolvimento da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

DUQUE DE CAXIAS. Portal da Prefeitura de. Disponível em: <<http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/>> Acesso em 5 junho 2019.

_____. Plano Municipal de Educação de. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B-AJ6XGjjY3mcUVmVXV0M3ktTzA/view>> Acesso em 6 de junho de 2019;

_____. Portal da Secretaria Municipal de. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/> Acesso em 6 de junho 2019;

_____. Decreto nº 6542. Dispõe sobre Eleições para diretores e vice-diretores das unidades escolares do município de Duque de Caxias, de 11 de maio de 2005, 2005. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/190611/decreto_n_6542_2015_eleicao_para_diretores_nas_unidades_escolares.pdf, acesso em 7 de junho de 2019;

_____. Lei Municipal nº 2.864. Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências, de 01 de novembro de 2017, 2017. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2017/286/2864/lei-ordinaria-n-2864-2017-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-da-educacao-publica-no-municipio-de-duque-de-caxias-e-da-outras-providencias>, acesso em 7 de junho de 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2016.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública/Vitor Henrique Paro**.-4. Ed. -São Paulo: Cortez, 2016.

PAWLOWSKI, C. S., ANDERSEN, H. B., TROELSEN, J., & SCHIPPERIJN, J. **Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview**. Plos One, 11(2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786, 2016.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais**. Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

A LUTA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE “PAU A PIQUE” NO ASSENTAMENTO 14 DE AGOSTO EM ARIQUEMES- RO

Data de aceite: 31/01/2020

Maria Estélia de Araújo

RESUMO: Esse artigo pretende trazer um breve fragmento da dissertação de mestrado em geografia, intitulada ‘*A trajetória de luta e as experiências agroecológicas do Assentamento “14 de Agosto” em Ariquemes – Rondônia*’, realizada entre 2014 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), vinculado ao Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). A escola representa para o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) uma instituição capaz de mobilizar a comunidade assentada para a luta, tanto pela sua existência material, como para construção política pedagógica que visa à emancipação humana, considerando a falta de uma política educacional brasileira que contemple às necessidades básicas das pessoas estudantes e as especificidades das famílias camponesas. O movimento pedagógico que envolve acampamentos e assentamentos constitui-se em territórios de lutas coletivas pela “escola que queremos”, porém, os desafios para garantir uma escola que venha de encontro à formação

integral dos povos do campo, contemplando sua cultura, as formas de organização própria, tem se tornado impossível com a política neoliberal de educação, o esfacelamento causado, constitui-se em novos desafios às organizações sociais do campo. Apresentamos aqui a luta pela escola do assentamento 14 de Agosto para demonstrar um exemplo de resistência e valorização da educação, através do envolvimento comprometido da famílias, educadores e educadoras lideradas pelo MST. O resultado dessa luta apresenta-se no engajamento social e político, na construção de novos valores adquiridos pela juventude que passou por essa escola.

PALAVRAS-CHAVE: Luta por escola. Formação. Movimento Social.

ABSTRACT: This article intends to bring a brief fragment of the master’s thesis in geography, entitled ‘*The trajectory of struggle and the agro ecological experiences of the Settlement*’, 14 de Agosto, in Ariquemes - Rondônia, held between 2014 and 2016 in the Graduate Program in Territorial Development in Latin America and the Caribbean (Territorial), linked to the Institute of Public Policy and International Relations (IPPRI) of São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). The school represents to the MST (Movement of the Landless Rural Workers) an institution capable of mobilizing the settled

community for the struggle, both for its material existence and for the pedagogical political construction that aims at human emancipation, considering the lack of an educational policy in Brazilian culture that addresses the basic needs of students, or the specific needs of peasant families. The pedagogical movement that involves encampments and settlements is a territory of collective struggles for the “school we want”, but the challenges to guarantee a school that meets the integral formation of the rural people, contemplating their culture, the forms of organization itself, has become impossible with the neoliberal education policy, the shattering caused, constitute new challenges to social organizations in the countryside. We present here the struggle for the 14 August settlement school to demonstrate an example of resistance and appreciation of education through the committed involvement of MST families, and educators. The result of this struggle appears in the social and political engagement, in the construction of new values acquired by the youth that passed through this school.

KEYWORDS: Fight for school. Formation. Social movement.

INTRODUÇÃO

A educação do campo no Brasil tem um histórico de descaso e mazelas por parte do poder público, embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabeleça o princípio de igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos, as altas taxas de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, índices elevadíssimos de “evasão” e repetência, distorção idade-série e falta de acesso ao conhecimento científico e a educação do campo, são uma constante realidade (ARROYO; CALDART; FERNANDES 2008; MOLINA, 2004).

A luta por escola e educação de qualidade tornou-se um princípio para o MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). A garantia das aulas no acampamento engendrou condições básicas para a permanência das famílias, ainda quando o acampamento era apenas um embrião já se planejava a organização da vida escolar, em Agosto de 1992 o MST juntamente com 180 famílias organizadas, ocupou a fazenda Shangrilá-São Sebastião, ação que por conta da ineficiência do Estado, e da ambição dos latifundiários¹ duraria 16 anos de lutas, resistências, sacrifícios, medos e esperanças até a conquista definitiva da terra. Ao longo desses anos vivenciamos uma construção coletiva do espaço escolar calcada nos valores de uma pedagogia emancipadora.

A escola Silvio Rodrigues faz parte do assentamento 14 de agosto, localizado na BR 364, entre os municípios de Jaru e Ariquemes, próximo aos grandes latifúndios surrupitados com consentimento do Estado, expulsando povos indígenas e camponeses de suas terras. Descreveremos aqui sua história a partir dos relatos obtidos nas entrevistas dos pais, mães, crianças, jovens que fizeram parte dessa luta,

1 Categoria utilizada no período para definir grandes corporações de terra.

analisando também os referenciais teóricos que envolvem a temática da educação no MST, e sob nosso olhar de educadora militante.

No caminho da escola
aprendi a admirar
o canto do passarinho
majestoso sabiá.
Minha escola construída
com a força do mutirão
o trabalho gera vida no valor da união.
Com os meninos e as meninas
não tem discriminação
pra na hora da merenda
aprender partir o pão.
Plantar horta na escola
pra chamar a atenção
como marca da vitória
que tivemos neste chão.
(ZÉ PINTO, CD Plantando Ciranda).

O PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO DA ESCOLA

Assim que a terra foi ocupada em 1992, começaram as discussões, estudos sobre a educação no MST e a organização da escola, já no primeiro semestre do ano seguinte (1993), a escola primária para crianças e adultos funcionou como uma extensão de uma escola da rede municipal de Jarú, chamada Santa Cândida, localizada na BR 364, a escola do acampamento ganhou o nome de “Oito de Março” em assembleia, no entanto, ficou oficialmente conhecida como Santa Cândida II. No ano seguinte, o nome escolhido pela comunidade passou a ser oficial, pertencendo dessa vez, ao município de Theobroma², em 1997 integrou-se definitivamente ao município de Ariquemes, após ter sido solucionado os problemas de limite entre os municípios, e o acampamento³ deixam de pertencer ao município de Theobroma, a escola recebeu por decisão coletiva o nome de Sílvio Rodrigues, militante que participou da ocupação do 14 de Agosto e que foi assassinado durante ocupação de terra no estado de Mato Grosso.

A escola legalizada foi uma das maiores conquistas, pois na época não existiam escolas em acampamentos, por se tratar de áreas de litígio. Aqui contamos com o apoio incondicional do prefeito de Jarú Dr. Ruy Luiz Zimmer e o então secretário da educação Arnaldo da Silva e sua equipe. Eram 45 crianças estudando e havia o grupo de alfabetização de jovens e adultos, através da proposta de educação do MST e do Movimento de Educação de Base (MEB), organizada pelo Projeto Padre Ezequiel — Diocese de Ji-Paraná. Uma educação onde a leitura do mundo antecipa

² O acampamento pertencia até então a este município.

³ Consideramos acampamento no período de 1992 a 1994, quando fizemos a demarcação por conta própria, e passamos a chamar de assentamento provisório, só em 2016 é que se constitui totalmente em assentamento definitivo

a leitura da palavra, como afirmava Paulo Freire (1981; 2005).

A princípio a escola foi construída em mutirão, a madeira improvisada era retirada da floresta e preparada para a construção, as paredes e o telhado eram construídos em madeira rústica, o que chamamos “pau a pique”, o piso era a terra socada com uma ferramenta pesada feita também de madeira. Valdeli, que na época estudou na escola relata,

[...] nós fizemos uma escolinha a pau a pique né? Rachada de madeira, coberto de tabuinha. (2015).



Fotografia 01 — Escola de pau a pique construída pela comunidade, crianças realizando trabalho em grupo.

Créditos: Maria Estélio de Araújo (1996)

O processo de conquista da escola foi agraciado com um momento político importante em que o partido dos trabalhadores gerenciava a prefeitura do município de Jarú, o prefeito, o secretário de educação e equipe gestora abraçou a causa da educação no acampamento 14 de Agosto, assumindo esse primeiro período da escola. E assim, o acampamento 14 de Agosto foi o primeiro a ter uma escola oficialmente regulamentada por uma secretária de educação.

A documentação foi fácil, através do Rui, nós conseguimos manter, na época eu não imaginava que podia ter **escola itinerante**⁴ e as crianças não perdeu o tempo, foi uma experiência muito importante ter uma professora, porque a gente achava difícil ter um professor no acampamento. [...] porque saber que podia ficar dois ou três anos e as crianças sem estudo seria muito difícil e foi bom para reforçar o entendimento de outras pessoas. Não poderia justificar que não ia pro acampamento porque não tinha aula, e foi uma grande alegria, né?! Naquele tempo todo mundo ficou alegre, porque ninguém esperava ter escola no acampamento. (PRATES, 2007).

4 Surge da necessidade de manter as aulas durante o período de acampamento, despejos e atividades de lutas como jornadas, mobilizações, marchas etc.

A experiência inusitada da escola itinerante, também foi um marco histórico para esse acampamento, por uma necessidade imediata vivenciamos o que veio a tornar-se anos depois em uma prática do MST. De maio ao final de junho de 1994, vivenciamos a primeira experiência dessa escola, por conta do despejo que sofremos por parte do Estado, fazendeiro e polícia militar. As aulas funcionaram em uma sala improvisada, nos fundos da antiga SUCAN (Superintendência de Campanhas de Saúde Pública) organizada por funcionários do INCRA, assim, as crianças não perderam as aulas, além de que juntas estudando, brincando esqueciam o trauma da violência cometida pelos policiais ao fazerem o despejo, e as famílias ficavam tranquilizadas por saberem que as crianças estavam com o ano letivo assegurado, já as lideranças do Movimento viam essa ação como um ato político fundamental para efetivação da luta pela terra.

[...] Desde que nós fomos acampados que a escola funciona né? Nunca faltou dentro do acampamento, até chegar a essa situação aqui nunca as crianças ficou sem aula [...] (PRATES, 2015).

As lutas das crianças também faziam parte importante do conjunto das lutas do Movimento, além da organização interna para a gestão escolar, extrapolava para as ruas, demonstrando que era uma luta de todas as idades, eram também espaços de encontros com outras crianças acampadas e assentadas, momentos de formação, de lazer e cultura, de reivindicação de melhorias não só para a escola, mas para o conjunto do Movimento.



Fotografia 02 — 1º Congresso Infantil realizado pelo MST na capital Porto Velho, em 1995.

Créditos: Luiz Carlos de Lima (1995)



Fotografia 03 — 1º Congresso Infantil realizado pelo MST na capital Porto Velho, em 1995.

Créditos: Luiz Carlos de Lima (1995)



Fotografia 04 — 1º Congresso Infantil realizado pelo MST na capital Porto Velho, em 1995, audiência no Palácio do Governo de Rondônia

Créditos: Luiz Carlos de Lima (1995)

OS DESAFIOS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA QUE QUEREMOS

A escola convencional está atrelada ao sistema de manutenção da sociedade capitalista, onde o Estado não tem interesse em fazer uma educação voltada para a classe trabalhadora e menos ainda, para os povos do campo. Com a política do agronegócio de expulsão das famílias do campo, o número de escolas fechadas vêm aumentando e causando um enfraquecimento do campo.

Então, pra esse modelo agrícola que o Brasil tem que é das grandes extensões de terra pra produzir grão pra exportação, é preciso tirar esse povo que atrapalha na

roça, no campo né? (ISABEL, 2015b).

O modelo educacional brasileiro de forma geral foi feito pra isso, pra formar mão de obra, então o objetivo da escola capitalista é formar mão de obra, e tirar a juventude do campo, então as escolas diminuiu de quantidade de alunos, e muito! (CAMILO⁵, 2015b).

A partir do final da década de 1990, surge o movimento de educação do campo, o MST, precursor desta luta (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999), se junta a outros movimentos sociais do campo, como a CONTAG, MPA, Movimentos quilombolas e indígenas, passando a incidir nas políticas públicas ao criar as Diretrizes Operacionais básicas para as escolas do campo (BRASIL, 2012). No entanto, os interesses Estatais prejudicam sua aplicação.

O Estado tem muita dificuldade de fazer isso porque discutir a educação do campo sob o princípio da Via Campesina, que o Movimento Sem Terra propõe, que o Movimento dos Pequenos Agricultores, que nós propomos [...] é impossível pro Estado fazer [...] que o Estado tem a sua posição clara a favor da classe dominante o Estado brasileiro é um Estado burguês, capitalista que atenta aos seus interesses. (JOSÉ⁶, 2015b).

Com a implantação do modelo de polarização⁷ das escolas do campo, ocorre o fechamento das escolas multisseriadas que existiam a cada 4 km ao longo das linhas/estradas, e passa-se a construir escolas polos para onde as crianças são transportadas em ônibus escolares⁸, são construídas no campo, mas em muitos casos as crianças e adolescentes são levados para a cidade, o que representa um problema maior pelo fato de perderem o vínculo com o campo ao passarem a conviver com uma realidade diferente. Em geral as condições das estradas são precárias fazendo com que as crianças passem a maior parte do tempo para chegarem à escola e para retornarem às suas residências, algumas precisam sair muito cedo de suas casas, pois são escolas que estão há mais de 50 km de distância, nesse trajeto sofrem transtornos físicos, às vezes sem água, sem alimentos, péssimas condições dos transportes, poeira e os transtornos psicológicos, principalmente para as crianças menores⁹, longe de sua família, sem a segurança de que horas irão chegar, e se irão chegar bem, principalmente no período chuvoso, preocupação maior para seus pais.

No assentamento 14 de Agosto, ainda que nossa escola estivesse apenas há

5 Nasceu no acampamento e estudou as séries iniciais do ensino fundamental na escola do Silvio Rodrigues.

6 Militante do MPA, assentado no 14 de Agosto.

7 Concentração das escolas que antes funcionavam nas comunidades, em um único prédio, geralmente no sítio, mas em alguns casos são nos centros urbanos.

8 Algumas regiões do Brasil como o nordeste, em caminhões, estes transportes são geralmente sem segurança o que já levou à morte de crianças em acidentes que ocorrem cotidianamente, em Ariquemes duas crianças morreram na BR 364 em 2007, vítimas do transporte escolar, além de outros casos em municípios e datas diferentes. Com as lutas sociais as prefeituras vêm equipando melhor suas frotas, hoje já existe o Programa de Apoio ao Transporte Escolar (PENAT) art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

9 A partir dos 5 anos.

oito KM da escola polo, sendo que destes, seis são pavimentados, ainda assim, travamos uma batalha¹⁰ para a sua manutenção em 2008, por compreendermos a importância da escola na comunidade e dos direitos da crianças, mantivemos seu funcionamento¹¹.

[...] nós não aceitamos que o município fechasse a nossa escola nós mantivemos ela aqui. (ISABEL, 2015b).

Mantivemos – a, pôr compreendermos que a escola formal não atende aos nossos interesses. As relações culturais que perpassam pela vida no assentamento fazem parte da formação integral destas crianças e jovens, é no interior da comunidade, que se dão as principais lições de vida e amor a terra, para nós a educação transcende o espaço físico da escola e aflora para a vida.

[...] nós temos uma briga muito grande pra manutenção da escola na comunidade. [...] Mas a perspectiva é fechar essas escolas e pra nós a escola na comunidade ela tem um papel fundamental né? que é o elo de relação dessas crianças com o espaço de vida que ele tem, com a terra, com os animais, com a floresta, com a água, com as nascentes, né? E isso é o que permite você estar ali no seu espaço local de vivência diária e cotidiana né? (ISABEL, 2015b).

Atualmente com a política de esvaziamento do campo, expulsando as famílias para os centros urbanos, o fechamento das escolas tornou-se incontornável a alternativa que resta quando a comunidade não consegue lutar para garantir seus direitos é vender a propriedade para ir para a cidade, ou submeter às condições impostas.

A ESCOLA QUE QUEREMOS

O setor de Educação do MST, com várias frentes desde a educação infantil até às universidades, caminha desde seu surgimento para uma educação voltada para o campo. Essa seria uma educação de Paulo Freire: “do povo e com o povo”. Fomos associando outros estudiosos, porque é também uma escola do trabalho, da autogestão, como Makarenko e Pistrak (LUEDEMANN, 2002; PISTRAK, 2005). A proposta de Paulo Freire foi, contudo, nossa principal base por estar calcada nos

10 A escola Sílvia Rodrigues também recebeu ordem de fechamento, mas houve a resistência e as lutas, não admitíamos o fechamento. Durante quatro meses a escola funcionou ‘ilegalmente’, sem o reconhecimento da secretaria de educação. Embora tivéssemos medo de que não fôssemos vitoriosos mantivemos as aulas normalmente, as crianças estavam presentes todos os dias, com o apoio de suas famílias que, entre outras contribuições, preparavam a merenda coletiva.

11 Até 2008 o município de Ariquemes tinha 86 escolas no campo, atendidas por 78 profissionais da educação, atualmente são quatro (duas em assentamentos do MST). Em Rondônia, entre os anos de 2000 e 2011 foram fechadas mais 70% das escolas do campo. (I Seminário Estadual de Educação dos Movimentos e Organizações da Via Campesina-RO, nos dias 12 e 13 de fevereiro de 2016, em Ouro Preto d’Oeste- RO). Na última década foram fechados mais de 37,000 estabelecimento em todo o país, só em 2014 foram 4084. Fonte: Censo Escolar INEP (2014).

princípios de respeito, justiça social, valorização e crença no ser humano.

Para nós marxistas, a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinada que não dependa da vontade dos indivíduos e dos reformista. Na sociedade dividida em classes dominantes, ou abertamente e — então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõe a maioria da população (PISTRAK, 2005, p. 108).

A organização do trabalho também constituiu um processo valioso que deu condições para a juventude hoje, estar à frente nos diversos espaços organizativos. O trabalho é um princípio educativo, e indiferente à idade, ou tipos de sociedade, em se tratando de uma sociedade com valores comuns todo trabalho produtivo que garanta a qualidade da vida social deve ser visto como primordial (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Valdicéia veio com sua família no início da ocupação (1992), estudou na escola do acampamento e atualmente trabalha com a produção agroecológica juntamente com sua família.

[...] no trabalho lembro do embelezamento, a gente usava flores e priorizava a organização dentro da própria escola, mesmo sendo um barracinho era bem organizado, nas divisões de tarefas todos participavam (VALDICÉIA, 2007).

[...] nesta escola eu aprendi a viver no campo e no assentamento e aprendi que não se pode maltratar a terra e a viver em harmonia com a natureza, as tarefas que não sabia, místicas e músicas, poesias e brincadeiras [...] (JUSSARA, 2007).



Fotografia 05 — Horta medicinal

Créditos: Maria Estélio de Araújo (1994)



Fotografia 06 — Trabalho em mutirão com as crianças

Créditos: Maria Estélio de Araújo (2007)

A juventude, sem nenhuma dúvida internalizou esse movimento pedagógico transformando-o em ação diária de luta, formação e trabalho, militância, cultura e mística. E assim, o MST segue nesta perspectiva de uma filosofia de transformação dos sujeitos e o envolvimento na luta e na organização dos assentamentos, desde a cultura até a produção de alimentos saudáveis. Fernandes; Cerioli e Caldart, 2004 afirmam que a educação precisa sobretudo, de intervir no sentido amplo do processo de formação humana, construindo referências culturais e políticas que possam intervir na formação e atitudes das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, “visando à humanidade mais plena e feliz”.

[...] porque a nossa juventude tem um diferencial [...] nas mobilizações, [...] porque tão preocupado em que é preciso organizar a coisa aonde vive, aonde participa. [...] E sem perder o vínculo do camponês, sem perder o vínculo de camponês, se assumindo como camponês, então eu acho que isso é um legado que a gente conseguiu, pelo menos até o momento, a gente conseguiu transferir pra juventude [...] (ISABEL, 2015b).

Essa educação que o MST prega hoje, é essa agroecologia que a gente discute, é a cooperação [...] é o trabalho coletivo e tal...juntando todo esse negócio, eu imagino que essa educação, ela vai trazer pra essa remessa de jovens e crianças, outra vida, isso é o que eu imagino...essa consciência que a gente fala, essa questão de você conhecer as ofertas do capitalismo e conhecer a saída do camponês, diferencia uma coisa da outra, diferenciar a luta, aquilo que você faz, o que é você viver no campo, viver num assentamento, num trabalho coletivo né? (ELMI, 2015).

A proposta pedagógica tem seus princípios na pedagogia da luta pela terra, e pela sociedade que almejamos para a classe trabalhadora. Fica comprovada a diferença entre a escola tradicional e a proposta de Educação do MST quando o envolvimento da comunidade assentada se torna referência na luta pela sua conquista e pela sua permanência, como é a história da Escola Sílvio Rodrigues.

Segundo Caldart, 2013, se buscava a conquista e a organização da escola, a luta por direitos sociais, no entanto, veio a percepção e compreensão de que o direito ao lugar da educação não é negado apenas às famílias sem-terra, mas também outras famílias pobres do campo e da cidade, tanto a estrutura formal como a pedagogia desenvolvida não acolhe esses povos como povos de direito, com saberes e culturas próprias.

A rigidez da escola formal, não contribui com o desenvolvimento, não educa melhor e não cria um sentimento de prazer pelo estudo. Ao saírem da escola do assentamento para a escola convencional, entram em choque muitas vezes, ao se depararem com uma estrutura envelhecida, cinzenta e solitária, onde predomina um sistema excludente de avaliação, não levando em conta os valores humanitários. A escola “bancária” descrita por Paulo Freire não aproveita a escola como lugar para reflexões e aprendizados relevantes na formação destes que lhes são confiada a responsabilidade de educar, ao contrário, torna a geração de estudante em pessoas com conhecimento científico defasado, e impossibilitados de aproveitar os conhecimentos escolares para transformar o mundo à sua volta, além de pessoas com valores individualistas que perdem a capacidade de indignação face às injustiças sociais.

[...] lá é totalmente diferente, a gente acostuma com aquela rotina, então quando a gente vem pra cá, é um balde de água fria [...] com professor falando que você tem que estudar, porque se não estudar não vai virar nada, e tem que sair do campo, e lá a gente ia pra ficar no campo, estudar pra isso [...] e você e a professora avaliava se a gente tinha condição de passar ou não. Aqui tem que ter a média, senão tirar a média... sofri bastante com isso. (OLGA¹², 2015).

[...] era um espaço diferenciado, os alunos estudavam todos na mesma sala, e era um professor só que facilitava a interação e o aprendizado, e por ser uma escola do Movimento, com professor do Movimento, tem toda uma outra ideologia [...] que é uma ideologia toda formada do Movimento mesmo, uma ideologia de esquerda, e a gente cresceu aí nesse processo, e tem o Grupo Coletivo que contribuiu muito pra anexar e somar com a formação da escola, e pra gente já vir pra essa escola desse modelo, com a consciência mais firme e com uma ideologia mais esclarecida. (CAMILO, 2015b).

Josiane e Valdicéia retratam essa diferença, fala da importância de desenvolver “ideias” em fazer com que o apreendido sirva para intervir no mundo, compreendendo e contribuindo para uma vida melhor.

Tem muita diferença [...] Aqui não era uma simples escola, normal. Eu acho que você vai pra escola pra desenvolver ideias [...] Você tem que saber do mundo em volta. Aí quando você vai tendo a base. A diferença é muito grande [...] (JOSIANE, 2015).

Eu achava importante o método de ensino, o uso do Jornal Sem Terra [...] era a forma de adquirir conhecimento político. A escola influenciou muito em minha formação e eu pude ver que não era uma luta só pela terra e mesmo sendo criança eu conseguia visualizar um mundo diferente. (VALDICÉIA, 2007).

A relação educador/educadora, educandos e educandas é um outro fator relevante na valorização do campo. No assentamento essas relações são de reciprocidade, amizade, companheirismo, não há a hierarquia imposta na escola tradicional, todos se encontram no mesmo patamar de igualdade, pois estarem ali na condição de orientadores e orientadoras não os dá direito de sobrepor-se aos que estão na condição de aprendizes. Vivenciamos os tesouros da vida no campo, onde realmente os pés descalços, os banhos de chuva, as frutas maduras, as ninhadas de pintinhos, o cheiro da terra, a sensação de ar fresco, o canto dos pássaros, as brincadeiras compõem o nosso universo, que não deve ser desprezado em função de uma concepção conteudista de educação (FREIRE, 2005, 2011).

Olha, a diferença maior assim... é a relação entre aluno e professor, porque o professor que conhece a sua realidade conversa com seu dia a dia, sabe quem realmente você é [...] então eles querem levar essa juventude toda pra cidade, professor e tudo, e eles não dialogam com o sítio, não sabem o que é essa vida aqui, não sabe o que é essa felicidade de poder tá aqui, e daqui a pouco tá correndo com o pé no chão ali, e pode tá brincando né? Acho que a diferença maior é essa relação. (BEATRIZ¹³, 2015).

Quando analisamos a escola do MST, os limites e imposições da escola tradicional ficam explícitos. Para os que experimentaram a escola fora do assentamento, ficou um vazio, ao compararem uma escola com a outra, dão conta de compreenderem os limites de uma escola onde os saberes são repassados, se resume à transmissão de conhecimento, não há trocas (FREIRE, 2005). Anne Gabriela, nasceu no acampamento em 1994, atualmente militante, e experimentou a escola convencional já nas séries iniciais do ensino fundamental.

A outra escola era muito limitada. Eu fazia o que o professor mandava, e na sala de aula eu não tinha o direito de expor minhas ideias [...] E já na outra escola do assentamento... com professor do acampamento naquele período, a gente podia criar. (ANNE GABRIELA, 2015).

A escolinha do Movimento ela não ensina só a você aprende a lê um livro e explique o que você aprendeu no livro. Ela quer que você saia e pratique o que você aprendeu. Que nos livro vêm dizendo que nós temos que cultivar isso, aquilo, pra preservar o meio ambiente e tudo, mas ali é só no livrinho, eles não se preocupa em pegar uma muda e plantar. (VILMAR, 2015).

A escola tradicional tem o papel de incutir nas crianças, jovens e adolescentes a ideia de estudar para sair do campo, diminuindo o campo a um lugar ruim e a cidade como única possibilidade de viver. O sistema educacional usa a figura do professor/professora para discriminar a agricultura.

Então o aluno que está lá, está lá pra estudar pra poder se formar, porque ele

13 Veio com sua família integrar-se ao assentamento por conta das maneira de condução da luta do MST, principalmente a educação. Atualmente é estudante e militante do MST, trabalha a agroecologia com seu grupo familiar.

precisa de 'sair dessa'. Tipo assim, tá no campo é tá 'nessa'. Então você precisa sair dessa, precisa ir pra cidade pra ser um "cara", um...engenheiro agrônomo, mas você tem que sair do campo? Você precisa ser um professor ou um pedagogo, você tem que sair do campo? [...] (ELMI¹⁴, 2015).

Há que se fazer transformações, recriar os currículos escolares tendo em vista que a organização do processo educativo não pode ser entendido como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, e sim, da construção de um espaço que contemple “[...] a relação com o trabalho na terra, desenvolver o amor ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo, independentes das opções profissionais que podem ter ou não” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 67-68).

O elemento que marcou profundamente essa geração de estudantes foi a mística¹⁵ do MST, que extrapolava os limites dos conteúdos repassados nas salas de aulas, ia além de fórmulas memorizadas para se repetir na prova. Nessa perspectiva, a mística era um elemento aglutinador das histórias de vida, sentimentos de pertença, da reafirmação da identidade de ser um **Sem-Terra** (CALDART, 2004). A conjugação desses elementos para um estranho não significa nada, mas para eles e elas representa a própria vida que não resume a sua vinculação individual, mas ultrapassou, quando jovens passaram a entender e a sentir o real significado da mística (BOGO, 2002), “alimento ideológico, de esperança, de solidariedade” (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

E dentro da escola era o estudo, mas junto com a cultura do assentamento. E a gente fazia os teatros, cantava músicas... atividades que na outra escola não tinha como fazer. (ANNE GABRIELA, 2015).

[...] tinha música (Na minha época era o CD Plantando Ciranda que era o 1. vol. 1...e aquilo eram as nossas músicas) que às vezes na sala de aula normal professor não ensina menino cantar. É o que pode ou não pode. É regra. Aqui a gente começa a criar... vamos supor, “o menino livre¹⁶.” O colega te ensina, o compartilhamento de conhecimento. Tem uma diferença enorme que a gente vai vendo. A gente vai carregando isso, a gente não perde. E assim eu espero que aconteça com o Gustavo [filho]. (JOSIANE, 2015).

14 Militante do MST.

15 “A mística é uma prática que o movimento desenvolve. [...] para o MST, é um ritual. Ela tem um caráter histórico, de esperança, de celebração permanente. “[...] um fator de unidade, de vivenciar os ideais [...] (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 130).

16 Refere-se à música infantil- Plantando Cirandas 3 Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/12/06/plantando-cirandas-3.html>. Acesso: 03/11/2019.



Fotografia 07 — Escola Silvio Rodrigues

Créditos: Equipe Bodoque Cine Vídeo (2015)

Atualmente a escola segue enfrentando os desafios impostos a cada dia, pressão por parte da secretaria de educação para que as famílias abram mão da escola, descaso em relação à estrutura física e pedagógica da escola, a cada dia, uma batalha para mantê-la funcionando depois de mais de 27 anos. O que faz uma comunidade lutar tanto por uma escola primária, multisseriada, que em determinados anos contam com um número pequeno de crianças, e que as famílias precisam se organizar para fazer a merenda escolar, a limpeza da escola? Onde tiram forças para seguirem lutando? Qual a importância da educação nesse processo de luta pela terra e formação de jovens comprometidos com as causas sociais, com a cultura, a arte, o trabalho agroecológico? Ao pensar nas respostas para essas e outras perguntas, analisamos a importância da educação na transformação social, e qual o papel do Movimento Social na condução de uma educação emancipatória de fato.

CONCLUSÃO

A proposta de educação do MST tem uma funcionalidade palpável, concreta, e isso fez com que as famílias lutassem (e continuam a lutar) pela escola com tanto afinco, podemos dizer que a Escola Sílvio Rodrigues tem uma história de luta e resistência fundamental nesse assentamento, que se constitui como referencial de envolvimento e comprometimento das famílias assentadas. Romper com a falta de conhecimento, torna-se uma luta diária. O Movimento segue reafirmando a importância da educação, nos dias atuais vivenciamos um desfalque dos direitos sociais como um todo, a política neoliberal avança sobre a implantação do Estado mínimo e impõe políticas educacionais retrógradas.

No Estado de Rondônia essas políticas estão muito presentes, a polarização

e fechamento de escolas no campo, a mudança do ensino médio transformado em educação com mediação Tecnológica, onde não há condições básicas como internet, as aulas ministradas por profissionais de áreas deslocadas e a própria metodologia do programa não é capaz de obter uma educação minimamente qualificada, haja vista que a disparidade entre os conteúdos oferecidos e a falta de preparo dos educandos para recepcioná-los, deixando o povo à mercê dos seus direitos. E ainda, a imposição das escolas militares tem se constituído em uma afronta à construção da escola emancipadora que viemos buscando. Isso tudo se converte em novos desafios de luta por essa escola do campo calcada nos valores humanos, éticos, políticos, sociais e culturais que contemplem à classe trabalhadora, as escolas dos assentamentos do MST demarcam relevantes territórios de lutas coletivas para a conquistas desses valores e princípios.

REFERÊNCIAS

- ANNE GABRIELA. **Entrevista** [13 mar. 2015]. Entrevistadores: Maria Estévia de Araújo e Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (ca. 37: 54 mim).
- BOGO, Ademar. Vigor da Mística. **Caderno de Cultura**, n. 2. São Paulo: MST, 2002.
- BEATRIZ. **Entrevista** [22 mar. 2015]. Entrevistadores: Maria Estévia de Araújo e Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (ca. 02: 15 mim).
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMILO. **Entrevista** [15 mar. 2015]. Entrevistadores: Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015b. Áudio digital (ca. 12: 32 mim).
- ELMI. **Entrevista** [22 mar. 2015]. Entrevistadores: Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (ca. 1: 02: 40 mim).
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Roberto e CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Vozes, 2004. p. 19-63.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- ISABEL. **Entrevista** [15 mar. 2015]. Entrevistadores: Maria Estévia de Araújo e Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015b. Áudio digital (ca. 2: 34: 20 mim).
- JOSIANE. **Entrevista** [14 mar. 2015]. Entrevistadores: Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (ca. 1: 23: 40 mim).
- JOSÓÉ. **Entrevista** [27 mar. 2015]. Entrevistadores: Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015b. Áudio digital (ca. 17: 21 mim). LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Makarenko, Anton: Vida e obra a Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- JUSSARA. **Entrevista** [15 jun. 2007]. Entrevistadora: Maria Estévia de Araújo. Ariquemes, 2007. Word

(1 p.)

KOLLING, Edgar Jorge; IR. NÉRY; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST e a escola**: documentos e estudos 1990 - 2001. Caderno Educação, n. 13. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

OLGA. **Entrevista** [15 mar. 2015]. Entrevistadores: Maria Estéla de Araújo e Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (a. 03: 15 mim).

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**: São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRATES. **Entrevista**. [17 jun. 2007]. Entrevistadora: Maria Estéla de Araújo. Ariquemes, 2007. Word (2 p.).

_____. **Entrevista** [25 mar. 2015]. Entrevistadores: Maria Estéla de Araújo e Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (ca. 1: 25: 12 mim).

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

VALDELI. **Entrevista** [25 mar.2015] Nós, o 14 de Agosto. In: Vimeo. Vídeo (ca. 21.03 mim). Produção e direção Bodoque Cine Vídeo. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B3G5dDbMr18vRmZHYWxlSkhEQTQ>> Acesso em: 15 mar. 2015. (ca. 6: 13 mim)

VALDICÉIA. **Entrevista** [17 jun. 2007]. Entrevistadora: Maria Estéla de Araújo. Ariquemes, 2007. Word (1 p.).

VILMAR. **Entrevista** [23 mar. 2015]. Entrevistadores: Equipe Bodoque Cine Vídeo. Ariquemes, 2015. Áudio digital (ca. 1: 28: 47 mim).

A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE DO PROFESSOR PARA OS ALUNOS QUE POSSUEM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 31/01/2020

Danielle Souza Barbosa
Rosa Vicentin
Kelli Cristina Rodrigues Alves
Stefane Aparecida Nascimento
Tamires Costa Paula
Valéria De Gregorio Santos
Elizabeth Maria Souza
Michele Ramos Marçal
Liziria Gabriela Soares Ribeiro
Cristiane Paganardi Chagas
Elizabeth Maria Souza
Josiane De Alves Barboza
Zulmira Batista Ortega Bueno

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar sobre a importância do suporte do professor para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. O local em que a criança passa maior parte do seu tempo além da ambiente familiar é o escolar, dessa forma, é extremamente importante que os professores saibam lidar com discentes que possuem dificuldade de aprendizagem, e apoiá-los, para principalmente conseguir ultrapassar esta barreira para que ocorra a compreensão do que está sendo transmitido pelo docente. Dessa forma, elencamos como Objetivo Geral: - Compreender qual a importância do apoio

do professor para os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Objetivos Específicos: - Consultar dados que comprovem que o apoio do professor para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem é realmente importante; - Encontrar os tipos de dificuldade de aprendizagem que o discente pode apresentar; - Dar publicidade ao material recolhido em forma de artigo científico. Evidencia-se, que o método de pesquisa utilizado é a pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, essa pesquisa também aponta alguns problemas biológicos que ocasionam a dificuldade de aprendizagem, demonstrando algumas maneiras do docente identificá-los para em conjunto com o apoio familiar o aluno possa superar todos os obstáculos. Importante abordar ainda, que além do apoio familiar e do docente é necessário que haja o suporte da equipe pedagógica escolar para que exista a interferência do professor e assim possam obter resultados positivos.

PALAVRAS-CHAVE: Apoio; Professor; Dificuldade; Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to address the importance of teacher support for students who have learning difficulties. The place where the child spends most of his time besides the family environment is the school, so it is extremely important that teachers know how to deal with

students who have learning difficulties, and to support them, mainly to overcome this barrier so that the understanding of what is being transmitted by the teacher occurs. Thus, we have as a General Objective: - To understand the importance of the teacher's support for the students who have difficulty learning. Specific Objectives: - Check data that prove that the teacher's support for students who have learning difficulties is really important; - Find the types of deficiencies that lead the student to present difficulty in teaching; - Publicize the collected material in the form of a scientific article. It is evidenced that the research method used is the bibliographic research. In this context, this research also points out some biological problems that cause learning difficulties, demonstrating some ways for the teacher to identify them so that, together with family support, the student can overcome all obstacles. It is also important to mention that, in addition to the family and teacher support, it is necessary to have the support of the school pedagogical team so that there is teacher interference and thus obtain positive results.

KEYWORDS: Support; Teacher; Difficulty; Learning.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito a Educação, sendo esta um dever do Estado e da família:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, a educação para todos trouxe vários “obstáculos” para sala de aula, dentre eles os alunos especiais e os que apresentam dificuldade de aprendizagem, fazendo com que a maioria dos profissionais de educação estivessem despreparados para trabalharem com alunos especiais, como consequência a este ato, grande parte dos professores tiveram que especializar-se para conseguir educar de forma adequada todos os alunos independente de suas necessidades.

Portanto, com o passar do tempo, ficou claro que o suporte do professor dentro da sala de aula para o aluno que possui alguma dificuldade de aprendizagem é de extrema importância.

Desse modo, surge a lide desta pesquisa, ao elencar as seguintes questões:

- Qual a importância do apoio do professor para os alunos com dificuldades em aprendizagem?

Através desta pergunta surgiram outras no mesmo âmbito: - O que é dificuldade em aprendizagem? - Quais as deficiências que proporcionam a dificuldade de aprendizagem? - Como inserir o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais na sala de aula?

Assim, para desenvolver este artigo, respondendo todas as questões acima, utilizou-se como método de pesquisa a bibliográfica.

A pesquisa em si nada mais é que: “[...] um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”. (MENEZES; SILVA, 2001, p. 20).

A pesquisa Bibliográfica por sua vez é um pouco mais complexa, segundo Gil (2008, p.10), “Pesquisa Bibliográfica: é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, Fonseca (2002, p.32), conceitua de maneira diferente o mesmo tema:

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

Baseando-se neste conceito, foram listados os seguintes objetivos: Objetivo Geral: - Compreender qual a importância do suporte do professor para os alunos que apresentam necessidades especiais educacionais. Objetivo Específicos: - Consultar dados que comprovem que o apoio do professor para os alunos com dificuldades de aprendizagem é realmente importante; - Encontrar os tipos de deficiências que levam o discente a apresentar necessidades especiais educacionais; - Dar publicidade ao material recolhido em forma de artigo científico.

Ao constituir uma pesquisa dessa natureza, desfruta-se da oportunidade de aprofundar os conhecimentos nesta área relevante para toda a população, uma vez que há inserção de crianças com deficiência no ensino e na sociedade, e conseqüentemente um ganho ainda maior ao fazer com que essas acompanhem o conteúdo aplicado em sala de aula.

O QUE É DIFICULDADE EM APRENDIZAGEM?

Por dificuldade o Dicionário Online define como: “aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil, custosa, penosa, árdua”, por sua vez o mesmo conceitua Aprender como: adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se¹.

Portanto, ter Dificuldade de Aprendizagem segundo o dicionário é tornar o ato de adquirir conhecimento de forma difícil, árdua.

Nesse sentido, dificuldade de aprendizagem é:

1 Dicionário Online. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=dificuldade&oq=dificuldade&aqs=chrome..69i57j69i60j69i65j69i60j69i59j35i39.3063j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=aprender>>. Acesso em: 02, out. 2017.

[...] aquelas apresentadas ou só percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal. O conceito é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais (Paín, 1985).

García Sánches (2004, p.15-16) através de um conceito internacional define dificuldades de aprendizagem como:

[...], as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana. A conceitualização do Comitê Conjunto sobre Dificuldades de aprendizagem está na mesma linha, ao sugerir que as dificuldades de aprendizagem são algo heterogêneo, supõe problemas significativos na conquista das habilidades da leitura, de escrita e/ou matemática, que se acredita ser intrínsecas ao indivíduo, é possível encontrar superposição com outros problemas que não se devem a influências extrínsecas.

Dessa maneira, a dificuldade de aprendizagem é uma complicação no que toca ao aprender, que pode ser gerada por problemas biológicos do indivíduo, por influências ambientais, tais como, estrutura, ou até mesmo por um sistema de educação de má qualidade.

Urge argumentar, que há alguns tipos de problemas biológico que na maioria dos casos acarretam na dificuldade de aprendizagem, tais como: autismo, síndrome de down, deficiência auditiva, surdez, deficiência visual, entre outros.

Assim, é importante que o docente saiba quais são os tipos de problemas biológicos que ocasionam a dificuldade de aprendizagem para saber identificá-los, para junto com a equipe pedagógica de sua escola informe os pais, para que procurem tratamento para amenizar as dificuldades dentro de sala de aula.

Nesse aspecto, Lima (2002, p.40) frisa:

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência”.

Entretanto, é importante abordar que nos casos mais severos o professor terá o auxílio de um profissional especializado unicamente para proporcionar apoio para o aluno especial, como argumenta Bueno (1993, p. 23):

Acredita-se que a formação docente e a busca da qualidade do ensino para crianças com necessidades educativas especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira é a dos professores do ensino regular que conte com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de

lidarem com alunos com “necessidades educativas especiais”; a segunda é a de professores especialistas nas variadas “necessidades educativas especiais” que possam atender diretamente os discentes com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula.

Por conseguinte, por esse motivo é primordial que os professores tenham formação continuada para saber lidar com diversos casos que podem estar presente no dia-a-dia na sala de aula, para que consiga proporcionar um apoio maior ao aluno que precise.

PROBLEMAS BIOLÓGICOS QUE GERAM OS OBSTÁCULOS EDUCACIONAIS

O dia-a-dia do profissional de educação é árduo, uma vez que os mesmos tem que lidar com diversas formas de alunos, dentre eles os especiais, portanto, são diferentes “lides” ao longo dos anos, pois cada discente possui um histórico que diferente do outro, seja por falta de incentivo, condições financeiras ou até mesmo problemas biológicos, que geram dificuldade de aprendizagem, tema abordado neste artigo.

Segundo o Educa Mais (S/a. 2010, p.1) são quatro fatores biológicos que podem levar a dificuldade de aprendizagem:

- **Lesão Cerebral** –algumas dificuldades podem surgir de uma lesão cerebral, naturalmente que nem sempre este é o caso;
- **Alterações Desenvolvimentais** – durante a gestação o sistema nervoso do bebê desenvolve-se por etapas e esse desenvolvimento continua após o seu nascimento. Quando por alguma razão alguma etapa desse desenvolvimento é alterada, pode gerar uma dificuldade de aprendizagem.
- **Desequilíbrios Químicos** – os neurotransmissores fazem a comunicação entre as células cerebrais. Qualquer alteração química pode fazer com que essa comunicação falhe, o que pode contribuir para dificuldades de aprendizagem, nomeadamente transtorno de deficit de atenção/hiperatividade e hipoatividade.
- **Hereditariedade** – a hereditariedade também pode determinar o desenvolvimento de dificuldade de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem promovem um comportamento que complica mais essas dificuldades na escola: hiperatividade, fraca concentração, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle de impulsos, (grifo nosso).

Dessa forma, os alunos que apresentam alguns dos problemas biológicos citados acima, na maioria dos casos apresentarão dificuldade de aprendizagem, contudo, não devemos apontar os problemas biológicos como único responsável pelas dificuldades dos alunos, uma vez que como citado acima há outros fatores que também podem influenciar, como: o ambiente, escolas com poucas estruturas, condição financeira familiar precária e por fim um sistema educacional falho.

Importante ressaltar, quais são as dificuldades de aprendizagem que os alunos

podem ter, segundo França (2016, p.1) são:

Dislexia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam, tipicamente, uma dificuldade de leitura. É muito comum, apresentando mais de 2 milhões de casos relatados por ano no Brasil.

Disgrafia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam dificuldade na escrita. Isso inclui, principalmente, erros de ortografia, como trocar, omitir, acrescentar ou inverter letras.

Discalculia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio são afetados, principalmente, em sua relação com a matemática. Portanto, os sinais envolvem dificuldade em organizar, classificar e realizar operações com números.

Dislalia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio demonstram dificuldades na fala. Eles podem ter alterações da formação normal dos órgãos fonadores, dificultando a produção de certos sons da língua.

Disortografia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio geralmente também são afetados pela dislexia. Embora também esteja relacionado à linguagem escrita, é mais amplo do que a disgrafia. Pode envolver desde a falta de vontade de escrever até a dificuldade em concatenar orações.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam baixa concentração, inquietude e impulsividade. Foi constatado que uma das causas do TDAH é genética, e que há implicações neurológicas. O TDAH já é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um transtorno legítimo.

Neste interregno, indiferente da dificuldade que o aluno apresenta é obrigação do professor proporcionar uma educação de forma igualitária para esses alunos e principalmente fazer com que os mesmos acompanhem o ensino, mas para que isso ocorra é essencial que o mesmo esteja preparado.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o professor deve estar preparado, pois, independente disso, crianças com problemas frequentarão a escola e cabe ao mesmo obter um bom desempenho do aluno:

“[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. **Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar.** O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: “[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p.77, grifo nosso).

Assim, o papel do professor para proporcionar um suporte aos discentes que apresentam dificuldade de aprendizagem é muito importante.

A CONTRIBUIÇÃO DO SUPORTE DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES EDUCACIONAIS

O professor em junção com a equipe pedagógica e com os responsáveis pela criança são incumbidos pela aprendizagem do menor, dessa maneira, se o mesmo apresenta alguma dificuldade é responsabilidade dos mesmos encontrar o problema e solucioná-lo.

Dessa forma, o papel do professor na vida do aluno é de suma importância, uma vez que é este profissional que deve identificar em sala de aula se o aluno possui alguma dificuldade ou não para aprender, e se manifestar, cabe ao mesmo comunicar a equipe pedagógica e os pais para inicialmente, se for o caso, encaminhar o aluno para um profissional de saúde.

Segundo Bozza (2017, p.1) o professor:

[...] precisa orientar o aluno na sua atividade de forma controlada em direção ao seu objetivo final, permitindo que ele tome consciência da tarefa. O papel do professor é ensinar e mediar situações de aprendizagem para que o aluno esteja preparado para utilizá-las nos diversos âmbitos da vida, e não tenha uma aprendizagem fragmentada, não conseguindo associar com a sua realidade. Em sala de aula, o professor não precisa ficar preso às respostas exemplares, mas precisa estar atento aos processos cognitivos de cada aluno. Já que o erro desse aluno pode ser considerado como um aspecto relevante para a aprendizagem e não como um fracasso. O papel do professor é poder enxergar em cada aluno o potencial que ele tem e assim trabalhá-lo. Assim como as limitações devem ser reconhecidas e abordadas com conhecimentos adequados para que o aluno não desista e desenvolva sua aprendizagem.

Nesse sentido, o convívio diário entre professor e aluno proporciona afinidade suficiente para que o profissional observe se há algo de errado com o desempenho do aluno na sala de aula.

Assim, identificando alguma dificuldade do aluno na sala de aula, o professor deve informar a equipe pedagógica, esta os pais e estes levar o aluno para um profissional de saúde.

Se houver um possível problema biológico que ocasiona a dificuldade de aprendizagem, o aluno deverá ser medicado se preciso, essa atitude é importante, pois evita que muitos alunos sejam medicados de forma desnecessária.

Dessa maneira, após todas essas etapas inicia-se o papel do professor juntamente com a família do aluno e a escola para que haja evolução e melhora na qualidade de aprendizagem do aluno.

Urge salientar, que segundo França (2016, p.1) outra forma de apoio que o docente pode fornecer é:

[...] adaptar a metodologia de ensino para ajudar o aluno. Não estamos falando apenas de adotar práticas ou instrumentos para contornar as dificuldades de aprendizagem. Na realidade, é mais necessário buscar a dinamicidade e inovação na sala de aula, integrando atividades lúdicas por meio do processo de

gamificação e adotando ferramentas tecnológicas de apoio ao ensino. O objetivo é estimular o aluno, de uma forma despretensiosa, a desafiar sua concepção sobre as próprias limitações.

Por fim, o suporte que o professor deve proporcionar ao aluno é primordial para que o mesmo supere as dificuldades de aprendizagens ocasionadas muitas vezes por um problema biológico, no entanto, esse acompanhamento deve vir acompanhado pela família e pela escola que devem proporcionar também apoio ao aluno e ao profissional.

Outro ponto importante é que o professor consiga ver quais são os pontos mais fortes dos alunos, que ele veja o potencial de cada um para que as dificuldades dos alunos sejam sanadas por meio de suas próprias qualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa Bibliográfica executada, notou-se que na maioria dos casos a dificuldade de aprendizagem está coligada com algum problema biológico do aluno, no entanto, há alguns casos que são outros fatores os responsáveis pelo mau desempenho do discente, como falta de estrutura, sistema de ensino, entre outros.

Vislumbra abordar ainda, que é importante pais, professores e escola estarem andando no mesmo sentido, ou seja, estarem em conjunto para o prol do aluno.

Entretanto, destes três suportes para o aluno, o mais importante para o processo de aprendizagem do mesmo é o professor, que estará trabalhando diversas atividades diariamente com os discentes e terá a oportunidade de observar se há alguma dificuldade em desenvolvê-las.

Por fim, os objetivos pretendidos no início deste artigo foram atingidos, uma vez que, foi demonstrada a importância do suporte do professor para os alunos que apresentam problema de aprendizagem, bem como, com as pesquisas realizadas ficou claro a importância do professor no papel de fornecer suporte ao aluno com problema de aprendizagem, além de demonstrar os principais problemas biológicos e alguns tipos de dificuldade de aprendizagem, sendo: TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia e Disortografia.

Assim, é papel do professor identificar se o aluno possui algum tipo de problema de aprendizagem, e informar os responsáveis juntamente a escola para que hajam em conjunto para a melhora do aluno e se possível sanem os problemas em sala de aula do mesmo.

REFERÊNCIAS

BOZZA, B. **O importante papel do professor na Educação Especial**. 2017. Disponível em:< <http://www.segs.com.br/educacao/51494-o-importante-papel-do-professor-na-educacao-especial.html>>.

Acesso em 01 Jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BUENO JGS. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

Dicionário Online. **Dicionário online de Português**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/dificuldade/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

EDUCA MAIS. **Fator biológico das dificuldades de aprendizagem**. 2010. Disponível em: <<http://educamais.com/factores-biologicos-das-dificuldades-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FRANÇA, L. **O que é dificuldade de aprendizagem e como contorná-la?**. 2016. Disponível em: <<http://approva.com.br/dificuldade-de-aprendizagem/>> . Acesso em 29 Jun. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica; tradução: Ernani Rosa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 28. Jun. 2017.

MENEZES, E. M; SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em <http://projeto.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edição.pdf>>, Acesso em: 20 jun. 2015.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

A ORIGEM DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SEU PAPEL COMO FORMADORA DO SER ÉTICO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Lucas Toshitaka Yatsugafu Longo

Universidade Federal de Juiz de Fora/Instituto de Ciências Humanas
Juiz de Fora – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1895106697127109>

Pedro Calixto Ferreira Filho

Universidade Federal de Juiz de Fora/Instituto de Ciências Humanas
Juiz de Fora – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0104971775700240>

Devanir Pereira dos Santos Canovas

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campo Mourão - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0830015818792262>

RESUMO: A composição enunciada tem por objetivo discutir a origem do conceito de Educação ou, *Paideia*, como fundamental para formação do que significa ser humano de frente ao mundo. Pois, homem é o animal político pleno que em sua completude permanece constantemente envolvido em relações sociais, e ao mesmo tempo, perfazendo o seu reino interior e construindo-se mediante as fontes que o permeiam, i.e., o homem revela-se relativamente pela força reativa do outro. Com efeito, o convívio humano além de ser

necessário devido à fragilidade do homem, depende sobretudo da alteridade. Incorporado dessa perspectiva e exortado pelos deuses que os gregos, sobretudo Platão e Aristóteles, potencializaram-se a excogitar o estado ideal, a cidade perfeita, a sociedade excelente composta por cidadãos excelentes, lançada firmemente em direção ao bem comum, uma vez que o cidadão grego não tomava conta de si como um indivíduo, mas sim como parte constituinte do coletivo, e pronto a exercer uma função enquanto habitante da *pólis*. O projeto platônico em sua completude tem como característica basilar a apreensão de conceitos habitantes do reino interior como: a justiça; ética; amor; felicidade; sabedoria; bem; tanto como os demais que possuem relação com o objetivo último, i.e., a busca pela hecceidade. Essa finalidade foi o elemento essencial da constituição do mundo consagrado por Platão como divino, o mundo formas perfeitas, das essências, o mundo eterno, propriamente bom, e harmônico. Destarte, a educação compõe a compleição estrutural do mundo platônico como a força motriz do caráter dos cidadãos em *strictu sensu*, e, em *lato sensu*, representa o elemento principal para harmonizar a estrutura perfeita do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: *Eudaimonia*. *Paideia*. Ética. Amor. Educação.

THE ORIGIN OF THE CONCEPT OF EDUCATION AND ITS ROLE AS A FORMING OF THE ETHICAL BEING

ABSTRACT: The composition aims to discuss the origin of the concept of Education, Or *Paideia*, as fundamental for the formation of the meaning to be human facing the world. For man is the full political animal that in his completeness is constantly involved in social relations, and at the same time, making up its inner kingdom and building through the context that permeate so, that is, man is revealed relatively by the reactive force of the other. Indeed, human conviviality, besides being necessary due to man's fragility, depends mainly on otherness. Incorporated from this perspective and exhorted by the gods that the Greeks, especially Plato and Aristotle, were empowered to excogitate the ideal state, the perfect city, the excellent society composed of excellent citizens, launched firmly towards the common good, since the Greek citizen did not take care of himself as an individual, but as a constituent part of the collective, and ready to perform a function as a inhabitant of the *Pólis*. Platonic design in its completeness has as characteristic the basic apprehension of concepts inhabitants of the inner kingdom such as: the Justice; the ethics; the love; well-being; knowledge; good; as much as the others that are related to the most recent objective, that is, a search for essence. This purpose was the essential element of the constitution of the world consecrated by Plato as divine, the perfect world forms, the essences, the eternal world, properly good, and harmonic. Thus education forms the structural complexion of the Platonic world as the driving force of the character of citizens in *strictu sensu*, and in *lato sensu* represents the principal element for harmonizing the perfect structure of the world.

KEYWORDS: *Eudaimonia*. *Paideia*. Éthics. Love. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A definição do conceito de educação, em *lato sensu*, constitui em sua delimitação significativa a integralidade do mundo humano. Pois, essa é derivada do termo grego *Paideia*, concebida no contexto onde a cultura, tradição, mundo corpóreo e mundo supracorpóreo são governados pelas mesmas leis, no sentido que o cosmos, assim como um organismo, é uma unidade sistematicamente ordenada. A *paideia* é excogitada por Platão na formulação dos mundos como a força motriz que garante a funcionalidade dinâmica das partes constituintes do todo e, da mesma maneira, a relação da totalidade com estes fragmentos. Em outros termos, a educação, no sentido grego, é reflexionada com objetivo de formar o cidadão da *pólis* - cidade-estado grega - através do conhecimento, direcionando seus olhos à luz da *alétheia* - “a-”: negação; “lethe”: Rio do esquecimento. O estado de não-esquecimento representa o estado de conhecimento - e, assim, transformar a *areté*, i.e, a virtude em excelência. Com efeito, um estado excelente é fruto de cidadãos excelentes. Estes são os homens que exercem o máximo virtude, aqueles que permitem ser

guiados pela chama da razão e que sabem ponderar o seu amor, descortejando os vícios e consagrando o bem, o belo.

Para tornar-se exequível a apreensão acerca da origem da concepção hodierna de Educação é imprescindível retornar à sua fonte: a *paideia*. E esta, por sua vez, somente pode ser compreendida relativamente ao entendimento de sua completude no pensamento platônico e, por conseguinte, no aristotélico. Pois, a definição de *paideia*, em *lato sensu*, depende estreitamente da assimilação de seu papel entre as estruturas regentes na formulação do universo grego. A fim de concretizar esse propósito é necessário estabelecer um diálogo não estritamente com Platão, Aristóteles e seus contemporâneos, mas também com pensadores extemporâneos que desenrolaram diversos aspectos da magnífica filosofia grega, berço do pensamento ocidental.

Para a discussão do tema, primeiramente é imprescindível a apreensão alguns conceitos que compõem estruturalmente o pensamento grego formular do mundo. Para essa compreensão basilar foram utilizadas principalmente, indireta ou diretamente, as seguintes obras: os diálogos platônicos, sobretudo O Banquete, A República e o Mênon; Ética a Nicômaco, Metafísica e Política de Aristóteles; O Emílio de Rousseau; e, passivamente, O Existencialismo é um Humanismo de Sartre. A composição foi escrita em forma de Discursos, com objetivo de tanto desfiar intimamente três partes essenciais para a compreensão da estrutura platônica, não deixando de revelar a manifestação de suas nuances no mundo concreto. Em termos, segue-se a divisão como: O discurso sobre o amor (par. 2); seguido de O discurso sobre a alma (par. 3); e, por fim, O discurso sobre a ética (par. 4).

2 | O DISCURSO SOBRE O AMOR

O Amor, ou *Eros*, discutido nos diálogos platônicos, sobretudo no “O Banquete”, possui um papel fundamental na estrutura da filosofia de Platão, e, desse modo na *paideia*. Pois, o Amor, enquanto desejo, está intimamente ligado na própria busca pelo conhecimento do homem. Afinal, a sua importância transcende a finitude e volatilidade do mundo, estendendo-se dos humanos às divindades.

O amor platônico é o gênio que guarda para si a função de mediador na relação entre os homens e os deuses. É o guardião do desejo que estabelece seu reinado na carência. Pois, no homem sábio que ama, a chama do desejo sempre queima em prol do bem. O homem sábio é aquele que reconhece a sua tamanha ignorância e, por isso, a verdade é o objeto de seu desejo. O homem que acredita ser sábio é o mais ignorante, pois nada mais tem a buscar. O homem que verdadeiramente conhece o bem nunca mais desejará o mal, uma vez que o Bem dessacralizou-o das imperfeições continentais no mundo corpóreo.

No diálogo “O Banquete”, Platão expõe uma concepção sobre o amor sob a enunciação acerca do Amor e seus predicativos do locutor Sócrates ao descrever a pronúncia de uma sacerdotisa de Mantinéia: Diotima. Sobre o poder do amor:

“O de interpretar e transmitir aos deuses o que vem dos homens, e aos homens o que vem dos deuses, de uns as súplicas e os sacrifícios, e dos outros as ordens e as recompensas pelos sacrifícios; e como está no meio de ambos ele os completa, de modo que o todo fica ligado todo ele a si mesmo. Por seu intermédio é que procede não só toda arte divinatória, como também a dos sacerdotes que se ocupam dos sacrifícios, das iniciações e dos encantamentos, e enfim de toda adivinhação e magia. Um deus com um homem não se mistura, mas é através desse ser que se faz todo o convívio e diálogo dos deuses com os homens, tanto quando despertos como quando dormindo; e aquele que em tais questões é sábio é um homem de gênio, enquanto o sábio em qualquer coisa, arte ou ofício, é um artesão. E esses gênios, é certo, são muitos e diversos, e um deles é justamente o Amor” (Platão, 1991).

Sobre a genealogia do amor:

“E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente, ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e energético, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista: e nem mortal é a sua natureza nem mortal, e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância” (Platão, 1991).

Conforme exposto nos fragmentos acima, relativamente à discussão sobre os atributos, o poder e a genealogia do amor, concebe-se que este coordena a relação entre o plano de existência mundana e o plano de existência divino, ou seja, o amor exerce o papel de mensageiro transcendental. O amor platônico é nem deus, nem humano; nem mortal, nem imortal; mas o intermediário. Encontra-se entre os extremos, no meio do caminho. É um viajante capaz de chegar aos limites do caminho e visitar os dois mundos. Filho da Pobreza e de Recurso, condenado à oscilação entre os opostos. Da mãe herdou a inófia, e por isso seu reinado é na carência, um estado de penúria. Do pai herdou a avidez, a coragem, a sabedoria, a astúcia, a habilidade erística, e por certo é dotado de demasiada animosidade.

Substancialmente, o amor é movimento. O amor é um peso, i.e., aquilo que move. É a força motriz de todas as ações humanas: o desejo. Ora a causa dos vícios, ora causa da quietude, estabilidade: Esta é o belo, o bom. Munido do amor, entre inúmeras possibilidades, o homem pode amar; pode amar amar; pode amar não amar; e, pode amar o que outrem ama. Pois, no homem em estado de amante,

reside o amor, e unido a este, a intencionalidade desejante. Todo amor, todo desejo, é desejo de algo, ou alguém, ou até mesmo desejo de alguém. Distintamente, desejo e vontade, ambos são dotados de amor, todavia na vontade situa-se o desejo acompanhado de consciência, i.e., o desejo consciente, próprio do homem. Com efeito, este não somente deseja, como também sabe que deseja, inclusive é capaz de conhecer o objeto do desejo, as fontes do desejo, bem como desvelar juízos sobre o desejo, e até mesmo escolher agir ou não agir, e ainda quando a ação é escolhida, o homem pode deliberar quanto aos meios que o levará à satisfação do desejo. Isso é o que distingue a humanidade dos demais animais: o fato da consciência. Esta cede ao amor uma estrutura pré-donativa, i.e., graças ao amor, o futuro e o passado estão conectados pelo êxtase do tempo presente, ou seja, a dimensão instantânea, o que se apresenta no agora. O passado se revela pela memória, o futuro pela imaginação, ambos no presente. O presente já visitou o passado e o futuro, uma prova disso é a possibilidade de representação. O amor, enquanto transcendental, é atemporal, visto que o tempo somente existe no mundo dos homens. Contudo, por não ser belo como um deus, está condenado a se manifestar entre os deuses, e também entre os mortais. Com efeito, o amor é o gênio transcendental que se manifesta entre homens e os deuses, e dissimuladamente por vezes se revela também como amável até ser amado. Porque quando amável, o amor torna-se deplorável. Pois, um homem que ama o desejo tende ao vício. No entanto, o vício sempre será uma tentação, visto que não é possível não-desejar. Sendo que, viver é desejar viver, e uma espera pela morte. A ausência de amor entre os homens seria a ausência de vida. Os homens estão condenados a amar. Enquanto há vida, há amor. A morte é o fim do amor, i.e., o fim do desejo. A satisfação é a ceifadora do desejo. A união entre o desejo e a satisfação sempre resultará em morte e nascimento: a morte do antigo desejo, e o nascimento de um novo. O nascimento do desejo é sempre fruto do sofrimento, seja por uma privação real, seja por uma privação futura, i.e., o sofrimento é permeado pelo medo, seja o medo de não possuir algo - *apetitus habendi* -, ou o medo de perder algo que já possui - *metus amittendi* -. Com efeito, entre os homens a vida se realiza na morte, ou seja, a vida se significa pela morte. Logo, viver é uma preparação para morrer, e a função da vida é preparar os homens para encontrar a morte. Quanto às projeções, os homens tendem a tornar-se o que amam, pois, a busca por algo é a manifestação do desejo, e a realização é o fim do deste.

Nesse sentido, desde seu nascimento, o amor persegue o bem, que é o belo; e, em vista disso, ainda não o tem. Ou seja, o Amor é a manifestação do desejo, o desejo que sempre é por algo bom; uma vez que ninguém deseja o mal para si. E, do mesmo modo, ninguém faz o mal, senão por ignorância, pois o homem que conhece o bem verdadeiramente, cada vez mais o buscará, este tornou-se um homem numinoso pelos cantos das musas, filhas de Zeus - as musas, assim como Zeus

(governador divino do mundo), foram introduzidas na história do pensamento por Hesíodo na obra “Teogonia – A origem dos deuses”. Hesíodo é um ícone referencial que influenciou efetivamente todo o pensamento filosófico -. Já a ignorância reina no homem que se sente atulhado de sabedoria. Para este nada mais é preciso, a sua busca pelo conhecimento não mais faz sentido, e o canto das musas não mais chega em seus ouvidos. Com efeito, o amável é sempre bom e belo enquanto objeto do amante. Uma vez que o amante deseja somente algo bom para si. Em contrapartida, o amante estará sempre carente pelo elemento que simboliza sua penúria, i.e., o preciso, o que lhe falta: o belo, o bom. Nesse sentido, para conhecer é necessário primeiramente amar. Conhecimento é sempre fruto de uma manifestação de amor.

3 | O DISCURSO SOBRE A ALMA

A alma platônica consiste estruturalmente em duas divisões sendo a primeira divisão *bipartita*: *logistikon* (racional) e *a-logistikon* (i-rracional). Seguida da segunda divisão *tripartita*: *epithumia* (apetitiva); *thumos* (irascível); e, *nōus* (racionalidade). Nessa concepção, o corpo é como um avião sendo conduzido pela alma. Duas substancias de naturezas distintas excogitadas como uma unidade, corpo e alma. Essa foi moldada por Platão a partir de dois conceitos herdados de filósofos Pré-Socráticos, *peiron* (finito) e *a-peiron* (in-finito). A substancia finita corresponde ao corpo, enquanto a substancia infinita caracteriza a alma. Com efeito, o homem é uma unidade de oposição, i.e., uma unidade formada por opostos. Em sua parte finita, está reservado tudo o que é finito, tudo o que há de passar: a mortalidade, o tempo, o amor, e assim por diante, tudo o que está condenado à mudança, a mercê do devir. Em seu aspecto infinito, encontra-se a essência do homem, imutável, imortal, atemporal, tudo o que é estável. Assim sendo, a aparência há de passar, mas a essência permanece. Ou seja, o corpo, e tudo o que envolve inclusive os desejos, é mera aparência, a verdade somente habita a alma. Sendo que a verdade tem como atributo a estabilidade, o que é, é no passado, é no presente, é no futuro, e para sempre. A verdade não é escrava do tempo e, por isso, habita o mundo das essências, onde a mudança não a alcança. Outrossim, a alma platônica é composta, em sua segunda divisão, por três partes que representam as virtudes humanas: a temperança, a coragem e a sabedoria. A temperança é o domínio sobre o amor para que este não venha a se tornar vício. Um homem temperante é aquele que satisfaz seus desejos, contudo, não é escravo do seu amor, e por isso, não é ganancioso. A coragem é a força de lutar pelo que se ama. Um homem corajoso é aquele dotado de animosidade, destemido a qualquer circunstancia, é a encarnação do herói - na mitologia é representado por um mortal nobre, digno de uma posição entre os deuses. Ou um semideus: filho de uma divindade e um ser humano -. A sabedoria

é a *phronesis* (prudência), i.e., a razão aplicada ao contingente - aquilo que é mas poderia ser de outra forma -. Um homem sábio, ou prudente, é aquele que julga e sempre age segundo a razão. Ademais, a formulação estado platônico tem suas características basilares fundadas nas virtudes intrínsecas na alma platônica, não obstante elevadas à nível macrocósmico. Com efeito, a temperança representa as almas de bronze, aqueles cidadãos nascidos para trabalharem com objetos materiais e, para que permaneçam justos no exercício da sua função é necessário que a ambição esteja ausente. A coragem simboliza as almas de prata, os guardiões da cidade, aqueles que necessitam de amor para defender seus semelhantes com toda a sua força e garra, eximindo-se do medo. A sabedoria caracteriza as almas de ouro, os nascidos para governar a cidade, dotados do dom da retórica, mas sobretudo, da justiça e senso voltado ao bem comum. Aos dotes de um governante é fundamental a prudência, pois o conhecimento a sabedoria para agir de frente às circunstâncias de nada vale.

Diante da lógica da alma platônica, Aristóteles amplia o sentido das virtudes cardeais - são as virtudes cardeais que representam as virtudes primeiras. A fonte das outras virtudes - apresentadas por Platão, colocando-as como meio para se alcançar a *eudaimonia humana* - felicidade -, determinando que o *ser* é dotado de potência passível a se transformar em ato. Ou seja, a alma do ser está em movimento, o ser existe em potência até se realizar e passar a existir em *ato*. Em outras palavras, o homem nasce com um potencial para exercer uma arte - *arte teórica* (contemplativa); *arte prática ética* (ética e moral); ou, *arte prática poiética* (visa a produção de algo) - e, então, por meio do exercício sucessivo o homem cria o hábito, e o hábito o leva à excelência. Nesse instante, o ser se realiza, pois, o ser está fazendo o que nasceu para fazer. Nesse momento, o ser existe em ato. E, a realização da potencia do ser de frente à excelência é o estado de *eudaimonia*, é o estado humano de felicidade, é o fim último da ética.

4 | O DISCURSO SOBRE A ÉTICA

Uma vez que a própria vida se alimenta do desejo de vida, a penúria e a precisão são características basilares habitantes no reino interior de um amante. Sem carência não existe amor. Assim sendo, o reinado do amor entre a humanidade está justificado pelo estado de penúria que os homens compartilham. Entre os demais animais, os homens são os mais carentes, são aqueles com as maiores precisões, são os mais pobres de recursos naturais, não agraciados fisiologicamente, mas munidos de consciência.

No que diz respeito à consciência, esta é a possibilidade de o homem dar *conta de si*, é a faculdade que possibilita o ser na condição humana não só de agir, assim

como acontece nos demais animais, mas estar ciente de suas ações (Sartre, 1970). Com efeito, o homem não só caminha, mas sabe que caminha; o homem não só fala, mas sabe que fala; o homem não só respira, mas sabe que respira; o homem não só se alimenta, mas sabe que se alimenta; o homem não só deseja, mas sabe que deseja; o homem não só ama, mas sabe que ama; assim como as demais nuances humanas, o homem não só age, mas sempre está ciente da ação. Esse estado reflexivo necessita da alteridade. Pois, o homem se revela pelos olhos do outro, as características que revelam o que um homem é, são as mesmas que revelam o que este não é. Um homem é definido sempre por outro, e o que o define é, ao mesmo tempo, o que o nega perante o mundo. Toda definição é uma negação, uma distinção. Ou seja, o que define uma laranja, ao mesmo tempo nega a possibilidade de esta ser uma maçã. Com efeito, é a consciência reflexiva do homem que o torna um animal político, aquele com a necessidade de convívio social. Discursou Rousseau:

“A fraqueza do homem torna-o sociável e nossas misérias comuns levam nossos corações à humanidade; nada lhe deveríamos se não fossemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência; se cada um de nos não tivesse nenhuma necessidade dos outros, não pensaria em unir-se a eles. Assim, de nossa mesma imperfeição nasce nossa frágil felicidade” (ROUSSEAU, 2014).

Assim sendo, a necessidade de viver em sociedade que existe nos homens parte de suas próprias fraquezas, insuficiências, fragilidades e imperfeições. De fato, dentre os animais, o homem é um dos mais frágeis quando em presença da solidão, no sentido que não pode o conceber como um ser autárquico enquanto na condição humana. Para Aristóteles (1991), o estado autárquico somente é possível a um Deus ou uma besta.

Enquanto Rousseau discute a maiêutica da felicidade a partir da imperfeição do homem, Aristóteles, sob a mesma perspectiva quanto ao aspecto político do homem, coloca a *eudaimonia humana*, ou felicidade, como a finalidade ética de todas as ações humanas. A ética é, indubitavelmente, indissociável da política e, portanto, do homem. A extrema fragilidade torna o homem um ser carente, um demasiado amante. Sua insuficiência é a fonte do amor que os une. Daí o interesse intrínseco no amor, a sua natureza pobre. Com efeito, o amor que une os homens é o mesmo que denuncia a suas imperfeições. Em suma, portanto, a questão de o homem possuir a *consciência* implica na possibilidade de dar *conta de si*, e assim, se ver diante da alteridade, entendendo de suas necessidades como animal. Ademais, devido à sua consciência, tal é capaz de rememoração e, não só de projeção, mas também de agir em prol de uma finalidade fazendo uso da razão.

Sua sobrevivência somente é possível através do convívio em grupo. E, este depende das convenções, e daí nasce a necessidade de uma ética. Uma ética voltada ao bem. Pois, assim Aristóteles inicia a sua obra *Ética a Nicomaco*:

“Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. (...) Ora, como são muitas as ações, artes e ciências, muitos são também os seus fins: o fim da arte médica é a saúde, o da construção naval é um navio, o da estratégia é a vitória e da economia é a riqueza” (Aristóteles, 1991).

Conforme exposto acima, todas as coisas tendem a um bem. E cada arte, ciência tem sua função, assim como o homem. A função do homem é a sua virtude. Enquanto a virtude do cavalo é correr e, por conseguinte, a sua excelência é o correr o mais velozmente; a virtude do homem é ser político, e a sua excelência é ética, uma ética *eudaimonica*, i.e., uma ética que tem como fim último a felicidade.

Sobre a política como a arte mestra:

“Ora, a política mostra ser dessa natureza, pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica, estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem humano” (Aristóteles, 1991).

E a educação nesse caso é a modelagem dos cidadãos para viver em grupo da melhor forma possível, gozando de sua liberdade direcionando-a na busca do bem comum, na busca da justiça, do que é bom, na busca da excelência, i.e., a busca pelo máximo das suas virtudes. Quando na excelência, o ser alcança o máximo do que ele nasceu para fazer. Um estado com cidadãos no rumo da excelência, torna-se um estado excelente. Pois, o estado é a união de todas as relações de convívio em grupo. É a unidade de sobrevivência humana. Uma vez que sem suas convenções, os homens não mais existiriam. Sua existência já estaria em extinção. O homem enquanto animal, deseja, e enquanto político deseja simultaneamente com outrem. Daí a necessidade de uma ética, uma é ética que vise o bem comum, e a felicidade entre os homens. E, feliz é o homem virtuoso. Aquele que goza de seus desejos sem se tornar escravo deles, sem permitir que os desejos se tornem vícios. Ou seja, o homem feliz é aquele que ama, e não é escravo do seu amor.

Metaforicamente, se a Ética fosse uma deusa, seria fruto da união entre Amor e Sabedoria. E a sua parteira seria a Educação, ou *Paideia*. Herdaria, pois, a natureza de seu pai e sua mãe. Um amor prudente, equilibrado. A felicidade reinaria no homem que bebesse desse amor, no homem ético. Este seria virtuoso, belo, justo e bom, a sua energia vital se conservaria forçosamente célebre. Sendo ético, ele alcançou a excelência. No sentido platônico, agora ele é o que nasceu para ser. No sentido aristotélico, agora a sua potencia de vida se realizou. Formar esse homem é o objetivo último da educação, i.e., construir cidadãos éticos, levar homens

à excelência. E conseqüentemente, o Estado será um Estado ético, um Estado feliz, equilibrado, harmônico, saudável.

Em suma, portanto, a educação, ou *paideia*, consiste-se na transubstanciação da areté, de aristocrata a presente dos deuses. A virtude, antes herdada pelo sangue, agora existe em todos os homens. E cada um deles, por meio da educação pode alcançar a excelência de sua virtude, i.e., a suma realização da potencia, o melhor que ele pode ser. No estado de excelência no sentido platônico, o ser é tudo o que ele nasceu para ser, ele é virtuoso, ele é feliz, ele é justo, ele é bom. E ainda assim, ele nunca deixou de amar. Nesse sentido, o amor enquanto desejo não é algo perverso, a perversidade encontra-se no vício.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, portanto, que diante da concepção de homem como ser insuficiente, frágil, não obstante, consciente e desejante, que Platão perspicazmente estruturou o amor, de modo que este reinasse entre os homens como uma dádiva que lhes garantissem a possibilidade de transcendência à animalidade, ainda que a esses homens conservasse o direito da escolha, sobretudo de frente aos vícios, i.e., a posse pletora, o excesso, o exagero. Pois, o bom e o belo reside na harmonia, no equilíbrio. Nesse caso, a *paideia* nutre um papel fundamental na construção da filosofia platônica, sobretudo relativamente ao conhecimento. Contudo, enquanto a relação entre o conhecimento e o sujeito, atualmente, é concebido do externo para o interno, i.e., do plano mundano para o intersubjetivo singular; a educação, no sentido grego, é apreendida do interno para externo, ou em termos platônicos, da alma para o mundo corpóreo. Em complemento à formulação platônica, ao conceber o homem como animal político, Aristóteles atribuiu novas nuances ao ser, como a potência, onde o ser não está mais condenado a somente uma arte, que em Platão definida antes do seu nascimento, mas agora o ser existe em potencia, i.e., agora o ser é formado por possíveis que, pelo hábito, o devir pode vir acompanhado da excelência. Daí a função própria da educação, formar os microcosmos que constituem o macrocosmo do organismo social. Ou seja, a virtude da educação é fomentar as virtudes singulares dos cidadãos para que esses alcancem o estado de excelência. E assim tornem-se as virtudes de um estado excelente, onde cada parte constituinte realize a sua função estabelecida com maestria. O modelo ideal de estado é em si virtuoso, é belo, é equilibrado, é estável, é um organismo, um todo funcional e saudável. Eis o papel da educação, estabelecer um estado virtuoso por meio da formação de cidadãos virtuosos. Nesse caso, no organismo social, a elevação do macrocosmo rumo à justiça depende do que ele próprio é formado, o microcosmos. Um estado será justo somente se os seus cidadãos forem justos. Um lugar onde

cada homem age segundo em vista de um bem: o bem comum, o bem maior, do todo.

Com efeito, portanto, a educação compreende todo e qualquer tipo de sistema que envolve atividade humana. Sendo que, onde há humanidade a educação é necessária. Pois, os homens se perfazem por meio da educação. Todavia, para a formação do cidadão é necessário que este ame o conhecimento. Uma vez que o cidadão ama o conhecimento, este já reconheceu sua carência, percebeu sua ignorância, e por isso, ele buscará o conhecimento e, com efeito, será o mais sábio entre todos os que se definem como carcereiros da sabedoria, aqueles que acreditam estarem atulhados dela a ponto de não mais a desejarem. Os que se definem sábios por tudo já saber, são os vazios de espírito e os mais ignorantes entre os homens, os quais a terra consumirá rapidamente, e sua alma nunca alcançará a excelência, uma vez que as suas virtudes apodreceram. Estes são os homens dignos do tártaro.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Os pensadores. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. **O Banquete**. In: Os pensadores. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SARTRE, J. P. **L'Existentialisme est un Humanisme**. Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

A OSTERFEST DA CIDADE DE POMERODE: UM PATRIMÔNIO CULTURAL COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTÁGIO DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA FURB NA MODALIDADE PARFOR

Data de aceite: 31/01/2020

Adriana Schoeffel

FURB

Lilian Veronica Souza

FURB

Nildasia Santos de Oliveira

FURB

RESUMO: O trabalho apresentado intenciona relatar a experiência desenvolvida no Estágio em Espaços Culturais do Curso de Artes Visuais, modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) da Universidade Regional de Blumenau – FURB, realizado no primeiro semestre de 2018, desenvolvida na Fundação Cultural de Pomerode, Santa Catarina. O estágio teve como espaço a *Osterfest* da cidade de Pomerode, edição 2018, seu objetivo foi mostrar o trabalho da artista Silvana Pujol e a compreensão da “**Osterfest**”. O evento que acontece anualmente, em princípio era somente uma feira de artesanato de Páscoa, no entanto, se transformou em uma manifestação cultural genuína de origem alemã. Tomou proporções para além da festa quase doméstica. A tradição local de montar a Árvore de Páscoa, a *Osterbaum*, juntou-se a tradição de um artesanato com características específicas comercializado na Feira de Páscoa,

a *Osterfest*, e assim se solidifica o que atualmente consiste numa referência nacional em termos de festa de Páscoa no Brasil, a *Osterfest*. O surgimento da primeira *Osterbaum* que impulsionou o desenvolvimento da *Osterfest* tem como fundamento principal as lembranças da infância de pessoas que viveram do contexto cultural da descendência alemã. Registros históricos mostram que as *omas* (avós) e os *opas* (avôs), no domingo de Páscoa, montavam em suas residências as árvores enfeitadas com cascas de ovos pintados, para celebrar uma passagem religiosa. E assim, a tradição prosperava. Neste contexto surge a arte de Silvana Pujol (uma artesã que faz arte), cujo trabalho se enquadra conforme a Base Conceitual do Artesanato Brasileiro na categoria de artesanato arte. Silvana em suas produções pinta ovos, desde os de avestruz até ovos de lagartixa, mesclando desenhos infantis com a técnica de ourives transformando-os assim em pequenas telas. Silvana se torna uma referência na produção de ovos decorativos essencialmente autorais e passa a fazer parte da festa expondo e comercializando o objeto de desejo de apreciadores de peças de artesanato (ou arte?) exclusivo e carregado de significados. Neste contexto o trabalho se propunha a compreender a “**Osterfest**” (festa da cultura popular alemã que celebra a Páscoa) como um bem patrimonial de uma cidade e a referência

de artes visuais inserida no contexto do evento. Como resultados parciais tem-se os registros imagéticos da poética de Silvana Pujol e revisão bibliográfica sobre o objeto de pesquisa . A conclusão desse processo terá continuidade no segundo semestre de 2018, e tem como meta para a próxima etapa, produzir conhecimento em forma de material educativo. Material que será destinado para a Educação Básica, de forma que através das aulas de Artes possa ser compreendido como um bem cultural da região do Vale do Itajaí.

PALAVRA-CHAVE: Silvana Pujol, artes, Osterfest.

OSTERFEST

Manifestação cultural popular, no município de Pomerode, a Osterfest com o contexto anual da produção da Osterbaum, tradição da imigração alemã (e seus afluentes), apresentando produção artística do artesanato de referência cultural da artista Silvana Pujol.



“ A festa é, mesmo nas suas variáveis, um tipo de representação da vida, no seu ser um “como se”, no seu jogo coletivo feito de papéis, visões de mundo, dimensões de espaço-temporais e âmbitos econômicos. Ela assume um papel aculturador importante, pois transmite ao mesmo tempo *modelos cognitivos* (dimensão espaço-temporal, estatutos epistemológicos do grupo), *valorativos* (mito, rito, dimensão religiosa e civil), *comportamentais* (papeis sociais, sexuais, corporeidade e gestualidade).” (GIACALONE, 1998,p 135)



Festa que celebra a Páscoa, inicialmente era somente uma feira de artesanato e transformou-se em uma manifestação cultural de extrema influência da imigração alemã. Traz uma produção de várias linguagens de representação cultural da genuína tradição alemã e miscigenação ancestral.



O evento tomou proporções além do elo tradição local com seus símbolos e uma abrangência tempo espaço sua propagação traz elementos destinos: a Osterbaum - a maior Árvore de Páscoa do mundo, e a Ostermarkt – Feira de Páscoa que vende artesanatos e artigos de decoração, além de apresentações de grupos folclóricos e outras atrações.



Osterbaum é um termo alemão que significa Árvore da Páscoa. Que apresenta em sua antropologia um contexto da derivação mitológica germânica. Osterm - Páscoa em alemão, tem sua origem no nome da Deusa Ostara. A qual era celebrada com uma festividade na entrada da primavera



Deusa Ostara

O surgimento da primeira Osterbaum que impulsionou a desenvolvimento da Osterfest. Tem como fundamento principal as lembranças da infância de pessoas que viveram no contexto cultural de descendentes alemães. Onde sua “oma e opa” montavam no domingo de Páscoa em sua residência para celebrar uma passagem religiosa. E também acabava tem fundo decorativo para a residência.



Segundo Gladys Dinah Sievert, tudo começou em 2008 quando na cidade eram realizadas quatro feiras de artesanato durante o ano para suprir e dar opções aos turistas que ali na cidade de Pomerode transitavam. No decorrer destas feiras foi denotado a procura grande na feira de Páscoa, a Ostermarkt. Onde o município para atender a esta demanda e para propagar o papel desta feira por ter elementos significativos da cultura local foram em busca de ideias para transformá-la mais atrativa e simbólica, mas com um devido problema de súbito financeiro precisava ser algo viável e de custo baixo. Então assim, durante este momento vem a recordação da Osterbaum das “omas e opas.”

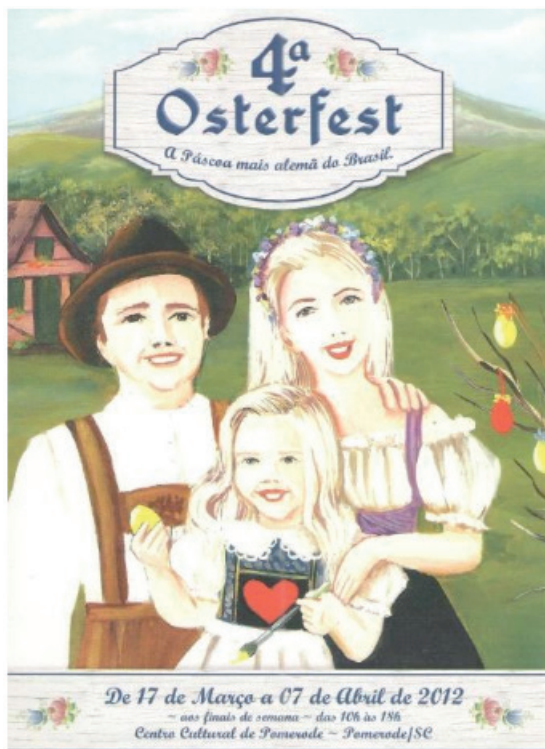
Onde de início são construídas três Osterbaum de porte pequeno e distribuídas pela cidade. Com o aumento e a propagação da reprodução das Osterbaum pelos moradores, visto que a demanda de turistas aumentou, deste modo, a “feira” é transferida para o Centro Cultural, onde hoje já está em sua 10ª edição. Porém, com uma caracterização mais ampla, a Osterbaum tomou proporção maior, com uma decoração simbólica com cascas de ovos de galinha, com várias atividades que retomam brincadeiras, oficinas e apresentações tradicionais.

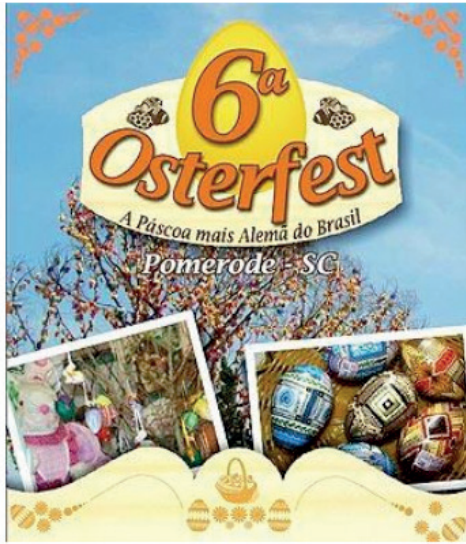


Edições da Osterfest



3ª Osterfest - Festa de Páscoa em Pomerode





Exposição em miniaturas das Osterbaum

ARTESANATO

Compreende toda a produção resultante da transformação de matérias-primas, com predominância manual, por indivíduo que detenha o domínio integral de uma ou mais técnicas, aliando criatividade, habilidade e valor cultural (possui valor simbólico e identidade cultural), podendo no processo de sua atividade ocorrer o auxílio limitado de máquinas, ferramentas, artefatos e utensílios. (Base Conceitual do Artesanato Brasileiro Programa do Artesanato Brasileiro, pg 12)



Feira de artesanato na Osterfest



Pintura de cascas de ovos naturais com Silvana Pujol

A tradição alemã de cuidado e atenção aos detalhes se faz presente no artesanato.



Feira de Artesanato na Osterfest



Oficina de pintura de casquinhas de ovos naturais na Osterfest

Arte de Silvana Pujol - pesquisadora e artista –

A artesã Silvana Pujol desenvolve esse refinado trabalho artesanal, que exige muita paciência e precisão quase cirúrgica. A inspiração da artesã Silvana são os traços da ourivezaria, profissão de seu pai e sua mãe pintava quadros. Esse trabalho já foi premiado nacionalmente.



Percebemos que a artesã se enquadra conforme o “Base Conceitual do Artesanato Brasileiro” na categoria de MESTRE ARTESÃO.

Mestre artesão: refere-se ao indivíduo que se notabilizou em seu ofício, legitimado pela comunidade que representa e/ou reconhecido pela academia, destacando-se através do repasse de conhecimentos fundamentais da sua atividade para novas gerações.

Silvana pinta ovos, desde os de avestruz até ovos de lagartixa, mesclando desenhos infantis com a técnica de ourives



LAGARTIXA



GALINHA/MADEIRA



AVESTRUZ



Na 9º Osterfest foi oferecido oficina com a Silvana Pujol, onde montou uma pequena exposição de ovos coloridos de várias partes do mundo - pertencente aos cinco continentes. Pinta os ovos intuitivamente sem regras. Utiliza ovos naturais e de várias aves. Faz isso há mais de 54 anos. A artista tem obras em países como Alemanha, Tailândia, Japão, Canadá, Estados Unidos, Espanha e Suécia.

Sonho da artista é reabrir seu atelier/ museu com parceria de outros artista onde poderá ministrar suas oficinas para as crianças que é para quem quer deixar seus melhores ensinamento .



As autoras com a artista Silvana Puljo

REFERÊNCIAS

https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjs_d_A9qHbAhVDCpAKHVB7DiMQjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.danipelaestrada.com%2F2018%2F&psig=AOvVaw2gnnvCRY9gI0_z44ZYsKje&ust=1527374204343469

https://scontent.fbnu1-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/17362608_10212353735699656_1564662248306209096_n.jpg?_nc_cat=0&oh=58d60528d2bc08bf7be8865bf3ada834&oe=5B8F6A59

https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2h9zb6KHbAhWJUZAkHXMyD7gQjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.scmegaturismo.com.br%2Farticles.php%3Fcat_id%3D7%26rowstart%3D15&psig=AOvVaw2BCNHBBfUrs90Q5sYzgwlm&ust=1527370503918108

https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwisgL6n6aHbAhUGEpAKHdqNAPoQjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fagenciaal.alesc.sc.gov.br%2Findex.php%2Ffoto_noticia_single%2Fsilvana-pujol-

[pomerode&psig=AOvVaw0M435OT5x6O9AABtfJMxMS&ust=1527370644495514
http://2.bp.blogspot.com/-3ZjVarmj_As/VSBxHci0DkI/AAAAAAACS58/d9A3PQz-_OM/s1600/Osterfest%2BPomerode%2B\(94\).JPG](http://2.bp.blogspot.com/-3ZjVarmj_As/VSBxHci0DkI/AAAAAAACS58/d9A3PQz-_OM/s1600/Osterfest%2BPomerode%2B(94).JPG)

[http://4.bp.blogspot.com/-4ASDnpE38Uw/VSBwtVuAj-I/AAAAAAACS30/dJgr-o DPQUI/s1600/Osterfest%2BPomerode%2B\(156\).JPG](http://4.bp.blogspot.com/-4ASDnpE38Uw/VSBwtVuAj-I/AAAAAAACS30/dJgr-o DPQUI/s1600/Osterfest%2BPomerode%2B(156).JPG)

https://1.bp.blogspot.com/-zP2V2gYhrnE/WNhnCsO2o9I/AAAAAAACUBM/45e4aCR4o3MQl6azwKU5ONe60T0ioePYgCLcB/s1600/IMG_1803.JPG

http://www.pomerode.sc.gov.br/fotos/noticias/%7B994A770D-AE2D-4E8E-86AE-4D657A8394DA%7D_oster.jpg

<https://www.flickr.com/photos/silvanapujol/4179408262/in/dateposted/>

A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 02/11/2019

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

Doutora em Educação e Trabalho Social pela Universidad de Valladolid(UVA), Espanha (2016). Professora da Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas
Universidade Federal do Amazonas-Faculdade de Educação

CV: <http://lattes.cnpq.br/5209162424763641>
Manaus, Amazonas

Bernardina Barbosa da Silva Martins

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Universidade Federal do Amazonas-Faculdade de Educação

Manaus, Amazonas
CV: <http://lattes.cnpq.br/7547339553176562>

RESUMO: Cabe à escola contribuir com uma formação cidadã ao trazer para o âmbito do processo de ensino e aprendizagem as questões históricas e culturais que fazem parte da vida contemporânea. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) determinam sobre a importância que tem a viabilização efetiva no currículo de uma formação comprometida com a valorização das diferenças, respeito aos direitos humanos,

individuais e coletivos e suas manifestações na pluralidade e na diversidade cultural existente no país. Mas, como se sabe, este é um dos maiores desafios formativos a ser assumido e garantido pela escola do presente, posto que o Brasil é um país que se caracteriza pela pluralidade de culturas, não sendo fácil instituir na escola uma formação para uma convivência sem preconceitos e discriminações, e ainda, resguardando-se os direitos sociais duramente conquistados em meio a tanta diversidade. Esta pesquisa teve como objetivo principal, refletir sobre o tema acima mencionado, discutindo-se aspectos de sua integração e inclusão n currículo escolar em ação diariamente, bem como refletir sobre a relevância desta inclusão para a formação da identidade regional do pré-adolescente do Ensino Fundamental, anos finais, a partir do 6º ano de estudo. Os principais procedimentos utilizados para a coleta de dados foram observação direta e consulta documental. A análise e interpretação dos dados se apoiaram nos princípios do método de interpretação de sentidos na perspectiva da corrente fenomenológica. Os resultados evidenciam inúmeras contradições e desafios envolvendo assimilação de teorias e realização de práticas e desafios a respeito do tema Pluralidade Cultural. Aprender sobre a cultura em que vive, é fundamental para a formação do cidadão como sujeito individual e coletivo,

ensinar sobre a pluralidade de culturas que se misturam no território brasileiro, e no contexto regional deve fazer parte cotidiana do currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Escolar. Pluralidade Cultural. Ensino Fundamental.

CULTURAL PLURALITY TEACHED IN ELEMENTARY'S SCHOOL CURRICULUM: A REFLECTION ON CHILD EDUCATION IN AMAZONAS

ABSTRACT: It is the school's responsibility to contribute to citizen formation and to focus on the teaching and learning process related to historical and cultural issues, which are part of contemporary life. In Brazil, the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013) determine the importance of effective and viable curriculum for a committed education, that appreciates differences, respects human, individual and collective rights and their plural manifestations in the cultural diversity. But, as it's known, this is one of the biggest formative challenges in the current school, since Brazil is a country that is characterized by the plurality of cultures, and it is not easy to institute a formation for coexistence without prejudice and discrimination, as well as safeguarding the hard-won social rights in the midst of such diversity. This research had as its main purpose to reflect on the plurality theme, discussing aspects of its integration and inclusion in the school curriculum on a daily basis application, as well as to reflect on the relevance of this inclusion to regional identity formation of the pre-adolescent elementary school, final years, and from the 6th year of study. The main procedures used for data collection were direct observation and documentary consultation. The analysis and interpretation were based on the principles of sense interpretation method from the phenomenological perspective. The results show numerous contradictions and challenges involving assimilation of theories and realization of practices and challenges regarding the theme Cultural Plurality. Learning about the culture in which they live is fundamental for the formation of the citizen as an individual and collective subject, teaching about the plurality of cultures that mix in the Brazilian territory, and in the regional context should be part of the daily school curriculum.

KEYWORDS: School Curriculum. Cultural Plurality. Basic Education. Elementary School

1 | INTRODUÇÃO

O interesse e a identificação com o tema pluralidade cultural no currículo escolar do Ensino Fundamental na formação da criança no Amazonas se solidificou, a partir de estudos sobre a perspectiva apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o Ensino Fundamental. Estas bases legais indicam e regulamentam quais os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados na construção de uma escola com qualidade social, entre eles, elegeu-se como tema de estudo, a Pluralidade Cultural. Este tema está incluso no currículo como um tema

transversal, significando fatos e fenômenos sociais que afetam os modos de viver na sociedade contemporânea.

É fundamental ter conhecimento desde cedo como vivemos em sociedade, como ela se estrutura, tomar ciência de qual grupo social fazemos parte, aprender a ter respeito pela cultura do outro, sendo ele negro, branco, indígena, pobre, ribeirinho, da zona rural ou urbana, não importa sua crença, classe social, essa pessoa deve ser considerada e respeitada em sua cidadania, mesmo porque a cultura é uma expressão de valores e modos de ser e fazer de determinada sociedade, grupo social ou comunidade, e toda pessoa tem direito de aprender sobre a cultura que lhe circunda desde a infância, especialmente, num país como o Brasil marcado por intenso multiculturalismo.

Na sociedade brasileira convive-se com a multiplicidade de culturas em meio à diversidade que a caracteriza em muitos aspectos, dentre estes, destaca-se, a desigualdade socioeconômica, a pluralidade religiosa, as cores do povo brasileiro e características regionais, e, especialmente, as formas de viver e comportar-se dos cidadãos brasileiros. Todos esses aspectos precisam ser ensinados, discutidos e refletidos no âmbito escolar, de modo que em seu processo de formação pessoal e educacional, o estudante possa conhecer e se identificar nacional e regionalmente com a cultura do país e do lugar de origem.

A criança precisa aprender a reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas existente no Brasil, no Amazonas, principalmente no espaço escolar e onde ela vive, isso deve ser garantido, pois esse fator é fundamental para sua formação cidadã, identidade nacional e regional. Inclusive, a Lei 10.639/96 modificada para a Lei 11.645/08 na Diretrizes Curriculares Nacional torna obrigatório o ensino de outras formas de culturas como a Afrodescendente e a indígena, esta lei visa à valorização destes povos e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Possibilita ao estudante entender a realidade a sua volta, assimilar o respeito às diferenças culturais, às pessoas e compreender sobre as condições necessárias para que possa vir a exercer sua cidadania com mais consciência política.

A escola como espaço educativo têm a importante função de educar para além dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios, como: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte e educação física, não diminuindo seu devido valor, mas é preciso ampliar o currículo escolar para alcançar o objetivo de uma educação integral e com qualidade social.

Enfim, a pluralidade cultural ensinada no currículo escolar do Ensino Fundamental precisa ser garantida nos planos de aula, nas propostas curriculares, nas atividades pedagógicas, e na sala de aula converter-se em aprendizagem significativa na formação da criança amazonense.

O estudo em relato buscou refletir sobre essas questões da pluralidade cultural

brasileira, especialmente, a cultura amazônica, questionando a respeito de como a valorização ou mesmo desvalorização destes conteúdos por pesquisadores, pedagogos em formação e por aqueles já formados, pelos professores, gestores e alunos, enfim, por toda a comunidade escolar.

O estudo dos temas transversais é imprescindível à formação para a cidadania, o estudante precisa compreender como o homem se constituiu e se constitui histórica e culturalmente.

2 | A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no Brasil em 1997 trazem à pauta o debate sobre a importância de valorização das várias manifestações culturais e diferentes tradições que convivem no espaço geográfico brasileiro, entendendo que a temática pluralidade cultural diz respeito ao:

Conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que vivem no território nacional, as desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.19).

Sabe-se que o Brasil é formado historicamente por povos de diversos grupos étnicos que habitam todas as regiões do país. De modo que essa formação plural da sociedade brasileira, se desdobra no surgimento de múltiplos grupos menores que se identificam por meio do credo, da condição socioeconômica, da etnia, de suas escolhas pessoais, etc.

Entretanto, como conviver com essa pluralidade cultural tipicamente brasileira, exercitando o respeito de uns para com os outros, principalmente, para com aqueles que trazem de forma mais intensa as marcas da diferença? Como considerar o diferente como um ser igual, tratá-lo sem preconceito e discriminação? E como a escola pode contribuir para discutir essa questão e para a superação das formas de intolerância, por exemplo?

Esse tema transversal é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais como instrumento para que a educação escolar, tendo-o como conteúdo de ensino, possa promover o debate com relação às situações que emergem e necessitam serem discutidas, conhecidas e reconhecidas por todos os brasileiros e imigrantes que constituem esta sociedade. O Brasil, para ultrapassar as muitas questões de convívio social conflitantes e de desrespeito aos diferentes grupos étnicos recomenda em seus fundamentos legais que o estudante do Ensino Fundamental precisa saber

e aprender como o país em que vive se tornou tão plural, e especificamente, na escola é o lugar de aprendizagem a respeito desse importante aspecto.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem a expectativa do tema pluralidade cultural de acordo com os PCNs (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) no Art.26 regulamenta que a proposta curricular é de um ensino comum e diversificado, essas partes devem se complementar, a primeira refere-se aos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e a segunda, diz respeito às características regionais e locais, culturais e econômicas da região em que se vive, com o objetivo de combater práticas enraizadas, intoleráveis e inconstitucionais, e ampliar os conhecimentos acerca das gentes brasileiras, suas histórias, seus percursos em todo o Brasil, seus valores e vidas.

De acordo com os PCNs (1997, p. 51) A perspectiva da pluralidade cultural no processo de ensino e aprendizagem exige que o professor tenha uma postura ética compatível com os princípios de dignidade, igualdade e justiça, e o entendimento claro de que o exercício de sua cidadania envolve direitos e responsabilidades individuais e coletivas, assim como, deveres individuais e coletivos. Ao ter essa atitude o professor ensina que, a pluralidade é elemento que fortalece a democracia, as culturas e as diversas formas de organização social de diferentes grupos sociais.

Aproposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é de que pela educação pode-se combater a discriminação, seja ela manifesta em gestos, comportamentos e palavras, o importante é que a escola não seja cúmplice, tampouco, omissa com relação à exclusão e desigualdade social.

3 | AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ESCOLAR

Para Geertz (1973, p. 37) a cultura ocupa um espaço fundamental na formação humana, ele destaca que:

Somos animais incompletos e inacabados que nos complementamos e acabamos através da cultura [...] mas através de formas altamente particulares de cultura: [...] A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada as vezes, mas o que é mais crítico é a sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico.

Para o referido autor, as ideias, os valores, os atos, as emoções, e até nosso sistema nervoso, são produtos culturais. E ainda ressalta que, a cultura não existiria sem o homem, mas significativamente, sem cultura não existiria o homem. Pois, “os homens são artefatos culturais” (GEERTZ, 1973, p.37).

Também para Santos (2006) o homem historicamente se distingue pela existência de múltiplas culturas, é importante perceber a multiplicidade das práticas

e tradições de outros povos para compreender sobre coletividade e identificar a qual grupo social pertence.

Sendo a escola o espaço de interação entre sujeitos de cultura, como poderia ser silenciada a pluralidade cultural brasileira no currículo escolar?

Para Lopes e Macedo (2011, p.184) cultura, educação e currículo são inerentes. Dentre os muitos conceitos apontados pelas autoras está o conceito de “repertórios de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”. Nessa direção em busca de significados, a teoria curricular apontaria para a importância de selecionar conteúdos de cunho sociocultural, considerando-os válidos e legítimos. O que se tem constatado é que existe uma luta entre o que é considerado válido (útil) e não válido (inútil aos apelos do mercado), entre o que ensinar e o que é simulacro das diversas culturas trabalhadas no currículo.

As autoras destacam o trabalho de Moreira(2008) a partir da década de 1990 e sua defesa da seleção dos conteúdos escolares básicos que possibilitem a formação dos sujeitos como cidadãos ativos, que vivem numa sociedade, que segundo ele se caracteriza pelo multiculturalismo, particularmente o multiculturalismo crítico, que de acordo com o entendimento de Moreira (2008, apud LOPES e MACEDO, 2011, p. 190) envolve a modificação dos sentidos construídos culturalmente. Ele defende o currículo multicultural, já que, a sociedade é multicultural, e as diversas culturas possuem uma relação de força e desigualdade.

Somente nos anos noventa o debate sobre o multiculturalismo no campo do currículo se inicia, a partir dessa década, o tema pluralidade cultural e identitária passa a ser considerada como matéria pedagógica dos currículos, pois, começa haver reconhecimento de que as práticas sociais possuem sentidos, e o currículo escolar precisa reconhecer as diferenças e fomentar o diálogo entre elas, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade que combate às desigualdades sociais e econômicas (LOPES e MACEDO, 2011). Assim, o currículo é entendido como um processo de construção no qual os professores e alunos precisam participar ativamente em diferentes momentos, o de produção e o de implementação do currículo.

Outro importante elemento na construção do currículo escolar a ser considerado por Lopes é a disciplina, conhecido também como conhecimento ou conteúdo a ser ensinado. No currículo, pode ser entendido como organização e controle de saberes, sujeitos e espaços em uma escola (2011, p.107) é a sistematização do trabalho pedagógico expresso em quadro de horário, onde professor ensina um conjunto de conteúdo definidos no currículo. Os conteúdos são conhecimentos que se tornam didáticos ou são contextualizados. A autora diz que, na trajetória histórica, a organização disciplinar escolar é dominante no currículo, porque é entendida

como necessária, sendo uma construção política e social. Lopes (2011) continua suas análises e apresenta uma abordagem acerca da integração curricular, nesta proposta estão agrupadas três modalidades baseadas na:

Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas (P.124).

As modalidades acima fazem parte da integração curricular, no entanto, o foco deste estudo se fundamenta na primeira modalidade que abrange o currículo por projetos e por temas transversais. Neste sentido, as propostas curriculares podem ser viabilizadas por meio de projetos, este método, segundo Lopes (2011) é desenvolvido através de ações no meio ambiente onde os alunos buscam resolver problemas reais do seu dia-a-dia, socializam e ajudam uns aos outros a terem uma vida melhor, isto resulta em novas habilidades e atitudes aprendidas pelos estudantes e aplicadas na sua vida social.

Outra proposta indicada nesta modalidade são os temas transversais, são temas vinculados ao cotidiano dos alunos e que atravessam o currículo e todas as disciplinas escolares. No Brasil, os temas transversais são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual entre outros. Estes, podem ser desenvolvidos por meio das seguintes possibilidades: não diferenciar o eixo longitudinal do eixo transversal; realização de projetos pontuais, com espaço para os dois eixos e, outra possibilidade é a organização de atividades entre as disciplinas escolares que tratem dos temas transversais, o currículo integrado tem o propósito de alcançar objetivos não atingidos pelas disciplinas, tendo em vista, que estas se afastam do cotidiano do estudante, por possuírem aspecto acadêmico. Estes temas possuem vínculo com as problemáticas sociais e atuais, como por exemplo, a discriminação, o preconceito, a exclusão às pessoas ditas como minorias na sociedade.

Os temas transversais, entre eles, a pluralidade cultural deve ser articulada ao processo de ensino e aprendizagem, e tratado como aprendizagem significativa, a autora ressalta que, as temáticas são importantes para a sociedade, no entanto não são referências para a construção de conteúdos curriculares. Desta forma, a transversalidade está submetida a organização disciplinar.

Ainda dialogando sobre concepções acerca do currículo escolar a autora Eyng (2010) contribui afirmando que o currículo escolar se compõe mediante procedimento ativo, político, que associa uma importante ação educativa com intencionalidade e deve-se ponderar as teorias, as políticas e as práticas que compõe o currículo. Assim, ao longo da história da educação as concepções acerca do currículo possuem convergências e divergências. são concepções variáveis, com pontos de vista em

comum, tratando de aspectos que devem considerar a realidade escolar e social na qual o estudante está inserido, ressaltando que o papel do educador é fundamental na dinâmica da construção deste currículo escolar.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica 2017-2018 da Universidade Federal do Amazonas constituiu-se em um estudo de descritivo, de abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: consulta documental ao Projeto Político Pedagógico e alguns livros didáticos, aplicação de questionário e observação direta numa escola pública, situada na Zona Leste do município de Manaus, denominada *Somos Iguais e Diferentes*. A análise de dados se ancorou na técnica de análise de conteúdo e a interpretação se fez à luz do método de interpretação de sentidos, fundamentos metodológicos nos quais apoiamos a discussão dos resultados da pesquisa, apresentados a seguir:

4.1 Pluralidade Cultural nos Livros Didáticos

Buscou-se sonda como ou se a pluralidade cultural vem sendo abordada no currículo escolar, por meio dos componentes curriculares de História, Geografia e Língua Portuguesa. Nesta sondagem foram consultados três livros do Plano Nacional do Livro Didático, do trienal de 2017 a 2019, da editora Moderna.

O primeiro livro estudado foi do componente curricular de Língua Portuguesa das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart intitulado *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagens*. Neste, observou-se que uma unidade do livro, parte de um capítulo denominado “Um povo de diversas cores” foi destinado ao ensino de Pluralidade cultural. Para discutir o assunto foi proposto observar um quadro da artista Adriana Varejão e observar as cores na tela pintada, pois representam as diversas cores que compõe o povo brasileiro.

Os estudantes são levados a pensar sobre por que somos diferentes e se essas diferenças são respeitadas? No capítulo seguinte, o tema continua sendo discutido acerca das “culturas e identidades: por que e em que somos diferentes” realizando debates com os estudantes sobre a forma de educar os filhos, que é uma questão cultural. Foi observado neste capítulo, o ensino da cultura indígena, a cultura afrodescendente e afro-brasileira, crenças e mistura de cores das pessoas. E por fim, é apresentado um vocabulário das diversas formas de linguagem dos povos apresentados. Percebeu-se no estudo do livro a relevância dada a cultura indígena e que a cultura afro foi retratada apenas sobre os quilombos e suas comunidades.

No entanto, no segundo livro estudado, do componente curricular de Geografia, intitulado *Expedições Geográficas*, não foi nem mesmo sinalizado sobre o assunto.

Sendo abordado apenas Geografia Geral. Igualmente, aconteceu com o terceiro livro do componente curricular de História, de título Projeto Araribá, organizado pela própria editora. A história se restringiu à origem do ser humano e os habitantes antigos da Terra e do Brasil. Assim, dos livros didáticos dos componentes curriculares estudados, apenas Língua Portuguesa, trouxe e discutiu a temática sobre pluralidade cultural no 6º ano de Ensino Fundamental.

A antropóloga Alcida Rita Ramos (1986) no livro *Sociedades Indígenas* destaca a importância do território para as sociedades, o território representa a base da vida social, bem como, as crenças e o conhecimento, sendo este, um recurso não apenas natural, mas, sociocultural. Desta forma, o território vincula-se aos seus habitantes, que com o passar do tempo não desfaz a memória do grupo e de seus antepassados, essa relação território/habitantes aponta o local de habitação de dada sociedade. No território, de acordo com a autora, encontram-se ainda noções básicas de crenças religiosas, de vivências e da própria existência física.

Portanto, no que se refere à importância dos conteúdos curriculares de Geografia para a formação da identidade cultural do sujeito, tornam-se indispensáveis serem abordados pelo professor, pois, o Brasil é formado por diversos territórios, com diferenças socioculturais e físicas, estes habitantes, destes diversos territórios migram de um local para o outro. Para o aluno conhecer-se e identificar-se, é necessário, este trabalho do mediador entre a realidade do aluno e o conteúdo do componente curricular de Geografia, mediando para que o aluno reflita sobre a sua identidade cultural e dos outros pares a sua volta, contribuindo desta forma para a sua formação integral.

4.2 O que relatam os educadores?

No exercício de suas funções cotidianas, os educadores se distanciam do que está regulamentado na legislação educacional acerca da inserção efetiva do tema Pluralidade Cultural no currículo escolar, mesmo que no Projeto Político- Pedagógico da escola estejam prescritas intenções de práticas formativas que possibilitem ao estudante, exercer, futuramente sua cidadania. Os livros didáticos, como parte do material didático utilizado para desenvolver o currículo escolar, estão defasados em pelo menos três anos da realidade brasileira e amazonense.

Os professores relatam que seus planos de aula não são concretizados, pois as emergências do cotidiano escolar tiram o foco do plano de ensino. Em suma, se acaba vivenciando o que afirma Eyng (2010): o currículo escolar fica restrito ao campo intencional e de planificação. E este é um dos grandes desafios para os educadores.

Para a gestora da escola a diversidade de culturas deve estar inserida no currículo

escolar, visando compreensão e melhor vivência dos estudantes em sociedade, assim como, o respeito de um para com o outro no contexto escolar. Como também, o Projeto Político Pedagógico da escola tem o objetivo de encaminhar o educando na conquista de conhecimentos construídos de forma coletiva, considerando a origem sociocultural e histórica do estudante. Por sua vez, o livro didático pode contribuir para otimizar o processo ensino-aprendizagem no ensino da Pluralidade Cultural.

Segundo os PCNs (1997) o ensino sobre Pluralidade Cultural pode propiciar o conhecimento e valorização de particularidades étnicos-raciais e culturais dos diferentes grupos sociais, assim sendo o educando de Ensino Fundamental, especificamente, do 6º ano tem o direito de conhecer sua origem e assimilar o dever de respeitar a cultura do outro ou o modo de vida do outro. Mesmo diante desta normatização, persiste a manifestação de *bullying* na escola, o desrespeito com o outro e a falta de conteúdos e práticas pedagógicas direcionadas a esse público explorando a temática.

Da fala da pedagoga Amélia pode-se apreender que as atitudes de discriminação e preconceito continuam no contexto escolar, as estratégias ou ações pedagógicas de combate não ficam claras quais são elas. No PPP da escola consta que as ações pedagógicas devem desenvolver atividades educacionais que possibilitem uma aprendizagem significativa, que envolvam os valores culturais e a formação cidadã do educando. Os livros didáticos do 6º ano apresentam escassez de propostas didáticas que oportunizem o aprendizado sobre pluralidade cultural e o respeito e a valorização às diversas culturas que existem no conjunto escolar. Durante as observações não se viu ações ou projetos voltados ao combate de manifestações didáticas que discutissem o assunto.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem a expectativa em relação ao tema pluralidade cultural, de acordo com os PCNs (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) no Art.26. normatiza que a proposta curricular deve ser de um ensino comum e diversificado, partes que devem se complementar, a primeira refere-se aos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e a segunda, deve considerar as características regionais, locais, culturais e econômicas da região em que se vive, com o objetivo de combater práticas enraizadas, intoleráveis e inconstitucionais, e ampliar conhecimentos acerca das gentes brasileiras, suas histórias, seu percurso em todo o Brasil, seus valores e trajetórias de vida.

4.3 O que nos disse Mario, o Professor de História?

O relato do professor do componente curricular “história” relata a preocupação que ele tem no exercício de sua função, pois, segundo o próprio, atualmente ele vive em uma situação problemática, não sabe se ensina os conteúdos de sua disciplina

ou se disciplina o comportamento dos alunos que, segundo ele é de desrespeito de uns para com os outros em sala de aula, *bullying*, entre outras coisas. Ele conta que os estudantes do 6º ano não conhecem suas origens e não distinguem sua cultura regional, não se identificam, não se reconhecem como tendo parte de raízes indígenas ou afrodescendentes, sem esse conhecimento de si mesmo, torna-se difícil romper com o racismo e discriminação.

A escola de acordo com seu PPP entende que a educação se propõe a contribuir com o desenvolvimento pleno do aluno, onde o professor faz a mediação entre o saber do educando oriundo das relações sociais e o saber construído e acumulado na sociedade, assim como deve estimular o professor em busca de estratégias que facilitem o processo de ensino destes saberes.

No que diz respeito ao livro didático, nem mesmo há menção sobre a história do Brasil em nenhum aspecto, tampouco sobre Pluralidade Cultural do povo brasileiro, muito menos amazonense. O professor na conversa diz, que o seu plano de aula não funciona, devido as situações emergentes (greve) e do cotidiano escolar, que não tem nada planejado sobre esse assunto e ele precisa cumprir com o calendário escolar enviado pela Secretaria de Educação.

Na perspectiva normativa está estabelecido na Lei 10.639/96 modificada para a Lei 11.645/08 nas Diretrizes Curriculares Nacional a obrigatoriedade no ensino de outras formas de culturas como a Afrodescendente e a indígena, esta lei visa à valorização destes povos e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

4.4 O que nos disse Maria, a Professora de Geografia?

A professora do componente curricular de Geografia entende a importância de se ensinar Pluralidade Cultural no currículo escolar do ensino fundamental do 6º ano, afirma que na sua disciplina é indispensável o estudo deste assunto, também confirma a existência de preconceito e discriminação entre os estudantes, e afirma convicta que combate, ainda que de forma individual e do seu jeito tais práticas. No PPP está escrito que os conteúdos são baseados nas propostas curriculares de cada nível de modalidade de acordo com o que é proposto pela Secretaria de Educação, e os conteúdos são instrumentos auxiliares para a compreensão da realidade prática e social, o planejamento é flexível e pode ser replanejado segundo a necessidade. No livro didático, os conteúdos não tratam o mínimo sobre o assunto, isso é confirmado pela própria professora, mas, ela diz que não segue integralmente o livro e ensina os estudantes sobre as regiões brasileiras e os diversos modos de vida e cultura existentes, ela realiza ações como feiras culturais com os estudantes, mas, somente no fim do ano, especialmente com o Dia da Consciência Negra que ela faz a abordagem direta sobre o assunto.

A antropóloga Alcida Rita Ramos (1986) no livro *Sociedades Indígenas* destaca a importância do território para as sociedades, o território representa a base da vida social, bem como, as crenças e o conhecimento, sendo este, um recurso não apenas natural, mas, sociocultural. Desta forma, o território vincula-se aos seus habitantes, que com o passar do tempo não desfaz a memória do grupo e de seus antepassados, é a relação território/habitantes.

Aprender sobre a região e o território em que se vive ou viveram nossos antepassados contribui para a construção de uma identidade cultural afirmativa. Daí a importância de se educar a criança/adolescente sobre a pluralidade de culturas, pois é uma aprendizagem significativa para a formação do estudante e para a construção de uma sociedade melhor.

5 | CONCLUSÃO

A pesquisa nos convida a pensarmos acerca da formação inicial do pedagogo, no que se refere, ao ensino sobre a pluralidade de culturas no currículo escolar, se no processo de formação inicial, não houver uma evidência sobre a importância da cultura sobre a formação do povo brasileiro, sobre a importância dos temas transversais no processo ensino aprendizagem, sobre uma metodologia para se trabalhar o currículo integrado com os estudantes nas escolas, podemos permanecer no campo do currículo apenas como intencionalidade.

Enfim, conclui-se que é possível ensinar sobre a temática para os estudantes do ensino fundamental (6º ano) ou para outro ano que seja, como já foi destacado na pesquisa, mas, é preciso focar, observar na realidade escolar o que está sendo preciso ser ensinado, integrando essa necessidade real aos conteúdos disciplinares, é necessário, decidir coletivamente o que ensinar e como ensinar. Esse pode ser um caminho, uma possibilidade, uma contribuição para melhorar a educação e diminuir as desigualdades, a discriminação, o preconceito proporcionando a valorização de povos que contribuíram e contribuem para construir nossa brasilidade, nossa identidade regional, afinal, somos iguais e somos diferentes!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**; Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação; Brasília; MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, 2ª ed., rev., e atual; Ibepe, 2010.

FONSECA, Jorge Alberto Lago; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Desigualdade social e cotidiano escolar: Reflexões sobre a educação como direito social e humano** *In* Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino – XVI ENDIPE – UNICAMP, Campinas, Junqueira&Marin editora, Livro 1, 2012.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da cultura; O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem** *In* A Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo; 5ª ed., Atlas, 1999.

METZELER, et al; **A Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais** *In* Seminário de Pesquisa Educacional do curso de Doutorado de Pós-graduação em Educação da Faculdade da PUCRS, coord. Emília Amaral Engers. Porto Alegre; EDIPUCRS, p. 75-83, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**; São Paulo, Cortez, 2011.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo; Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 110, 2006.

GÊNERO E SEXUALIDADE: PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DE ENSINO E NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO GOIANOS

Data de aceite: 31/01/2020

Data da submissão: 02/11/2019

Mariana Lucas Mendes

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos,
ProfEPT
Morrinhos, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3999079381844066>

Cristiane Maria Ribeiro

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos,
ProfEPT
Morrinhos, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/8450101390089471>

RESUMO: Este texto é resultado de um estado da arte que buscou mapear as dissertações e teses com a temática gênero e sexualidade no período de 2014 a 2018, desenvolvidas em programas da área de Ensino da Capes. Foram 104 trabalhos, destacando a área do conhecimento, as palavras chaves e o perfil dos autores. Observou-se que a produção de pesquisas desta temática na área de Ensino da Capes são escassas, principalmente nos programas de Goiás.

PALAVRAS-CHAVE: Estado da arte; Estudos de Gênero; Sexualidade; Ensino.

GENDER AND SEXUALITY: OVERVIEW
OF DISSERTATIONS AND THESES IN

THE FIELD OF TEACHING AND IN THE GRADUATE PROGRAMS IN THE STATE OF GOIÁS

ABSTRACT: This text is the result of a state of the art that sought to map the dissertations and theses with the theme gender and sexuality in the period from 2014 to 2018, developed in Capes Teaching programs. There were 104 works, highlighting the knowledge area, the keywords and the authors' profile. It was observed that the production of researches developed in Capes Teaching programs on this subject is scarce, especially in programs in the State of Goiás.

KEYWORDS: State of the art; Gender studies; Sexuality; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar da área de Ensino da Capes datar de 2011, sabemos que suas raízes são bem mais antigas, nos remetendo aos anos de 1970 e a então chamada área de Ensino de Ciências e Matemática. Por sua característica prática e interdisciplinar, a área de Ensino ganhou forças e hoje apresenta crescimento vertiginoso. Ramos e Silva (2014) afirmam que a área de Ensino se consolidou a partir de uma ruptura dentro da área da Educação. Enquanto a Educação era regida por pedagogos e por

aqueles que pensavam a educação de modo amplo, a área de Ensino tornou-se uma necessidade para aqueles que buscavam espaço para formulações de estudos mais específicos e de caráter mais prático. Em contrapartida, Dias, Therrien e Farias (2017) vão alegar que as fronteiras entre Educação e Ensino ainda não são claras e que muitas vezes há sobreposições entre as duas áreas.

Buscando entender os trabalhos realizados nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Ensino o objetivo deste trabalho é mapear as pesquisas realizadas que tratam dos estudos de gênero e sexualidade na área e que foram realizadas em programas sediados em Goiás. Apesar das inúmeras conquistas alcançadas nas últimas décadas, tanto pelo movimento feminista quanto pela comunidade LGBTQ+, falar de estudos de gênero e sexualidade ainda é estar num campo minado, principalmente quando nos voltamos para dentro da escola, onde o assunto ainda é tabu, que em parte, justifica-se pela carência de estudos voltados para a temática no meio acadêmico.

a universidade tem sido chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão das minorias, o que implica discutir sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar, a exemplo das minorias étnicas e raciais, dos indivíduos com necessidades educativas especiais, das minorias sexuais e de gênero e das inúmeras diferenças culturais e comportamentais que habitam o espaço escolar. (DINIS, 2008, pg. 478)

Nosso interesse por saber em qual estado se encontra estes estudos se deu ao fato da inserção em um mestrado profissional da área de Ensino e da necessidade de sobre a viabilidade de se construir uma investigação sobre a temática.

Fazer um Estado da Arte, ou Estado do Conhecimento se coadunou com nosso interesse, porque este consiste em uma pesquisa bibliográfica realizada em uma base ou repositório virtual que têm por finalidade produzir um levantamento do que a academia tem pesquisado em determinado assunto. Ferreira (2002) acredita que a crescente apresentada na publicação de Estado da Arte ocorre pela necessidade sentida pelos pesquisadores em compreender a totalidade de seu objeto de estudo, de que forma este vem sendo trabalho nos diversos programas de pós-graduação e nas diferentes áreas do conhecimento.

Soares (2000) afirma que as pesquisas denominadas Estado da Arte traz em si uma característica bastante própria, pois não apresenta ponto de chegada ou término. Para a autora, as pesquisas de Estado da Arte não são e nem devem ter término por duas razões: primeiramente, porque o processo de identificação, caracterização e análise das produções acadêmicas é um movimento ininterrupto, que muda constantemente de acordo com as variáveis consideradas. Para além disso, a autora ainda cita que, a precariedade de nossas fontes de dados e bases principalmente de teses e dissertações, o que torna o Estado da Arte uma ação

constante para viabilizar e catalogar essas produções.

Ribeiro e Castro (2016) trazem uma contextualização histórica do Estado da Arte, afirmando que esse tipo de pesquisa já era realizada desde a década de 1980 nos EUA, porém no Brasil, ainda são muito recentes e inexpressivas. As autoras atentam também para as diferentes nomenclaturas que esse tipo de pesquisa recebe (estado da arte, estado do conhecimento, mapeamento, panorama) e que, apesar de alguns autores alegarem diferenças metodológicas entre elas, de modo geral, elas tratam do mesmo tipo de pesquisa. Para se realizar um Estado da Arte, Romanowski e Ens (2006) descrevem alguns procedimentos necessários, para uma efetiva pesquisa descritiva e analítica, tais como a definição dos descritores que direcionarão as buscas, a localização dos bancos de dados a serem utilizados, os critérios para a seleção do material (recorte temporal, área Capes, etc), a leitura do material e organização do relatório, análise e elaboração das conclusões preliminares.

Sendo a área de Ensino da Capes nosso “campo de pesquisa” para este Estado da Arte, de onde começa nossa busca através dos descritores estabelecidos, é preciso atentar para suas particularidades. Ramos e Silva (2014) vão descrever através da análise documental como a atual área de Ensino da Capes se desenvolveu ao longo das décadas, relatando que desde meados dos anos 1970, as pesquisas voltadas ao Ensino de Ciências e Matemática já ocorriam de forma diferenciada, mesmo enquanto vinculada a área da Educação. Ramos e Silva (2014), citando os conceitos de Kuhn, caracterizam a área de avaliação Ensino de Ciências e Matemática dentro da área de Educação como uma anomalia que, portanto, levou a ruptura e a criação da área própria à temática. Por outro lado, Rôças, Anjos e Pereira (2017) nos apresentam numa perspectiva mais atual que, mesmo a princípio sendo criada para atender as demandas das áreas das ciências da natureza, a área de Ensino hoje engloba programas de pós-graduação das mais diversas temáticas, observando assim, uma crescente aproximação da área das Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e alguns ensaios das engenharias. Um comunicado conjunto expedido pela Capes em 2013, quando a área de Ensino ainda causava estranheza à comunidade acadêmica, deixa claro a pertinência e particularidade desta área.

Os Programas da Área de Ensino, na Grande Área Multidisciplinar da CAPES, focam as pesquisas (artigos e livros) e produções (processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em “Ensino de determinado conteúdo”, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conhecimentos a serem ensinados. Seus cursos de Pós-Graduação têm como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e, como objetivo, a construção do conhecimento científico sobre este processo e sobre fatores de caráter micro e macro estrutural que nele interferem. É característica específica da Área o foco na integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. A Área de Ensino é, portanto, uma Área

essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua utilização em produtos e processos educativos na sociedade. (CAPES, pg. 01, 2013)

A área de Ensino, de acordo com último documento de avaliação da Capes, já conta com mais de 148 programas de pós-graduação, dos quais 51% são programas de Mestrado Profissional, o que faz todo sentido dentro da proposta de pesquisa translacional da área, pois o Mestrado Profissional tem entre suas características principais a ação transformadora, a produção concreta de um resultado a sua pesquisa.

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. (RIBEIRO, 2005, P.15)

Essa característica de produção científica aplicável de forma prática, que é comum dos mestrados profissionais traz uma característica bastante interdisciplinar que comunga com a Área de Ensino de modo geral, e que são profundamente interessantes em pesquisas de relevância social e de consciência humanitária, como as pesquisas voltadas para os estudos de gênero, que visam propagar a igualdade e dizimar os preconceitos. O produto educacional é esta ação transformadora que tira a pesquisa do meio acadêmico e a encerra no meio social.

Nessa perspectiva, optou-se nesta pesquisa pela produção de um Estado da Arte, buscando compreender de que forma os estudos sobre gênero e sexualidade estão sendo tratados dentro da área de Ensino, em especial no estado de Goiás. Para isso, construímos nossa pesquisa em duas etapas. A primeira, uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, das dissertações e teses referentes ao tema vinculadas aos Programas de Pós-Graduação da área de Ensino. Na segunda etapa, buscamos o tema nas dissertações e teses dos programas da área de Ensino situados em Goiás e nas instituições de maior relevância no estado.

Desta forma, o Estado da Arte aqui apresentado, pautou sua pesquisa bibliográfica em dois eixos de dissertações e teses, no intuito de responder às seguintes questões, consideradas relevantes para futuras produções sobre o objeto em questão:

- Como ocorre a pesquisa de estudos de gênero e sexualidade na Área de Ensino?
- E em Goiás? Como atua a Área de Ensino? Há pesquisas voltadas para gênero e sexualidade vinculadas a Área de Ensino em Goiás?
- Onde estão localizadas a maior quantidade de pesquisas em gênero e sexualidade em Goiás?

2 | CRITÉRIOS DA PESQUISA E PRIMEIRAS ANÁLISES

Para realização deste Estado da Arte optou-se por trabalhar apenas com teses e dissertações, pois entende-se que atenderia de forma mais satisfatória o objetivo da pesquisa. A primeira etapa da pesquisa, de abrangência nacional, utilizou como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa se deu com base nas seguintes palavras-chaves: “gênero”, “sexualidade”, “educação” e “escola”, e o recorte temporal estabelecido foi de 2014 a 2018. Apesar da área de Ensino ter início em 2011, o ano de 2014 foi escolhido como ponto de partida para a pesquisa, devido ao surgimento da Plataforma Sucupira, que serviu como base de dados para essa pesquisa. A primeira busca realizada no Catálogo da Capes, já específica dentro da área de Ensino, nos remeteu a 33 resultados, dos quais 30 foram considerados relevantes para este estudo.

Após análise superficial dos trabalhos selecionados, podemos perceber uma concentração das publicações nas universidades da região sul do país, com um total de 14 dos 30 trabalhos citados. Enquanto que no estado de Goiás, segundo foco da nossa pesquisa, o resultado apresenta apenas 02 trabalhos, ambos do mesmo programa. Notamos ainda que a discussão aparece com mais frequência nos programas de mestrado, sendo que dos 30 trabalhos selecionados na base de Catálogo da Capes, apenas 04 são teses.

ESTADO	NÍVEL	PROGRAMA	TOTAL DE TRABALHOS
Alagoas	Mestrado	Ensino na Saúde - UFAL	02
Espírito Santo	Mestrado		01
Goiás	Mestrado	Ensino na Educação Básica - UFG	02
Paraná	Mestrado	Ensino - Formação docente interdisciplinar – UNESPAR Ensino – Ciências, Linguagens, Tecnologia e Cultura - UNIOESTE	05
Rio de Janeiro	Mestrado	Diversidade e Inclusão - UFF	06
Rio Grande do Norte	Mestrado		01
Rio Grande do Sul	Doutorado	Educação em ciências: química da Vida e saúde - FURG	03
Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação em ciências: química da Vida e saúde - FURG	06
São Paulo	Mestrado		03
São Paulo	Doutorado		01

Quadro 1 - Títulos pesquisados no Catálogo Capes por tipo de Programa e estado de origem

Fonte: elaborado pela autora.

Partimos então para a segunda etapa da pesquisa com foco nas produções

do estado de Goiás. Primeiramente, a busca foi realizada apenas nos programas vinculados a área de Ensino no estado. De acordo com pesquisa realizada na Plataforma Sucupira, eram 08 programas em novembro de 2018 vinculados a área de Ensino em Goiás, computando ao todo em 01 mestrado acadêmico e 01 doutorado, do mesmo programa, e 07 mestrados profissionais nos demais programas.

PROGRAMA	I.E.	ÁREA BÁSICA	MODALIDADE	ANO
Educação em Ciências e Matemática	UFG	Ensino de Ciências e Matemática	Acadêmico	2013
Educação para Ciências e Matemática	IFG	Ensino de Ciências e Matemática	Profissional	2012
Educação Profissional e Tecnológica	IFG	Ensino	Profissional	2017
Educação Profissional e Tecnológica	IF Goiano	Ensino	Profissional	2017
Ensino de Ciências	UEG	Ensino de Ciências e Matemática	Profissional	2013
Ensino na Educação Básica	UFG	Ensino	Profissional	2013
Ensino na Saúde	UFG	Ensino	Profissional	2013
Ensino para a Educação Básica	IF Goiano	Ensino	Profissional	2018

Quadro II – Programas de Pós-Graduação da área de Ensino em Goiás

Fonte: Plataforma Sucupira

É relevante destacar que, destes 08 programas, 01, no momento desta pesquisa, ainda está em fase de implantação, com processo de seleção para a primeira turma, e 02 são recentes, com início em 2017, portanto sem dissertações defendidas e publicadas. Ao realizar a busca nos sites dos programas de Ensino de Ciências, Ensino de Saúde, Educação em Ciências e Matemática e Educação para Ciências e Matemática, por dissertações e teses que abordam os estudos de gênero e a sexualidade, nenhum resultado foi obtido.

Acredita-se que esta ausência do tema nas publicações dos programas deve-se a especificidade dos mesmos, sendo voltados para áreas mais exatas ou extremamente específicas. Mesmo sendo possível e relevante a discussão dos temas, que poderiam compor um trabalho na área de ciências ou da saúde, por exemplo, essa produção não ocorreu nos programas da área de Ensino em Goiás. Apenas o programa de Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal de Goiás, apresentou 02 resultados pertinentes ao tema, sendo os mesmos cadastrados na base da Capes.

Após esta primeira apreciação voltada exclusivamente para os programas da área de Ensino, surgiu a indagação: em quais áreas, então, estão ocorrendo as pesquisas voltadas para gênero e sexualidade no estado de Goiás? Optou-se neste momento por ampliar a pesquisa para as produções de teses e dissertações em

cinco instituições de Goiás, mantendo-se o recorte teórico de 2014 a 2018, porém sem a especificidade da área de Ensino.

A primeira instituição escolhida foi a Universidade Federal de Goiás, devido sua relevância acadêmica no estado, já que detêm 63 programas de mestrado e 31 de doutorado, o que configura mais da metade dos programas de pós-graduação de Goiás. A busca foi realizada no Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás, para que fosse possível identificar quais eram e onde estavam engajadas as pesquisas acadêmicas relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade desenvolvidas em Goiás.

Esta ampla pesquisa, apresentou 48 títulos pertinentes a este estudo vinculados a instituição. Percebe-se então, que a pesquisa relacionada aos estudos de gênero e sexualidade, ocorre na Universidade Federal de Goiás (UFG), nos cabendo a incumbência de responder então em quais áreas estão alocadas essas discussões e como o tema vem sendo trabalhado nessas pesquisas?

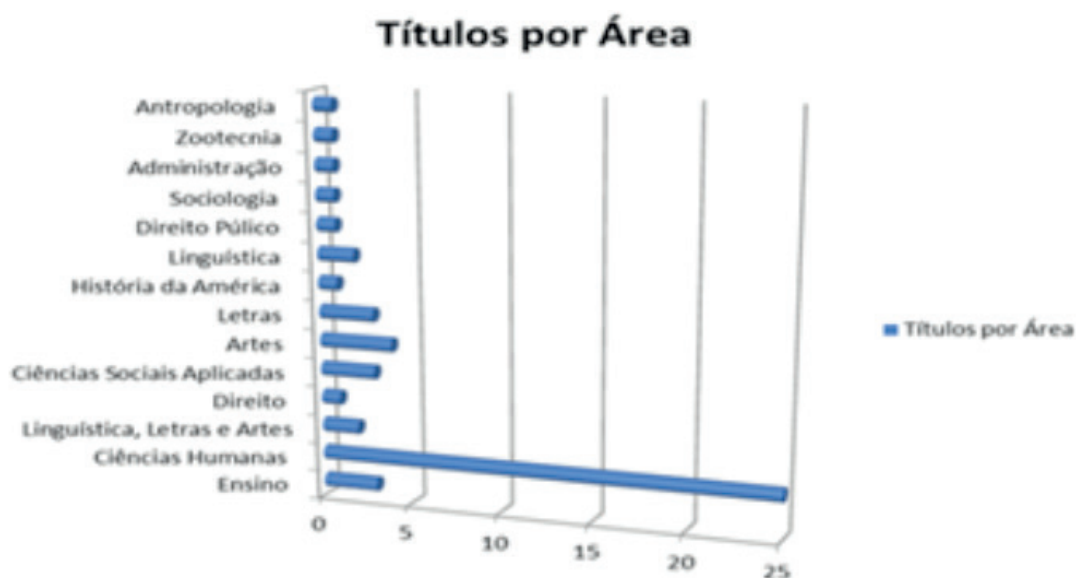


Gráfico 1 – Títulos pesquisados no repositório da UFG por quantidade por área

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos perceber mais da metade dos títulos selecionados neste estudo estão vinculados a área de Ciências Humanas, sendo a maior concentração de 09 pesquisas da Sociologia e 06 pesquisas da área da Educação. Esses dados reforçam as considerações de Dinis (2008), de que as discussões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade no Brasil “esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação”.

Desta forma, as Ciências Humanas, vem tradicionalmente liderando a produção dos estudos referentes a estudos de gênero e sexualidade, porém, dentro desta Grande Área, a Educação demonstra certa resistência aos temas, resistência esta

que se torna ainda mais marcante na área do Ensino, situada na Grande Área Multidisciplinar.

A segunda instituição goiana a ser pesquisada foi Universidade Estadual de Goiás (UEG), que consta com ao todo 02 programas de doutorado e 11 programas de mestrado, sendo apenas 01 vinculado a área de Ensino. A busca foi feita através dos sites de cada programa e da análise das teses e dissertações disponíveis em cada um. Ao final, foram selecionadas 03 dissertações pertinentes a este trabalho, dentro do recorte temporal especificado. Todos os resultados estão vinculados a área Interdisciplinar, que também pertence a Grande Área Multidisciplinar, assim como a área Ensino. As dissertações selecionadas são de 2016 e 2017, e trazem entre suas palavras chaves termos como homoerotismo, diversidade e homossexualidade.

TÍTULO	AUTOR	ANO	PROGRAMA	TIPO
O dito e o interdito: o homoerotismo em <i>Uma Leve Simetria</i> , de Rafael Bán Jacobsen	SILVA, Edimar Pereira da.	2016	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	Mestrado Acadêmico
Educação e Diversidade: Um olhar para Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Goiânia	OLIVEIRA, Brenda Fonseca de.	2017	Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	Mestrado Acadêmico
Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade	SILVA, Pedro Ivo.	2017	Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	Mestrado Acadêmico

Quadro III – Títulos selecionados a partir de busca nos PPGs da UEG.

Fonte: elaborado pela autora.

A terceira instituição do estado a compor este estudo, é a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC) que conta com 11 Programas de Pós-Graduação que oferecem 11 cursos de mestrado e 03 doutorados. A busca foi realizada, mantendo-se o recorte temporal, no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da instituição, e foram selecionadas 23 dissertações consideradas pertinentes, e nenhuma tese.

Os trabalhos estão bem distribuídos ao longo dos cinco anos pesquisados, com menor produção sobre o tema em 2014 (apenas 2). Quanto aos programas que abordaram o tema, foram nas áreas de Ciências da Religião, Serviços Sociais, Psicologia, Direito e Relações Internacionais, História e, por último, Educação, com 04 dissertações. A PUC Goiás não possui programa vinculado à área de Ensino e tão pouco Mestrado Profissional.

Além dessas instituições, foram inseridas também neste estudo o Instituto

Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). Porém, tratando-se de teses e dissertações, não foi encontrado nada pertinente para o estado da arte. Isso ocorre, pois, o foco destas instituições de educação profissional e tecnológica tradicionalmente são as áreas agrárias e industriais. Somente recentemente, optou-se por oferecer programas de pós-graduação voltados para a área do Ensino e da Educação, sendo que apenas o programa de Educação para Ciências e Matemática, do IFG já tem dissertações publicadas, porém nada vinculado ao tema deste trabalho.

Assim, este estudo revela que a pesquisa com base nos estudos de gênero e sexualidade, vem ocorrendo sim, tanto a nível nacional como a nível regional, porém não ocorre de forma expressiva, principalmente na área do Ensino. Quando falamos em Goiás, então, esses números são menos expressivos ainda, no que se refere aos programas vinculados ao Ensino.

Porém, desde 2017, três programas de mestrado profissional vinculados a área de Ensino começaram a dar novos ares para este quadro de Goiás, por suas características mais ligadas a práticas educativas e a formação integral do sujeito, são eles o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), presente nos dois institutos e o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica, do IF goiano. Acredita-se, desta forma, que este quadro possa mudar com a contribuição desses novos pesquisadores, que trazem consigo essa interdisciplinaridade tão característica e bem quista na área de Ensino.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No total, este estado da arte analisou 104 títulos, obtidos pela pesquisa das palavras-chaves: “gênero”, “sexualidade”, “educação” e “escola”. Desde títulos, 13 são dissertações de mestrado profissional, 79 de mestrados acadêmicos e 12 são teses de doutorados.

Para compreendermos melhor de que forma o assunto tema do nosso estado do conhecimento está sendo discutido nesses trabalhos, vamos analisar a seguir as palavras-chaves apresentadas, como estão dispostas e quais são as que mais se repetem. Para isso, dividiremos esta análise em três passos. No primeiro passo, analisaremos as palavras-chaves diretamente relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade, a seguir serão analisadas as palavras diretamente relacionadas à educação e escola. Posteriormente, analisaremos os trabalhos a partir do perfil de seus próprios autores.

Na primeira análise, notamos a amplitude trabalha quando se trata de gênero e sexualidade. Temos trabalhos em diversos eixos, trabalhando com diversos sujeitos, provando a relevância do assunto e a necessidade de estudá-lo.

Gênero	Diversidade Sexual
Sexualidade	Feminismo
Educação Sexual	Feminilidades
Mulheres	Teoria Queer
Identidade	Homofobia
Identidade de Gênero	Masculinidades

Quadro IV – Palavras-chave vinculadas a “gênero” e “sexualidade” por ordem de relevância.

Fonte: elaborado pela autora.

A diversidade de palavras-chaves apresentadas pelos títulos selecionados foi imensa e bastante rica. Nota-se pela seleção apresentada que temos trabalhos com diferentes focos dentro da temática. Muitos estudos trouxeram a discussão da desigualdade de gênero, pautados pela luta feminista, muitos com discussões sobre violência, e ainda relações étnico-raciais. Outros abordaram os estudos de gênero, voltados para o reconhecimento da comunidade LGBTQ+, dos gêneros e identidades não binárias e da luta contra a homofobia.

É importante ressaltar que os trabalhos abrangem todas as etapas de construção histórica do sujeito. Desta forma, temos títulos que trabalham a construção da sexualidade e da identidade de gênero na infância, através de revisões literárias de conto de fadas, por exemplos, perpassamos pelos adolescentes, em diversos cenários (escola, trabalho, cárcere), chegando a idade adulta e até mesmo a melhor idade, com discussões sobre sexualidade e igualdade de gênero.

Partindo para as palavras-chaves vinculadas a “educação” e “escola”, temos a seguinte lista das palavras consideradas mais relevantes.

Educação	Adolescência / adolescente
Ensino	Ensino de Ciências
Formação de Professores	Infância
Direitos Humanos	Raça
Escola	Currículo
Jovens e Adultos	Professores / Docentes
Educação Infantil	Ensino Médio
Ensino Superior	Educação Profissional

Quadro V – Palavras-chave vinculadas a “educação” e “escola” por ordem de relevância

Fonte: elaborado pela autora.

As palavras que mais se repetiram foram Educação (14 vezes), Ensino (07 vezes) e Adolescentes ou Adolescência (06 vezes). Cabe ressaltar aqui, que das seis vezes em que foi utilizada como palavras-chave “adolescentes” ou “adolescência”, em cinco delas a palavra-chave “sexualidade” também apareceu, enquanto que

“adolescência” e “gênero” só aparecem juntos em único título. Recordamos, citando Louro (2010) que a sexualidade assim como a identidade de gênero é uma construção histórica, “compostas e definidas por relações sociais”, sendo que a identidade de gênero está relacionada a nossa relação pessoal enquanto sujeito e a identidade sexual, trata da nossa forma de se relacionar com o outro, objeto de nosso desejo.

Nesses trabalhos onde “adolescência” e “sexualidade” apareceram juntas, convenientemente algum problema, por assim dizer, seguia nas palavras-chaves como “sexting”, “DST”, “gravidez na adolescência”, apresentando uma característica preventiva. Observa-se também nestas palavras chaves que os estudos relacionados a gênero e sexualidade devem abranger toda a comunidade escolar, perpassando pela gestão, formação docente, currículo e pelos alunos. É preciso que a escola perca o medo de tratar da temática, e que esses temas sejam discutidos e inseridos dentro do ambiente escolar. Na área de Ensino, o mestrado profissional através do produto educacional parece um excelente caminho para esta prática.

Por último analisamos o perfil dos autores destes trabalhos, onde notamos que a discussão do tema gênero e sexualidade são feitas majoritariamente por mulheres. Essa tendência pode se justificar pelas temáticas abordadas dentro desses estudos, como preconceito, feminismo, equidade de gênero entre outros, que são a maioria dentre os trabalhos selecionados.

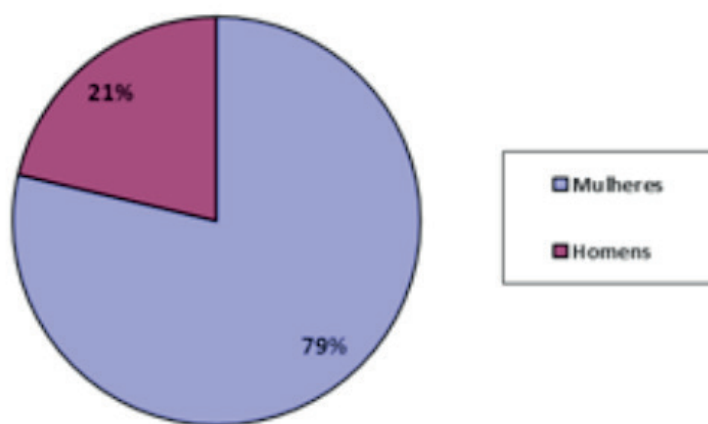


Gráfico 2 – Análise dos autores por sexo

Fonte: elaborado pela autora.

Mediante as informações apresentadas nesse estudo, em relação à abordagem da temática gênero e sexualidade dentro da área de Ensino, e de modo geral pelas instituições goianas, percebe-se a necessidade de trazer esta discussão para os diversos programas de pós-graduação que vêm surgindo, buscando aumentar a abrangência da área e relacioná-la à outras áreas da Capes. Essa característica transdisciplinar da área de Ensino torna-a bastante eficaz para discussão de temas de relevância social, que perpassam por todas as disciplinas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste Estado da Arte, percebeu-se que ainda ocorre uma concentração dos trabalhos referentes a gênero e sexualidade nos programas vinculados a grande área das Ciências Humanas, porém na área da Educação, a discussão ainda permanece tímida. Este quadro é ainda mais crítico tratando-se da área de Ensino. É relevante considerar que a área de Ensino é bem mais recente e ainda vem galgando espaço no mundo acadêmico. Em Goiás, foco do nosso estudo, são apenas oito programas, sendo que três são ainda muito recentes.

Porém, os estados da região sul, como nos mostra a pesquisa realizada na Capes, nos faz perceber que trabalhar gênero e sexualidade nos programas vinculados a área do Ensino é perfeitamente viável, mesmo nos programas mais específicos. Sendo a área de Ensino de Goiás ainda muito pequena e com programas recentes que ainda não têm defesas publicadas, há esperança de que nos próximos anos essa inércia sobre os temas aqui citados seja superada.

Das cinco instituições goianas, percebe-se neste estudo que a UFG concentra grande parte da produção acadêmica de teses e dissertações desses temas, devido a grande quantidade de Programas de Pós-Graduação na área das Ciências Humanas, mais tradicionais na pesquisa desses temas, como Sociologia e Psicologia. Porém, isso não quer dizer que as demais instituições goianas estão alheias a eles. As demais instituições goianas aqui citadas contam com núcleos voltados para a temática, como por exemplo, o AYA-Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade (UEG) , Programa de Estudos e Extensão Afro-Brasileiro (PUC) , Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero, recentemente implantado no Instituto Federal Goiano.

Deve-se observar a constituição histórica destas instituições, por exemplo, o caráter religioso e filosófico da PUC, a educação tecnológica e profissional dos Institutos Federais, que influenciam na elaboração de seus Programas de Pós-Graduação.

Cabe destacar, que os Programas de Pós-Graduação recentemente implantados pelos Institutos Federais vinculados a área de Ensino, marcam uma ruptura com esse quadro de pesquisas fortemente vinculadas às práticas agrárias e industriais. Os programas de mestrados em Educação Profissional e Tecnológica e Ensino para a Educação Básica tem o poder de mudar a cara da produção acadêmica dessa Instituição, agregando temas como os estudos de gênero e sexualidade, além de outros pertinentes para a comunidade escolar. Ambos os programas são profissionais, o que agrega ainda a confecção de um produto educacional.

Os mestrados profissionais, como esses citados acima, voltados para a formação de docentes da Educação Básica e para o estudo da Educação Profissional

e Tecnológica tem grande potencial para efetivamente fazerem a diferença entre os demais programas de mestrado acadêmicos, pois trazem consigo, além da produção intelectual, a obrigatoriedade da ação transformadora, através do produto educacional.

São, portanto, o mais próximo da produção acadêmica do que Moura (2007) apresenta como os princípios básicos da Educação Profissional e Tecnológica: homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; trabalho e pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações, inclusive as de gênero, pautadas na interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Assim, esse Estado da Arte cumpre seu papel em responder como e onde ocorrem as pesquisas de gênero e sexualidade na área do Ensino e no estado de Goiás, porém, também abre portas para estudos posteriores. Considera-se pertinente, por exemplo, uma análise dos teóricos discutidos para traçar quais são os autores relevantes e mais trabalhados nestes estudos. E ainda, uma análise dos resultados obtidos por essas pesquisas e os principais obstáculos enfrentados na discussão desses temas.

Para finalizar, o destaque desse estudo fica para a presença, mesmo que mínima, dessa inquietação que desperta os estudos de gênero e sexualidade, pois mesmo que a pesquisa não ocorra de forma expressiva, ela está presente, até mesmo em Programas de Pós-graduação pouco prováveis, como o de Ciência Animal da UFG, na dissertação “Caracterização socioeconômica e análise de crenças em assentamentos rurais no município de Goiás, GO: inclusão das mulheres na renda familiar”. Essa inquietação que se propaga faz com que a temática ganhe força e espaço nas discussões a partir de diversos lugares de fala.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Comunicado Conjunto nº 001/2013 – Área de Ensino e de Educação: Perspectivas de Cooperação e Articulação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC), 28 de junho de 2013.

CAPES. **Documento de área: Ensino**. Avaliação Quadrienal. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC). 2016.

DIAS, Ana Maria Iório. THERRIEN, Jacques. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 1, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p34-57>

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª edição. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **O mestrado (profissional) em ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, n. 1. Julho, 2004.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

RAMOS, Clériston Ribeiro. SILVA, João Alberto da. **A emergência da área de ensino de ciências e matemática da capes enquanto comunidade científica: um estudo documental**. Investigações em Ensino de Ciências – V19(2), pp. 363-380, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. **O mestrado profissional na política atual da Capes**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva. CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. **Estado da Arte, o que é isso afinal?** III Congresso Nacional de Educação. Anais - V. 1 (ISSN 2358-8829), 2016.

RÔÇAS, Giselle. ANJOS, Maylta Brandão dos. PEREIRA, Marcus Vinicius. **Quanto vale ou é por quilo? O peso da publicação acadêmica na área de ensino**. Ensino e Tecnologia em Revista, Londrina, v. 1, n. 1, p. 46-66, jan./jun. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

A PROFISSÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CAUSAS E REFLEXOS DA DESMOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Data de aceite: 31/01/2020

Data da submissão: 28/10/2019

Luiz Marles Gonçalves dos Santos

Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Campus Campos Belos. Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/7995736140076725>

Lívia de Oliveira T. Dias Carvalho

Psicóloga formada pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia, de Barra do Garças-MT, mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/0289602168989903>

Samantha Jesus dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Campus Campos Belos. <http://lattes.cnpq.br/9656508862566413>

RESUMO: Este estudo traz como questão central a discussão investigativa, sobre as possíveis causas e reflexos da desistência e persistência no trabalho docente. Por ser uma revisão de literatura nele serão abordados os aspectos tangentes à profissão docente que influenciam na permanência dos professores em sala de aula nos dias hodiernos, destacando quais os problemas enfrentados em sala de aula. Relatar-se-á também, sobre as consequências da desistência, como os profissionais da educação vêm encarando os desafios educacionais, o que

os motivam a permanecerem no ofício. Além disso, abordou-se a Síndrome de Burnout, a qual acarreta em diversos casos no fracasso educacional causando a desmotivação em alguns profissionais da educação. Utilizou-se como referências, Codo (2006), Ayres (2008), Menezes e Ramos (2006) e outros. O estudo dos textos para a produção deste trabalho levou-se em conta, principalmente os autores que abordam os problemas do Burnout no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão Docente. Síndrome de Burnout. Resistência/Desistência.

THE TEACHING PROFESSION IN THE CENTURY XXI: CAUSES AND REFLECTIONS OF TEACHERS DEMOTIVATION

ABSTRACT: This study brings as a central question the investigative discussion about the possible causes and consequences of dropout and persistence in the teaching work. It is a literature review, it will address the aspects related to the teaching profession that influence the permanence of teachers in the classroom today, highlighting the problems faced in the classroom. It will also report on the consequences of dropping out, how education professionals are facing educational challenges, what motivate them to stay in the craft. In addition, Burnout Syndrome was

approached, which in many cases leads to educational failure causing demotivation in some education professionals. Codo (2006), Ayres (2008), Menezes and Ramos (2006) and others were used as references. The study of the texts for the production of this work took into account, mainly the authors that address the problems of Burnout in the educational field.

KEYWORDS: Teaching Profession. Burnout syndrome. Resistance/Dropout.

OS PROBLEMAS ENFRENTADOS EM SALA DE AULA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

O século XXI é marcado pelas inovações tecnológicas, que a cada dia ocupa espaço de maneira mais significativa, principalmente no que diz respeito ao cenário educacional. As escolas procuram adaptar-se às novas tecnologias e as têm como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno já possui um contato com o uso da mesma. Isso faz com que o professor seja desafiado a procurar outros métodos pedagógicos que despertem o interesse pelo conteúdo a ser ministrado, caso contrário, o aluno não terá um rendimento significativo, e as aulas serão desinteressantes e frustrantes. Desse modo, espera-se que os profissionais da educação sejam profissionais inovadores, que busquem métodos diversificados, a fim de despertar o interesse de seus alunos.

Muitos professores tem uma concepção de que seus alunos são desmotivados e desinteressados, por esta razão faz-se mister que se pense no trabalho em sala de aula de maneira crítica e consciente, a fim de alcançar estes alunos tidos como indisciplinados e desinteressados, contudo tal ação não é algo simples e exige grande empenho do educador e uma mudança não só na concepção de sala de aula, mas de seu trabalho como um todo.

Outros desafios encontrados nos contextos de ensino pelos professores são o tempo/aulas que perdem na organização dos alunos, o que às vezes e/ou frequentemente, está ligado à indisciplina. Marcela Lorenzoni (2016), em uma postagem no site Infogeekie, afirma que no ano de 2015, foi realizada uma pesquisa pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mostrando que, no Brasil, o professor perde 20% do seu tempo na aula para acalmar os ânimos e lidar com problemas de comportamento. O educador também gasta 13% do tempo com atividades burocráticas, restando apenas 67% de tempo para ministrar aulas.

Ainda sobre a indisciplina, Ayres, (2008), evidencia que esta configura o motivo incontestável dos inúmeros "educadores estressados, deprimidos, emocionalmente doentes e afastados da sala de aula" (p. 112). Porém, não é somente o educador que é atingido, os demais alunos são atingidos por seus colegas indisciplinados e acabam sendo alvo de professores, que em alguns casos estereotipam a turma como

a “pior” da escola. Cunha (2017) esclarece que os professores ora mencionados não são afetados apenas na sala de aula. Conforme a autora, existem outros elementos que os afligem, são eles: a desvalorização profissional por parte dos órgãos governamentais; a condição de trabalho; o modelo de formação nas universidades e nas escolas; o imobilismo da própria escola.

Para chegar a essa conclusão, Cunha (2017) realizou aplicou um questionário aos alunos de uma escola pública estadual. Os dados levantados revelaram que a forma como os professores trabalham os conteúdos em sala de aula e as habilidades de ensino são determinantes para fazerem juízo dos mesmos. Consoante a autora, isso se justifica uma vez que a relação professor-aluno inicia com a relação do professor com o conteúdo a ser lecionado, e eles percebem quando o professor não possui domínio e a metodologia não é significativa. Com isso, inicia-se o processo de aversão às aulas e conseqüentemente ao professor, tomando dimensões cada vez maiores.

Posto isso, insurge o seguinte questionamento: de que forma haverá um ensino-aprendizagem significativo diante das diversas dificuldades sociais, psicológicas e financeiras em que esses profissionais estão envolvidos? Esse é o desafio diário de muitos professores, os quais conhecem essas fragilidades, todavia lutam constantemente para superá-las e honrar com seu ofício.

Em suma, o professor inovador, articulador, que faz bom uso das novas tecnologias da inovação, como também, o pesquisador, aquele que possui formação continuada, que esteja constantemente a aprimorar os conhecimentos, é de fato o profissional desejado no século XXI. No entanto, para alcançar essa excelência deve ser ofertada ao mesmo uma boa formação, bem como boas condições de trabalho, as quais podem comprometer a sua prática e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos por parte do aluno.

O PROCESSO DE DESISTÊNCIA E PERSISTÊNCIA

O atuar em sala de aula tem sido cada vez mais motivo de reflexões e constantes debates. Ainda há um preconceito em relação as licenciaturas e a atuação em sala de aula. Geralmente a visão que se tem da sala de aula é de crianças malcriadas, desobedientes e violentas, imagens essas que se configuram na tela da tevê e nas redes sociais constantemente.

Porém há algo que chama a atenção: porque os professores continuam a atuar e os cursos de licenciatura sendo procurados? Para Saratto e Pinto (2006), mediante os dados empíricos constata que embora professores mais velhos estejam com a chamada síndrome de Burnout¹, os mesmos "continuam presentes, não abandonaram

¹ A síndrome de Burnout (do inglês *to burn out*, Algo como *queimar por completo*), também chamada de Síndrome do esgotamento Profissional, foi assim denominada pelo psicanalista alemão **Freudenberger**, após

o campo de batalha, estão lá à espera de uma solução que de algum lugar deve surgir" (SARATTO E PINTO, 2006, p. 280). Não abandonaram sua missão, têm em vista que a sua formação é para além dos bons momentos, resguardam a fé e a esperança de dias melhores no cenário educacional, as perspectivas de restauração prevalecem.

No entanto, temos aqueles “bons professores” (CUNHA, 2017), que mesmo diante de toda a desvalorização profissional, dos constantes casos de alunos indisciplinados, de turmas superlotadas, não desistiram da missão, buscam soluções para que cada dia em sua atuação seja um recomeço.

Professores que desistiram de esperar no governo e na sociedade e decidiram responder a crise educacional com novas metodologias e novos olhares; professores que buscam inovações para fazer com que seus alunos adquiram o conhecimento significativo, que faz valer cada minuto que seus alunos saem do convívio de seu lar, para estarem em sala de aula, aprendendo algo que pode transformar não somente ele, mas toda a sua família.

Ayres (2008) destaca que

Ensinar, então, ao contrário do que muita gente imagina, vai muito além do promover condições para a construção do conhecimento - tarefa que, sozinha, já constitui uma nobre missão. Ensinar, na verdade, é também desenvolver, junto aos alunos, uma série de importantes e imprescindíveis papéis, nos quais o professor investe a fim de que se tornem paradigmáticos na estruturação da personalidade de seus alunos. (AYRES, 2008, p. 16).

O ato de ensinar ultrapassa o sentido de conhecer conteúdos. O professor vai além, sua tarefa se torna ainda maior e necessita de preparação para além da sala de aula. Tornar o aluno um ser pensante e atuante na sociedade, cidadão capacitado, formar e torná-los bons exemplos em tudo é um desafio, são essas características que tornam o ofício para muitos uma missão.

Existem professores que desistiram de cruzar os braços e esperar a solução da equipe gestora, da secretaria de educação e demais órgãos responsáveis. Desistiram de esperar, porém, ainda permanecem dentro. Sim, dentro da sala de aula reinventam-se cada dia, aprimoram-se e desenvolvem junto aos seus alunos uma aprendizagem múltipla; ainda que isso lhes custe às poucas moedas que lhes restam na carteira; ainda que isso lhes custe noites em claro, pesquisando metodologias para usar com aquele aluno que não conseguiu acompanhar as atividades propostas; ainda que isso lhes tome o tempo com a família, pesquisando os conteúdos que estejam de acordo com a realidade da sala de aula, que custe horas buscando compreender o que passa na cabeça de cada aluno, o que fazer para desvendar e solucionar o problema que está atrapalhando a concentração do aluno X (AYRES, 2008, p. 16).

Esses professores desistiram mais ainda estão dentro, dentro de um sistema de ensino precário, que não lhes dão as condições de trabalho necessárias, que constata-la em si mesmo, no início dos anos 1970.

desvaloriza a formação de professores.

Talvez seja por isso que ainda temos professores em sala; que exista formação continuada; que permanecem os cursos de licenciaturas; que outros profissionais estão sendo empregados; que o médico, o engenheiro e o policial conseguiram finalizar o seu curso; que pais e mães vão para os trabalhos despreocupados; que a merendeira e o porteiro tenham uma renda no final do mês e que a equipe gestora tenha atividades para realizar. Tudo isso porque há professores que mesmo diante de todas as intempéries ainda permanecem em sala de aula.

Por outro lado, depara-se com profissionais da educação que atuam em sala de aula de forma arbitrária, já desistiram de seu ofício há muito tempo. É aquele professor que só vai a sala de aula para cumprir horário ou para passar imensos textos para obedecer a grade curricular, e isso torna a aula chata e insignificante. Esse é o professor desestimulado por alguns daqueles fatores citados anteriormente, que acaba por desmotivar também seus alunos, que sequer se esforçam em determinada matéria, pois sabem que não serão reprovados, pois o professor os deixa numa zona de conforto prejudicial (SANTOS, 2016).

Eles já desistiram de esperar no governo, na sociedade e neles mesmo, porém ainda permanecem em sala de aula, desestruturando os alunos, tratam-nos como insignificantes, ministram aulas vazias de significados, destroem o resto da vitalidade que existe no aluno, "o trabalhador arma, inconsciente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto". (CODO; MENEZES, 2006, p. 254). Talvez, possamos dizer que são professores doentes do corpo e da alma. Consideram-se como mestres em seu próprio entendimento, mas estão impossibilitados de perceberem que praticam uma destruição intelectual na vida desses alunos.

Saratto e Pinto (2006) mencionam que o descomprometimento e a insatisfação com o trabalho são fatores que proporcionam o aumento nos números de professores que não conseguem permanecer no ofício, nesse caso, "10% dos professores estão na porta de saída da organização" (p. 281).

Parece ser um número insignificante a porcentagem relatada pelos autores, a sensação que temos é que esse percentual está mais elevado na atualidade, embora não dispomos de uma numerologia exata, de fato, a insatisfação profissional e o desinteresse pessoal em relação ao ofício, acaba por atingir essa classe, em contra ponto, os efeitos são nocivos a toda uma sociedade, pois para esses educadores tanto faz os efeitos das aulas ministradas, se os alunos aprenderam ou não o conteúdo, o importante para eles é ter cumprido mais uma obrigação. (CODO; MENEZES, 2006, p. 281)

Existem os profissionais que decidiram lutar em meio às barreiras existenciais e que permanecem no ofício, porém sofrem com mais intensidade a desvalorização salarial, a indisciplina dos alunos, falta de materiais didáticos, ausência dos pais,

inviabilização de recursos eletrônicos, etc. E o resultado reflete nas aulas ministradas, nas turmas superlotadas, nas constantes reclamações contra os alunos. A insatisfação com o trabalho é visível, e semelhantemente é a aversão pela profissão. Os alunos por sua vez, tornam-se vítimas desse processo, pois o professor não tem uma visão clara que é um agente de mudanças, e por isso acaba por transferir à classe a culpa de tantas indisciplinas e constantes agressões.

Silva (2012) relata a importância de se ter o apoio e a valorização por parte dos professores,

Quando o docente se sente apoiado e valorizado, o seu desempenho em sala de aula melhora. Se o professor está desmotivado, o rendimento e a qualidade do seu trabalho tendem a diminuir, causando queda na sua produtividade e, conseqüentemente fragiliza a aprendizagem do aluno (SILVA apud SANTOS, 2016, p. 23).

A seriedade da questão não vitimiza apenas o professor, como também o aluno. Digamos que o segundo seja o mais prejudicado, tendo em vista que está em processo de formação, e para que haja um bom desempenho de suas habilidades, intelectuais, físicas e humanas, faz-se necessário uma boa formação e, diante do exposto o professor acaba por causar um grande dano no desenvolvimento desse alunado.

O BURNOUT, A SÍNDROME DA DESISTÊNCIA

Estar em sala de aula por si só não é tarefa fácil, lidar com uma classe heterogênea, em que há sujeitos com maneiras diferentes de ver o mundo, tendo em vista que o aprendizado é individual, as metodologias devem ser diferenciadas de modo que possa atender as peculiaridades de cada aluno. Solucionar a crise educacional não é tarefa fácil, é uma questão delicada e merece minuciosa investigação, talvez a expressão adequada para se usar não deveria ser "solucionar", mas sim, buscar soluções para entender o que tem causado o crescente número de insatisfação com a profissão docente.

É um processo árduo e ao mesmo tempo gratificante quando o reconhecimento é recíproco. Infelizmente, existe o desconhecimento por parte da sociedade da doença do "século" que esses profissionais estão enfrentando. Há a necessidade de cobrar um melhor desempenho em sala de aula, métodos e metodologias inovadoras, pesquisas e avanços na formação continuada são algumas prerrogativas que os mestres tendem a cobrar, porém, há um descaso quanto a pressão psicológica, física e emocional que atingem os professores. Alguns reagem de forma diferente, outros, infelizmente não conseguem responder de forma positiva a esse fenômeno. No entanto, surge a seguinte questão: Que fenômeno é esse, o qual se alastra como

fogo devorador, nesse caso de forma silenciosa e oculta?

Codo (2006) nos traz uma reflexão sobre esse fenômeno, se é que se pode assim chamá-lo, em seu livro Educação: carinho e trabalho, Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Em seu quinto capítulo, trata exatamente desse fenômeno denominado de "Síndrome da Desistência" a qual tem acometido diversos profissionais da educação. Para os autores "o Burnout é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir". (CODO; MENEZES, 2006, p. 254).

Para Matubaro (2012) o Burnout pode ser resultado de aspectos psicológicos, biológicos e socioculturais, podendo se manifestar considerando fatores individuais tais como a predisposição genética e as experiências socioculturais, e também fatores ambientais como locais e pessoas de convivência e as condições de trabalho.

Existem atualmente muitas pesquisas relacionadas a esta síndrome sendo que Monteiro (2009) explicita que a maioria das pesquisas estão voltadas aos profissionais que atuam em setores como educação, saúde, segurança e outras áreas que requerem demasiado tempo em contato com pessoas que precisam de auxílio.

Essa síndrome ataca o trabalhador em diversas áreas, nesse caso, reportaremos ao professor. Burnout tem sido estudada há alguns anos, seu termo foi aplicado por Freudenberg, o qual foi tratado como sendo uma forma de investigar a sensação de vazio existencial, a mesma acaba por atacar os trabalhadores, na área da educação e saúde. (CODO; MENEZES, 2006). No entanto, são poucos os profissionais da área da educação que têm conhecimento da síndrome, até porque os sintomas são silenciosos. Codo (2006) relata que "trata-se, como se vê, de uma síndrome que vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador, o fogo vai se apagando devagar". (CODO; MENEZES, 1999, p. 254).

O fogo, nesse sentido, é a motivação inicial do educador, o desejo de prestar um bom trabalho, de levar o aluno a desenvolver suas habilidades, o ânimo e a dedicação ao ofício, assim como um fogo que não encontra mais a palha tende a se apagar, semelhantemente o professor diante do estímulo para continuar no ofício, vai se "apagando" aos poucos.

Ao abordar a prática docente e a síndrome de Burnout, Sousa (2006) afirma que as dificuldades financeiras, as constantes exigências quanto à qualificação, tarefas e sobrecarga de trabalho que não se limitam apenas às instituições em que trabalham, já que levam para casa grande parte de seu trabalho, e ainda a convivência com alunos e colegas de trabalho leva ao desgaste físico, psicológico e social o que fazem com que o professor desenvolva patologias como o estresse ocupacional e o Burnout.

O desgaste da energia de uma pessoa ou a combinação de fadiga física, esgotamento emocional, que se desenvolvem gradualmente com o passar do tempo, pode se caracterizar como a Síndrome do Burnout. Nas fases avançadas dessa Síndrome a pessoa desenvolve um senso de desamparo, desesperança e depressão (SILVA e FOGAÇA, 2005, p. 31).

Na medida em que entendemos melhor este fenômeno psicossocial como processo, identificando suas etapas e dimensões, seus stressores mais importantes, seus modelos explicativos, podemos vislumbrar ações que permitam prevenir, atenuar ou estancar o burnout. Desta forma, é possível auxiliar o professor para que este possa prosseguir concretizando seu projeto de vida pessoal e profissional com vistas à melhoria da qualidade de vida sua e de todos os envolvidos no sistema educacional. (CARLOTTO, 2002, p. 7)

Com tal desgaste, o professor fica esgotado, deixando que o trabalho afete até mesmo seu ambiente familiar, pois coloca em segundo plano suas relações pessoais, acarretando em alguns casos o abandono da profissão ou então um mau desempenho enquanto formador de futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levar em consideração o quadro educacional vivenciado, nota-se que precisa de uma solução urgente. A discussão do assunto já se configura como uma possível forma de melhorar a postura de alguns educadores em sala de aula. Pois, quando passamos a ter conhecimento de algo que nos angustia a busca por soluções é eminente.

A síndrome causa no trabalhador frieza junto aos seus alunos, impossibilita que o mesmo tenha uma visão ampla quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos, ou seja, há um rompimento das relações interpessoais, o aluno torna-se nesse caso um objeto, e o professor cada vez mais irritado, ansioso e angustiado (CODO; MENEZES, 2006). Nesse caso, alguns professores deixam a desejar em seu ofício, desenvolvendo anseios e angústias causando diversos fatores negativos na saúde, autoestima, motivação e na área familiar de profissionais da educação. O educador se torna descomprometido com o ofício, seu envolvimento emocional com o trabalho é afetado.

Como se vê, Burnout é um assunto que deve ser tratado de forma crítica junto aos educadores, um processo de investigação que analise o chamado stress que comumente ocorre entre os trabalhadores, pode se revelar em uma epidemia perigosa e carente de discussões. Seria viável que a secretaria de educação trabalhasse junto às escolas municipais debates com palestras para os professores envolvendo essa temática.

REFERÊNCIAS

- AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. 4. ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CARLLOTO, Mary Sandra. **A Síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicologia em estudo. V. 07. Jan-jun. 2002.
- CODO, Wanderley; MENEZES, Ione Vasques. **O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico**. In: CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e trabalho**. 4. ed. Brasília: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.
- LORENZONI, Marcela. Bagunça e tarefas burocráticas tomam tempo do professor brasileiro, 2016. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/tempo-do-professor>>. Acesso em: 28 de outubro 2018.
- MATUBARO, Kelly Cristina. **A síndrome de Burnout em profissionais da saúde: uma revisão bibliográfica**. Bauru: Faculdade de Ciências e Psicologia, 2012.
- MENEZES, Ione Vasques; RAMOS, Fernanda. **O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico dos professores**. In: CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e trabalho**. 4. ed. Brasília: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- MONTEIRO, Mariana de Sousa Monteiro. **Correlação entre clima organizacional e burnout em funcionários da Affego**. Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2009.
- SANTOS, Andressa Veida Neris. **Desmotivação do Profissional da Educação**. 2016. Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/citacao-de-site-e-artigo-da-internet/>>. Acesso em: 03 de Out. 2018.
- SARATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo M. **Atitudes no trabalho e Burnout**. In: CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e trabalho**. 4. ed. Brasília: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- SILVA, Cíntia Caroline Lima da; FOGAÇA, Tuanny Bossan. **Síndrome de Burnout em professores universitários: um estudo exploratório**. Jovens pesquisadores, 2005.
- _____, Emília Pereira da et al. **Burnout: porque sofrem os professores?** Estudos e Pesquisas em Psicologia: UERJ. Ano 6. n. 1, 2007.
- SOUSA, Ivone Feliz de. **Burnout em professores universitários: Um modelo mediacional**. Dissertação de mestrado em psicologia. UCG: Goiânia 2006.

A PROVA BRASIL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 31/01/2020

Eliane Brito de Lima

Mestre em Ciências da Sociedade
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Escola Municipal M^a Cândida de Oliveira
eliabrito.britodelima60@gmail.com

RESUMO: A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto atualmente por três avaliações complementares, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), a Aneb e a Anresc (Prova Brasil – realizada em nosso país desde 2005). O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que também é calculado a partir dos dados de aprovação obtidos no Censo Escolar e fornece, portanto, indícios sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas de todo o país. Questiona-se a exigência da Prova Brasil, considerando-a como um complexo

e avançado instrumento de avaliação, com um elevado padrão de verificação da aprendizagem, bem distante da realidade local, no que se refere ao domínio das competências e habilidades exigidas na Língua Portuguesa e Matemática. O presente trabalho relata uma vivência pedagógica adotada pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental, turno manhã, da Escola Municipal Maria Cândida de Oliveira – Campina Grande-PB, que visa contribuir de forma mais eficaz na preparação das crianças que serão encaminhadas para o 5º ano e irão se deparar com a realização da Prova Brasil. A metodologia de trabalho adotada pela professora está baseada no próprio documento de orientação da Prova Brasil elaborado pelo MEC que apresenta os pressupostos teóricos e as orientações didáticas embasadores dessa avaliação, exigindo do/a profissional uma postura de abertura e disponibilidade para reestruturação e/ou reorganização do seu trabalho pedagógico com base nos descritores de aprendizagem atualmente exigidos em nível nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação – Língua Portuguesa – Matemática – Intervenção Pedagógica

ABSTRACT: A Prova Brasil and the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) are diagnosis evaluations that have

been widely developed by Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísion Teixeira (Inep/MEC), whose primary objective is to estimate the teaching quality provided by the brazilian educational system through standardized tests and socioeconomical questionnaires. Currently the Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) is comprised of three complementary evaluations – ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), Aneb and Anresc (Prova Brasil – which has been conducted in our country since 2005). The result of these evaluations is used to estimate the Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), also estimated through the data of aprovation rate obtained from the education census which provides signs about the teaching quality in schools all over the country. The requirement for Prova Brasil has been questioned since it is considered to be a complex and advanced tool of evaluation with a high standard of learning estimate which has not related to local reality concerning the command of competences and skills required in the study of Portuguese language and Mathematics. The present work points out a pedagogical experience adopted by a teacher in the 4th grade of fundamental school of Escola Municipal Maria Cândida de Oliveira – Campina Grande – PB., whose objective was to have the students effectively prepared for both the 5th grade and the Prova Brasil. The methodology used in her experience is based on the program of Prova Brasil made by MEC with theoretical assumptions and didactic guidelines for this evaluation, requiring that professionals be accessible and available to restructure and reorganize their pedagogical plan based on the learning foundations currently required nationwide.

KEYWORDS: Evaluation, Portuguese Language, Mathematics, Pedagogical intervening.

INTRODUÇÃO

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto atualmente por três avaliações complementares, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), a Aneb e a Anresc (Prova Brasil – realizada em nosso País desde 2005). O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que também é calculado a partir dos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e fornece, portanto, indícios sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas de todo o país.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas,

direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Desde 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. Em 2001 as Matrizes de Referência foram atualizadas, em razão da propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das adequações curriculares adotadas pelos sistemas estaduais de ensino. Em 2005 foi realizada a primeira edição da Prova Brasil em nível nacional, ocorrendo continuamente a cada dois anos.

O SAEB e a Prova Brasil, são programas nacionais do MEC – INEP que se destinam a avaliar a proficiência dos estudantes em duas áreas específicas (Língua Portuguesa e Matemática). Em termos de Língua Portuguesa, a aferição da competência leitora ocorre a partir da Matriz de Referência, devidamente elaborada, cuja concepção pedagógica segue uma visão textual. Esta característica representa um avanço, ao considerarmos o entendimento do que seja aprender língua portuguesa, ou melhor, ser proficiente na língua materna. No que se refere à Matemática a matriz está estruturada sobre o foco “Resolução de Problemas”. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado, quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução.

A realização de uma avaliação com amplitude nacional exigiu a construção da referida matriz de referência, informando aos interessados o que será avaliado. A Matriz de Referência constitui, portanto, o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos/as alunos/as; o que torna de fundamental importância o seu conhecimento por parte dos/as professores/as.

Segundo documento publicado em 2017 pela QEd¹ (considerada a maior plataforma de informações educacionais do Brasil) a Matriz de Referência “é a mesma para todas as edições da Prova Brasil, possibilitando, junto com a escala SAEB, a comparação dos resultados em diferentes anos” (p. 3).

De acordo com a referida publicação da QEd, uma das características que conferem credibilidade à Prova Brasil e que permite posicionar o nível de aprendizado de toda a turma na escala Saeb é que ela avalia um número alto de habilidades. Em cada edição são aplicados 77 itens para o 5º ano e 91 para o 9º ano para cada disciplina. Como o objetivo é avaliar o sistema e não um aluno individualmente, não é necessário que ele responda a todas as perguntas.

1 A Plataforma QEd é um projeto inédito idealizado em 2012 pela Plataforma Meritt Informação Educacional - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira – em parceria com a Fundação Lemann.

Para isso, a metodologia utilizada é chamada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), cujo objetivo é permitir que um grande número de itens sejam aplicados ao conjunto de alunos avaliados, sem que cada aluno precise responder a todas as questões.

Para correção e avaliação, percebeu-se que não bastava apenas somar o número de acertos dos alunos, “o cálculo da nota da prova precisava ser mais complexo para ser confiável”. A solução foi utilizar a Teoria da Resposta ao Item (TRI²); que também ajudou a solucionar um outro problema: avaliar a escola e a rede de ensino e não o aluno. Como seu objetivo é verificar se o sistema de ensino está cumprindo seu papel de proporcionar o aprendizado, não fazia sentido avaliar os alunos individualmente.

Conforme Guia de orientação para Prova Brasil elaborado pelo MEC (BRASIL, 2011, p. 13), “somente com a interpretação pedagógica dos níveis de escala, a Prova Brasil poderá influenciar decisivamente o ensino”, daí ser indispensável o conhecimento e apreciação deste documento por parte dos/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as das escolas públicas brasileiras³.

Ainda segundo o MEC (BRASIL, 2011, p. 13), a proficiência dos/as alunos/as reflete, portanto, o acerto de muitos itens da Prova Brasil. “É a partir da identificação dos itens que os alunos de determinada proficiência acertaram na Prova Brasil que é possível compreender quais seriam as fragilidades que deveriam ser superadas” pelos/as alunos/as ou pela escola de um modo mais amplo; apontando a necessidade (ou não) da reformulação ou atualização do trabalho realizado pelos/as professores/as.

Como qualquer política pública, a Prova Brasil tem sido questionada e recebido críticas, principalmente por tratar-se de uma avaliação unificada em nível nacional, desconsiderando as particularidades locais. Constitui o instrumento que o Governo Federal está utilizando para verificar o cumprimento das Diretrizes do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Dec. nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que decidiu ‘estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir’ (BRASIL, 2011, p. 16).

A avaliação tem sido foco de preocupação e discussões nas escolas e também sido tomada como objeto de estudo nas formações ministradas pelas Secretarias de Educação Municipais, no sentido de buscar um melhor desempenho escolar e uma melhor classificação na escala de resultados em nível nacional.

2 A Teoria da Resposta ao Item (TRI) não foi criada pelo Inep ou pelo Saeb; é uma teoria de testes utilizada internacionalmente, servindo também para avaliações nos Estados Unidos e na Holanda, por exemplo. Utilizando a TRI as notas não são mais calculadas pela soma dos acertos, mas levam em conta o nível de dificuldade das questões acertadas e a coerência dos acertos. (QEdU, 2017, p. 5)

3 A Prova Brasil 2017, pela primeira vez vai englobar os alunos do ensino médio da rede privada e será aplicada entre os dias 23 de outubro e 3 de novembro. A data e as novas diretrizes do Sistema Avaliação Educação Básica (Saeb) foram publicadas no Diário Oficial da União de 25/05/2017.

Questiona-se a exigência da Prova Brasil, considerando-a como um complexo e avançado instrumento de avaliação, com um elevado padrão de verificação da aprendizagem, bem distante da realidade local, no que se refere ao domínio das competências e habilidades exigidas na Língua Portuguesa e Matemática. Na realidade da escola pública as dificuldades de aprendizagem apresentam-se de forma acentuada e as crianças atingem o 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental com carências básicas de leitura e escrita, bem como uma visível defasagem na aprendizagem da Matemática; o que impulsiona a equipe docente a buscar alternativas pedagógicas que favoreçam uma prática mais eficaz.

Diante do exposto, o presente trabalho relata uma vivência pedagógica adotada pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental, turno manhã, da Escola Municipal Maria Cândida de Oliveira – Campina Grande-PB, que visa contribuir de forma mais eficaz na preparação das crianças que serão encaminhadas para o 5º ano e irão se deparar com a realização da Prova Brasil.

Face à adoção da Prova Brasil como instrumento de avaliação externa, a professora sentiu-se motivada a buscar meios ou alternativas pedagógicas que venham reduzir o impacto dos/as alunos/as diante de tão complexa e desafiadora avaliação, preparando-/as continuamente ao longo do ano letivo, consciente de que cada ano escolar precisa contribuir com a aquisição das habilidades necessárias à realização do referido exame, diferenciando-se, no entanto, o nível de complexidade das questões propostas, de acordo com o conteúdo trabalhado nas diferentes turmas.

METODOLOGIA

A experiência didático-pedagógica adotada pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental⁴ consiste na utilização de fichas de atividades individualizadas, que busca revisar e consolidar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala, partindo do atendimento individual ou da socialização em pequenos grupos para que os/as alunos/as tenham a oportunidade de tirar suas dúvidas e exercitar as questões propostas, avançando em nível de complexidade.

Na escola mencionada, mais especificamente no 2º ciclo (4º e 5º ano do Ensino Fundamental), logo no início do ano letivo, as professoras⁵ tem se preocupado em apresentar aos/as alunos/as a exigência e os objetivos da Prova Brasil, evidenciando a necessidade de se prepararem para essa avaliação com envolvimento e atenção; investindo ao longo do ano nas atividades sugeridas pelo documento orientador da Prova Brasil (BRASIL, 2011), com vistas a atingir os descritores apresentados, tanto

4 A professora da turma é a própria autora do presente artigo e já desenvolve a referida metodologia há alguns anos em sua sala de aula, conforme trabalho apresentado em 2006, no V Congresso Internacional de Educação da SAPIENS, fazendo no momento as adaptações necessárias para “preparação” da turma para realização da PROVA BRASIL.

5 A referida Unidade Escolar conta apenas com **professoras** no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

para Língua Portuguesa como para Matemática.

Tomando por base o planejamento escolar, ao trabalhar os conteúdos selecionados⁶, cada professor/a desenvolve sua forma de exercitar e avaliar a aprendizagem, com aplicação de diferentes instrumentos de avaliação, no que se refere às avaliações parciais; culminando com a realização de provas que correspondem à avaliação global.

A proposta apresentada consiste na utilização de fichas de atividades diversificadas que contemplem os diferentes descritores de aprendizagem trabalhados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, objetivando exercitar a aprendizagem. As fichas variam o grau de complexidade proposto em cada atividade, considerando os diferentes níveis de aprendizagem dos/as alunos/as.

Uma vez por semana, organizados ora individualmente, em duplas ou pequenos grupos, cada aluno/a recebe uma proposta de atividade diferenciada, com base nos conteúdos trabalhados na Língua Portuguesa ou Matemática (cada uma em seu momento específico); o que exige o acompanhamento contínuo da professora, a fim de observar a autonomia e/ou dependência demonstradas durante a realização da mesma.

Em conformidade com as Matrizes de Referência indicadas para o 4º/5ª anos do Ensino Fundamental, no que se refere à Língua Portuguesa são propostas atividades que envolvem procedimentos de leitura com diferentes gêneros textuais, tais como: localizar informações explícitas nos textos, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, reconhecer o tema ou assunto de um texto lido, reconhecer o gênero discursivo e seu propósito comunicativo, verificar elementos de coerência e coesão, bem como trabalhar a variação lingüística, dentre outros.

Em Matemática as atividades procuram explorar o sistema de numeração decimal, resolver situações-problema envolvendo adição, subtração, multiplicação ou divisão com números naturais, trabalhar geometria explorando figuras planas e espaciais (poliedros), ler informações apresentadas em gráficos e tabelas, resolver problemas ou situações matemáticas com as unidades de medida, mais especificamente: medidas de tempo, comprimento, massa e capacidade.

Após a realização da atividade inicial as fichas são trocadas entre os alunos de cada dupla ou equipe, observando-se sempre o nível de dificuldade proposto. A professora trabalha junto aos alunos exercendo o papel de mediadora, orientando a construção do conhecimento e a busca de estratégias para resolução das questões propostas. O livro didático deixa de ser usado como único recurso para a proposição de atividades, sendo este consultado e considerado no momento de elaboração das fichas, que oportunizam aos alunos o contato com a diversidade que se apresenta

6 O município possui uma organização curricular própria com a seleção dos conteúdos indicados para cada ano escolar, sendo estes separados pelos descritores de aprendizagem a serem atingidos em cada disciplina.

de forma dinâmica e desafiadora, através da utilização das diferentes fichas.

As fichas são elaboradas contemplando os conteúdos em diferentes níveis de aprendizagem. São utilizados textos que atendam aos diferentes níveis de leitura e escrita dos alunos, bem como varia a complexidade da abordagem de cada conteúdo ou descritor apresentado. No tocante à Matemática, as situações-problema e operações matemáticas também são elaboradas de forma diferenciada, variando o nível de contagem, sequência numérica, leitura e escrita dos numerais, considerando o processo de aquisição e construção do conhecimento de cada criança.

Em relação à metodologia de trabalho da professora, outro momento que antecede a realização dos simulados (tomados como avaliação global) é a aplicação de listas de exercícios, por disciplina (Português ou Matemática), envolvendo o conteúdo trabalhado em sala e até mesmo repetindo, a título de revisão e consolidação da aprendizagem, questões anteriormente trabalhadas nas fichas de atendimento individual. Com a realização da listagem de exercício também passa a ser empregado o uso do gabarito a fim de que o/a aluno/a vivencie o seu preenchimento, já que tem sido uma dificuldade presente entre os/as alunos/as.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alternativa pedagógica apresentada está comprometida com uma avaliação contínua e formativa para que o aluno seja melhor preparado para realização dos simulados que vem sendo aplicados a cada bimestre, com vistas à aplicação da Prova Brasil, no 5º ano do Ensino Fundamental. Acredita-se que o contato prévio e contínuo com o mesmo estilo das questões propostas no simulado possa favorecer o reconhecimento e a compreensão do aluno que vai se familiarizando com as questões de múltiplas escolhas que vem sendo adotadas nos simulados e nas diferentes edições da Prova Brasil.

Entende-se que, diante das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, cabe à escola e, mais especificamente, ao/a professor/a atuar de forma eficiente, com vistas à condução de um bom desempenho por parte dos/as alunos/as. Ressalta-se a importância do/a professor/a como mediador na construção do conhecimento, podendo favorecer a autonomia do/a aluno/a em diferentes situações de aprendizagem.

A ajuda do/a professor/a na tarefa de construção do conhecimento é essencial para aquisição da autonomia progressiva na resolução de tarefas e utilização de conceitos. A partir da mediação do/a professor/a, dentro de suas possibilidades, o/a aluno/a irá progredir nas direções de suas finalidades educativas.

Segundo Antunes (2002) o/a professor/a, indiscutivelmente, é o mais importante agente gerador de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), é o responsável

pela aprendizagem significativa; nível em que o/a aluno/a age com autonomia, demonstrando as habilidades e competências efetivamente desenvolvidas. O/A aluno/a enquanto sujeito ativo necessitará ter consciência de sua ação e demonstrar interesse nessa atividade, deverá conhecer passos progressivos de aprendizagem que lhes conduzam a um bom desempenho e um bom resultado do seu trabalho.

É importante destacar que o sucesso do empreendimento depende da natureza do desafio proposto pelo/a professor/a e também do interesse e envolvimento do/a aluno/a na resolução da atividade proposta. A ação do/a professor/a programando atividades socializadoras, orientando a intervenção dos/as alunos/as mais aptos e favorecendo a troca de experiências constitui fundamento indispensável; a partir de uma perspectiva de aprendizagem sociointeracionista; com vistas à superação das dificuldades. Faz-se, no entanto, referência aos desafios impostos pela prática pedagógica cotidiana que se depara com uma crescente falta de interesse dos/as educandos/as; o que desgasta e desmotiva os/as professores/as que se esforçam para motivá-los e envolvê-los nas atividades a serem realizadas, mas se deparam constantemente com a falta de atenção, desinteresse e situações de indisciplina que atrapalham e dificultam a dinâmica da sala de aula. Esta dificuldade tem sido discutida no Conselho Escolar e apontada como uma fraqueza da escola no que se refere ao alcance dos objetivos educacionais⁷.

As dificuldades relatadas tem sido encaradas como desafios pelos/as professores/as que não se excluem da responsabilidade, buscando envolver a família como corresponsável pelo processo ensino-aprendizagem e investindo em metodologias de ensino que venham favorecer a sua atuação, de acordo com a realidade de cada sala de aula.

Partindo do documento de orientação aos professores (BRASIL, 2011) e considerando as contribuições teóricas mais recentes, pode-se visualizar três aspectos fundamentais a serem considerados no trabalho com leitura: Os comportamentos leitores; as habilidades de leitura e os procedimentos de leitura. Esses aspectos são sempre mobilizados de forma articulada, estando todos eles presentes nas práticas de leitura das quais se participa.

Neste sentido, as estratégias de leitura dizem respeito às diferentes formas utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão dos dados informativos que tem acesso através de um texto. Os procedimentos adotados por cada um se diferenciam, uma vez que nem todos assimilam o conhecimento da mesma forma. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, o que é evidenciado nas diferentes disciplinas escolares.

Na referida realidade, a leitura tem sido o foco principal no desenvolvimento de

7 Tal fraqueza foi discutida e registrada pelo Conselho Escolar no presente ano letivo, durante a elaboração de documento referente ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola).

todas as disciplinas escolares, considerando-se que um leitor competente terá mais facilidade para realização das diferentes atividades propostas, nas diferentes áreas do conhecimento.

Para Solé (1998, p. 72), "o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender", favorecendo o desenvolvimento da autonomia e competência leitora. O papel do/a educador/a enquanto mediador/a do processo de aquisição de leitura tem sido evidenciado nos estudos mais atuais, influenciando na proposição de diferentes metodologias de alfabetização e desenvolvimento da capacidade leitora.

De forma mais acentuada, a competência leitora, atualmente, torna-se objeto de avaliação em exames nacionais, a exemplo da Prova Brasil, exigindo do/a aluno/a determinadas habilidades específicas que precisam ser consideradas e trabalhadas pelo/a professor/a; o que vem sendo considerado pela professora-autora deste relato, ao utilizar fichas individualizadas de atividades em sua metodologia de trabalho.

É de fundamental importância analisar que tipos de atividades – ou que modalidades didáticas – podem ser consideradas como mais adequadas para o trabalho com as habilidades exigidas pela Prova Brasil. Afinal, o que se busca avaliar no SAEB e na Prova Brasil é em que nível de proficiência o/a aluno/a está, e é na sala de aula que essas proficiências deverão ser desenvolvidas e ampliadas.

De acordo com o relato apresentado as Matrizes de Referência estão sendo trabalhadas em sala de aula, favorecendo a aquisição das habilidades necessárias por parte dos alunos/as. No trato da Língua Portuguesa e desenvolvimento das habilidades de leitura, são aplicadas questões relativas à compreensão dos textos, à relação entre os textos trabalhados, coerência e coesão na produção textual, variação dos gêneros textuais e atribuição de sentido nas produções. No caso da Matemática procura-se investir na leitura, interpretação e compreensão de situações-problema, a fim de desenvolver os conhecimentos lógico-matemáticos, envolvendo os diferentes conteúdos contemplados em cada ano escolar.

Os resultados tem sido significativos de forma que no 2º bimestre os/as alunos/as, de um modo geral, demonstraram um melhor desempenho no simulado aplicado como avaliação global, tanto na Língua Portuguesa, quanto na Matemática. Ressalta-se, entretanto, que o resultado não se apresenta de forma homogênea, sendo detectados casos recorrentes de dificuldades de aprendizagem; o que reflete inúmeros fatores que não serão explorados no âmbito deste trabalho, mas que são registrados bimestralmente no quadro de acompanhamento do desempenho escolar.

CONCLUSÃO

Com base no trabalho relatado e, de acordo com a prática docente vivenciada

junto aos/as alunos/as do 4º ano do Ensino Fundamental, ressalta-se a importância da mediação do/a professor/a para aquisição das habilidades necessárias à construção do conhecimento e conseqüente realização da Prova Brasil. Entende-se que a ajuda e o apoio do/a professor/a pode fazer a diferença na construção do conhecimento por parte dos/as alunos/as e, mais especificamente no processo de aquisição das habilidades exigidas pela Prova Brasil. O/A professor/a pode transmitir motivação e segurança para superação das dificuldades do/a aluno/a e, no caso específico, da Prova Brasil, esta avaliação pode ser concebida como um momento de culminância de todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, evitando-se maiores transtornos ou até traumas para os/as alunos/as.

O próprio documento de orientação da Prova Brasil elaborado pelo MEC visa contribuir para que o/a professor/a e os/as demais profissionais da área de educação possam conhecer os pressupostos teóricos e as orientações didáticas que embasam essa avaliação, exigindo do/a profissional uma postura de abertura e disponibilidade para reestruturação e/ou reorganização do seu trabalho pedagógico com base nos descritores de aprendizagem atualmente exigidos em nível nacional.

Ressalta-se aqui a necessidade de se apresentar uma postura crítica diante da realização do exame como algo padronizado e descontextualizado em relação à realidade local, mas também, verificam-se as possibilidades pedagógicas do/a professor/a que procura intervir positivamente na realidade escolar, investindo em diferentes alternativas que facilitem e/ou favoreçam o processo de aprendizagem.

Destaca-se a relevância deste trabalho pela oportunidade de estudo e aprofundamento em torno do documento orientador da Prova Brasil, favorecendo uma maior segurança e um melhor desempenho no que se refere à intervenção pedagógica realizada. Sabe-se, porém, que o resultado alcançado não é homogêneo, considerando-se os diferentes níveis de aprendizagem dos/as alunos/as e demais fatores que interferem na aprendizagem, assim como questões de interesse e motivação pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?** Em minha sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PROVA BRASIL:** Avaliação do Rendimento Escolar. Língua Portuguesa / Matemática: Matrizes de Referência, temas, tópicos e descritores. PDE/PROVA BRASIL – Ensino Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

_____. Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>

QEdU. O impacto da Prova Brasil na Educação Pública. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ebook-prova-brasil>> Acesso em: 16 de Julho de 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ACORDO BRASIL/ESTADOS UNIDOS: OS OBJETIVOS HEGEMÔNICOS DO *MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO/1997*

Data de aceite: 31/01/2020

Darllen Almeida da Silva

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) –
Macapá - AP

<http://lattes.cnpq.br/2338596243784752>

rochadarllen@hotmail.com

Norma-Iracema de B. Ferreira

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) –
Macapá – AP

<http://lattes.cnpq.br/4565640771905632>

normairacemaunifap@gmail.com

kátia de Nazaré Santos Fonsêca

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) –
Macapá – AP

<http://lattes.cnpq.br/4867709817521146>

katia.fonseca@unifap.br

RESUMO: O tema aborda a concepção de educação presente no *Memorando de Entendimento sobre Educação/1997*, documento que alavancou diversas ações do Acordo entre Brasil e Estados Unidos da América, no que tange a intercâmbio educacional, com o objetivo de analisar o referido documento, desnudando sua natureza supostamente colaborativa, para revelar os reais objetivos da parceira. O problema indaga: de que forma tal Memorando concorre à perpetuação do modelo capitalista de produção

vigente na sociedade? A metodologia pautou-se em pesquisa documental, desenvolvida com abordagem qualitativa, calcada em análise de conteúdo. Os resultados confirmam a hipótese: o Acordo contribui para a manutenção da hegemonia capitalista, pois atua como difusor de seus ideários.

PALAVRAS-CHAVE: Acordo Bilateral Brasil/EUA; Educação; Hegemonia Capitalista.

ABSTRACT: The theme is about the conception of education presented in the *Memorando de Entendimento sobre Educação/1997*, document which provided many actions of the agreement between Brazil and United States of America, concerned with educational exchange. The objective is to analyze the cited document, taking out the supposed collaborative nature, and revealing the real objectives of this partnership contract. The problem asks: in what ways the referred Memorandum leads to the perpetuation of the current mode of capitalist production in society? The methodology is the documental research, developed by qualitative approach and content analyses. The results validate the hypothesis: The Agreement contributes to the maintenance of capitalist hegemony, because it acts as a diffuser of its ideas.

KEYWORDS: Bilateral Agreement Brazil/USA; Education; Capitalist Hegemony.

INTRODUÇÃO

O tema/objeto deste estudo é concepção de educação impressa no texto do *Memorando de Entendimento sobre Educação*, que integra o Acordo firmado “por troca de notas para o estabelecimento do ‘Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio,’ que entrou em vigor em 19 de outubro de 1966, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre ‘Cooperação em Ciência e Tecnologia,’ que entrou em vigor em 15 de maio de 1986 e foi prorrogado em 30 de janeiro de 1996.” (BRASIL, 1997). O objetivo consiste em analisar o *Memorando/1997*, desnudando sua natureza supostamente colaborativa, para transparecer os reais objetivos da parceria entre os países signatários. No problema indaga-se: o citado *Memorando/1997* remete a uma concepção hegemônica neoliberal de educação, contribuindo à perpetuação do modelo capitalista de produção vigente na sociedade? A hipótese é que o documento contribui para a manutenção do modo de produção capitalista hegemônico, à medida que pauta a educação como difusora de seus ideários.

Dessa forma, a análise se firma na relação entre o conceito de hegemonia, em Gramsci (1999) e sua utilização como ferramenta de luta política e ideológica, especialmente na educação. Dialoga-se também com Tragtenberg (2012), no que se refere à educação como recurso do Estado, para fortalecer relações desiguais de poder necessárias à manutenção do sistema capitalista, além de Apple (2003; 2005; 2006), no que concerne à concepção mercantilista de educação. Outra importante discussão refere-se ao papel do Estado e dos Organismos Multilaterais na composição das políticas educacionais e, nesse contexto, o trabalho dialoga também com José Luiz Coraggio (2009) e Rosa Maria Torres (2009), bem como Gilberto Souza (2017). Para a compreensão do modelo neoliberal, na constituição de políticas educacionais, recorre-se a Eneida Shiroma, Maria Cecília Moraes e Eneida Evangelista (2007), Elaine Behring e Ivanete Boschetti (2014). Além dos citados, outros estudiosos também compõem o escopo teórico do tema em pauta.

Ressalta-se que este estudo consta como uma seção da Dissertação de Mestrado intitulada “Hegemonia estadunidense sobre o Brasil: os programas PDPI e ETA (2012-2018)” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

1 | METODOLOGIA

Neste estudo, optou-se por Pesquisa Documental, de abordagem qualitativa. Justifica-se tal escolha porque a matéria-prima do estudo é fundamentalmente um documento oficial, advindo de aparelho do Estado. Conforme Evangelista (2009) “documento é história,” dialoga com as concepções de mundo do período em que

foi produzido e exige do pesquisador uma postura ativa nas fases da Pesquisa Documental, devendo-se atentar à tríplice temporalidade: o tempo do documento, o das fontes secundárias e o do pesquisador.

Na investigação, tais elementos fizeram-se presentes. Isto porque, na voz do objeto de pesquisa (o *Memorando/1997*), pôde-se compreender os discursos impressos, suscitando novas compreensões de mundo, com base na Análise de Conteúdo – técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da Pesquisa Documental, como meio para estudar as comunicações entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas, tal como exposto por Triviños (1987).

2 | DISCUSSÃO DOS DADOS

Na análise documental, verificou-se que o *Memorando/1997* é um desdobramento de Acordo firmado em 1966, ano circunscrito à ditadura militar. É válido pontuar que neste contexto histórico, seguindo os caminhos abertos pelo Programa *Aliança para o Progresso*, emergiram Acordos no Brasil, por meio da Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68), sob os auspícios do então Ministério da Educação, em consórcio com a *United States Agency for International Development*, para disseminar um ensino pautado nos padrões estadunidenses. Tais Acordos pautavam-se em relatórios, tais como os de Atcon, e nisto consistiu o Acordo MEC/USAID, forma como ficou consagrada a aliança Brasil/USA.

No governo militar, de acordo com Pina (2011, p. 42), “a Educação foi tomada como um mecanismo de controle social e político por parte do governo brasileiro e, por parte dos Estados Unidos, como um mecanismo de dominação e de dependência.” Estava, então, estabelecido o Acordo que apontava para um modelo educacional que buscava manter a soberania de um país capitalista rico, os EUA, sobre um emergente, o Brasil, via intercâmbio de idioma, cultura e ideologias. É válido destacar que o citado Acordo tem diversas vertentes de estudo, no entanto, sua menção aqui é para estabelecer a ponte com o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, que é o objeto central da análise em pauta. Por isso, não se enfatizarão pormenores, apenas destacar-se-á como um dos braços do modelo econômico de hegemonia que veio se desenvolvendo desde então, devidamente articulado ao novo regime e concebia um modelo de Educação para a:

formação do ‘capital humano,’[ou seja, com] vínculo estreito entre Educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29).

Observa-se no excerto, que a Educação no período militar buscou imprimir a

ideia do desenvolvimento, profundamente atrelada à Teoria do Capital Humano, a qual “afirmava ser a Educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47). No entanto, essa política acentuou o profundo fosso existente entre pobres e ricos, pois tomando como exemplo a formação profissionalizante efetivada sem o investimento adequado, é possível depreender que o objetivo desenvolvimentista ficou prejudicado.

Os apontamentos feitos sobre o regime militar são válidos para situar o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997. Ocorre que, analisando o *caput* do Memorando em questão, observa-se que se trata de uma implementação originária de dois outros Acordos Brasil/EUA. O primeiro deles é o Acordo firmado para o estabelecimento do “Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio,” de 1966, ano em que o Brasil ainda estava sob o comando dos militares; o segundo Acordo é o de “Cooperação em Ciência e Tecnologia,” o qual vigorou a partir de 1986, já no primeiro Governo Civil, no período de redemocratização do Brasil.

É interessante atentar para a relação entre os citados Acordos, datados de 1966 e 1986, e a composição do Memorando em análise, que foi assinado em 1997. O primeiro Acordo (1966), como dito anteriormente, provém da Ditadura Militar implantada no Brasil a partir de 1964, contudo quando haviam decorrido 20 anos deste primeiro convênio, o Governo civil pós-ditadura, na gestão do Presidente José Sarney, deu continuidade à parceria entre os dois países, com a edição do segundo Acordo (1986), o qual foi prorrogado dez anos depois (1996), por Fernando Henrique Cardoso, um exilado político da ditadura, que assumira a Presidência do Brasil já em plena democracia e, contraditoriamente, assinava um Acordo que prorrogava a relação que vinha se estabelecendo entre os dois países desde os anos mais controversos da História brasileira. Todo esse percurso culminou no Memorando... (1997) ora em análise, o que demonstra que a hegemonia estadunidense na Educação veio se fortalecendo nos distintos regimes de Governo no Brasil.

Estabelecido o percurso até a assinatura do Memorando... (1997), a análise que segue incidirá sobre aspectos concernentes aos seus propósitos. Destaca-se no documento o manifesto interesse de Brasil e EUA estabelecerem uma “parceria para a Educação,” calcada nas Leis e na Constituição dos dois países e sujeitos à disponibilidade de fundos para investimento, de acordo com as leis orçamentárias de ambas as partes, conforme se observa no texto inicial:

Considerando os objetivos do Acordo formado por troca de notas para o estabelecimento do ‘Comitê de Educação para intercâmbio educacional e financiamento de Programas de Intercâmbio,’ que entrou em vigor em **19 de outubro de 1966**, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre ‘Cooperação em Ciência e Tecnologia,’ que entrou em vigor em **15 de maio de 1986** e foi prorrogado em **30 de janeiro de 1996**,

manifestam sua determinação de implementar uma '**parceria para Educação,**' por meio do presente Memorando de Entendimento. (BRASIL, 1997).

A análise do objetivo exposto leva aos seguintes questionamentos: qual seria essa parceria? Quais os interesses dos parceiros envolvidos? Na tentativa de responde-los é válido retomar o contexto de regime militar no qual nasceu o primeiro Acordo que culminou com o Memorando... (1997) e compreender que naquele período “o acentuado descompromisso do Estado em financiar a Educação pública abriu espaço para que a Educação escolar, em todos os seus níveis se transformasse em negócio altamente lucrativo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2007, p.35). Devido a isso, as empresas privadas, incentivadas pelos subsídios fiscais e diversas outras “facilidades,” viam a “parceria para a Educação” como um vantajoso negócio e o Estado, sob o discurso de promover a diminuição da desigualdade social, buscava manter sua sustentação.

Há que se considerar a atração do capital estrangeiro para países nos quais havia potencial de ampliação dos mercados, e nesse caso, o Memorando/1997 entre Brasil e EUA justifica-se como uma “parceria” promissora para ambos os lados. O fato é que “o intenso salto econômico para adiante, promovido pela ditadura, tem a ver com o próprio projeto de intensa internacionalização da economia brasileira, aproveitando-se da necessidade imperiosa do capital em restaurar taxas de crescimento dos esgotados ‘anos de ouro.’” (BHERING; BOSCHETTI, 2014, p. 135). Reside, portanto, nessa característica um aparente interesse em desenvolver a Educação por intermédio do intercâmbio proposto.

Contudo, não se pode desprezar os interesses político-econômicos determinantes dessa relação internacional. Nesse sentido, Tragtenberg (2012, p. 13), em sua obra *Educação e Burocracia*, analisa como o aspecto econômico tem estreita ligação com a Educação, tomando como base “o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil e os efeitos da dinâmica da reprodução ampliada do capital sobre a Educação.” É possível, então, afirmar que a celebração de acordos na área da Educação, nos moldes do Memorando de Entendimento/1997 segue a tendência de fortalecimento do capitalismo e da conversão da Escola em Aparelho Ideológico.

Para corroborar essa percepção, cabe reafirmar que o primeiro Acordo para Educação firmado em 1966 entre Brasil/EUA, corresponde ao ano em que a industrialização estava sendo implantada nos Trópicos e, conseqüentemente, o modelo capitalista se expandia. Segundo Tragtenberg (2012, p. 13), essa expansão ocorria de “forma desigual e combinada,” sendo necessária a articulação entre os países capitalistas com os demais, uma vez que àqueles interessa manter a hegemonia do capital, condição *sine qua non* para a conservação do imperialismo norte-americano. Assim é que, nas bases desse projeto de dominação, a Educação

assumiu um caráter messiânico de ascensão social daqueles que constituem mão de obra desse modelo econômico.

Porém, ainda segundo Tragtenberg (2012), a Educação ainda não “salvou” o País e nem se constituiu em elemento de formação de mão de obra qualificada, ao contrário, apenas aumentou a distância entre pobres e ricos, na medida em que desconsiderou o abismo social existente entre esses atores da sociedade. Convém destacar que a prática capitalista de apresentar a Educação como “salvadora de almas” não leva em consideração que o próprio modo capitalista manipula o homem, adequando-o às regras do sistema.

Por conseguinte, todos os esforços empreendidos nesse setor estão relacionados muito mais à concepção de Educação como serviço, do que como direito. Não obstante, compreende-se o porquê de o Memorando... (1997) mesclar em suas diretrizes tanto ideologias do período militar, quanto das políticas neoliberais implantadas a partir dos anos de 1990, uma vez que os dois contextos históricos adquirem uma atualidade em seus propósitos, ou seja, “no Brasil e no mundo globalizado, a Educação tem sido apresentada como a solução para as principais mazelas que afligem o nosso planeta, da crise ecológica à crise social.” (SOUZA, 2017, p. 59). Assim é que no contexto de necessidade de formulação de políticas voltadas à Educação, especialmente nos países da periferia do capital, é que especialistas de Organismos Multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), UNESCO, juntaram-se a empresas privadas, bancos e economistas para discussão e proposição de Políticas Educacionais que atendessem ao Mercado. Essas políticas remetem, portanto, à mercantilização da Educação, a qual foi o maior expoente nos anos de 1990, visto que:

Os anos noventa, do século que se foi, assistiram a uma modificação radical na relação do Estado Brasileiro com a Educação, reformas educacionais foram implementadas nos Estados e municípios, o Governo Federal assumiu a condução de uma efetiva política educacional nacional. Razão pela qual todas as reformas implementadas foram no mesmo sentido ou se basearam nos mesmos princípios e objetivos. (SOUZA, 2017, p. 62).

Verifica-se a partir de então, que o Estado toma o setor educacional como política para atender ao modo capitalista de produção. Ao seguir as recomendações, bem como utilizar empréstimos do BM, o Governo Federal vem estabelecendo reformas educacionais, ou como dito em Souza (2017, p. 66) “reformas pro-mercado.” É preciso compreender que as políticas educacionais implementadas se baseiam em uma característica fundamental do capitalismo, qual seja: tudo é mercadoria. E assim o é a Educação.

Dessa forma, retomando o Memorando... (1997) em estudo, observa-se que seus termos seguem os paradigmas ditados pelos Organismos Multilaterais, e

consequentemente pelo capitalismo. Segundo análise crítica de Coraggio (2009, p. 99), ao propor uma “parceria,” está subjacente que “o gasto em Educação equivale investir no capital humano, gerando assim, um aumento de renda.” Convém lembrar que as propostas do BM para a Educação, embora soem como contemporâneas, fazem parte de suas diretrizes desde os anos de chumbo, em 1970, “mais ainda, já naquela época estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional.” (CORAGGIO, 2009, p. 97) Depreende-se o porquê de o Memorando... (1997) ainda vigorar na composição de programas de parcerias entre Brasil e EUA.

É preciso reforçar que o discurso propagado pelos interessados nas reformas educacionais de países como o Brasil, firma-se no atendimento à Educação como forma de desenvolvimento, de melhoria de qualidade de vida da população. Contraditoriamente, tais políticas focalizam o Mercado, o que no capitalismo implica dizer que estão baseadas na “relação entre coisas, independentes dos homens, os sujeitos sociais concretos.” (SOUZA, 2017, p. 68). O produto do trabalho e a força de trabalho – ligadas ao homem – são, portanto, mercadorias e, nesse contexto, a Educação deve agir na formação dessa força de trabalho, para que o produto seja o lucro.

Observa-se com isso que o discurso de Educação como solução para todas as questões sociais se contradiz, uma vez que “a Educação deveria ser vista como um bem público e não como uma mercadoria.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 32). Isso é imprescindível para que fosse pelo menos possível falar em transformação. Nesse ínterim, e corroborando com os ideais neoliberalistas sobre a função educacional, o Memorando... (1997) ora em apreço traz impressa a marca do que Tragtenberg (2012, p. 119) chama de “messianismo pedagógico,” ou seja, a ideia de que a Educação é capaz de resolver todas as situações, bastando esforço em empreendê-la de forma “correta,” repetindo-se então o discurso de competitividade dos anos de 1990, período no qual “

vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto a Educação, quanto a economia. Essa documentação exerceu [e exerce] importante papel na definição das políticas públicas para a Educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

No que concerne aos Organismos Multilaterais, há que considerar a forte influência do BM na elaboração e capitalização das políticas educacionais instituídas nos países da América Latina e Caribe, sobretudo no Brasil. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 61) o fato de os EUA serem detentores de aproximadamente de 20% dos recursos gerais do BM, ocupando, então, a presidência do Banco e

possuindo o poder de veto, demonstram que a política externa americana vem sendo beneficiada com as ações do BM. Essa preponderância financeira, acarreta, então, em um poder decisório nas diretrizes do BM em diversas áreas, incluindo a educacional.

Como instituição financeira, o Banco Mundial tem propostas educacionais concebidas “basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem categorias centrais, a partir das quais se define a tarefa educativa [...]” (TORRES, 2009, p. 138). Em detrimento do caráter formativo, enfatiza-se modelo educacional quantitativo e planejável, apresentando-se o investimento do setor privado como possível solução para os problemas voltados à Educação. Tal aspecto pode ser visto no Memorando... (1997), ao prever o estabelecimento de relações da Educação com o setor privado, nos seguintes termos:

Ao implementar as disposições do presente Memorando, as Partes tencionam, em particular: a) estimular e facilitar relações mais estreitas entre as respectivas agências e entidades educacionais nos âmbitos federal, estadual e local, bem como entre escolas e sistemas escolares, instituições de ensino superior, organizações educacionais adequadas, outras entidades educacionais e **estabelecimentos do setor privado com interesse na área da Educação nos dois países**; (BRASIL/MRE, 1997, grifo nosso).

A iniciativa de relacionar o público com o privado, bem como os aspectos quantitativos, propostos pelos Organismos Multilaterais podem ser vistos explicitamente no referido documento, como se observa a seguir:

c) dar ênfase aos seguintes temas em suas atividades de cooperação: uso efetivo de tecnologias em Educação; realização de atividades destinadas a garantir o aprendizado de toda criança conforme **padrões, avaliações e indicadores educacionais**; fortalecimento da formação de professores e diretores de escola; diversificação do intercâmbio educacional; **incentivo à participação da família**, da comunidade e do **setor empresarial na área da Educação**. (BRASIL/MRE, 1997, grifo nosso).

Os termos destacados no excerto do texto do Memorando... (1997) levantam os seguintes questionamentos: a que “padrões,” “avaliações” e “indicadores” o documento se refere? Ao que parece, eles reforçam o caráter de “padronização,” o qual fatalmente se reverterá em “avaliação,” sob determinados “indicadores educacionais,” que podem não considerar aspectos econômico e social do país emergente, mas sim do país que estaria em um “nível mais avançado” de desenvolvimento, o que levaria à tentativa de equiparação entre eles. Isso consolida o aspecto de redenção da Escola em uma sociedade capitalista, como também corporifica o pensamento hegemônico de que o modelo capitalista é o único capaz de responder aos anseios de melhoria na qualidade de vida. Verifica-se, neste contexto, que a Educação serve

para:

a) a criação de mão de obra disponível que o sistema precisa; b) a inculcação de maneiras de sentir, pensar e agir que traduzem a ideologia da classe dominante como sendo da 'sociedade em geral,' e de seu interesse privado como sendo de 'interesse público.' [...] O que há estruturalmente é um modo de produção capitalista que destrói os modos de produção anteriores, que expulsa a população das áreas rurais rumo às grandes cidades e, nas cidades, [...] expulsa a mão de obra operária às periferias. Ao mesmo tempo mantém uma população excedente, não qualificada, a qual pode acorrer quando necessite e que tem como função manter em níveis baixos o salário da mão de obra ativa. (TRAGTENBERG, 2012, p. 93)

Logo, o modo de produção capitalista trata a Educação e o educador no contexto do messianismo pedagógico. Tragtenberg (2012, p. 93) é categórico ao afirmar “[...] que a Educação pode ser um meio muito importante de mudança social, se ao mesmo tempo você fizer mudanças econômicas, políticas e sociais.” Em consonância com o citado autor, Evangelista e Triches (2014, p.48), afirmam que “o consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução desse problema encontrar-se-ia na própria escola,” arrematam as autoras.

Outro importante apontamento destacado no trecho do Memorando... (1997) consiste em um dos *slogans* da área educacional, qual seja, a participação da comunidade. Nisso reside o consenso construído de que o conceito de participação da comunidade compreendido como ferramenta para atingir os parâmetros de eficiência e eficácia, conforme Shiroma e Santos (2014, p.34), se apresenta sob duas dimensões: uma técnica e outra ético-política, sendo que “do ponto de vista técnico, a participação da comunidade nas atividades escolares pode gerar diminuição de gastos. Na esfera ético-política [...] está pautada no voluntariado e na cooperação.” Assim é que o texto do Memorando... (1997) reforça as políticas neoliberais e enfraquece a participação crítica da sociedade acerca da responsabilidade do Estado sobre as mazelas da Educação, já que o discurso apregoado acarreta à comunidade a responsabilidade de operacionalizar as melhorias necessárias.

Decorre disto o seguinte questionamento: é possível pensar na Educação como meio de quebrar o paradigma capitalista, quando são firmados Acordos Internacionais com um dos maiores representantes desse modo de produção? É preciso também destacar que a participação do setor empresarial nas questões educacionais, tal como proposto no documento em análise, leva a outro discurso: o da descentralização. A justificativa para essa descentralização é apresentada por Shiroma e Santos (2014, p. 37) ao estatizarem que:

As reformas no setor educacional impulsionaram a desconcentração de atividades que deixaram de ser exclusivas do Estado. Em tese, essas medidas dotariam de

flexibilidade a estrutura burocrática das escolas, para aumentar-lhes a agilidade em responder às demandas.

Verifica-se no exposto que os discursos educacionais de participação da comunidade e do empresariado levam à descaracterização do dever do Estado de financiar e regular a Educação pública. Sob a justificativa de qualidade, a sociedade se vê, então, obrigada a adequar-se ao capitalismo, deixando de agir em prol de mudanças coletivas estruturantes, para agir individualmente e competitivamente, de acordo com as exigências do Mercado. O discurso tem, portanto, reflexo na prática social, pois “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126). Assim, a linguagem utilizada no texto do Memorando...(1997) prega a ideologia de que a Escola é capaz de desenvolver um País, e nesse cenário, a presença de uma nação bem sucedida como os EUA, nos assuntos educacionais, torna-se imprescindível.

Com efeito, Tragtenberg (2012) tem razão em sua descrença no papel da Escola como única e exclusiva redentora. É possível verificar esse pensamento messiânico no seguinte trecho do anexo ao Acordo, o qual trata das atividades a serem realizadas no período de 1º de novembro de 1997 a 31 de dezembro de 1999:

Tecnologia em Educação: 1. As Partes envidarão seus melhores esforços para facilitar a cooperação no desenvolvimento, teste e avaliação tanto de novas tecnologias, quanto das já existentes, a fim de compartilhar conhecimento sobre sua melhor utilização no aprimoramento do aprendizado e a comunicação. 2. **As Partes reconhecem que a Educação e o desenvolvimento de infraestruturas modernas de informação são chave para o futuro**, na medida em que promovem crescimento e oportunidades econômicos. (BRASIL/1997, grifo nosso).

Observa-se que os países reconhecem na Educação o que chamam de “chave para o futuro.” Isto seria possível por meio de “infraestruturas modernas de informação,” ou seja, implementos nas tecnologias que, obviamente, consiste em importar recursos pedagógicos e modelos de Educação do país em estágio mais avançado de desenvolvimento. Talvez por isso o documento seja contumaz em reforçar a ideia de participação do setor empresarial e de parcerias Escola-empresa, como é possível observar no trecho ora em destaque:

Intensificação da participação dos setores empresarial, da comunidade e da família na área da Educação: 15. Estabelecer um diálogo e facilitar consultas por peritos, no sentido de compartilhar experiências práticas no **fortalecimento da participação do setor empresarial**, comunidades e famílias na Educação, e explorar caminhos para **estimular a expansão de parcerias escola-empresa**, com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação. (BRASIL/1997, grifo nosso).

Nessa maior participação do empresariado, em especial, desponta um discurso

hegemônico de que essa classe de intelectuais, seria então mais qualificada para resolver questões que o Estado não consegue administrar. Nesse sentido, recorrendo a Gramsci, (2001, p. 15-16) ressalta-se que todo grupo social “cria” seus próprios intelectuais orgânicos para o fortalecimento de seus objetivos e assim, para o capitalismo:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os 'prepostos' (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa.

Com base no exposto em Gramsci (2001), depreende-se que a justificativa de estimular a participação dessa categoria de intelectuais nos assuntos da Educação, supõe desviar o foco para questões menores, deixando de lado a luta para transformações estruturais maiores. Trata-se de estratégia política de um modelo econômico que esmaga uma maioria em prol de atender aos anseios do Mercado.

Essa noção de Escola relacionada a Mercado é intensamente discutida em Michael Apple (2003, p.1) na obra *Educando à Direita*, na qual o autor lança a expressão “temporada de caça à Educação.” Tal expressão refere-se ao grande interesse por parte dos mais diversos setores da sociedade, tais como os políticos, empresários e intelectuais, pelo rumo que a Educação deve seguir. O autor ressalta, ainda, o caráter de “negócio” que a Educação assume e que tanto o inquieta, como é possível verificar neste fragmento do texto:

Para muitíssimos dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a Educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio. O fato dessa posição estar se tornando agora cada vez mais comum é evidência de algumas tendências preocupantes. Dentre as muitas vozes que falam agora sobre Educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas. Embora não exista nenhuma posição unitária que centralize aqueles que têm o poder político, econômico e cultural, as tendências mais importantes em torno da qual gravitam tendem a ser mais conservadoras do que progressistas. (APPLE, 2003, p. 1- 2).

A característica de “negócio,” apontada por Apple remete novamente à questão das ações do Banco Mundial no âmbito educacional em países como o Brasil. Isso porque:

há especial interesse tanto na venda de projetos para os países, quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro suas [as do BM] 'condicionalidades.' O banco transformou-se no maior captor mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 milhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61).

Compreende-se o interesse dos Organismos Internacionais, especialmente o BM no investimento em Educação no Brasil, já que a questão custo-benefício parece bastante atraente. Recorrendo-se a Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) tem-se que o investimento em Educação Básica – foco dos investimentos do BM – aumenta a produtividade de trabalho dos pobres, mão-de-obra necessária à manutenção do modelo de produção capitalista. Convém retomar Apple (2003), destacando que o documento ora analisado afirma a ideia de um modelo educacional pautado em determinados “padrões” de qualidade, os quais serão avaliados de acordo com indicadores internacionais, como bem é salientado a seguir:

4. Trabalhar em conjunto no sentido de desenvolver sistemas de estatísticas e **indicadores educacionais de padrão internacional**, compatíveis com os esforços já existentes para estabelecer indicadores internacionais – OECD e UNESCO. (BRASIL/1997, grifo nosso).

Por conseguinte, a necessidade de equiparação aos países capitalistas desenvolvidos gera um modelo educacional competitivo, que guarda estreita relação com o fator econômico. Sobre essa relação, Apple (2005) destaca que a atual concepção neoliberal de Educação é perpetuada por um “Estado Fraco” que leva à concepção de que somente o que é privado é melhor e, nesse contexto, a Escola e especialmente os alunos, são vistos como o que o autor chama de “capital humano.” Daí a importância de financiamentos privados, bem como a manutenção de Acordos que gerem o desenvolvimento tão esperado, ou talvez a mão de obra tão necessária para a manutenção do modelo em voga.

É importante a ideia de hegemonia expressa em Apple (2003, p. 39), quando afirma que tal conceito “[...] atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos [...], bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo.” Nesse sentido, o Memorando de Entendimento sobre Educação Brasil/EUA (1997), aqui estudado, parece conectar-se à concepção de Educação hegemônica.

A análise do Memorando... (1997) à luz da concepção de Educação nele impressa, aos olhos mais desavisados, poderia se tratar de uma melhoria da Educação, por meio do intercâmbio de conhecimento, culturas e políticas educacionais. Mas, conforme foi discutido no decorrer do texto, há que se refletir sobre qual ou quais os reais objetivos dessa integração, uma vez que não se pode considerar a Educação um campo social despido de interesses econômicos, políticos e sociais. Esse imbricado conjunto caminha no sentido de nortear o destino que a Educação deve tomar e as implicações desse destino.

Na busca por respostas e pautados na hipótese de que o Acordo sobre

Educação firmado entre Brasil e Estados Unidos pode levar a uma perpetuação do modelo econômico capitalista, constituindo assim, uma política neoliberal de Educação, é possível indicar que foram encontrados pontos relevantes na tessitura do Memorando... (1997). Tais pontos revelam não se tratar este de mera tentativa humanística de melhoria de vida da população mediante a “redentora Educação,” mas de Acordos gerados no seio da política.

Apple (2006, p. 47), ao discutir as relações hegemônicas presentes no setor educacional, afirma que as ideologias impostas pelo momento histórico e, por isso mesmo pelo modelo econômico vigente, levam a sociedade a perpetuar ideias tidas como já estabelecidas. Isso representa que não são mais passíveis de debates, pois se trata de ponto pacífico nas discussões. Exatamente por isso, o autor afirma que:

se tivéssemos que apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e as práticas educacionais, o estudo da variação das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada.

Nota-se a importância para os países capitalistas em promover ações voltadas à Escola, pois ela se constitui “[...] como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica.” Ademais, “toda criança frequenta a escola, e a escola tem efeitos importantes como constituição de referência e socialização.” (APPLE, 2006, p. 66). A Escola é, portanto, espaço de disputa pela hegemonia. Dessa maneira, pautados no conceito de hegemonia de Gramsci (2001) no que concerne à relação entre dominados e dominantes, destaca-se que o interesse norte-americano em estabelecer Acordos com o Brasil, especialmente no que diz respeito à Educação, vai muito além da concepção messiânica. Na verdade, atende a interesses econômicos de hegemonia de um sistema, por meio do qual firmou seu imperialismo. Nesse sentido, é válido pontuar que:

Diversas propostas de políticas feitas ao ‘mundo em desenvolvimento’ baseiam-se no pressuposto de que, pelo menos em certos âmbitos educacionais, existem problemáticas comuns e necessidades e comportamentos diferentes daqueles do ‘mundo desenvolvido.’ Porém, tanto os problemas, como as soluções, e o próprio modelo de desenvolvimento educativo, [são] pensados, sobretudo a partir de enfoques e modelos dos países desenvolvidos. (TORRES, 2009, p.145).

O Memorando... (1997) em questão deixou claro que o modelo proposto está eivado de concepções educacionais direcionadas aos interesses dos ditos “países desenvolvidos” e, paradoxalmente ao exposto no excerto, não leva em consideração o contexto diferenciado do “mundo em desenvolvimento.” O investimento em Educação e os consequentes acordos entre os diferentes países, no caso do estudo, entre Brasil e EUA, parecem estar conectados com o ideário político de manutenção hegemônica dos estadunidenses, pois, dado o exposto, “não surpreende [...] que a

classe dominante lance mão de alianças possíveis para alcançar seus intentos, nem que a Educação seja escolhida para compor a essência de suas explicações para os problemas socioeconômicos.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 49).

CONCLUSÕES

A análise acerca do Memorando de Entendimento sobre Educação Brasil/EUA (1997), longe de desconsiderar que um Acordo dessa natureza tem pontos positivos – mesmo que sob o manto de interesses políticos –, pretendeu promover a discussão crítica dos objetivos subjacentes ao referido documento. As discussões propostas confirmam que a Educação é campo fértil para a dissolução de ideologias dominantes, as quais podem emergir em forma de contraposição à hegemonia capitalista. Ademais, é preciso considerar que as políticas educacionais “dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos.” (BIANCHETTI, 1997, p. 93). Mais uma prova de que um Acordo entre Brasil e EUA na área da Educação não se reveste puramente do aspecto humanitário, mas especialmente, do desejo de se manter as relações que solidificam a hegemonia de uma nação sobre a outra. Assim, confirma-se a hipótese inicial, considerando os pontos relevantes encontrados nos termos do Memorando de Entendimento sobre Educação/1997.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2014.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Memorando de Entendimento sobre Educação entre Brasil e Estados Unidos**. 1997. Disponível em: <http://www.dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-0-17/>.
- CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. In: Tommasi; Warde; Haddad (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: I Colóquio a pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. **Anais...** Belém: UFPA, 2009.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os *slogans* na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.hdl.handle.net/11449/93369>>.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Eneida. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda. (org.). **O que revelam os *slogans* na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos**: ensaios sobre a mercantilização da Educação Básica no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TEA: SABERES DE PROFESSORES

Data de aceite: 31/01/2020

Marcus Vinicius da Rocha Santos

Centro Universitário Internacional – UNINTER.
São José do Rio Preto, São Paulo-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4439635233177760>

Maria Camila da Silva

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do
Maranhão – UNIFACEMA.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4280924809212780>

Najra Danny Pareira Lima

Núcleo Paradigma de Análise do Comportamento.
São Paulo-SP.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202303122237042>

Mayanny da Silva Lima

Instituto Athenas. Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3045373768791041>

Valeria Silva Carvalho

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do
Maranhão – UNIFACEMA.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8808352259477295>

Thais Costa Medeiros

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2272584685312355>

Mychelle Maria Santos de Oliveira

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do

Maranhão – UNIFACEMA.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2232629573103317>

Thalia Costa Medeiros

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do
Maranhão – UNIFACEMA.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3037969277950508>

Gilma Sannyelle Silva Rocha

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do
Maranhão – UNIFACEMA.
Caxias-MA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1291535920986020>

RESUMO: Sabe-se que, atualmente, a busca por um processo educacional igualitário é uma temática recorrente, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas de ensino regular. Dentre as NEE destaca-se o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o qual passou a ser considerado legalmente como uma deficiência, e toda escola pública deve atender às suas necessidades educacionais. Desta forma, o objetivo desse trabalho foi avaliar o conhecimento de professores acerca da adaptação curricular e suas estratégias para incluir o aluno com TEA na escola regular. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário para os professores contendo perguntas abertas, as

quais abordaram o conhecimento dos professores acerca da adaptação curricular e quais as suas estratégias para incluir o aluno com TEA. Os resultados mostraram que professores detinham pouco conhecimento a respeito desta temática e que eles tinham dificuldade em procurar estratégias para incluir o aluno com TEA, causando entraves no processo de inclusão deste aluno. Considera-se ainda que falta muito para que o processo de inclusão seja efetivo e compatível com a legislação, pois devido a uma construção histórica, os professores ainda entendem que todos os alunos conseguem aprender pelas mesmas vias, desconsiderando suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação Curricular, Professores, Transtorno do Espectro Autista.

CURRICULUM ADAPTATION FOR THE STUDENT WITH ASD: KNOWLEDGE OF TEACHERS

ABSTRACT: It is now known that the search for an egalitarian educational process is a recurring theme, especially regarding the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in regular schools. Among the SEN is Autism Spectrum Disorder (ASD), which has come to be legally considered a disability, and every public school must meet its educational needs. Thus, the objective of this work was to evaluate teachers' knowledge about curriculum adaptation and their strategies to include the student with ASD in the regular school. Data collection was performed by applying a questionnaire to teachers containing open-ended questions, which addressed teachers' knowledge about curriculum adaptation and their strategies for including students with ASD. The results showed that teachers had little knowledge about this subject and that they had difficulty looking for strategies to include the student with ASD, causing obstacles in the process of inclusion of this student. It is still considered that the inclusion process is still far from effective and compatible with the legislation, because due to a historical construction, teachers still understand that all students can learn by the same ways, disregarding their specificities.

KEYWORDS: Curriculum Adaptation, Teachers, Autistic Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é reconhecido por déficits constantes na comunicação social e nas interações sociais e pela apresentação de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar inteiramente até que as demandas sociais ultrapassem o limite de suas capacidades (APA, 2013).

A inclusão da criança com TEA em sala de aula deve ocorrer de forma plena e consciente. Assim, o conjunto escolar deve apresentar uma estrutura pedagógica fundamentada com vistas a incluir o aluno no âmbito educacional de maneira que todos

os envolvidos compreendam a situação e possuam conhecimento das metodologias a serem implementadas com a finalidade de superar ou reduzir possíveis limitações advindas da sintomatologia dos quadros de TEA (BARBOSA et al., 2013).

O dever do docente, nesse prisma, é possibilitar a socialização da criança com TEA na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender suas necessidades, considerando que, em diversas circunstâncias, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais. Nesse sentido, é necessário que o educador tenha sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, considerando que o processo de socialização é um instrumento fundamental para que haja a consolidação do desenvolvimento e da aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor detecte as dificuldades existentes e averigue o nível de desenvolvimento dos discentes, para que dessa maneira consiga identificar quais aspectos devem ser trabalhados com a criança (BARBOSA et al., 2013).

É fato que não se pode educar sem atentar para a individualidade de cada discente. Portanto, para que a educação de crianças com TEA obtenha resultados satisfatórios, faz-se necessário que a forma de ensinar seja adaptada para lidar com a diversidade que há nas salas de aula, proporcionando assim acolhimento adequado às necessidades impostas pelas manifestações do transtorno (CUNHA, 2012).

Este estudo tem como objetivo examinar o conhecimento dos professores acerca da adaptação curricular e conhecer estratégias utilizadas por professores para incluir o aluno com TEA na escola. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Participaram do estudo 50 professores da rede regular de ensino municipal (1º ao 5º ano) de uma cidade no interior do Maranhão. Foram incluídos professores da rede regular de ensino municipal (1º ao 5º ano) e que aceitaram participar da pesquisa. Foram excluídos os professores que não estavam em consonância com pelo menos um dos itens supracitados. Para coletar os dados utilizou-se foi aplicado um questionário com perguntas abertas durante os meses de setembro a novembro de 2018. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa com o parecer 2.534.726.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Currículo Escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), aponta que as instituições de ensino devem atender as necessidades e as especificidades dos alunos, considerando o contexto social e cultural de cada educando. Logo, isso possibilita elaborar e efetuar metodologias e estratégias que respondam as particularidades de cada aluno (DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

O currículo escolar é entendido como resultado do projeto político pedagógico da escola, devendo englobar uma associação entre o campo administrativo e pedagógico desse espaço (SANTIAGO, 2012). Para mais, a mesma autora sublinha que o currículo é uma ferramenta que possibilita entender a organização do contexto escolar, o que por consequência fornece informações sobre como esse ambiente lida com seus alunos.

A partir das respostas obtidas, foi possível perceber a ênfase que os participantes deram em relação ao currículo envolver toda a comunidade escolar assim como, a necessidade de valorizar os aspectos interculturais presentes nas relações sociais, pois bem como afirma Bénard da Costa (2006), é necessário que ocorra uma articulação entre aluno, família, escola e a comunidade.

“Currículo é todo os conteúdos, bem como valores, a cultura e atividades desenvolvidas na escola.” (Professor 4)

“É uma parte importante da organização escolar que faz parte da política pedagógica de cada escola.” (Professor 16)

Currículo é lugar, espaço, território, currículo também é uma relação de poder, também é uma forma e conteúdo de um currículo adequado as características individuais de cada um (Professor 28).

“O currículo abrange vários componentes deste toda a comunidade escolar até os próprios conteúdos.” (Professor 37)

O projeto político pedagógico da escola refere-se à organização do espaço escolar, que por sua vez deve envolver uma visão total desse campo, com ações democráticas, flexíveis que direcionem qualitativamente as ações da escola (VEIGA, 2002). Bénard da Costa (2006), articula que o currículo escolar deve considerar as particularidades dos alunos, assim como deve ser flexível, acessível e fornece suporte de recursos metodológicos e de apoio.

Ainda mais, é importante a elaboração de ações no campo pedagógico para que se conheça a real demanda do aluno, uma vez que tal conhecimento é elemento chave para a elaboração de recursos e estratégias que considera o processo de aprendizagem do mesmo, levando em consideração o ritmo e o estilo condizentes com as especificidades do educando (FREITAS, 2008).

Para mais, foi possível constatar nas falas a seguir que os participantes apresentam uma visão limitada, rígida e excludente do currículo escolar, pois muitos destacaram que é preciso que seja cumprido todos os conteúdos que fora atribuído nessa ferramenta, sem levar em conta o que realmente é necessário para o aluno.

Perspectiva contrária da que pontua Sulaimani (2019), pois a mesma destaca que não deve ser apenas voltado para conteúdos acadêmicos, mas sim que englobe um desenvolvimento em uma perspectiva holística desse educando.

“Conteúdo a ser ensinados e aprendidos.” (Professor 11)

“São os conhecimentos repassados e absorvidos pelos alunos de acordo com cada disciplina” (*Professor 30*).

“É o desenvolvimento dos trabalhos ao rigor da lei curricular” (*Professor 35*).

“São todos os conteúdos e áreas de conhecimento a serem trabalhados em uma determinada fase ou ciclo da vida escolar” (*Professor 41*).

Ainda mais, convém destacar que o planejamento de ensino individualizado (PEI) é importante na dinâmica escolar pois se volta para as necessidades dos alunos de forma a possibilitar o acesso do conteúdo aos mesmos, favorecendo dessa forma a inclusão (VAN MUNSTER, 2014).

Adaptação Curricular

As adaptações curriculares são declaradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e são definidas como estratégias inclusivas de caráter flexível delineadas com o propósito de favorecer o acesso e a integração dos alunos com necessidades educativas no ensino regular (HEREDERO, 2010). Conforme enfatiza Silva (2007), os alunos com TEA necessitam de estratégias e metodologias educacionais contrárias as ditadas pelo ensino tradicional.

Assim, segundo Teodoro (2016), os professores das salas de ensino regular devem favorecer um espaço para o desenvolvimento do aluno com adaptações que atendam as especificidades de cada educando. Paralelo a isso, é possível verificar na fala dos participantes a importância da adaptação para que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível e efetivo.

“Adaptar como o próprio nome nos diz, é modificar um assunto e/ou conteúdo para o entendimento por parte do aluno.” (*Professor 4*)

“É necessária deste que seja posta em prática. Porque nela está planejada e pensada ações para contemplar pessoas com deficiências juntos aos demais alunos” (*Professor 36*)

“Levar recursos e planejamentos de acordo com a aprendizagem da criança para a partir de seus conhecimentos tenha uma boa aprendizagem” (*Professor 34*)

“É quando esse currículo sofre modificações com o objetivo de adaptar as diferentes clientela (os alunos com suas especificações)” (*Professor 41*)

As adaptações curriculares ocorrem no projeto político pedagógico da escola, no currículo desenvolvido em sala e de acordo com as particularidades de cada aluno (BRASIL, 1998). Ainda mais, destaca-se que essas mudanças devem estar próximas do que está disposto no currículo comum, pois conforme pontua Costa e Munster (2017), as adaptações progridem aprendizado e o repertório dos alunos, fazendo com que o aluno seja incluído de forma efetiva na escola.

Minatel e Matsukura (2015), sublinham que a inclusão ainda é utópica pois não há mudanças na estrutura do ambiente escolar, nas ações e hábitos da comunidade escolar, ainda mais, conforme os autores expostos, inclusão vai para além de apenas

mudar instrumentos e materiais, envolve um processo amplo que demanda a parceria entre todos os envolvidos na comunidade escolar para que ocorra mudanças a nível cultural e social.

Diante disso, quanto as respostas dos professores sobre a definição de adaptação curricular, os mesmos pontuaram definições equivocadas sobre este conceito, pois enfatizaram apenas aspectos de formação e da parceria entre os segmentos da sociedade. Isso é evidenciado por meio das seguintes falas:

“Estrutura da escola, capacitação de professores, família, comunidade.” (Professor 13)

“Eu acho que é adaptação curricular seria procurar se adaptar, ou seja, procurar nos capacitar, buscar conhecimentos em diversas áreas.” (Professor 27)

Com isso, os dados indicam a deficiência no conhecimento dos participantes acerca do conceito de adaptação curricular. Nessa perspectiva, Leite et al. (2011), demonstram que a ausência de conhecimento sobre adaptação curricular prejudica o ensino dos alunos, interferindo no desenvolvimento escolar do educando.

Adaptação de Materiais

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os alunos com NEE, devem frequentar o ensino regular de modo que este ofereça estrutura e funcionalidade acessível para o educando, dispondo de materiais e recursos adaptados que respondam as necessidades de cada um.

Mousinho et al. (2010), sublinha que a adaptação de recursos e materiais é fundamental desde que ela seja utilizada com o propósito de fomentar a autonomia do aluno. Desse modo, o autor citado destaca que a adaptação deve ocorrer em vários níveis sendo que esse ajuste se torna eficaz quando se faz uso de assuntos que são do interesse da criança e façam parte do seu repertório cotidiano, assim como deve ocorrer a colaboração e articulação entre os profissionais e familiares desse aluno. Com isso, quanto ao conhecimento de adaptação de materiais, os participantes demonstraram que essa estratégia se refere a:

“Usar os materiais didáticos que facilite o aprendizado da criança.” (Professor 1)

“Seria customizar recursos para trabalhar com os alunos.” (Professor 4)

“Adaptação de materiais é tudo aquilo que usamos para termos desenvolvimento junto com o aluno com dificuldades, para que o mesmo tenha a compreender tudo o que está sendo dito ou trabalhado.” (Professor 5)

“É procurar materiais que facilitam a aprendizagem dos alunos.” (Professor 15)

“Deve-se usar recursos lúdicos que desperta o interesse do aluno na sua aprendizagem” (Professor 30)

A literatura pontua que o empecilho central no processo de ensino-

aprendizagem de crianças com NEE se refere a ausência de recursos e materiais adaptados bem como, estruturas acessíveis para esse aluno (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011). Com isso, os autores destacam também que se o ambiente escolar ofertasse um espaço pautado na flexibilidade, na formação e capacitação contínua dos professores e no número adequado de alunos por sala de aulas, o processo de inclusão seria mais eficaz, bem como, se houvesse a disponibilização de recursos essenciais para esse processo de educação, de fato se tornaria melhor a estruturação atividades e recursos para esses alunos. Aliado a isso, convém ressaltar a fala do participante 10 no que remete a consideração das dificuldades e limites dos alunos.

“É fazer este material para facilitar o entendimento do mesmo, respeitando sua limitação.” (Professor 10)

É imprescindível que o educador faça uso de recursos lúdicos e pedagógicos que sejam consonantes com o estilo de aprendizagem do aluno (NASCIMENTO; CRUZ, 2017), desconsiderando o uso do método tradicional baseado no ensino expositivo e meramente repetitivo e monótono. Para mais, é necessário salientar que as adaptações de materiais devem responder e atender as dificuldades dos alunos, de modo a estimular a integração psicomotora, emocional e relacional dos mesmos (MENEZES et al., 2016).

Paralelo a isso, os indivíduos com TEA apresentam dificuldades na capacidade de abstração, desse modo, é recomendado a utilização de recursos visuais funcionais, recursos de ambiente com estímulo reforçador e atrativo para o processo educacional (SILVA; BALBINO, SILVA, 2016).

“Reduzir o conteúdo, ampliar como figuras e imagens.” (Professor 11)

Silva, Balbino e Silva (2016), articulam que o ensino de crianças com TEA deve seguir uma ordem gradativa e o auxílio aos alunos deve ser substancialmente temporário, uma vez que visa estimular a autonomia e independência desse indivíduo.

Contudo, diante do exposto é necessário que o professor não limite o repertório de aprendizagem do educando com uso de materiais que os exclua ou diminua a inclusão, mas sim garantir seu desenvolvimento escolar fornecendo espaços para a socialização e interação entre pares (SILVA-PORTA et al., 2016). Pois como bem enfatiza Capellini et al. (2016), muitos profissionais deturpam a funcionalidade dos materiais e recursos adaptados utilizando apenas pinturas, recortes e colagens com o intuito de tornar a atividade mais fácil para o aluno e não os integrando ao coletivo a aprendizagem em conjunta, mas excluindo-o. Isso é destacado pelo participante abaixo:

É pegar o material a ser trabalhado e torná-lo o acessível sem perda de essência. (Professor 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adaptar currículo parece não ser ainda uma realidade muito precisa nas escolas, pois ao que parece, professores tendem não buscar outras formas de ensino e não observam as limitações e potencialidades de cada aluno, expondo-os ao currículo tradicional. No sentido de fornecer esta ferramenta (adaptação curricular), aos alunos com TEA, é necessário que o governo e escolas forneçam e professores busquem uma formação continuada com vistas a entender o perfil do aluno que é atendido e, portanto, programar um ensino mais direcionado e eficaz. É necessário também que a escola tenha um contato com a família, aluno e comunidade.

Para mais, é importante a elaboração de ações no campo pedagógico para que se conheça a real demanda do aluno, uma vez que tal conhecimento é elemento chave para a elaboração de recursos e estratégias que consideram o processo de aprendizagem e especificidades do educando.

O processo de inclusão ainda é um campo que exige mudanças e adequações no sentido de se tornar compatível com o que a legislação garante. As mudanças perpassam das adequações em termos de estrutura física, mas exigem conhecimentos sobre as mais diversas NEE, avaliação de repertório, programação de ensino e adaptação curricular entre outras. Por fim, inclusão vai para além de apenas mudar instrumentos e materiais, envolve um processo amplo que demanda a parceria entre todos os envolvidos na comunidade escolar para que ocorra mudanças a nível escolar, cultural e social.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**. 2013. Disponível <<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. **XI Congresso Nacional de Educação Educere**, 2013.

BÉNARD DA COSTA, A. et al. Promoção da educação inclusiva em Portugal. **Fundamentos e sugestões**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. _____ . Ministério da Educação.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, Secretaria da Educação Especial, 1998.

CAPELLINI, F. et al. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. In: **Colloquium Humanarum**. 2016.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. A. Van. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 3, p. 361-376, Sept. 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DELLA BARBA, P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2008. pp. 323–336.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T., DA SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar/Identifying possible performances of occupational therapy in school inclusion. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 19, n. 3, 2011.

LDB. Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em julho de 2019.

LEITE, L. P. et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2019.

MENEZES, A. L. et al. Percepções de professores da educação básica acerca do conceito de inclusão. **Vidya**, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2016.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 429-442, 2015.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M. O uso de recursos tecnológicos no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**.

SANTIAGO, A. R. F. Cultura, currículo e escola. (**Coleção educação a distância. Série livro-texto**). Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

SILVA, K. F. W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. K.; BALBINO, E. S. A importância da formação do professor frente ao transtorno do espectro autista–TEA: estratégias educativas adaptadas. **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2016.

SILVA-PORTA, W. C. et al. Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 215-231, 2016.

SULAIMANI, M. F.; GUT, D. M. Hidden Curriculum in a Special Education Context: The Case of Individuals With Autism. **Journal of Educational Research**, v. 9, n. 1, p. 30-39, 2019.

VAN MUNSTER, M. A. et al. **Plano de ensino Individualizado aplicado à educação física: validação de inventário na versão em Português**. 2014.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto políticopedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DAS PRÁTICAS DE LEITURAS CRÍTICO-REFLEXIVAS: JOGOS E BRINCADEIRAS

Data de aceite: 31/01/2020

Antônia Janira Silva Salvaterra

Egressa do Curso de Pedagogia/UNIR/Campus de Guajará-Mirim
ajs-salvaterra@hotmail.com

Jacinto Pedro P. Leão

Fundação Universidade Federal de Rondônia/
Campus de Guajará-Mirim
jleao@unir.br

Rosemeire Ferrarezi Valiante

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

Sandra Andrea de Miranda

Fundação Universidade Federal de Rondônia/
Campus de Guajará-Mirim
andreamiranda@unir.br

RESUMO: o presente artigo teve como objetivo compreender os processos da alfabetização científica das práticas de leituras crítico-reflexivas, mediada pelos jogos e brincadeiras. Objetivo foi orientado pelo problema: como são construídos os processos da alfabetização científica das práticas de leituras, realizada por meio dos jogos e das brincadeiras? De abril a junho de 2017, foi realizada a pesquisa de natureza qualitativa, bibliográficas (CHASSOT, 2003; FREIRE, 2006; KISHIMOTO, 2003;

TARDIF, 2007) e de campo. Foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturadas junto às professoras supervisoras do PIBID/CAPES/UNIR/CGM/Letras e Pedagogia – Alfabetização Científica Interdisciplinar de Leitura, desenvolvido na EMEIF “Saul Bennesby”. Os resultados revelaram que os processos da alfabetização científica das práticas de leituras, realizada por meio dos jogos e das brincadeiras, favorecem imensamente a interpretação, a reflexão, a análise e a compreensão dos conteúdos dos textos científicos e da vida cotidiana, mediada pelas práticas das professoras supervisoras e dos bolsistas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização científica. Brincadeiras. Jogos. Leitura.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender os processos da alfabetização científica das práticas de leituras, mediada pelos jogos e brincadeiras. Essas práticas se fazem presente em nosso cotidiano principalmente a leitura, que está presente em nossas vidas de forma muito intensa.

A leitura é a prática que nos possibilita interagir com o mundo e com as pessoas com que vivemos, de forma reflexiva, crítica, ética e humana. Ela é um processo que permite o

homem conhecer sempre mais o seu ambiente que o cerca e assim poder fazer uma leitura de mundo da relação texto e contexto. Mediante a alfabetização científica das práticas de leituras, desde a Educação Infantil podemos interpretar, refletir e compreender os conteúdos das ciências e das vivências cotidianas. Os jogos e as brincadeiras, por sua vez, não são apenas um entretenimento. São ferramentas indispensáveis para auxiliar na aprendizagem das crianças, as quais as usam de forma espontânea e prazerosa. A brincadeira é uma das ferramentas usadas no processo de alfabetização científica para ampliar a aprendizagem reflexiva, crítica, dialógica e contextualizada dos alunos.

O estudo foi realizado de abril a junho de 2017, amparado na pesquisa de natureza qualitativa, bibliográficas (CHASSOT, 2003; FREIRE, 2006; KISHIMOTO, 2003; TARDIF, 2007) e de campo. Foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturadas junto às professoras supervisoras do PIBID/CAPES/UNIR/CGM/Letras e Pedagogia – Alfabetização Científica Interdisciplinar de Leitura, desenvolvido na EMEIF “Saul Bennesby”.

O artigo está subdividido em cinco partes. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre educação e alfabetização científica. Na segunda, refletimos sobre leituras. Na terceira, elaboramos reflexões sobre jogos e brincadeiras. Na quarta, refletimos os saberes da prática docente. Na quinta, apresentamos o resultado da pesquisa.

2 | EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Quando falamos em educação científica, entendemos da contribuição de um tipo de saber, da capacidade e do conhecimento que cada indivíduo tem ou adquire durante sua vida escolar dentro e fora dela, e um dos objetivos da alfabetização científica é formar cidadãos críticos com uma educação mais comprometida com o desenvolvimento e com a formação integral de homens e mulheres, para transformar as relações desiguais e assimétricas de poder presentes dentro do mundo:

[...] poderia dizer até o começo dos anos 90, víamos um ensino centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimento científico. Não se escondia o quanto a transmissão (massiva) de conteúdo era o que importava. Um dos índices de eficiência de um professor ou de um transmissor de conteúdos [...] (CHASSOT, 2003, p. 28).

O que observamos e que muitos professores, baseados na educação bancária, se preocupavam em apenas passar o conteúdo de uma forma mecânica, ou seja, sem se preocupar se o aluno aprendeu e entendeu. Os alunos eram vistos apenas como receptores de conhecimentos, conhecimentos esses muitas vezes inúteis sem nenhum fundamento e significado concreto para os estudantes. Aprendiam apenas

para ser usado por certo tempo, uma vez usado, tratavam logo de esquecer, isto é, [...] quando se faz essas considerações, não há como não evocar, uma vez mais, as concepções de uma educação bancária, que Paulo Freire denunciava, com veemência, já em tempo anteriores aos referidos. [...] (CHASSOT, 2003, p. 28).

A insatisfação sobre a educação bancária revela que há problemas a serem enfrentados, tais como: superar o ensino centrado nos conteúdos e nos procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para estes estudantes. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação integral dos alunos, pois estes são seres inacabados e todos os dias buscam descobrir o desconhecido. No entanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, nem para ser feita sozinha.

Hoje, os tempos mudaram. A escola busca professores críticos, reflexivos, éticos, humanizados e solidários, que sejam influentes para auxiliar os alunos a alcançar um nível máximo dessa alfabetização. Os professores não querem alunos passivos, o que queremos é alunos críticos, que enxergam o mundo de forma diferente, que exploram o seu ambiente que sejam críticos através das experiências vividas. Assim, torná-los cidadãos capazes de mudar a nossa sociedade através do seu conhecimento científico, essa é uma das preocupações dos professores, de ensinar os conteúdos científicos, para enxergar as suas limitações e imperfeições.

O docente precisa compreender que a prática de ensino dos conteúdos das ciências é uma construção feita por seres humanos. Essas soluções precisam ser transformadas em ações cotidianas na sala de aula, que efetivamente tornem os conhecimentos acessíveis a todos os alunos. Se o aluno for alfabetizado cientificamente, ele irá olhar um novo mundo, mundo esse diferente do que estar acostumado a vê-lo. Compreenderá melhor o que está ao seu redor. Através dessa compreensão, ele ampliará sua percepção sobre o mundo e acerca dos fenômenos naturais do nosso universo. Por isso, hoje, “[...] não se pode mais conceber propostas para um ensino de Ciências, sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes. [...]” (CHASSOT, 2003, p. 28)

Como educadores, necessitamos ser críticos e reflexivos com o nosso currículo, porque nas práticas docentes na sala de aula, temos que ser agentes de transformação juntos com os estudantes. Devemos estar atentos nas expectativas de aprendizagens desses alunos, quais as atividades de pesquisas que queremos que eles almejem. Essas expectativas têm que ser trabalhadas em cima das habilidades dos educandos, através desses levantamentos juntos dos alunos e dos conhecimentos prévios deles que contemplaremos as capacidades desejadas por nós que é o conhecimento através da alfabetização científica. Segundo Chassot (2003, p. 29),

A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que esta deva ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental, mesmo que de advogue a necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio.

Os professores acreditam que, ao trabalharem com os conteúdos das ciências, os estudantes compreenderão melhor o mundo, para que estes não olhem para as ciências e a matemática como assuntos separados dos saberes das vivências cotidianas. O conhecimento alcançado através das ciências tem sido essencial para a vida, auxiliando-nos no desenvolvimento de práticas sociais, como, por exemplo, das ciências químicas, que estudadas por pessoas de bens, auxiliará para o desenvolvimento da humanidade, mas que também podem ser usadas para fazer o mal:

[...] Entender a ciência nos facilita, também contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer que estas transformações que envolvem o nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida. [...]. (CHASSOT, 2003, p. 31).

Enquanto professores, nós temos a responsabilidade de desenvolver e construir juntos com os alunos esses saberes científicos, ampliando assim os conhecimentos que os alunos vivenciam cotidianamente. O aluno que é estimulado ou passa pelo processo de alfabetização científica se torna um aluno mais participativo no ambiente escolar, busca, reflete e pergunta sobre problemas cotidianos, pois a ciência nos desafia cada dia a buscar algo novo e por em prática aquilo que aprendemos na escola:

[...] propiciar aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. Há uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo. [...]. (CHASSOT, 2003, p. 35)

Quando falamos de alfabetização científica, percebemos a responsabilidade que o professor tem com o ensino dos conteúdos das ciências. É necessário que o educador adote algumas práticas que contribuem no processo de alfabetização, a fim de compreender os problemas de cada criança nas atividades propostas na sala de aula. Os professores têm que buscar sempre a melhor forma de intervenção para que os alunos alcancem os objetivos propostos por ele e assim poder se apropriar do conhecimento através das ações pedagógicas. As aulas podem se tornar mais interativas, utilizando atividades e brincadeiras que permitem que as crianças tenham liberdade para criar, inventar, usando os seus conhecimentos científicos:

[...] É acerca desta concepção de Ciência como uma linguagem, que busco ampliar

interrogações, pois quando discuto alfabetização científica, insisto na necessidade de considerá-la “como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” [...]. (Ibidem, p. 36).

A educação científica é uma educação que prepara os indivíduos para a vida, capacitando-os para vivenciarem a construção do conhecimento crítico, reflexivo e não bancário, ampliando a sua visão de mundo, tornando o aluno um cidadão capaz de transformar o mundo através de suas informações, isto é, devemos não entender “[...] a Ciência como pronta, acabada, completamente despojada, como uma nova e dogmática religião, como “o deus saber” imperando no novo milênio. A marca da Ciência de nossos dias é a incerteza. [...]” (CHASSOT, 2003, p. 43).

3 | LEITURAS

A leitura é um ato de poder de comunicação e de imaginação. Entender o que se lê é compreender o funcionamento do mundo em que estamos e da organização humana em sociedade. Muitas vezes, para se entender as relações humanas, devemos olhar o mundo com desconfiança e perplexidade, e não se deixa enganar. A todo momento, quando lemos, trabalhamos com a criação, ou seja, é poder dialogar com o mundo passado e com o presente, é o ato de poder adentrar as coisas, os objetos, os textos e contextos. O ato de ler de forma reflexiva e crítica é construído também para se entender, decifrar símbolos e imagens que nos cerca. Na educação não bancária, os “[...] alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la.” (FREIRE, 2006, p.17).

Como entendemos a leitura, esta torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado. Através da mesma, podemos interagir com o mundo em que vivemos. Ela é um processo que permite o homem conhecer sempre mais o seu ambiente que o cerca. Como professores, nós temos um papel fundamental e primordial nas escolas, para estimular os alunos a lerem. Ela deve ser uma atividade instigante em que estes estudantes sintam a necessidade de ler.

Para que este ato de ler se torne um momento de apropriação de conhecimento, a prática da leitura deve ser estimulada principalmente, na infância. Essa experiência deve ser algo que chame a atenção que seja agradável, visando que, quando estas crianças crescerem e se tornarem adultos, esse ato se torne algo prazeroso sem imposição ou obrigação de fazê-lo. Todavia, o

[...] fato de ele [aluno] necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. [...]. (Ibidem, p.19).

Mediante às múltiplas práticas de leituras, podemos aprimorar nosso conhecimento, enriquecer nosso vocabulário, auxiliando-nos em nosso aprendizado do dia a dia, buscando sempre mais conhecimento, fazendo viagem sem sair do lugar, conhecendo o mundo através dos contextos e dos textos dos livros. Dessa forma, percebemos que, ao chegarem aos estabelecimentos de ensino, os estudantes já trazem consigo alguns conhecimentos, cabendo a nós professores agirmos como mediadores estimulando e ajudando os mesmos a desenvolver o gosto pela leitura dos textos verbais e não verbais:

[...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (*Ibidem*, 2006, p. 20).

Para se tornar um bom leitor, necessitamos criar ambientes estimuladores à aprendizagem desses estudantes, pois os mesmos precisam ser mediados todos os dias. Aquele aluno que não é instigado dificilmente conseguirá desenvolver seu aprendizado, por isso, nós educadores devemos utilizar, na nossa prática educativa, a criatividade e a curiosidade epistemológica, utilizando recursos didáticos que possibilitem a construção da leitura.

Temos que criar estratégias para trabalhar com os alunos na sala de aula e assim poder despertar nos estudantes o interesse pela leitura. Na escola, temos que empregar atividades criativas que despertem o interesse da leitura sem que haja imposição, respeitando a singularidade de cada aluno, procurando mediar às inúmeras dificuldades que eles têm, para que sejam superadas.

É importante salientar e ter consciência de que a leitura é uma forma de inclusão social. É de fundamental importância para o ser humano se comunicar e interagir com os demais seres, além disso, temos que trabalhar como mediadores da interpretação, reflexão crítica, dos processos dialógicos e comunicativos, proporcionando aos educandos a liberdade de escolher os livros que os atraem para sua leitura. Através dessa simples prática, poderemos fazer surgir novos leitores. É essencial que estimulamos em nossos educandos o ato de ler. O ato da leitura é entendido como prática permanente de interpretação das linguagens verbais e não verbais presentes nos textos e contextos. Este é um “[...] movimento dinâmico é um dos aspectos centrais para mim, do processo de alfabetização. [...]” (FREIRE, 2006, p. 20).

Não basta apenas saber ler, é preciso saber interpretar tudo que estar em nossa volta. As crianças pensam, agem e lêem. Temos que assumir cada vez mais a responsabilidade com a educação integral, ética e humana das crianças. Diante dessa realidade, temos que permanentemente construirmos a consciência

que precisamos formar continuamente cidadãos reflexivos e éticos, e a motivação para essa prática envolve a curiosidade e indagação epistemológica desses alunos. Que eles possam solucionar problema do seu cotidiano, ou seja, a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e que através desse processo de construção e de posse dessas informações os mesmos passem a ter um olhar diferente em relação à leitura.

4 | JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos e as brincadeiras não são apenas entretenimento. São ferramentas indispensáveis para auxiliar na aprendizagem das crianças, que as usam de forma espontânea e prazerosa. Assim, podemos incluí-los como recursos metodológicos, visando a construção do conhecimento.

Segundo Kishimoto (2003), o jogo pode ser visto como:

1. O resultado de um sistema linguístico e pragmático que funciona dentro de um contexto social;
2. Um sistema de regras; e
3. Um objeto material.

Kishimoto (2003) ressalta que o brinquedo é outro termo necessário para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, há ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

A educação passou por consideráveis mudanças, rompendo com o tradicionalismo, as crianças tiveram o direito de desenvolver a capacidade e construir as suas próprias regras, a escola foi à peça fundamental para essas mudanças. Surge em então uma escola para novos tempos, as crianças não são mais consideradas “prontas”, elas aprendem fazendo, ou seja, a escola passou a socializar mais conhecimentos para os alunos, para assim poder inseri-los na sociedade. Os educadores buscaram novas formas para auxiliar os alunos na aprendizagem. Uma das ferramentas utilizadas foram os jogos e as brincadeiras. As práticas docentes auxiliaram os professores a desenvolverem várias técnicas na sala de aula, uma vez que a mesma facilita o processo ensino e aprendizagem, onde o professor tem a oportunidade de planejar suas estratégias e aplicá-las de acordo com as necessidades dos seus alunos.

As escolas atualmente têm modificado as suas práticas docentes, pois em tempos passados eram presentes em vários estabelecimentos de ensino o autoritarismo, a relação alienadas e passivas, onde as crianças eram tidas como adulto em miniatura. Eram desprezadas e obrigadas a ficarem a maior parte do tempo sentadas em suas carteiras, e fazer somente aquilo que os seus professores mandassem. Esse era o

modelo de crianças disciplinadas de muitas escolas, ou seja, entre “[...] as antigas concepções, a criança, vista como homem em miniatura, revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo.” (KISHIMOTO, 2003, p.19)

Hoje, os tempos mudaram. Através dos jogos e das brincadeiras podemos romper essa alienação com essas crianças. Brincar não significa perda de tempo, como também não é preenchimento de tempo. O que antes era visto como simples brincadeira de criança, agora pode ser utilizada para a construção do conhecimento através da brincadeira. Outrora, “[...] o jogo era visto como inútil como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.” (*Ibidem*, p.17)

A importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças, visando a ludicidade como caminho para aprendizagem e para a construção do conhecimento através dos jogos e brincadeiras. Essa prática pode contribuir bastante com os educando para seus desenvolvimentos cognitivos e sociais, ou seja, com o brincar surge à necessidade de interagir com os outros colegas e nesse momento que os professores tem que pensar no desenvolvimento integral de cada criança, propondo para essas crianças ações espontâneas, livres de obrigações e prazerosas, objetivando a participação de todos de forma dinâmica. Neste sentido, “[...] enquanto fator social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.” (*Ibidem*, p. 17).

Além disso, podemos dizer que através das brincadeiras realizadas com as crianças nas escolas, as mesmas são inseridas para desenvolver atividades lúdicas de forma simples e autônoma. Os professores poderão proporcionar aos educandos uma educação de inclusão social, onde a criança saem da posição egocêntrica, aquela em que ainda não distingue a existência de um mundo externo separada de si própria. É aquela em que as crianças não conseguem se colocar no lugar do outro e enxerga apenas seu umbigo. Por isso, através dos jogos e das brincadeiras, as crianças poderão ter um contato direto com seus colegas e interagir umas com as outras, não só em sala de aula, mas, também em seu cotidiano familiar e social. Por meio do brincar, as crianças constroem seu mundo imaginário, esse mundo será essencial em seu conhecimento e a aprendizagem, ou seja, o “[...] brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos integra predominantemente elementos da realidade.” (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

A brincadeira faz parte do mundo imaginário das crianças, os brinquedos sempre chamaram a atenção independente dos tamanhos ou da qualidade. Antigamente, os

pais auxiliavam seus filhos a fabricar seus próprios brinquedos, estimulando ainda mais a criatividade dessas crianças. Hoje, os tempos mudaram, os brinquedos já vêm todos prontos, mas, isso não afetou em nada para algumas crianças isso porque a grande maioria delas ainda fabricam seus próprios brinquedos. Esse ato de invenção permite às crianças expressarem seus afetos, suas criatividade e até mesmo suas emoções, que estão escondidas no seu íntimo. Elas criam e recriam suas próprias regras. Os seus movimentos ao brincar têm uma dimensão expressiva e criativa, onde são fortemente influenciadas pelas emoções:

Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. (KISHIMOTO, 2003, p. 18).

Podemos considerar assim que o brincar e os jogos são subsídios essenciais para a infância. E que através dos jogos e das brincadeiras, as crianças podem desenvolver sua própria liberdade, criatividade e autonomia. O ato lúdico tem contribuído para uma transformação da prática de ensino e de aprendizagem, isto é, “[...] com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.” (KISHIMOTO, 2003, p. 21).

Essa nova prática de ensino tem nos trazido contribuições importantes, podemos falar que é uma nova forma de ensinar usando os jogos como mediadores, mas, esse ensino dependerá bastante da capacidade criadora dos educadores, pois eles precisaram desenvolver metodologias que promovam motivações, raciocínios e desafios para essas crianças. Essas ações contribuirão para o desenvolvimento dos alunos, pois eles precisam ser despertados através dos jogos e das brincadeiras pedagógicas, para poderem desenvolver seu mundo imaginário criativo e curioso:

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. (Ibidem, p. 21)

A infância é a idade do tudo posso ser, do eu posso mudar o mundo. Por isso, o lúdico na Educação Infantil é de grande importância para as crianças, porque, quando brincam, elas interagem umas com as outras e com o meio em que vive, facilitando assim sua aprendizagem através das brincadeiras, visando sempre o conhecimento e interação entre os mesmos sem que haja o famoso “medo” de errar e ser punido pelo tal erro.

Nós, futuros educadores, podemos mostrar que através do lúdico podemos desenvolver um trabalho, objetivando não só este processo de intervenção, mas descobrindo várias habilidades que as crianças trazem consigo, criando possibilidades

de um olhar lúdico e facilitando o trabalho harmonioso do educador. O brincar é um dos alimentos mais importante da infância, por ser vivenciado livremente, pois favorece a sociabilidade, a liberdade, as habilidades sensoriais e o imaginário. Essa é idade de muitas descobertas e com o passar dos anos irá evoluindo com o interesse de cada criança, ou seja, “[...] o uso do brinquedo/ jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.” (KISHIMOTO, 2003, p.36).

5 | OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE

Os saberes sociais são saberes que são socializados entre os professores e os alunos. A socialização dos saberes visa proporcionar uma melhor formação de nossa sociedade, essa é uma prática que os professores adquiri durante sua formação profissional. Na escola, esse conhecimento é trabalhado com os alunos, mediado pelo professor tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino médio, isto é, “[...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros [...]” (TARDIF, 2014, p. 31).

Para uma melhor aprendizagem de seus alunos, os professores, todos os dias buscam sempre mais conhecimentos de diferentes fontes. Muitos desses conhecimentos são trazidos com os mesmos através de suas experiências vividas. Eles compartilham seus saberes uns com os outros. Em uma simples conversa com os outros colegas de profissão, trocam várias informações que são renovadas em diferentes práticas sociais, que exigem dos professores a capacidade de dominar esses saberes. Por isso, todo “[...] saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...]” (TARDIF, 2014, p.35)

Entretanto, a relação dos professores com os alunos não pode ser uma relação estreita e mecânica, ou seja, onde o educador apenas transmiti os conteúdos científicos, porque o saber docente é um saber plural construído por vários fatores, saber esse que corresponde aos diversos campos através de suas pesquisas e conhecimentos que é dominado pelo professor:

O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimento, mas procuram também incorporá-lo á prática do professor. (TARDIF, 2014, p. 36).

Partindo desse entendimento, o saber não se reduz único e exclusivamente a processos mentais, pois as instituições de ensino nos auxiliam na produção desses

conhecimentos e de formação a estes saberes, e grande parte desses saberes são expressos concretamente nas relações professor e alunos.

Os saberes disciplinares muitas vezes são saberes apreendidos na prática. Os professores não precisam trabalhar somente o conteúdo do livro didático. A maioria desses profissionais tem o domínio didático do conteúdo das disciplinas:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Ibidem, p. 39).

Percebemos que para ser um bom professor temos que ter a capacidade de construir, agregar e mobilizar vários saberes. Durante a nossa formação profissional, nós futuros professores, obtemos um lugar estratégico, porém, socialmente desvalorizados e pouco reconhecidos, o que os futuros educadores esperam é que pelo menos haja um certo reconhecimento por parte da comunidade científica, pois o que parece, é que o saber só está do lado da teoria, e que a prática docente está desprovida de um saber.

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores ocupam um lugar estrategicamente tão importante quando da comunidade científica que nunca pisaram em uma sala de aula é não conhece de perto a rotina, a realidade e dificuldade desses professores. Mediante os “[...] saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados [...]” (TARDIF, 2014, p. 38).

Na faculdade, os futuros profissionais da educação buscam apropriar-se dos saberes que são transmitidos para sua competência profissional. Muitas vezes essa competência não depende só dos professores, mas sim da universidade, do corpo docente, ou seja, de todas as pessoas envolvidas na prática pedagógica, são necessários que os futuros professores se empenhem na busca dos múltiplos saberes. No decorrer de sua formação, é inevitável a busca de material didático que possa contribuir para o desenvolvimento da prática de ensino e aprendizagem. Portanto, é importante que os professores não fiquem só esperando as coisas acontecerem e nem que sejam apenas transmissores de saberes escolares. Dessa maneira, “[...] pode-se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismo que submetem essa prática a saberes que ela não produz e nem controla. [...]” (Ibidem, p. 41).

A educação é conquistada ao longo prazo. Os saberes que os professores socializam com os alunos, foram obtidos através de sua experiência. Esses saberes são adquiridos através de alguns métodos e técnica utilizados durante suas carreiras

profissionais. Com o tempo de trabalho a prática vai desencadeando uma série de contribuição na construção de conhecimento para a sociedade estudantil. Mediante os “[...]saberes experiências [,] os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão[...]” (Ibidem, p. 48)

Esses saberes são necessários para que os professores sejam bons profissionais. Nota-se que alguns *habitus* acabam virando um modo de ensinar e até de um saber fazer adquirido através do cotidiano desses profissionais. Os professores dificilmente atuam sozinhos. Eles sempre estão em contato direto com outras pessoas. Com frequência, suas relações requerem práticas para enfrentar as mais diversas situações que nos deparamos no dia a dia. Essas práticas são geradoras “[...] de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão[...]” (TARDIF, 2014, p. 50).

6 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Apresentamos os resultados da pesquisa qualitativa sobre alfabetização científica das práticas de leituras, considerando a mediação dos jogos e das brincadeiras da prática docente, realizada através de entrevista semiestruturada junto professoras supervisoras “A” e “B” do subprojeto PIBID/CAPES/UNIR/CGM/ Letras e Pedagogia – Alfabetização Científica Interdisciplinar de Leitura.

6.1 Professora supervisora “A”

A alfabetização científica (CHASSOT, 2014), pela professora supervisora “A”, é compreendida como a realização de métodos apresentados por estudiosos do processo educativo que envolva a facilitação de técnicas para alfabetizar.

A interdisciplinaridade é entendida, segundo a professora supervisora “A”, como o processo de construção dialógica de saberes, isto é, significa juntar duas ou mais disciplinas e um processo de ligação entre as disciplinas.

A prática da leitura é desenvolvida como um método, para a construção do conhecimento dos alunos e, através desta, estamos preparando pessoas críticas, reflexivas e formadoras de práticas. Segundo a professora supervisora “A”, essa prática social de leitura é externa às diversas formas de leitura escolar.

A mediação pedagógica através dos jogos e das brincadeiras, para o desenvolvimento da alfabetização científica interdisciplinar das práticas de leitura. É compreendida pela professora supervisora, como uma forma lúdica de facilitar a aprendizagem para as crianças e eliminar barreiras para o processo ler e interpretar

A construção da mediação da prática didática e pedagógica da alfabetização científica interdisciplinar das práticas de leitura é realizada mediante os jogos e as

brincadeiras ocorrem através da junção das disciplinas voltadas para a leitura nos diversos assuntos, textos e contextos.

Compreendemos que jogos e brincadeiras são mediações pedagógicas de prática educacional que são construídas para ampliar os conhecimentos dos alunos, e segundo ela é a forma de movimentar e motivar as crianças para as ações recreativas.

As mediações pedagógicas contribuem através dos jogos e das brincadeiras para a mediação da prática docente realizada na alfabetização científica das leituras e são desenvolvidas para uma melhor compreensão dos alunos de acordo com a professora “A” É torna o processo prazeroso e facilitar a aprendizagem das crianças.

A prática da leitura, mediante a realização dos jogos e das brincadeiras, é uma forma de facilitar a compreensão do indivíduo com o mundo e com seu meio social. A professora supervisora “A” compreende a construção metodológica da alfabetização científica interdisciplinar de leitura, realizada no interior dos jogos e das brincadeiras como um processo que propicia a identificação das dificuldades de aprendizagem, porque a criança deixa em evidência suas limitações.

A leitura é uma prática pedagógica mediadora da relação texto e contexto. Através dela, buscamos o ensino aprendizagem dos alunos favorecendo aos mesmos sua compreensão no mundo. Durante os jogos e as brincadeiras, é permanentemente elaborada a avaliação.

As metodologias desenvolvidas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento dos docentes, para a prática de ensino que irão usar no processo de aprendizagem de seus alunos. A alfabetização científica interdisciplinar das práticas de leitura, realizada mediante os jogos e as brincadeiras, para a formação da prática docentes (TARDIF, 2014) dos bolsistas, é construída com a utilização de técnicas e recursos, mediada pelo lúdico, desenvolvido em sala de aula.

6.2 Professora supervisora “B”

A alfabetização científica é um processo que facilita o aprendizado dos alunos, contribuindo, assim, para ampliar o desenvolvimento integral deles, auxiliando os mesmos para ser tornar um ser humano crítico capaz de fazer uma leitura do ambiente que o cerca. Ela é um conjunto articulado de conhecimento que deve ser desenvolvido de maneira que contribua para fazer uma leitura das relações dos conteúdos dos textos e contextos.

A interdisciplinaridade é entendida como um instrumento de intervenção didática e pedagógica, para a construção do conhecimento dos alunos. É uma maneira de desenvolver um trabalho de integração de específicos e diversos dos conteúdos de determinadas disciplinas. Não é uma atividade simples, é necessário que seja

incorporada diversos textos da Língua Portuguesa, digo na vida das crianças, para que haja a consolidação da aprendizagem significativa.

A prática de leitura é uma ação didática e pedagógica que contribui em diferentes áreas do conhecimento, para que os alunos interpretem, reflitam, analisem e entendem as relações dos saberes científicos com os saberes cotidianos.

Os jogos e as brincadeiras utilizadas nas escolas são ferramentas mediadoras, utilizadas pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos. Não se pode pensar em ensino e aprendizagem sem a importância dos jogos e das brincadeiras, para o desenvolvimento da alfabetização científica interdisciplinar das práticas de leitura. A utilização de jogos e brincadeiras, na alfabetização das leituras, possibilita a produção do conhecimento da aprendizagem.

O ato lúdico contribui e estabelece uma compreensão maior para a aprendizagem. Mediante o fazer lúdico, podemos alcançar o objetivo dos alunos que é a internalização, a compreensão e a construção de conhecimentos. A alfabetização científica (CHASSOT, 2003) interdisciplinar das práticas de leitura, realizada mediante os jogos e as brincadeiras, é construída pela mediação professor e aluno, no interior da relação entre brincar e aprender, para intensificar a qualidade do processo de aprendizagem prazerosa.

Entende por jogos e brincadeiras, como uma mediação das práticas de ensino e aprendizagem. Os jogos e brincadeiras (KISHIMOTO, 2003) são ferramentas importantes para a formação multidimensional dos alunos, pois durante os jogos e brincadeiras constroem experiências, relações e articulações com as múltiplas leituras dos textos verbais e não verbais. Apreendem os significados das linguagens dos textos e dos contextos formais e informais.

Os saberes desenvolvidos e praticados na sala de aula com os alunos ampliam a qualidade do ensino e do aprendizado. As contribuições dos jogos e das brincadeiras para a mediação da prática docente dos saberes, realizada na alfabetização científica das leituras, é fundamental à utilização de jogos e brincadeiras na prática docente. A aprendizagem através de jogos e brincadeiras a criança sente prazer em realizar as atividades propostas.

A construção metodológica da alfabetização científica interdisciplinar de leitura, realizada no interior dos jogos e das brincadeiras, contribuem para ampliar o múltiplo desenvolvimento dos educandos, de forma planejada e sem imposição. Compreende que a utilização de jogo e brincadeiras, maximização o processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação é um instrumento que auxilia os professores a observar, identificar, descrever, analisar e entender o desempenho individual e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Com a avaliação, o educador elabora instrumentos metodológicos, materializados através dos jogos e das brincadeiras, para desenvolver

a observação, a interação e a participação dos alunos, a fim de ampliar o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos dos textos e dos contextos, mediadas pelas práticas de leituras.

As metodologias, desenvolvidas em sala de aula, contribuem para que os acadêmicos de Pedagogia se familiarizem com o ambiente escolar. Desenvolver melhor o seu processo de aprendizagem, que é ampliado pela alfabetização científica interdisciplinar das práticas de leitura (BARBOSA, 1994), realizada mediante os jogos e as brincadeiras, para a formação da prática docentes dos bolsistas. As metodologias, quando planejados e organizados os ambientes escolares, a fim de desenvolver as brincadeiras e os jogos, para proporcionar a aprendizagem das leituras dos conteúdos das disciplinas e da vida cotidiana.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender os processos da alfabetização científica das práticas de leituras, mediada pelos jogos e brincadeiras. Objetivo foi orientado pela pergunta: como são construídos os processos da alfabetização científica das práticas de leituras, realizada por meio dos jogos e das brincadeiras?

A alfabetização científica interdisciplinar de leitura, de acordo com as falas das professoras supervisoras, é desenvolvida e intensificada através dos jogos e das brincadeiras. Percebi que a prática docente e discente, mediada pelos jogos e brincadeiras, contribui para superar as dificuldades dos alunos, durante a aprendizagem de leitura dos textos científicos e do cotidiano, porque ampliam a reflexão, a interpretação, a análise e o entendimento dos conteúdos das linguagens verbais e não verbais.

Os resultados evidenciaram os processos da alfabetização científica das práticas de leituras, realizadas por meio dos jogos e das brincadeiras, favorecem imensamente a socialização, a internalização e a construção crítica, reflexiva, dialógica e contextualizada dos vários conhecimentos das ciências, mediados pelas práticas das professoras supervisoras e dos bolsistas.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CHASSOT, Attico. **Educação conSciência**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

_____. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed. São Paulo:

Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: _____ (Organizadora). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CEEJA DR. CLÁUDIO FIALHO: MEDIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 31/01/2020

Jacinto Pedro P. Leão

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

Rosemeire Ferrarezi Valiante

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

Antônio Aguinivaldo Pereira Lima

EMEIF Profa. Cândida Maria Moura de Paula
aguinivaldopereira@hotmail.com

RESUMO: o presente estudo teve como objetivo compreender como são elaboradas as mediações da prática docente, vivenciadas durante a alfabetização de jovens e adultos do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Cláudio Fialho.” O objetivo foi orientado pelo problema de pesquisa: como são elaboradas as mediações da prática docente, considerando a alfabetização de jovens e adultos do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Cláudio Fialho”? Para a materialização do estudo, foi realizada pesquisa qualitativa, teórica e de campo. Como técnica de coleta de dados e informação, utilizamos entrevista semiestruturada junto a duas professoras do Centro Educacional de

Educação de Jovens e Adultos “Dr. Cláudio Fialho.” Os resultados evidenciaram que, atualmente, na educação de jovens e adultos, faz-se presente, na prática docente, a constante construção da alfabetização e do letramento dos processos das aprendizagens reflexivas, críticas e contextualizados dos conteúdos dos textos e dos contextos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. EJA. Formação.

ABSTRACT: the present study aimed to understand how the mediations of the teaching practice lived during the literacy of youths and adults of the Educational Center for Youth and Adults “Dr. Cláudio Fialho The objective was guided by the research problem: how are the mediations of teaching practice elaborated, considering the literacy of youth and adults of the Educational Center for Youth and Adult Education “Dr. Cláudio Fialho”? For the materialization of the study, a qualitative, theoretical and field research was carried out. As a technique for collecting data and information, we used a semi-structured interview with two teachers from the Educational Center for Youth and Adult Education “Dr. Cláudio Fialho. “The results showed that, in the education of youth and adults, the constant construction of literacy and literacy in the processes of reflexive, critical and contextualized learning of the contents of

texts and social contexts.

KEYWORDS: Literacy. EJA. Formation.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a alfabetização, considerando que nem todo educador tem compreensão clara de alfabetizar, para respeitar o aprendizado que o aluno traz do cotidiano.

A partir da década de 1990, estudos mostraram que ler e escrever tem sua complexidade, ampliando suas definições, sendo criado um novo termo, o letramento, não substituindo alfabetização crítica da leitura das palavras dos textos e dos contextos.

Para a elaboração de práticas de leituras para a alfabetização de jovens e adultos, é fundamental que o educador entenda que a leitura de mundo que o educando traz, é de suma importância para a construção do processo contextualizado, crítico e reflexivo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares (1999), alfabetizar não está restrito a codificar e decodificar os textos. Alfabetizar letrando é possibilitar condições de aprendizagem da língua escrita, de maneira significativa para os estudantes, tornando possível que construam uma nova prática social sobre o mundo, a fim de ampliar a compreensão crítica e reflexiva acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

O objeto da pesquisa foi a mediação da prática docente, vivenciada no cotidiano da alfabetização de jovens e adultos do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos Dr. Cláudio Fialho, situado na Av. Marechal Deodoro, nº 2302, bairro Serraria, cidade de Guajará-Mirim/RO.

A pesquisa teve como objetivo compreender como são elaboradas as mediações da prática docente, vivenciadas durante a alfabetização de jovens e adultos do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Cláudio Fialho.” O objetivo foi orientado pelo problema de pesquisa: como são elaboradas as mediações da prática docente, considerando a alfabetização de jovens e adultos do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Cláudio Fialho”?

As matrizes teóricas (FAZENDA, 2016; FLECHA; MELO, 2012; FREIRE, 2006; FREIRE; MACEDO, 2015; GASPARIN, 2012; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007; SEGRILLO; SILVA, 2011; SOARES, 1999) fundamentaram a elaboração do presente estudo.

O artigo está subdividido em três partes. Na primeira, refletimos sobre alfabetização e letramento. Na segunda, refletimos sobre a formação da prática docente de Educação de Jovens e Adultos, considerando a aprendizagem permanente, o currículo e a abordagem sociocultural de ensino e aprendizagem. Na

terceira, apresentamos os resultados da pesquisa.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é conhecida como o ato de ensinar a ler e escrever. No ano de 1990, estudos mostraram que o ensino da leitura e da escrita não é a uma prática superficial de codificação de e decodificação das palavras, visto que ler e escrever têm suas complexidades e suas relações com o mundo material. Neste contexto, foi criado um novo termo, o letramento, como prática social da leitura e da escrita.

Nossas crianças eram e muitas continuam sendo alfabetizadas com auxílio de cartilhas¹, em que todos tinham e ainda têm que repetir e memorizar as letras e sílabas sem nenhum significado, deixando a aprendizagem da leitura e da escrita cansativa e traumatizante. Na educação de jovens e adultos, com frequência, isso não é diferente. Todavia, as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidos na escola, relacionadas ao letramento, têm por objetivo fazer que os alunos convivam com os textos em que a escrita se faz presente na prática social cotidiana, diferentemente do ensino tradicional de alfabetização em que primeiro aprende-se a decifrar um código seguindo uma sequência, para depois se ler efetivamente:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado [...] (SOARES, 1999, p. 47).

De acordo com Soares (1999), alfabetizar não está resumido em codificar e decodificar os textos. Os textos devem estar articulados às práticas diferenciadas de leitura e escrita, para que o aluno possa orientar-se reflexiva, interpretativa e criticamente no mundo, nas ruas, na escola, ou em qualquer lugar, em que esteja inserido na sociedade, o qual seja capaz de ler, interpretar, analisar e compreender as palavras dos textos e dos contextos sociais.

As pessoas frequentemente têm conhecimentos sobre as práticas sociais. Uma pessoa, que não sabe ler os textos formais, como por exemplo, para viajar de ônibus até a sua residência, precisa de alguma forma de identificar o nome ou o número dele, isto é, apesar de não saber ler as palavras dos textos, acaba descobrindo formas de resolver esse problema, seja pedindo a alguém que leia para ela, seja memorizando o número ou algum detalhe do ônibus. Mas, para participar realmente do mundo letrado, é preciso que seja capaz de aprender a ler, refletir, interpretar, analisar e entender as palavras das linguagens dos textos e dos contextos da vida cotidiana. O educador com o aluno devem construir múltiplos processos de aprendizagens das

1 “[...] Os textos das cartilhas eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura de palavras. Como tudo era artificial, não se usava a linguagem real da vida das pessoas [...]” (CAGLIARI, 2007, p. 55).

diversas leituras presentes dentro e fora da escola, ou seja,

[...] é preciso habilitar os alunos a usarem esses conhecimentos de leitura e de escrita para coisas úteis da vida, para serem competentes em todos os usos da linguagem oral e escrita na nossa sociedade atual, e até para servir de arma de defesa dos direitos humanos e da cidadania. À aquisição dessas habilidades foi dado o nome de letramento, como uma definição expandida do que vem a ser a alfabetização (*Op. cit.*, p. 68).

O sistema de escrita não garante que sejamos capazes de ler, compreender e produzir todos os gêneros textuais. Na Primeira Guerra Mundial, se percebeu que soldados americanos possuíam elevado grau de escolarização, mas apresentavam dificuldades de ler e compreender textos institucionais da guerra. Muitos alunos saem da escola com domínio das habilidades adequadamente denominadas de codificação e decodificação, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados, articulados às diferentes situações sociais e culturais. Até mesmo nas universidades, os estudantes apresentam grande dificuldade de compreensão de textos, sendo considerados analfabetos funcionais.

Mediante o estudo do termo letramento, passamos a compreender, de forma ampliada, o analfabetismo funcional das pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de codificação e decodificação, não conseguem fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais, passando a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas as pessoas com pouca escolarização.

A Alfabetização de Jovens e Adultos faz parte de uma modalidade de ensino, que oferece condições para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no período apropriado, para que possam estudar, compreender e utilizar a escrita e a leitura como práticas linguísticas e sociais, a fim de compreender o uso do alfabeto, fazendo uso dele na sua vida cotidiana:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que acolhe jovens e adultos que, por várias razões, não tiveram a devida escolarização necessária durante a idade apropriada, é uma oportunidade para que esses cidadãos possam se alfabetizar e se tornarem letrados, de modo que não apenas decifram os códigos escritos e sim, que interpretam esses códigos e que façam uso deles de acordo com a demanda social (SEGRILLO; SILVA, 2011, p. 02).

Os cidadãos, durante a alfabetização, na modalidade de jovens e adultos, são mediados pela prática docente, a fim de alfabetizar-se e letrar-se, para articular a leitura crítica do texto e do contexto social. Durante o uso da escrita, o aluno é mediado pela intervenção do docente, recebendo orientações sobre os conteúdos científicos e cotidianos, internalizando criticamente o conhecimento que obteve ao longo da vida, articulado ao conteúdo dos textos das ciências, para compreender a diversidade da leitura presente no seu convívio social, ampliando o seu vocabulário,

enfim, ajudando no conhecimento da variedade textual.

Alfabetizar letrando é um conceito que veio com a necessidade de complementar a alfabetização, com aspecto diferente, mas indissociável, dando importância às diferentes aspectos existentes, chamando atenção para alfabetizar letrando, fazendo que o estudante consiga entender de forma autônoma a importância do uso da leitura na sociedade:

[...] Levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que se desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas de uso dos diversos tipos de material escrito presente na sociedade (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 96).

Para poder ensinar a alfabetizar letrando, precisamos entender em que consistem, na sociedade, as práticas reais e concretas de leitura e produção de textos, tendo a intenção de compreender a finalidade e o significado da mensagem de quem está se comunicando, objetivando finalidades claras, fazendo que o aluno possa refletir, interpretar e analisar o processo da construção da leitura e da escrita, não só codificando e decodificando o alfabeto, mas sim entendendo e contextualizando o seu significado:

[...] Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de associar-se a utilizações que os outros fazem deles... ou seja, é impossível torna-se leitor sem essa contínua interação com o lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizada sem isso [...] (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Alfabetizar letrando é possibilitar condições de aprendizagem da língua escrita, de maneira significativa para os estudantes, tornando possível que construa um novo olhar para o mundo, visando construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético e das práticas sociais:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e as situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. [...] (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor compreenda-se como mediador da aprendizagem ampliada da escrita e da leitura contextualizada, para que os alunos consigam ler, interpretar, entender e produzir textos, para levá-los a ler, além dos textos memorizados, utilizando cantigas, quadrinhas ou clássicos como chapeuzinho vermelho, branca de neves, três porquinhos, etc.

A FORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, vem sendo desenvolvida por práticas mundiais muito diferentes, entretanto, sua capacidade de atuação está ligada à situação sociocultural, dependendo de vários movimentos de diversas áreas da comunidade, como: movimentos de camponeses, igrejas e movimentos operários, direcionado as necessidades sociais, influenciadas por coordenações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), historicamente, veio se desenhando como âmbito que diz respeito a práticas mundiais muito diversas. A sua extensão e orientação, em cada território, está vinculada à situação sociocultural do país onde se realiza, tendo movimentos de trabalhadores e nos movimentos sociais importantes agentes de conquistas culturais (FLECHA; MELLO, 2012, p. 40).

No Brasil, o desenvolvimento da Educação de Pessoas Jovens e Adultas contou com diversos grupos, como: movimentos culturais, movimentos pela terra, trabalhadores de várias áreas e eclesiásticos, que lutaram contra o governo, visto que este desprezou essa modalidade de ensino, mostrando interesse somente pela educação da elite, deixando a população menos favorecida desassistida.

A educação passou a ser reconhecida como direito para todos, com a constituição de 1946, que afirmava o ensino primário oficial e gratuito para todos. Mas, podemos apontar que bem antes já existiam movimentos que lutavam por apropriação da alfabetização, resistindo aos poderes da época, como, por exemplo, os negros que em contato com os brancos conseguiam de alguma forma conhecimento da escrita, sendo alfabetizados, utilizando informações contra os poderes existentes. Outro exemplo são os imigrantes, pessoas que vieram para o Brasil no final da escravidão, buscando cumprimento de seus direitos, principalmente, a garantia à alfabetização:

No caso do Brasil, a história da EPJA acompanha seu percurso de constantes lutas de superação de processos bastante intensos de opressão - processos em que se produziram elites e estado, na maior parte da história, descompromissados com a população e com a garantia de seus direitos. (*Op. cit.*, p. 42).

Com o reconhecimento do direito a educação para todos, os governos passaram a criar campanhas, para desenvolver a educação de forma que atendesse às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, por algum motivo, entendendo que o analfabeto não é um problema.

Em 2000, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, veio a proposta de atender a três funções: a reparadora, que tinha a intenção de reconhecer que a educação teria estado direcionada para a elite; equalizadora, que visava à garantia dos direitos que os indivíduos não

receberam, na vida social, no trabalho e na educação; e a permanente, que visava uma educação ao longo da vida, respeitando todo conhecimento do indivíduo:

Chegando à discussão de enfoques atuais de EPJA, defendemos a necessidade de reconhecimento das particularidades dessa modalidade de educação, dentro de elementos educativos comum a todas as modalidades. Por um lado, o reconhecimento do pertencimento da EPJA a um sistema educacional (não estamos nos referindo apenas a um sistema escolar, mas também a ele) possibilita que ela se beneficie e se enriqueça com os avanços de outros campos educativos, também oferecendo a eles, em reciprocidade, elementos de avanços. (*Op. cit.*, p. 45).

Considerando os processos de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, os quais respeitem as particularidades dos indivíduos desta modalidade de ensino, os educadores devem realizar a valorização histórica, social e cultural dos múltiplos saberes cotidianos dos jovens e adultos, reconhecendo o empoderamento dos conhecimentos de mundo, elaborados por eles. Portanto, o modelo social de Educação de Jovens e Adultos deve ter seus métodos apropriados de ensino e aprendizagem da leitura dos textos e dos contextos, visto que trazem consigo experiências de vida para o interior da escola.

A reflexão da formação da prática docente de educação de jovens e adultos está articulada à aprendizagem permanente, currículo e abordagem sociocultural de ensino e aprendizagem.

APRENDIZAGEM PERMANENTE

A formação de professores tem sido entendida como as redes de conhecimentos, nomeadas por alguns autores como rizomas, devido às várias formas de conhecimentos que o professor adquiriu no seu tempo de magistério, devidos às experiências anteriores com a Educação de Jovens e Adultos. Essa prática pedagógica tem sua singularidade, a qual atravessa por vários caminhos diferenciados, compostos por vários elementos diversos, mas com riqueza de variedade de saberes. Com o objetivo de articular o conhecimento científico com as práticas sociais, as redes de conhecimentos emergentes, nas formações de professores,

[...] tem sido possível verificar como as redes de conhecimentos emergentes – ou rizomas, como também nomeados por alguns autores – atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; tempos de magistério; experiência anterior com a educação de jovens e adultos (EJA); práticas pedagógicas, para se fazerem novas e complexas formas de compreender e aprender a realidade da EJA, em traçados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mas ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, unem-se, dão-se nós, transpõem fios e se enredam em uma trama sempre renovável (PAIVA, 2012, p. 84-85).

A atuação do poder público organiza sua oferta da educação à medida que sofre a ação da população pobre desassistida, que começa a reivindicar seus direitos,

através de associações e pelo movimento religioso, associando essa educação como fonte de poder da sociedade em conquistar seus direitos. A educação popular e a educação de adultos, reivindicadas pelos movimentos organizados da sociedade civil, foram possíveis porque faziam críticas ao Estado autoritário, porque este não o tinha interesse de ofertar educação para a população, excluindo-a do direito à educação pública.

Tornar-se um educador crítico, reflexivo e dialógico, implica compreender que precisa participar do projeto na sociedade, para a transformação de seus participantes na educação, que vai além da escolarização, obtendo conhecimento de seus direitos e usá-los de forma consciente.

Por entendermos o ser humano como inacabado, a formação de professores tem que valorizar conhecimentos do cotidiano, que fazem da leitura de mundo articulada à leitura das palavras dos textos. Por isso, conhecer seus alunos é essencial na construção do saber, da escrita e da leitura. Os programas de formação usam as práticas e saberes dos professores de forma pontual e superficial, não valorizando a vivência do cotidiano do aluno, impossibilitando a construção de redes de conhecimentos que ampliem e reorientem as concepções e práticas cotidianas.

Outro fundamento importante, além do saber, que faz parte da formação, é entendermos que educador e alunos são sujeitos sempre em formação, porque vivenciam, por toda vida, processos de ensino e aprendizagem. Os profissionais da educação devem reconhecer que é preciso que haja uma formação própria para a docência, relativas ao exercício regular de sua prática, eliminando procedimentos equivocados, que não contribuem para intensificar os processos de aprendizagens dos jovens e adultos.

CURRÍCULO

Estudos realizados sobre o trabalho do professor, na Educação de Jovens e Adultos, mostram que é preciso conhecer os alunos trabalhadores, que necessitam aprender e compreender os conhecimentos escolares, não adquiridos na idade certa, portanto, necessitam adquirir esses saberes, para facilitar seu convívio na sociedade. Diante disso, o professor tem que compreender que o indivíduo, que está procurando qualificação através da educação, exerce seu papel de cidadão de direito. Todavia, é preciso entender que o educando está atrasado nos estudos, não por ser uma pessoa desinteressada, preguiçosa ou até mesmo sem capacidade intelectual, mas sim por algum motivo na sociedade que o impediu de estudar.

O currículo é visto como operações das relações de poder em que os seus idealizadores têm em suas mãos o poder de direcionar em que conhecimento deseja formar os estudantes, escolhendo quais conteúdos deverão ser ministrados,

objetivando a formação dos indivíduos envolvidos. Os currículos não são neutros.

O currículo, pensado na formação de identidade da EJA, acontece na medida em que o sujeito obtém conhecimento, passando a internalizar valores considerados indispensáveis para determinado grupo social, podendo ser usados para escolher conteúdos, selecionando quais serão necessários para determinar a formação que deseja construir, descartando conhecimentos que julgam não necessários. Numa sociedade capitalista, o currículo é usado para formação da mão de obra, materializado durante a transformação do ser humano em mercadoria apta, para atender os interesses da minoria, que tem o poder do capital. Assim, o currículo é visto como instrumento de poder, isto é, “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade [...]” (SILVA, 2002, p. 15).

ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Após a segunda guerra mundial, ouve uma preocupação com a cultura popular, enfatizada por Paulo Freire. Nos países industrializados, volta seus valores para o povo em geral. Nos países menos desenvolvidos, esses movimentos são mais voltados para as camadas socioeconômicas marginalizadas, com alguns esforços direcionados para a alfabetização de adultos. Sobre a importância da leitura, na Educação de Jovens e Adultos, Freire (2006, p. 11) entende que:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Os educadores de jovens e adultos precisam entender que o homem é um sujeito da educação, constroem relações, saberes e memórias, no interior da interação dialética do homem com o mundo e cultura material e imaterial. O educador e educando, ao elaborarem as leituras das palavras dos textos e do mundo, desmistificam e transformam a realidade de exclusão, violência e de desigualdade social, ou seja, ler “[...] a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-los depois, são precedidos do aprender como ‘escrever o mundo, isso é, ter a experiência de mudar o mundo e de está em contato com o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 83).

Sendo o homem sujeito de sua própria educação, poderá ser promovido por ele mesmo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade, porque assumirá cada vez mais esse papel crítico e participativo na sociedade, escolhendo, decidindo e libertando-se.

Na sociedade capitalista, o homem deixa de desenvolver seus conhecimentos criticamente, porque não pretende que o oprimido adquira capacidade de consciência crítica, reflexiva e analítica. O opressor mistifica a realidade e o oprimido capta de maneira mística e não crítica. A necessidade do trabalho de humanizar deve ser inicialmente de libertação do sujeito oprimido que não consegue formar uma consciência crítica, tornando-se incapaz de transcender essas chamadas situações-limites, como violência, miséria, exclusão social, etc.

Quando o ser humano percebe essas situações-limites, mediante as práticas de alfabetizar letrando, o educador e educando consideram que podem tomar atitudes para mudá-las de maneira cada vez mais crítica, para alcançar o possível ainda não experimentado. A libertação não chegará por acaso, mas pela práxis de sua procura e da sua construção cotidiana, como processos permanentes de humanização.

As sociedades objetos são dependentes, caracterizadas por processos culturais alienados e alienantes, em que não há predominância de pensamento autêntico, ficando sempre dependendo do pensamento da sociedade dominante. O homem alienado imagina que seu pensamento não tem valor, ficando atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante.

Quando o homem responde de forma original seu pensamento para a sociedade, integrando em seu contexto, refletindo, participando e sente-se desafiado constantemente pela realidade que está inserido, modifica a realidade, como também a si próprio, cada vez mais e de maneira diferente.

A relação professor e aluno, na Educação de Jovens e Adultos, deve ser horizontal, para que, antes e durante a internalização e a construção dos saberes das ciências e das práticas sociais, assumem-se como sujeitos de sua própria educação. A construção dos processos dialógicos, críticos, reflexivos e contextualizados da alfabetização científica devem ser permanentemente desenvolvidos, dentro e fora da sala de aula, para que professor e aluno possam refletir conjuntamente de forma crítica os objetos e as relações, que mediatizam os processos socioculturais de ensino e da aprendizagem das práticas de leituras e da escrita.

METODOLOGIA

O estudo foi construído de março a julho/2017, mediante pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas juntos aos sujeitos de pesquisa: duas professoras do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos Dr. Claudio Fialho.

RESULTADOS

Apresentamos os resultados da pesquisa qualitativa de campo, realizada através de entrevista semiestruturada junto a duas professoras do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos Dr. Claudio Fialho.

A alfabetização da leitura de jovens e adultos, segundo professora “A”, é entendida como a leitura de jovens e adultos construída durante a vida toda, ou seja, leitura da palavra e do mundo. A alfabetização da leitura nasce na prática social.

Segundo a docente, a alfabetização da leitura de jovens e adultos deve propiciar aos jovens e adultos (que tiveram acesso à escola, mas a permanência à educação formal foi pequena), processos de aprendizagens formais que possibilitem condições de leituras ampliadas dos conteúdos de textos e contextos. Os jovens e os adultos elaboram saberes. Então, essa prática de alfabetizar está na constante leitura de mundo (que acontece durante a vida toda), ela vem dentro da proposta da Educação de Jovens e Adultos, anterior à leitura da palavra escrita.

A alfabetização da leitura de jovens e adultos² é compreendida pela professora “B”, não somente como a iniciação da práxis da escrita e da leitura, mas, sim, como a permanente ampliação das vivências das leituras dos textos e contextos, que são elaboradas constantemente no interior da vida cotidiana. O aluno está sempre aprendendo, o conhecimento é contínuo, não tem limites. Todavia, na alfabetização tradicional, o docente trabalha o ba – be – bi –bo – bu. Não utiliza atividades lúdicas.

A alfabetização de Jovens e Adultos é compreendida pela professora “A”, como a construção permanente de aprendizagem dos conteúdos formais, vinculados às experiências construídas ao longo da vida dos jovens e adultos. Eles não vivenciaram as práticas de alfabetização do conteúdo científico, porque estavam trabalhando, cuidando da família, precisaram viajar, muitos desistiram, não fizeram suas tarefas necessárias por falta de tempo. Por isso, faz-se necessário construir material adequado à aprendizagem do aluno, aproximando o conteúdo científico do conteúdo das práticas sociais, para que possam utilizá-los de forma reflexiva, crítica e autônoma em sua vida cotidiana e profissional. Para isso, o educador tem que valorizar os conteúdos das práticas sociais dos discentes.

O material didático que vem para escola é pouco utilizado pelos professores. Na sala de aula, os professores pesquisam, poucas coisas são tiradas do livro didático, até porque esse material é só um apoio. O conteúdo não deve ser trabalhado longe das experiências cotidianas dos alunos. O professor, como pesquisador, tem que produzir seu material, visando desenvolver aulas reflexivas, críticas e dialógicas,

2 A construção da alfabetização de jovens e adultos, na teoria dialética do conhecimento, inicia pelas reflexões docentes e discentes sobre os significados dos saberes das práticas, articulados aos saberes científicos, ou seja, a “[...] a teoria dialética do conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras [...]” (CORAZZA *apud* GASPARIN, 2012, p. 05).

valorizando as experiências dos alunos, que trazem ao longo da vida.

A professora “B” considera que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, sendo necessário, por parte do docente, elaborar diferentes processos de aprendizagem, e identificar qual é a melhor maneira de ensinar cada aluno, não trabalhando somente com material didático enviado pelo Ministério da Educação (MEC).

A professora “B” afirmou que trabalha vários tipos de conteúdos, principalmente, os conteúdos provenientes da vivência do educando, ministrados de maneira interdisciplinar³, mas há grande dificuldade na compreensão, devido que o conteúdo formal raramente não está distanciado da realidade local, o qual não foi produzido na região, dificultando a compreensão dos conteúdos científicos por não dialogarem com as vivências dos educandos. Todavia, hoje já temos materiais mais elaborados de forma contextualizada, sendo construídos pensando na valorização dos conteúdos do cotidiano do educando.

Sobre os recursos didáticos, a professora “A” considera que hoje quem visita a biblioteca do Centro Educacional Cláudio Fialho, observa que não temos apenas módulos, nós temos materiais didáticos, paradidáticos, coleções, que dependem muito de cada equipe, de cada um de nós, se desprendermos, sempre que possível, do conteúdo oficial, visando a construção de aulas que facilitem a compreensão e a aprendizagem contextualizada dos educandos.

Sobre os recursos tecnológicos, a docente “B” comentou que usa data show, televisão, DVD, etc. O material didático do tele ensino é bem parecido com que acontece no ensino regular, esses materiais vêm para escola e poucos professores utilizam.

A mediação da prática docente é um desafio, porque o aluno apresenta dificuldade para aprender e entender de forma descontextualizada os conteúdos científicos, visto que o aluno da Educação de Jovens e Adultos vivencia os conteúdos cotidianos, como, por exemplo, o pedreiro que teve que trabalhar o dia inteiro, e chegando a sua casa, ainda tem que estudar o módulo, ler alguma coisa. O professor precisa ser mediador, pensando no aluno, para ajudá-lo em sua aprendizagem, a partir da construção de práticas de ensino e de aprendizagens contextualizadas, reflexivas e críticas, que ampliem os processos de alfabetização das leituras dos conteúdos dos textos e dos contextos.

3 A alfabetização de jovens e adultos, mediada pela prática docente, construída no interior da interdisciplinaridade, é entendida de forma ampliada, histórica, crítica e reflexiva, porque a “[...] a alfabetização não termina com o domínio da leitura e da escrita. É algo que acompanha o indivíduo por toda a vida. [...]” (FAZENDA, 2016, p. 95).

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender como são elaboradas as mediações da prática docente, vivenciadas durante a alfabetização de jovens e adultos do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Cláudio Fialho.”

As práticas de letramento fazem parte do processo de constituição alfabetização da educação de jovens e adultos. A prática docente de ensino crítico, reflexivo e contextualizado prioriza a articulação dos conteúdos científicos com os conteúdos cotidianos. Por isso, devemos evitar a educação bancária que prioriza a memorização acrítica das palavras e do entendimento superficial sobre as relações sociais.

Percebemos que a construção permanente da alfabetização de jovens e adultos é condição básica para ampliar as práticas de leituras dos textos e dos contextos. Os saberes da alfabetização de jovens e adultos, mediados pela prática docente, contribuem para desenvolver o processo ensino e aprendizagem dos conteúdos das ciências e dos saberes das vivências cotidianas. Os alunos, na educação crítica, são sujeitos capazes de interpretar, refletir, analisar e compreender imagens, as representações sociais, discursos, etc.

As professoras evidenciaram que muitas crianças eram alfabetizadas, com auxílio de cartilhas, onde todas tinham que repetir e memorizar as letras e as sílabas sem nenhum significado. Atualmente, na educação de jovens e adultos, na prática docente, faz-se presente, a frequente construção do letramento de processos de ensino dialógicos, reflexivos e contextualizados dos conteúdos dos textos, desenvolvendo aprendizagens colaborativas e participativas das múltiplas leituras.

As práticas, ampliadas de alfabetização de leitura e produção de textos, desenvolvidas na escola, articuladas ao letramento, possibilitam, aos jovens e adultos, aprendizagens críticas, reflexivas e contextualizadas, mediadas pela prática docente não bancária.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. 3. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: Ezequiel Theodoro da Silva (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FAZENDA, Ivani. A construção de uma alfabetização interdisciplinar – ensaio. In: _____ **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

FECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultos: perspectiva dialógica. In: Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ ; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórica-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PAIVA, Jane. Formação docente par a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetizar letrando**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEGRILLO, Priscila Marengo; SILVA, Albina Pereira de Pinho. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Disponível: <https://www.google.com.br/search?q=Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+letramento+na+educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos&oeq=Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+letramento+na+educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos&> Acesso: 05/06/2017.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO TESTE FORMA MENTIS COMO EVIDÊNCIA DA POTENCIAL MENTALIDADE EMPREENDEDORA DOS JOVENS

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 03/12/2019

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol

Faculdade Antonio Meneghetti – AMF, Membro
do Núcleo Docente Estruturante - NDE do
Bacharelado em Ontopsicologia
Restinga Sêca, Distrito Recanto Maestro – RS
<http://lattes.cnpq.br/6931278404649122>

Breno Prado da Silva

Faculdade Antonio Meneghetti – AMF
Restinga Sêca, Distrito Recanto Maestro – RS
<http://lattes.cnpq.br/0032726388207372>

Juliana Fick de Oliveira

Faculdade Antonio Meneghetti – AMF
Restinga Sêca, Distrito Recanto Maestro – RS
<http://lattes.cnpq.br/9087243367547449>

Maria Clara Mahlke Ranoff

Faculdade Antonio Meneghetti – AMF
Restinga Sêca, Distrito Recanto Maestro – RS
<http://lattes.cnpq.br/7830090378568556>

RESUMO: este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de avaliação dos resultados da pedagogia ontopsicológica aplicada na formação dos acadêmicos do Bacharelado em Ontopsicologia da Faculdade Antonio Meneghetti. Os resultados ora apresentados tratam do levantamento do teste *Forma Mentis* aplicado ao grupo de vinte e seis

alunos participantes da pesquisa, das primeira, segunda e terceira turmas, no primeiro semestre de graduação, com o objetivo de verificar o potencial da mentalidade empreendedora e liderística dos jovens. O instrumento utilizado para pesquisa foi o teste *Forma Mentis* (Mencarelli, 2014). Assim, obtiveram-se resultados positivos, indicativos de potencial para realização de empreendimentos, o que evidencia o potencial bem aplicado tanto em suas atividades do dia-a-dia como em sua vida em integralidade. Indicações estas que apontam para uma pedagogia que compreenda o real do ser humano e auxilie o jovem a ser capaz de desenvolver a sua própria vida de modo autônomo e maduro.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens. Ciência ontopsicológica. Forma Mentis. Pedagogia.

ABSTRACT: this article presents partial results of the research of evaluation of the results of the ontopsychological pedagogy applied to the formation of the Ontopsychology Bachelors of the Antonio Meneghetti Faculty. The results presented here deal with the survey of the Forma Mentis test applied to the group of twenty-six students participating in the research, from the first, second and third classes, in the first semester of the undergraduate, aiming to verify the potential of the entrepreneurial and leadership mentality of the youth. The research

instrument used was the Forma Mentis test (Mencarelli, 2014). Thus, positive results were obtained, indicative of potential for undertaking enterprises, which shows the potential well applied to both their daily activities and in their life as a whole. These indications point to a pedagogy that understands the reality of the human being and helps the young to be able to develop their own life in an autonomous and mature way. **KEYWORDS:** Youth. Ontopsychological Science. Forma Mentis. Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é uma apresentação parcial dos resultados continuamente obtidos em uma pesquisa onde se acompanha com maior amplitude e profundidade o desenvolvimento dos alunos do Bacharelado em Ontopsicologia da Faculdade Antonio Meneghetti (AMF) no decorrer do curso. O objetivo deste estudo é verificar a potencial mentalidade empreendedora dos jovens, dando enfoque nesta pesquisa aos resultados obtidos dos alunos participantes da pesquisa.

Na presente faculdade, a pedagogia utilizada é a chamada pedagogia ontopsicológica, que consiste no encarregar do homem como protagonista responsável de sua própria vida, sabendo dar o máximo de si mesmo, respondendo em primeira pessoa e de modo inovador as situações que encontrará em todos os âmbitos de sua vida. O que se pode esperar de um jovem é que atue seu potencial natural, na sua forma possível de virtualidade, canalizando esta energia em ações úteis e funcionais à realização de seus objetivos pessoais e profissionais. A definição de virtualidade, sob os olhos da Escola Ontopsicológica, dá-se como “diferente do potencial enquanto implica uma potencialidade específica” (MENEGETTI, 2012, p. 270), uma pré-disposição no sentido de força aplicada com direção definida.

Se observarmos, principalmente as últimas décadas, perceberemos que a contemporaneidade trouxe consigo mudanças rápidas na sociedade em diversos âmbitos e a nível global. Não apenas inovações surgiram, descobertas, novas especialidades, novos saberes, desenvolvimento, mas as mudanças rápidas da sociedade também têm resultados nos seres humanos tanto positivamente quanto negativamente, sobretudo para os jovens que nasceram na virada do milênio.

Muitas pesquisas são feitas sobre jovens na modernidade, que são tão diferentes das gerações passadas, com hábitos diversos, modos de se comportar, interesses, etc. Pesquisadores apontam para um crescente aumento de casos diagnosticados de doenças em jovens: Meneghetti (2007) afirma que as doenças crônicas como tuberculose, câncer e suicídio aumentaram assustadoramente. Chikota (2017) aponta para o crescente aumento do Transtorno de Déficit De Atenção/Hiperatividade (TDAH) nas crianças e adolescentes. Arnett (2002) aponta para uma crise de identidade entre os jovens de culturas orientais em via da globalização, por não se

reconhecerem na cultura global – ocidentalizada – nem mais na própria cultura local, como os jovens de outras épocas.

Antonio Meneghetti, fundador da ciência ontopsicológica, apresenta um outro olhar sobre o homem. O autor parte do princípio de que o homem é sadio, é um perfeito projeto da natureza, mas que as escolhas feitas pelo indivíduo e o não autoconhecimento o levam a tantos males.

“Natureza” é tudo o que nasce da ação vida. Ação da vida, natureza e existência são sinônimos. “Natureza”, do latim *quod oritur ex nato*. *Nato*: o que a mente (do grego nous) aciona. O produto da nous é natureza. *Natus*: como a mente faz lugar, dá ato, como a intencionalidade psíquica se formaliza. Quando digo “intencionalidade psíquica” não se deve entender aquela do pequeno homem, mas a ordem da natureza.

Quando a natureza posiciona o ato, cria uma estrutura. Por consequência, dá uma direção, um endereço. A partir do momento em que existe, seja uma natureza global ou individuada, há um fim, escolhido pelo pressuposto da vetorialidade. Este critério não é subjetivo, enquanto é anterior a qualquer subjetividade (MENEGETTI, 2010, p. 147).

Cada ser humano é parte da natureza, e conseqüentemente nasce com um projeto pré-estabelecido. Se o indivíduo segue por esse caminho, alcança a realização pessoal. No entanto, no decorrer de sua vida faz escolhas que o tiram da estrada do seu próprio real natural, o que leva o sujeito a desenvolver problemas de saúde.

Na conferência realizada por Meneghetti em 2007, ele cita alguns pontos-chaves para entender a problemática dos jovens e a perda da própria originalidade de natureza que leva ao aumento de tantas doenças e problemáticas: *hipergratificação na infância* – a criança não aprende a se esforçar para ter o que quer – gera *preguiça caracterial*, devido à conseqüente passividade desenvolvida. Depois ocorre a *frustração sucessiva* em relação à vida, pois, quando ficam adultos, esses jovens não são hipergratificados pela sociedade como foram acostumados a ser quando crianças, o que comumente gera *agressividade e depressão* no impacto com essa realidade diferente da aprendida na infância. Tudo isso causa *medo* de não ser capaz de fazer, de ser incapaz de tomar qualquer iniciativa para conquistar algo por si só.

Padilha (2017) diz que “o ser humano é capaz de construir a própria vida através de suas próprias escolhas, pelas quais pode se embrutecer a uma condição abaixo a de um animal, ou se construir a algo de divino (p. 58)”. Ou seja, cada ser humano é livre para tomar as decisões de sua vida, a todo momento é feita uma escolha e se a escolha é positiva ou negativa, se evidencia nos resultados.

Padilha (2017) cita que problemas como a alienação mental e relação entre homem e máquina não são complicações exclusivas do século XX e XXI quando diz que Platão já denunciava a alienação mental no mito da caverna, e que Parmênides, através da sua poesia, tentava alertar para a cegueira e surdez mental das pessoas

de seu tempo. Depois, sobre a relação homem e máquina, Padilha cita os mitos de Ícaro e Dédalo, o anel de Giges, e o Asno de Ouro, todos mitos oriundos da antiguidade, onde “vê-se o fatalismo da magia tecnológica instalado para ditar o ritmo frenético da existência em adulteração ao sentido da vida” (2017, p. 55-56).

Nós nascemos todos do ventre de nossa mãe, fomos bem-sucedidos em vir à tona sozinhos lá de dentro: temos uma força extraordinária. A criança é uma força incandescente, se é preservada a si mesma: a natureza a constituiu vencedora, é preciso esperá-la, compreendê-la e jamais substituí-la, jamais protegê-la contra si mesma (MENEGETTI, 2007, Conferência).

Por isso se faz necessária a consciência dos jovens em relação a essa realidade como é. Meneghetti (2013), por sua vez, afirma que para todas as pessoas “o primeiro dever é saber amar e desenvolver o verdadeiro de si mesmo, e esse ponto passa através de tantas boas ações (p. 24)”. Já Soares (2017), em referimento ao jovem diz:

No jovem pulsa energia, há uma parte íntima que clama por uma estrada de valor, uma realização de vida distinta. Sobretudo os jovens mais sensíveis, inteligentes, sentem isso através das crises de adolescência, na rebeldia, na dificuldade de se inserirem nos meios sociais (SOARES, 2017, p. 72).

A não compreensão dessa força vital dos jovens abre espaço para frustrações, depressões e tantas outras complicações. Através de uma pedagogia adequada, é possível compreender o real do humano e, assim, se torna possível auxiliar o jovem a realizar a si mesmo, realizar o propósito que o traz à existência e que apenas ele pode realizar, pois cada ser humano é diferente, cada um é único e irrepetível. É necessário ensinar ao jovem que ele é capaz de desenvolver-se na própria vida de modo autônomo e maduro, em seu próprio tempo onde está inserido, compreendendo quem se é de verdade e tomando as decisões que são úteis e funcionais para cada momento da vida, e que condizem com o seu real para, por fim, alcançar a autorrealização.

Filion (1991 apud SCHAEFER, 2018), ao propor para aqueles que têm o intuito de aprender, (desenvolver) um sistema de aprendizado, considera que este só poderia ser estruturado “a partir de uma visão que o indivíduo consiga adquirir daquilo que pretende fazer e se tornar” (SCHAEFER, 2018, p. 86). Constata-se no trabalho de Schaefer, contudo, que o modo em que o sujeito vê a si mesmo e a sociedade é um fator de influência sobre esta visão.

Filion (1991) utiliza a palavra alemã *Weltanschauung* para designar esse modo de ver as coisas, acrescentando que ele comporta os valores, as atitudes e as intenções subjacentes à percepção do indivíduo. O vocabulário equivalente em latim desse termo alemão é expresso no conceito de *forma mentis*. Para descrever a visão do mundo e de si mesmo, que determina o modo com que um indivíduo

Com o objetivo de individuar de maneira científica a *forma mentis* de uma pessoa, Chiara Mencarelli, consultora empresarial, desenvolveu o Teste Forma Mentis, o qual é constituído por 62 perguntas fechadas de múltipla escolha. A autora, ao formalizar o teste, fez uso da experiência e do vasto conhecimento técnico-específico de alguns profissionais e, junto com eles, criou também as pontuações com proporções matemáticas de acordo com a quantia de questões por cada dimensão.

2 | MÉTODO

Esta é uma pesquisa de cunho quantitativo, em vista dos resultados obtidos serem numéricos (em quantidade e intensidade). Assim, o método empregado na sua realização foi uma breve revisão da bibliografia, para dar o embasamento teórico necessário à compreensão do tema pesquisado bem como dos resultados obtidos, e coleta e análise de dados quantitativos, com enfoque no valor verificado de cada aluno em cada dimensão analisada.

O total de participantes desta pesquisa foram 26 alunos, das primeira, segunda e terceira turmas do Bacharelado em Ontopsicologia da Faculdade Antonio Meneghetti, que optaram por participar. Os testes foram realizados no período de 2015 a 2017, momento em que os alunos cursavam o primeiro semestre da graduação.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o Teste Forma Mentis, elaborado por Chiara Mencarelli (2014). Ele é utilizado para calcular o nível da mentalidade empreendedora do indivíduo em determinadas dimensões, sendo essas: Sentido de Responsabilidade, Autonomia, Vontade, Espírito de Iniciativa e Solução de Problemas, e Relações Funcionais no Time.

A correção do teste se dá por comparação à chave de leitura, também definida por Mencarelli (2014). Nisto, se a resposta escolhida é a ótima, ou seja, mais adequada para resolução do problema em questão, se considera como acerto, e a porcentagem de acertos gera a pontuação. A pontuação abaixo de 40% é considerada baixa, entre 40% e 75% é considerada média, e acima de 75% é considerada alta (valores aproximados).

Quanto aos procedimentos para coleta de dados, após o contato inicial de aceite em participar da pesquisa, foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), de acordo com as normas da Resolução CNS/MS 510/2016. Cada participante se submeteu ao teste.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados representam os dados obtidos no Teste Forma Mentis, realizados pelo grupo de pesquisa para o acompanhamento do desenvolvimento dos acadêmicos do Bacharelado em Ontopsicologia, ao longo da graduação. Os participantes foram 10 do sexo masculino (38,5%), e 16 do sexo feminino (61,5%). A idade mínima identificada é de 18 anos e a máxima de 69 anos.

Nas tabelas 1, 2 e 3 apresentamos os resultados do Teste Forma Mentis da turma I, turma II e turma III, nas quais é possível visualizar o nível obtido por cada aluno nas diferentes dimensões.

Para facilitar a compreensão dos dados nas tabelas, destacamos como ler a sigla de identificação dos alunos participantes, onde: T = turma; P = participante; A = aplicação.

	Sentido de responsabilidade	Autonomia	Vontade	Espírito de iniciativa e Problem Solving	Relação funcional no time
T1P3A1	alto	alto	alto	alto	alto
T1P6A1	alto	alto	alto	baixo	alto
T1P7A1	médio	alto	alto	alto	alto
T1P8A1	alto	alto	alto	médio	alto
T1P10A1	alto	alto	alto	alto	médio
T1P11A1	alto	alto	alto	médio	alto
T1P14A1	alto	alto	alto	médio	alto
T1P15A1	alto	alto	médio	médio	médio
T1P17A1	médio	alto	alto	médio	médio
T1P18A1	alto	alto	alto	alto	alto
T1P19A1	alto	alto	alto	alto	alto
T1P23A1	alto	alto	alto	alto	baixo
T1P24A1	médio	médio	médio	médio	médio
T1P26A1	alto	alto	médio	médio	médio

Tabela 1 - Resultados Forma Mentis Turma I

Fonte: os autores.

	Sentido de responsabilidade	Autonomia	Vontade	Espírito de iniciativa e Problem Solving	Relação funcional no time
T2P1A1	alto	alto	alto	alto	alto
T2P2A1	alto	alto	alto	alto	alto
T2P3A1	alto	alto	alto	alto	alto
T2P4A1	alto	médio	médio	alto	médio
T2P5A1	alto	alto	médio	baixo	médio
T2P6A1	alto	alto	alto	médio	alto
T2P7A1	alto	alto	médio	alto	alto
T2P8A1	médio	médio	médio	médio	médio

Tabela 2 - Resultados Forma Mentis Turma II

Fonte: os autores.

	Sentido de responsabilidade	Autonomia	Vontade	Espírito de iniciativa e Problem Solving	Relação funcional no time
T3P3A1	médio	médio	médio	médio	alto
T3P4A1	médio	médio	médio	alto	médio
T3P5A1	médio	alto	médio	alto	alto
T3P6A1	médio	médio	médio	médio	alto

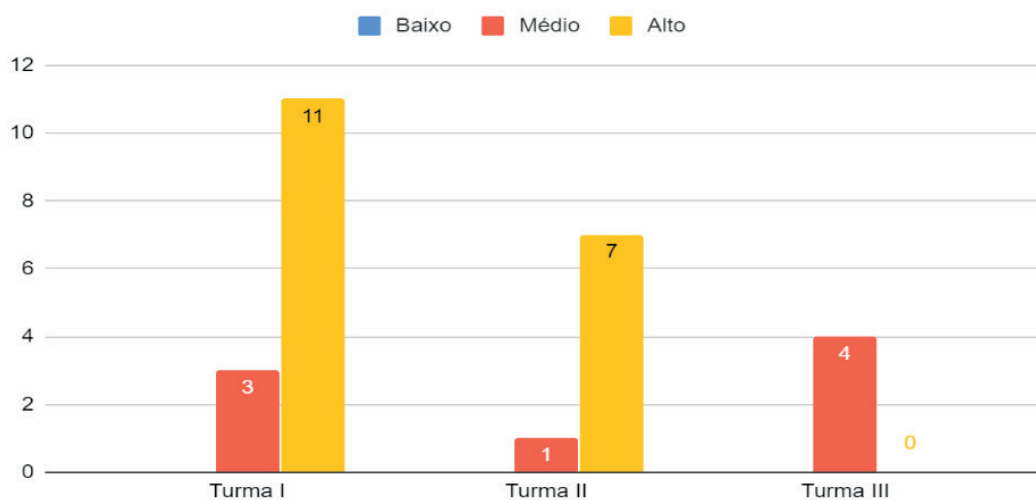
Tabela 3 - Resultados Forma Mentis Turma III

Fonte: os autores.

Nas tabelas I, II e III podemos observar que os resultados obtidos por todos os alunos ficam, na grande maioria das respostas, no nível médio e alto, o que demonstra que aqueles que iniciaram o curso de Bacharelado em Ontopsicologia nos anos de 2015, 2016 e 2017 possuem já de início uma *forma mentis* empreendedora capaz. Portanto, desenvolvendo-a a partir deste ponto resultará em artífices de grande valor para a sociedade.

A seguir, são apresentados os gráficos, onde estão analisadas em maiores detalhes cada dimensão avaliada.

Gráfico 1 - Sentido de Responsabilidade



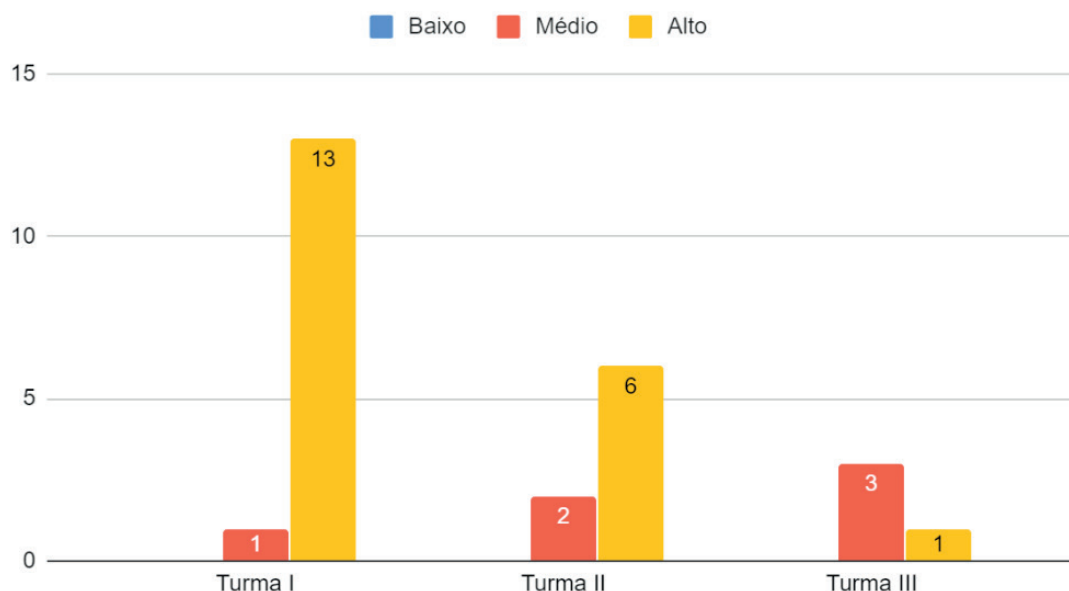
Fonte: os autores.

Com os dados obtidos podemos perceber que os participantes apresentaram um nível de responsabilidade alto. A pontuação total se apresenta do seguinte modo: 18 resultados de nível alto em comparação a 8 resultados de nível médio e nenhum resultado de nível baixo. O que aponta para pessoas que não colocam a responsabilidade das situações vividas em terceiros, mas respondem em primeira pessoa o que acontece na própria vida.

Como redigido em sua tese, Mencarelli (2005), citada em Schaefer (2018) e Teixeira (2017), define a dimensão “sentido de responsabilidade” do seguinte modo:

Responsabilidade: a pessoa é madura, analisa a situação procurando a causa primeira do que acontece e sua eventual responsabilidade. Tem senso de realidade e autocrítica construtiva, toma para si em vez de deslocar para outros a sua própria responsabilidade. Portanto, os participantes da pesquisa demonstram apresentar esta dimensão.

Gráfico 2 - Autonomia



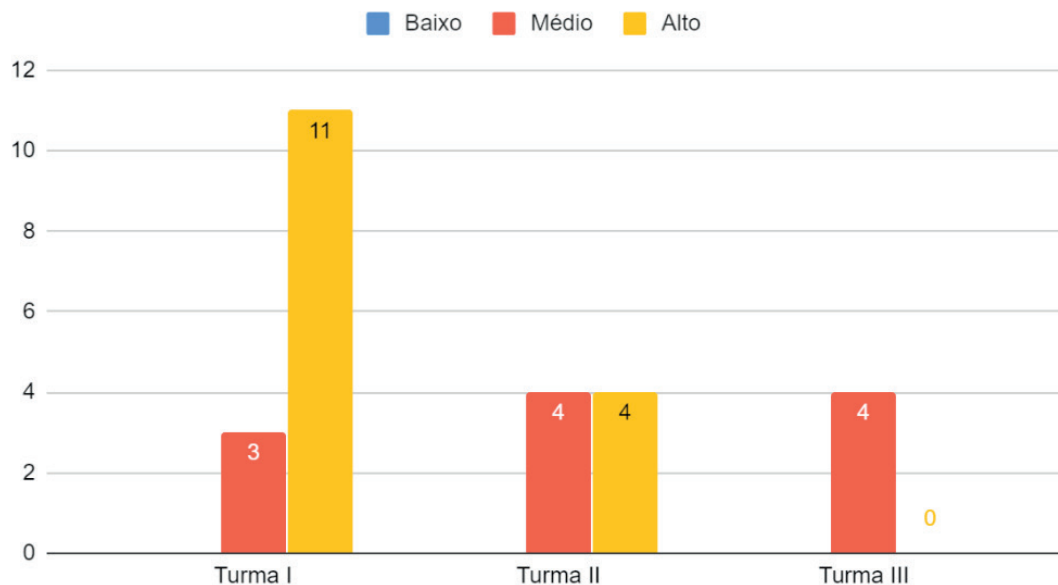
Fonte: os autores.

Os resultados obtidos, no gráfico 2, pelos participantes apontam para um nível alto de autonomia, 20 resultados de nível alto e 6 resultados de nível médio e nenhum resultado de nível baixo.

Autonomia: o indivíduo não se deixa influenciar por pessoas ou situações, não é necessário o sustento ou assistência de um chefe ou amigo, tem autonomia no operar, o que demonstra também autoestima e maturidade. Nas palavras de Schaefer (2019, p. 88), “é capaz de agir livre e autonomamente, utilizando como referência o seu critério individual”.

Nesta questão, Meneghetti aponta 4 autonomias importantes para todos, principalmente para os jovens que querem alcançar o sucesso. As autonomias citadas pelo autor são: autonomia psicológica, autonomia legal, autonomia econômica, e autonomia social. Segundo Meneghetti (2017, p. 11), autonomia é “a impositação prática de como se inserir com resultado positivo no sistema social para garantir a si mesmo como pessoa, como ambiente, como sociedade e como business”.

Portanto, isso demonstra que os participantes não precisam de assistencialismo das pessoas ao seu redor, agem por vontade própria sem precisarem ser impulsionados por terceiros.



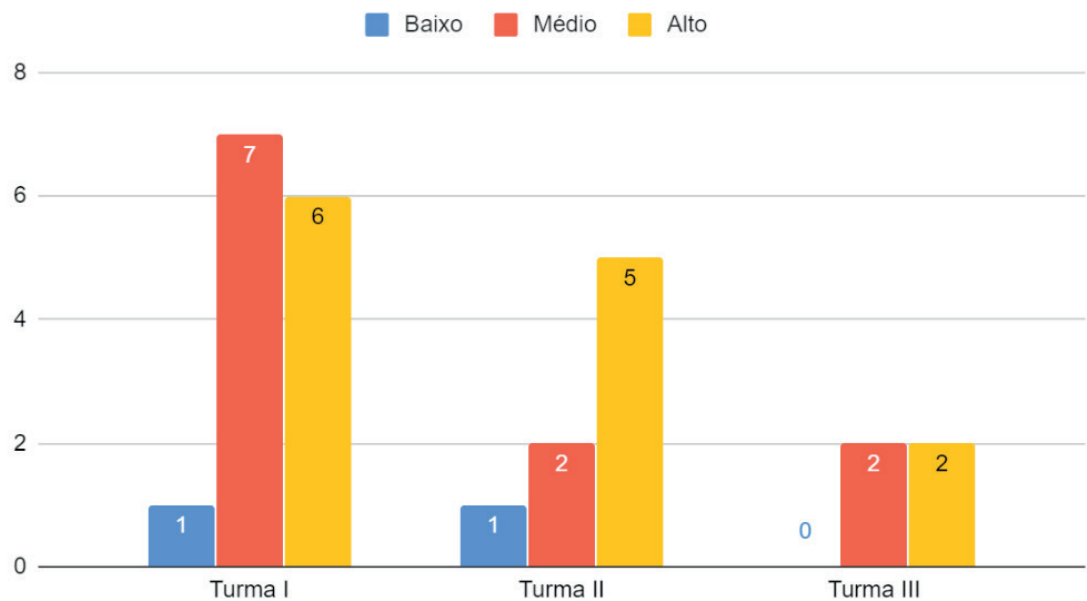
Fonte: os autores.

Nesta dimensão, os resultados obtidos pelos participantes se aproximam: o resultado é de 15 respostas de nível alto e 11 respostas de nível médio e nenhuma resposta de nível baixo. De qualquer forma, se demonstra que os participantes não consideram o trabalho como algo ruim, mas, sim, um modo de alcançar seus objetivos.

Vontade: não utiliza o trabalho como uma obrigação, ou “como ‘parasita’ do sistema” (TEIXEIRA, 2017, p. 106), mas demonstra empenho em direção a um objetivo individuado. Age um contínuo exercício da própria intencionalidade de modo a concretizar, a cada dia, os seus projetos.

Em relação à dimensão *vontade*, será necessária uma atuação mais direta para as turmas II e II, como formas de auxiliar nas questões de individuar objetivos a realizar.

Gráfico 4 - Espírito de Iniciativa e Solução de Problemas

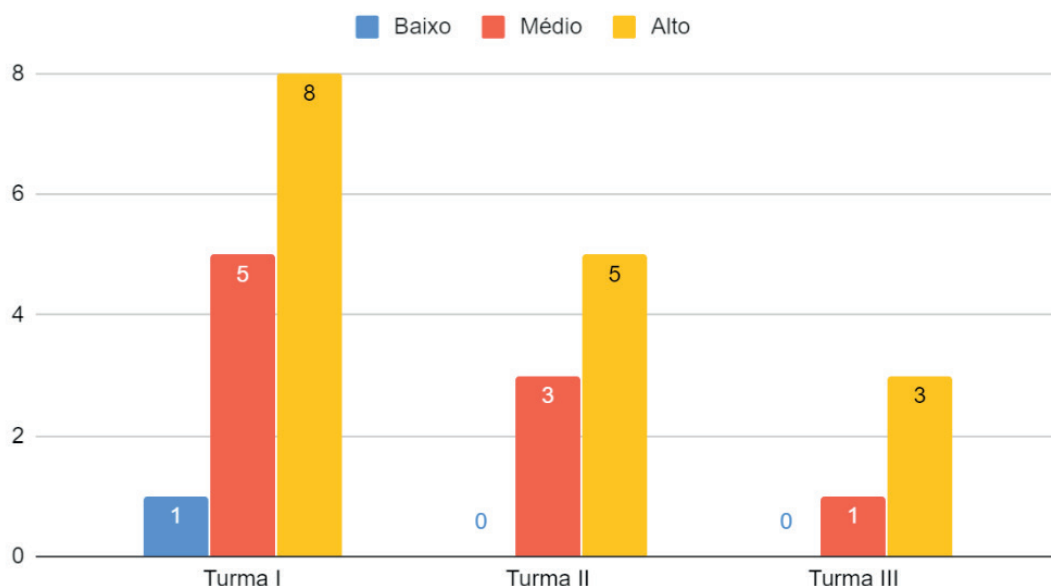


Fonte: os autores.

Nesta dimensão, o resultado obtido aponta 2 respostas de nível baixo, 11 respostas de nível médio, e 13 respostas de nível alto, indicando que quase todos os estudantes não se deixam levar por questões externas, sabem escolher de forma funcional o que é mais importante em cada momento para alcançar o resultado desejado.

Espirito de Iniciativa e Resolução de Problemas: saber ser criativo diante das situações que impacta, impostar-se diante dos problemas e os ver não como obstáculos, mas como possibilidades de estimular a própria inteligência. Ser capaz de dar uma resposta adequada aos problemas. O indivíduo não se dispersa, não perde tempo, é orientado pelos resultados, então reconhece as prioridades e as adequa a uma resposta funcional, sem sofrer influência de questões morais, sentimentais ou de tradições. Não permanece passivo diante dos obstáculos.

Gráfico 5 - Relações Funcionais no Time



Fonte: os autores.

Os resultados atingidos pelos participantes nessa dimensão são 1 resposta de nível baixo, 9 respostas de nível médio e 16 respostas de nível alto. Apesar da resposta de nível baixo, em geral se demonstra que os participantes conseguem gerir seus relacionamentos de amizade, família, trabalho, etc., de modo funcional.

Capacidade de gerir relações funcionais: é capaz de gerir as relações em vantagem e referência a um escopo específico, de modo que sejam funcionais. É saber se relacionar com os outros, sejam eles amigos, colegas ou chefes, sem recorrer ao assistencialismo ou à piedade dos outros, é capaz de resolver as situações sem causar polêmica.

Dos resultados obtidos nos testes, podemos perceber que os alunos possuem uma *forma mentis* que fica entre o nível médio e alto em diversos aspectos. Para todas as dimensões, os níveis são médio e alto para todos os participantes, com exceção de dois em solução de problemas e um em relações funcionais no time que obtiveram nível baixo, o que significa que os alunos possuem um potencial que precisa ser trabalhado, lapidado. Do contrário, esse potencial se esvai. Assim, desenvolvendo-se, todos serão capazes de se tornarem importantes artífices de liderança na sociedade, no seu ramo de atuação, mesmo aqueles que obtiveram níveis baixos – sempre se pode aprender e se inovar a si mesmo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo de verificação da potencial mentalidade empreendedora dos jovens incluídos nesta pesquisa, verifica-se que eles têm já uma predisposição

em nível satisfatório. Esta predisposição pode ser verificada pelos resultados das dimensões no Teste Forma Mentis. Quanto ao sentido de responsabilidade, nota-se que são pessoas que respondem em primeira pessoa pela própria vida, pelas condições em que vivem e pelas situações em que se encontram inseridas; quanto à autonomia, observa-se que agem, em sua grande maioria, por própria vontade, dispensando necessidade de serem impulsionados por terceiros; quanto à vontade, a turma I demonstra-se muito firme na própria ambição, enquanto que as turmas II e III precisam de atenção para suas questões de objetivos individuais a realizar; os resultados da dimensão espírito de iniciativa e solução de problemas apontam para sujeito altamente resolutivos, que, uma vez em equipe, não deixam o escopo daquela equipe findar-se por qualquer problema; por fim, no quesito relações funcionais no time, verifica-se que quase todos os alunos participantes da pesquisa demonstram capacidade de gerir bem seus relacionamentos interpessoais de modo funcional, positivo. Todo esse potencial, contudo, deve ser desenvolvido para que não se esvaia, mas que se converta em ganho de realização existencial para cada um.

Observa-se, assim, que é necessária uma pedagogia que compreenda o real do ser humano, que auxilie na compreensão do jovem em relação a si mesmo, pois nasceu com um propósito, o qual apenas ele pode realizar, nenhuma outra pessoa pode fazer do mesmo modo que ele, pois cada ser humano é diferente, todos são únicos e irrepetíveis. É necessário ensinar ao jovem que ele é capaz de desenvolver-se na própria vida de modo autônomo e maduro, em seu próprio tempo onde está inserido, compreendendo quem se é de verdade e tomando as decisões que são úteis e funcionais para cada momento da vida, e que condizem com o seu real para, por fim, construir a si mesmo a própria autorrealização.

REFERÊNCIAS

ARNETT, J. J. The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, v. 58, n. 1, Oct. 2002, p. 774-783.

CHIKOTA, H. Aumento do *déficit* de atenção e da hiperatividade nas crianças e nos adolescentes, sob o viés médico e ontopsicológico. In: FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. *Pedagogia Contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017, p. 45-52.

MENCARELLI, C. *Test "Forma Mentis" as an Efficient Tool for Selection and Recruitment*. Tese de Conclusão de Curso, Especialização em Psicologia, com abordagem em Ontopsicologia, Faculdade de Psicologia, Cátedra de Ontopsicologia, da Universidade Estatal de São Petersburgo, Rússia, 2005.

MENEGHETTI, A. *Dicionário de Ontopsicologia*. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, A. *Antonio Meneghetti sobre... Os Jovens e Ética Ôntica*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MENEGHETTI, A. *Antonio Meneghetti sobre... Jovens e realidade cotidiana*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017.

MENEGHETTI, A. *Pedagogia contemporânea: responsabilidade e formação do líder para a sociedade futura*. In: FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. *Pedagogia Contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017, p. 23-41.

PADILHA, R. *A potência do telefone móvel, sob o viés ontológico, ontopsicológico e social (da pessoa e da sociedade)*. In: FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. *Pedagogia Contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017, p. 53-58.

SCHAEFER, R. *Empreender como uma forma de ser, saber e fazer: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedores por meio da educação empreendedora*. Acesso em: 23 set. 2019. Disponível em: <<http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/430>>.

SOARES, J. *Juventude: um momento para ser preciso*. In: FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. *Pedagogia Contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017, p. 69-73.

TEIXEIRA, E. *A Responsabilidade, autonomia e abordagem profunda ao estudo como resultado da Pedagogia Ontopsicológica: um estudo com ingressantes universitários da Antonio Meneghetti Faculdade*. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/viewFile/181/203>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ANALISES DA EVASÃO SEGUNDO A OFERTA DE VAGAS DE TRANSFERÊNCIAS NA USP

Data de aceite: 31/01/2020

Data de Submissão: 04/11/2019

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora da Pós-Graduação Lato Sensu do NEAD/UFSJ. Pesquisadora na área de educação superior, com investigação financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3488103741043840>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1869-3143>.

RESUMO: Este artigo analisa o comportamento da evasão em uma série histórica, a partir de um indicador indireto de sua ocorrência, que são as vagas de transferências internas e externas oferecidas pelos cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP), na cidade São Paulo, no período de 2003 a 2006. Para proceder com esta análise, efetuou-se um levantamento da oferta de vagas de transferências internas e externas, uma consulta às normas de desligamento e conclusão, além dos períodos de integralização curricular. Informações acerca das vagas disponíveis no Vestibular, notas de corte e relação entre número de candidatos por vaga de modo a aferir o grau de seletividade dos cursos. Verificamos que, cursos de alta evasão são

predominantemente procurados por um perfil de aluno com características socioeconômicas e culturais desfavorecidas, são graduações de menor prestígio e com baixa valorização no mercado de trabalho, em termos de salário e empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Vagas de Transferência. Evasão. Estudantes. Graduação. USP.

DROPOUT ANALYSIS ACCORDING TO THE OFFER OF TRANSFERS AT USP

ABSTRACT: In this article, we analyze the behavior of dropout in a time series based on an indirect indicator of its occurrence: the places for internal and external transfers offered by the undergraduate courses of the *Universidade de São Paulo* (University of São Paulo – USP), in the city of São Paulo, Brazil, in the period from 2003 to 2006. To perform this analysis, we surveyed the offer of places for internal and external transfers, and consulted the rules for withdrawal and completion, as well as the curricular completion periods. In addition, we collected information on the places available in the *vestibular* (entrance exam), cut-off scores and the ratio between number of candidates and number of places, in order to calculate the courses' degree of selectivity. We found that courses with high dropout rates are predominantly chosen by students whose socioeconomic and cultural

characteristics are more disadvantaged. In addition, such undergraduate courses have less prestige and are not valued in the job market in terms of wages and employability.

KEYWORDS: Places for Course Transfer. Dropout. Students. Undergraduate courses. USP.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar o comportamento da evasão em uma série histórica, a partir de um indicador indireto de sua ocorrência, que são as vagas de transferências internas e externas oferecidas pelos cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP), da cidade São Paulo, no período de 2003 a 2006. A evasão é aqui entendida e conceituada como sendo a saída definitiva do aluno de seu curso de origem (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996, p.56) e as vagas de transferências são geradas pela evasão de alunos dos cursos de graduação da universidade.

Considerando a necessidade de as instituições de ensino superior brasileiras suprirem o déficit de atendimento no acesso à educação superior haja vista as metas estabelecidas pelo PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024), promovendo políticas de democratização do acesso e programas de permanência, o acompanhamento dos fluxos de migração ou de abandono dos cursos pelos estudantes se faz importante. Posto isso, torna-se relevante observar as ocorrências de transferências na USP para conhecermos mais acerca da mobilidade estudantil nas diferentes carreiras bem como, a incidência da não-conclusão dentro da universidade pública. Tal proposição se justifica frente a necessidade de se promover políticas públicas mais ajustadas as demandas deste setor do ensino.

Antes de passarmos à análise dos dados acerca dos fluxos de transferência, sua maior incidência em determinadas formações e a correspondência de maior ocorrência dependendo do grau de seletividade para ingresso nas carreiras, torna-se importante enfatizar que o estudo proposto tem como finalidade apresentar tendências predominantes do comportamento da evasão nos cursos de graduação da USP. Tendo em vista que, a evasão gera a vacância de uma vaga que pode ser minorada com a instauração do expediente de transferências. Dessa maneira, uma reflexão pautada em dados relativos à migração ou abandono de cursos dentro da universidade pode contribuir para a promoção de políticas públicas demandadas socialmente.

Para o alcance dos resultados apresentados fizeram-se importantes as análises dos fluxos da evasão, tomados a partir de um indicador indireto de manifestação desse fenômeno, que são as vagas de transferências. Dentre outros aspectos, destacamos que o levantamento efetuado consiste em uma base preliminar para o cálculo exato da evasão com posterior análises de cunho mais qualitativo que

averiguou os percursos realizados por egressos da USP, com a realização de entrevistas em profundidade. Sendo assim, o trabalho ora proposto obedece a uma periodização e se insere dentro uma metodologia específica que foi desdobrada na pesquisa realizada por Adachi (2017), em tese defendida na Faculdade de Educação da USP.

A título de esclarecimento, destacamos que para aferir a evasão, assumiu-se na pesquisa realizada (ADACHI, 2017) a seguinte fórmula: $\%Evasão = [(NI-ND-NR)/NI]*100$, sendo que: NI = Número de Ingressantes; ND = Número de Diplomados; e NR = Número de Retidos. Esta fórmula foi definida pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras e pressupõe o acompanhamento de um *ciclo ou geração completa* do ensino superior para alunos ingressantes em um determinado curso, em um ano ou semestre específico, até o prazo máximo de integralização curricular (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996).

A fórmula estabelecida pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras e denominada como sendo de *fluxo ou acompanhamento*, permite averiguar, após o prazo máximo de integralização curricular, uma das seguintes situações da vida acadêmica do estudante: 1) O estudante foi *Diplomado*; 2) O estudante é *Evadido* ou 3) O estudante está *Retido*. Por *Diplomado*, consideram o aluno que concluiu o curso de graduação, dentro do prazo máximo de integralização curricular, contado a partir do ano de ingresso. Por *Evadido*, consideram o aluno que deixou o curso sem concluí-lo e por *Retido*, consideram o aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na universidade. Mediante tais situações é possível gerar o índice final de evasão em cada curso.

Para averiguar o fenômeno da evasão, a partir da oferta de vagas de transferências internas e externas, não é possível definir índices finais exatos de não-conclusão no curso mas, é possível observar tendências e analisar aspectos deste comportamento na universidade. Assim, é possível verificar como a evasão vai se delineando nos cursos, a forma como a universidade consegue aproveitar uma vaga desocupada e de que forma determinados cursos vão consolidando altos índices de evasão que incidirão no percentual final de conclusão, após o período máximo de integralização curricular ou ao término de um ciclo completo do ensino superior. Dessa maneira, as vagas de transferências constituem um indicador indireto expressivo do comportamento da evasão nos cursos, que precisa ser apreendido. O recorte empírico estabelecido consistiu em base preliminar para a escolha de cursos e análise verticalizada da evasão na USP. É possível destacar que os resultados obtidos pautaram-se em análises recorrentes e históricas observadas na instituição e na literatura ampla que aborda este tema (TINTO, 1985; BEAN; METZNER, 1985; PEIXOTO, BRAGA, BOGUTCHI, 1999; MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996;

KIPNIS, 2000; OLIVEIRA et al, 2004; ADACHI, 2009; CANALES, DE LOS RÍOS, 2007; DE VRIES et al, 2011; MOROSINI et al, 2011; CABRERA et al, 2012; SANTOS JÚNIOR, REAL, 2017).

Portanto, para verificação da evasão a partir das vagas de transferências temos que observar o tempo máximo de integralização curricular e definir os *anos-período-base* do estudo. No caso desse trabalho, tomamos como ponto de partida os anos de 2002, 2003 e 2004 devido a estes ingressos observarem tempos máximos de integralização curricular para a totalidade de cursos observados até o momento de encerramento do levantamento de dados realizado para esta pesquisa. Além disso, consideramos a oferta das vagas de transferências nos anos iniciais devido a maior recorrência de evasão nesse período de realização da graduação (OLIVEIRA et al, 2004).

Finalmente, para averiguar a evasão, efetuou-se um levantamento da oferta de vagas de transferências internas e externas, uma consulta às normas de desligamento e conclusão, além dos períodos de integralização curricular. Também foram consultadas informações acerca das vagas disponíveis no Vestibular, notas de corte e relação entre número de candidatos por vaga de modo a aferir o grau de seletividade das carreiras e perfis de estudantes que se direcionam para cada formação. A partir destes parâmetros conseguimos examinar o comportamento da evasão e analisar formas de manifestação deste fenômeno dentro da universidade.

Por último, para observar índices finais, após análises preliminares de oferta de vagas de transferências internas e externas, examinamos a situação de conclusão de cada estudante em quatro carreiras e seus respectivos cursos para delinear características específicas dessa incidência na USP. Uma exploração destes resultados é apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, para a análise das vagas de transferências internas relativas aos anos de 2002, 2003 e 2004, temos que considerar as ofertas de vagas realizadas a partir de 2003, tendo em vista que somente após um ano de início do curso é possível identificar vagas originárias da evasão de alunos em suas graduações de origem dentro da universidade. As vagas de transferências são inicialmente disponibilizadas à comunidade institucional interna e posteriormente, à comunidade externa. Este procedimento é implementado para preencher a vaga desocupada pelo ingressante na universidade, via vestibular.

Posto isso, analisamos o período de 2003 e 2005, tendo em vista um período de maior evasão e conseqüentemente de maior oferta de vagas de transferências nos dois primeiros anos após o ingresso no curso. Desse modo, apresentamos o

total de vagas de transferência interna ofertadas pelas carreiras da USP da cidade de São Paulo, nos anos de 2003 a 2005, no gráfico a seguir:

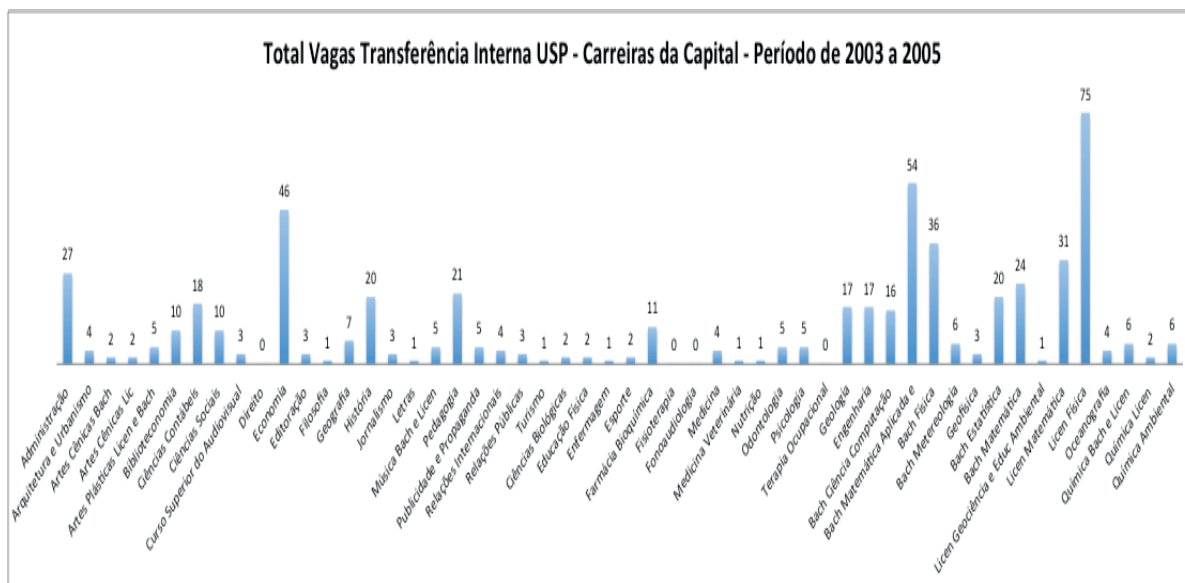


Gráfico 1 - Total Vagas Transferências Internas – USP/SP (2003 a 2005)

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP.

No gráfico 1, verificamos um total de 52 carreiras, sendo as 15 que ofertaram maior número de vagas de transferência interna na USP, no período considerado, as formações em: Licenciatura em Física (75), Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional (54), Economia (46), Bacharelado em Física (36), Licenciatura em Matemática (31), Administração (27), Bacharelado em Matemática (24), Pedagogia (21), Bacharelado em Estatística e História (20), Ciências Sociais (18), Geologia e Engenharia (17), Bacharelado em Ciência da Computação (16) e Farmácia Bioquímica (11).

As vagas de transferências internas são geradas quando ocorre o abandono no semestre subsequente a entrada dos estudantes pelo Vestibular. Elas tem um aproveitamento mais imediato de reposição de alunos. Contudo, tais vagas de transferência interna apresentam uma restrição de aproveitamento, devido este procedimento gerar uma vacância em outro curso dentro da mesma instituição que, conseqüentemente disponibilizará a vaga aberta para alunos da comunidade acadêmica externa. Em vista disso, o total de vagas de transferências internas oferecidas, no período de 2003 a 2005, por cada área, em números absolutos, foi respectivamente de: 34 para Ciências Biológicas, 201 para Ciências Humanas e 318 para Ciências Exatas. É recorrente a maior oferta de vagas para a área de Ciências Exatas em todos os períodos destacados, como também esta área apresenta índices finais de evasão altos para parcela significativa dos cursos analisados (MEC/ ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996; PEIXOTO, BRAGA, BOGUTCHI, 1999; OLIVEIRA et al, 2004; ADACHI, 2009).

Observamos, em seguida, que essa oferta de vagas de transferência interna

contempla tanto carreiras competitivas e cujo perfil do aluno é mais favorecido, quanto cursos desprestigiados, tais como as licenciaturas e outros cursos de difícil inserção no mercado de trabalho, absorvendo pouca quantidade de recursos humanos ou sendo mais voltados à pesquisa. Neste último caso, como a atuação na pesquisa trata-se de uma seleção bastante restritiva, é grande o abandono de graduações, tais como: Bacharelado em Física e Bacharelado em Matemática. Por outro lado, as carreiras de Economia, Administração, Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional e Farmácia Bioquímica são cursos competitivos e suas vagas são absorvidas assim que realizadas as ofertas para transferência interna o que gera muita efetividade no aproveitamento das vagas dentro da USP.

Embora não tenhamos apresentado os índices de transferência interna para os cursos (diurno ou noturno), somente para as carreiras (habilitação específica, independente do turno de estudos), o faremos com os números de vagas de transferências externas, conforme a recorrência desse processo e a disponibilidade desta informação no sistema da USP. A oferta de vagas de evasão para a comunidade externa se dá com o propósito de obter uma redução dos índices de evasão com um maior aproveitamento das vagas públicas. A partir deste levantamento, analisamos a oferta de vagas de transferência externa em números absolutos e relativos em razão do total de vagas ofertadas pelo curso no processo seletivo do Vestibular para averiguar o seu percentual mais aproximado da evasão.

De todo modo, os totais absolutos de vagas de transferência interna apresentados nos direcionam para a análise das vagas de transferência externa, que são ofertadas pelas mesmas carreiras e cursos em um período de 2 a 3 anos de oferta do curso, ou seja, dentro do prazo médio em que as evasões ocorrem com mais intensidade para todos os anos-períodos-base considerados nesta investigação. Assim, verifica-se a seguir o total de vagas de transferências externas que foram disponibilizadas à comunidade estudantil externa a USP, no período de 2003 a 2006:

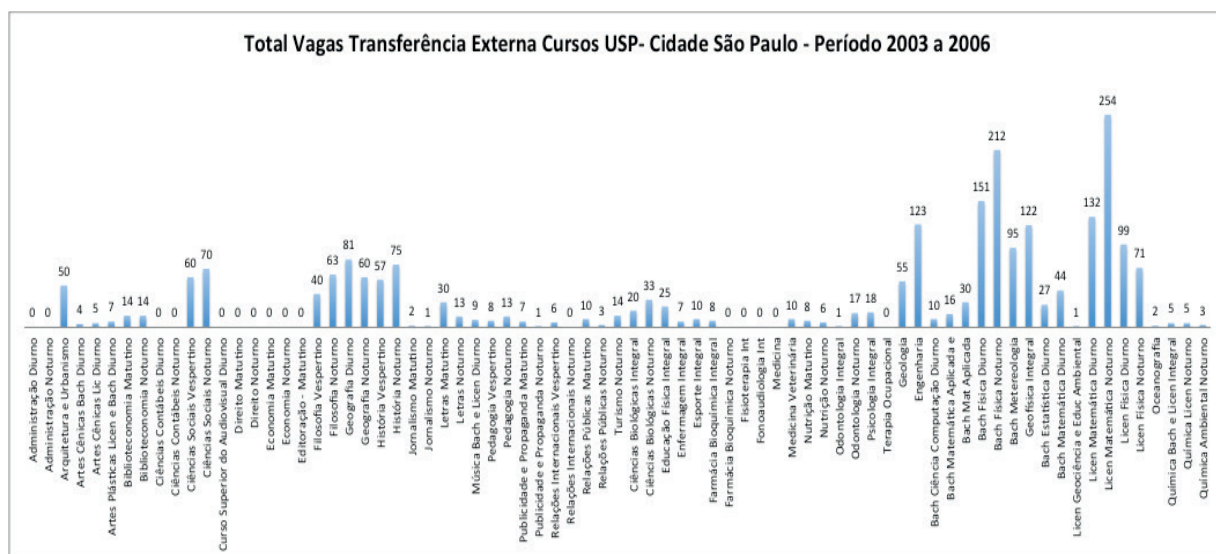


Gráfico 2 - Total Vagas Transferências Externas – USP/SP (2003 a 2006)

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVest-USP.

No gráfico 2, verificamos que, do total de 75 cursos, os 15 que mais ofertaram vagas de transferência externa em valores absolutos, no período de 2003 a 2006, foram: Licenciatura em Matemática Noturno (254), Bacharelado em Física Noturno (212), Bacharelado em Física Diurno (151), Licenciatura em Matemática Diurno (132), Engenharia (123), Geofísica (122), Licenciatura em Física Diurno (99), Meteorologia (99), Geografia Diurno (81), História Noturno (75), Licenciatura em Física Noturno (71), Ciências Sociais Noturno (70), Filosofia Noturno (63), Geografia Noturno e Ciências Sociais Vespertino (60) e História Vespertino (57). Verificamos que, cursos prestigiosos, tais como: Administração, Economia e Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional que ofertaram algumas vagas de transferência interna não apareceram neste gráfico com ofertas de vagas de transferências para a comunidade externa. Tal circunstância pressupõe que houve remanejamento interno de alunos de outros cursos para estas graduações dentro da USP.

Procurando aprofundar esta análise, efetuamos o cálculo da porcentagem da oferta de vagas de transferência externa em razão do número de vagas ofertadas pelos cursos no concurso Vestibular dos respectivos anos de 2002, 2003 e 2004 para obtermos um índice mais aproximado dos totais finais de evasão que podem ser verificados pelos cursos ao final do período de integralização curricular. Assim se observa no gráfico apresentado em seguida, o total de vagas de transferência externa ofertada pelos cursos da USP da cidade de São Paulo, no período de 2003 a 2006, frente ao total de vagas ofertado pelos cursos nos Vestibulares dos respectivos anos de 2002, 2003 e 2004:

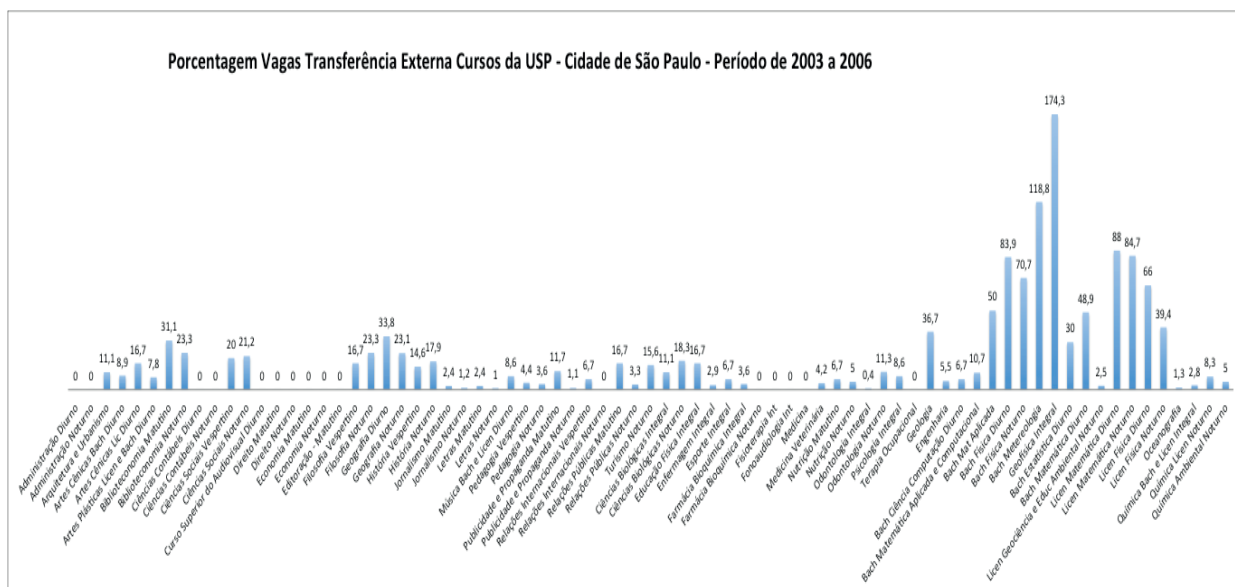


Gráfico 3 - Total Relativo de Vagas Transferências Externas – USP/SP (2003 a 2006)

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVEST-USP.

No gráfico 3, observamos uma média percentual de 18,4 vagas de oferta de transferência externa para os 75 cursos da USP da cidade de São Paulo, no período de 2003 a 2006. Ressaltamos conforme explicitado anteriormente que, esse resultado foi considerado tomando como base o total de vagas disponibilizadas pelos cursos nos Vestibulares de 2002, 2003 e 2004 – *anos/períodos base* de análise deste estudo. Isto significa que, podemos ter no período índices acima de 100% em razão de a oferta de vagas de transferências externas ocorrer em anos anteriores ao período analisado. Contudo, conforme a literatura produzida na área, destaca-se que prevalece um período médio de maior intensidade de ofertas de vagas de transferências externas nos dois primeiros anos após o ingresso no curso. Tal fato nos permite ponderar que esse indicador aponta tendências persistentes de incidência de evasão. Assim, os 15 cursos que mais ofertaram vagas e excederam expressivamente a média observada em ordem decrescente foram: Geofísica (174,3); Meteorologia (118,8); Licenciatura em Matemática Diurno (88); Licenciatura em Matemática Noturno (84,7); Bacharelado em Física Diurno (83,9); Bacharelado em Física Noturno (70,7); Licenciatura em Física Diurno (66); Bacharelado em Matemática Aplicada (50); Bacharelado em Matemática Diurno (48,9); Licenciatura em Física Noturno (39,4); Geologia (36,7); Geografia Diurno (33,8); Biblioteconomia Diurno (31,1); Bacharelado em Estatística (30), Biblioteconomia Noturno e Filosofia Noturno (23,3).

Constatamos nesta análise mais circunstanciada que, a carreira de Engenharia que era a mais prestigiosa na listagem anterior não aparece destacada. As demais graduações com maiores totais de oferta permanecem na lista, com posições alteradas mas algumas delas se mantêm com altos índices, tais como a Licenciatura em Matemática e o Bacharelado em Física. Constata-se uma predominância de maiores índices de oferta de vagas de transferência na área de Ciências Exatas, seguida de Ciências Humanas e por último, Ciências Biológicas. Na área de Ciências Humanas, os cursos que mais se destacam são as carreiras voltadas para a docência, as Licenciaturas, além do curso de Biblioteconomia.

Para averiguar a seletividade dos cursos e correlacionar com os percentuais de transferências externas ou de evasão, analisamos as notas de corte do Vestibular nos anos de 2002, 2003 e 2004 com os percentuais de transferências externas, conforme demonstrado nos gráficos apresentados a seguir, para todos os cursos da USP da cidade de São Paulo, distribuídos por áreas do conhecimento:

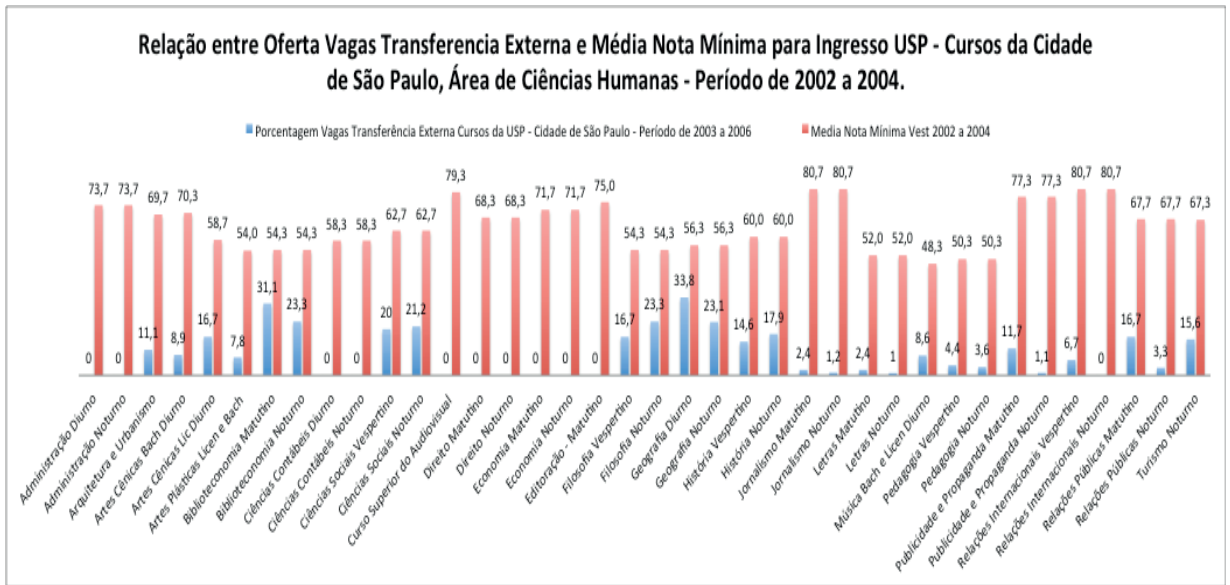


Gráfico 4 – Média Nota Mínima nos Vestibulares 2002, 2003 e 2004 e Total Relativo de Oferta de Transferência Externas nos Cursos da Área de Ciências Humanas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVest-USP.

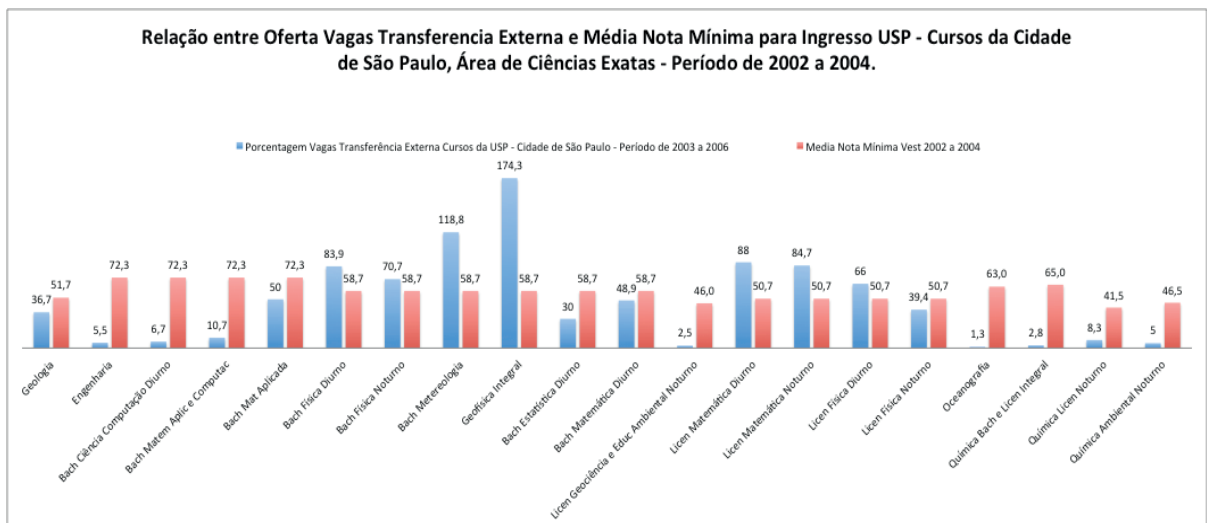


Gráfico 5 – Média Nota Mínima nos Vestibulares 2002, 2003 e 2004 e Total Relativo de Oferta de Transferência Externas nos Cursos da Área de Ciências Exatas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVest-USP.

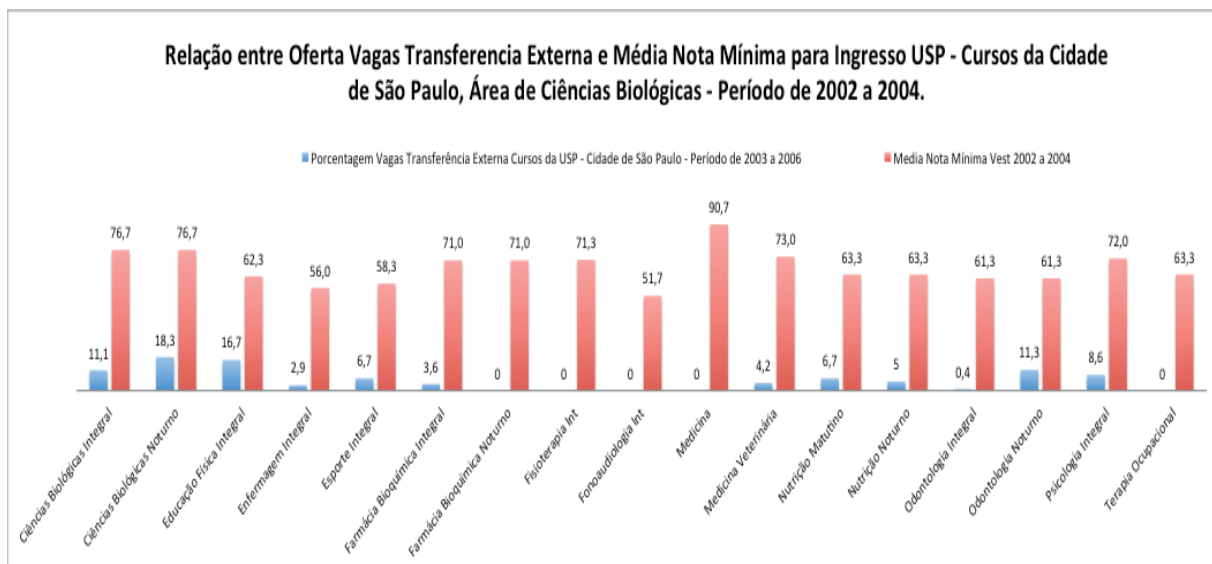


Gráfico 6 – Média Nota Mínima nos Vestibulares 2002, 2003 e 2004 e Total Relativo de Oferta de Transferência Externas nos Cursos da Área de Ciências Biológicas da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVEST-USP.

Nos gráficos 4, 5 e 6, observamos uma nota de corte média para cada área respectivamente de: Ciências Biológicas (67,3), Ciências Humanas (64,7) e Ciências Exatas (57,9). Estas notas são inversamente proporcionais às maiores ofertas de vagas de transferências externas de cada área, que foram respectivamente de: Ciências Biológicas (5,6), Ciências Humanas (9,2) e Ciências Exatas (46,7). Desse modo, a área de Ciências Biológicas foi a que ofertou menores índices de vagas de transferências externas, seguida das Ciências Humanas e por último, pelas Ciências Exatas.

Com relação ao desempenho dos cursos, verificamos que as carreiras que exigem notas mais altas para ingresso, tais como: Medicina (90); Jornalismo e Relações Internacionais (80); Curso Superior do Audiovisual (79,3); Publicidade e Propaganda (77,3); Ciências Biológicas (76,7); Administração (73,7); Engenharia (72,3); Psicologia (72); Economia (71,7); Fisioterapia (71,3) e Farmácia Bioquímica (71); ofertaram menores taxas de transferências sobretudo, externas. Por sua vez, os cursos que mais ofertaram vagas de transferências externas, obtiveram os piores desempenhos dos alunos nos exames Vestibulares, sendo estas graduações as formações em: Licenciatura em Química (41,5); Licenciatura Geociências e Educação Ambiental Noturno (46); Química Ambiental Noturno (46,5); Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física (50,7); Geologia (51,7); Fonoaudiologia (51,7); Música (48,3); Pedagogia (50,3); Letras (52); Licenciatura em Artes Plásticas (54); Biblioteconomia e Filosofia (54,3); Geografia (56,3).

Excetuando os três primeiros cursos de Licenciatura em Química (41,5); Licenciatura Geociências e Educação Ambiental Noturno (46) e Química Ambiental Noturno (46,5) que são cursos novos ou seja, criados nos anos/períodos base de

análise deste estudo, as demais graduações com baixa pontuação para ingresso na USP, caracterizam-se por serem cursos voltados para a docência ou cursos menos prestigiosos e com baixa valorização senão, com um nicho restrito no mercado de trabalho, tais como: Biblioteconomia e Geologia.

Para complementar esta análise, verificamos ainda a relação entre o percentual de transferência externa e o número de candidatos por vaga verificados para os cursos da USP, da cidade de São Paulo, nos Vestibulares de 2002, 2003 e 2004, conforme demonstrado a seguir:

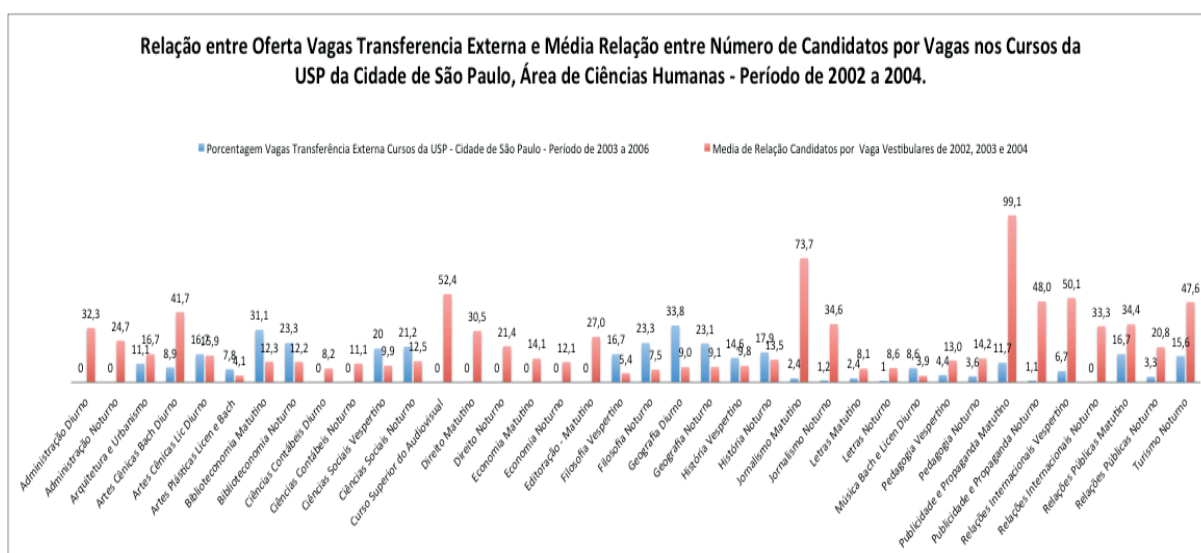


Gráfico 7 – Média de Relação entre Número de Candidatos por Vaga nos Vestibulares 2002, 2003 e 2004 e Total Relativo de Oferta de Transferência Externas nos Cursos da Área de Ciências Humanas da USP/SP.

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVEST-USP.

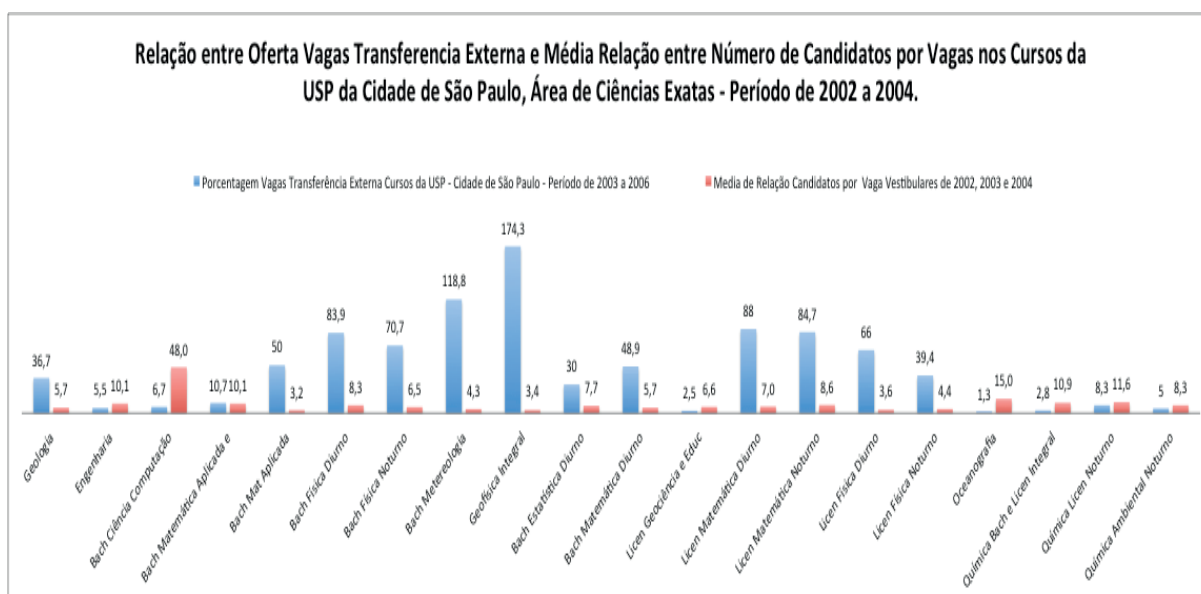


Gráfico 8 – Média de Relação entre Número de Candidatos por Vaga nos Vestibulares 2002, 2003 e 2004 e Total Relativo de Oferta de Transferência Externas nos Cursos da Área de Ciências Exatas da USP/SP.

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVEST-USP.

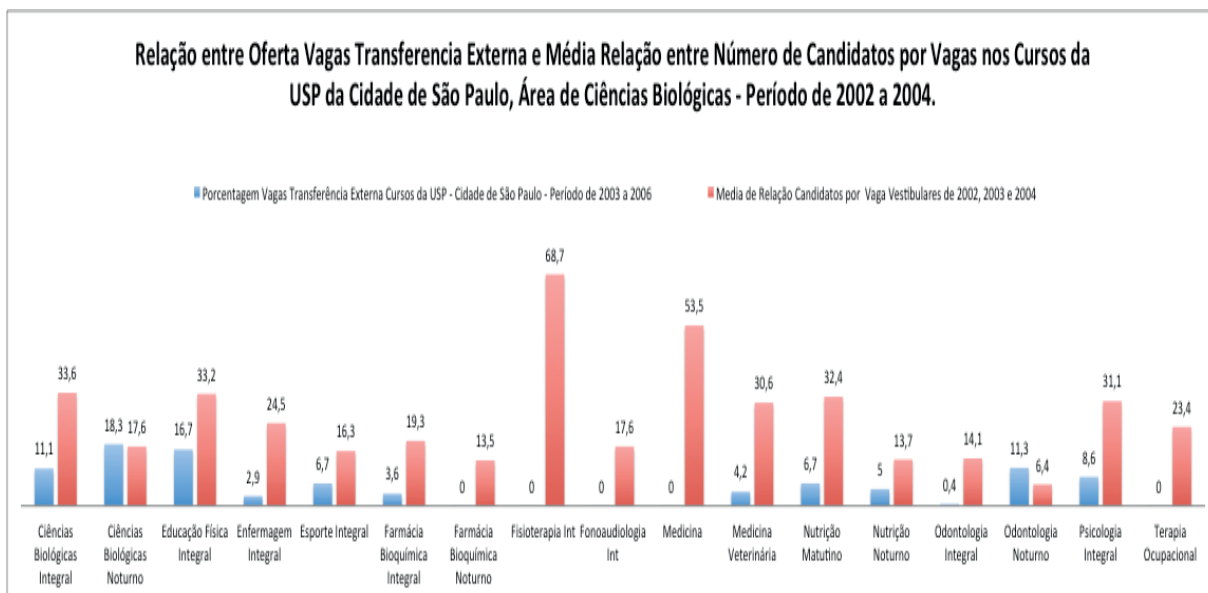


Gráfico 9 – Média entre Número de Candidatos por Vaga nos Vestibulares 2002, 2003 e 2004 e Total Relativo de Oferta de Transferência Externas nos Cursos da Área de Ciências Biológicas da USP/SP.

Fonte: Dados compilados a partir de informações disponíveis no site da FUVEST-USP.

Nos gráficos 7, 8 e 9, complementamos a análise anterior com relação a seletividade dos cursos da USP da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2004, através da relação entre o total candidatos por vaga no concurso Vestibular e a oferta relativa de vagas de transferência externa, no período de 2003 a 2006. Assim, verificamos que, os cursos mais prestigiosos tem uma concorrência maior no período diurno, enquanto os cursos menos prestigiosos possuem concorrência maior no período noturno. Tal resultado sugere uma diferença de perfil de aluno que procura cada um dos turnos de estudos, ou seja, o período noturno é mais procurado por um estudante que normalmente trabalha e também concorre a cursos menos concorridos ou a cursos menos prestigiosos. Por sua vez, os cursos mais concorridos possuem menor oferta de vagas de transferências externas o que pressupõe uma diferença de perfil de aluno que adentra estes cursos e consegue conclui-los. Assim, destacamos as carreiras de Publicidade e Propaganda (Matutino e Noturno); Jornalismo (Matutino e Noturno); Direito (Matutino e Noturno); Odontologia (Integral e Noturno); Nutrição (Diurno e Noturno). As carreiras de Ciências Exatas oferecem os cursos mais prestigiosos somente no período diurno ou integral, como é o caso de Engenharia, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional. Por sua vez, os cursos menos prestigiosos apresentam uma concorrência mais acentuada no período noturno em todas as áreas, sendo eles: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física. Neste último caso, o curso de Ciências Biológicas, apresenta-se como uma exceção. Talvez por integrar uma área de baixa evasão e os cursos da área de Ciências Biológicas voltados mais à pesquisa, absorverem uma

maior quantidade de recursos humanos em algumas áreas específicas, que não se restringem ao exercício da docência. Apesar disso, o curso de Ciências Biológicas, predomina nesta carreira uma maior oferta de vagas de transferência neste curso para estudantes do período noturno, que teriam perspectivas diferentes dos alunos do diurno com relação ao curso, conforme os demais casos analisados de alta evasão.

Verificamos, em seguida, os períodos de integralização curricular e analisamos a forma do comportamento da evasão bem como seus índices finais em quatro carreiras, duas das Ciências Exatas e duas das Ciências Humanas, que ofertaram grande número de vagas de transferência e possuem períodos de integralização curricular extensivos. Assim, analisamos as situações de conclusão das graduações em: Licenciatura em Matemática (Diurno e Noturno), Geofísica Integral, Biblioteconomia (Diurno e Noturno) e Geografia (Diurno e Noturno).

Os índices de evasão verificados para os cursos de Licenciatura Matemática Diurno, Licenciatura Matemática Noturno, Geofísica, Biblioteconomia Diurno, Biblioteconomia Noturno, Geografia Diurno e Geografia Noturno, são apresentados no gráfico a seguir:

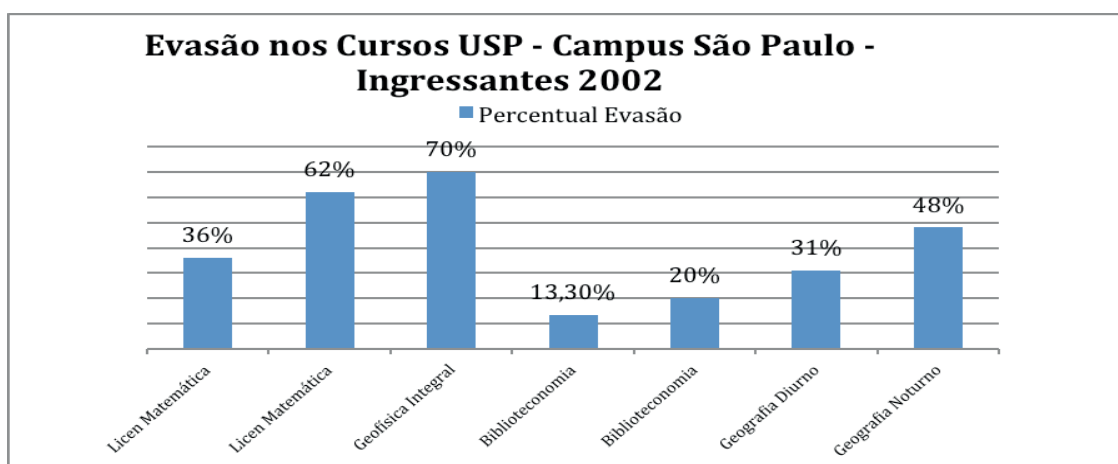


Gráfico 10 – Percentual de Evasão nos Cursos USP/SP: Ingressantes 2002

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP.

As taxas de conclusão e a existência de alunos em situação de atividade no curso para as formações em Licenciatura Matemática Diurno, Licenciatura Matemática Noturno, Geofísica, Biblioteconomia Diurno, Biblioteconomia Noturno, Geografia Diurno e Geografia Noturno, podem ser averiguadas nos gráficos destacados na sequência:

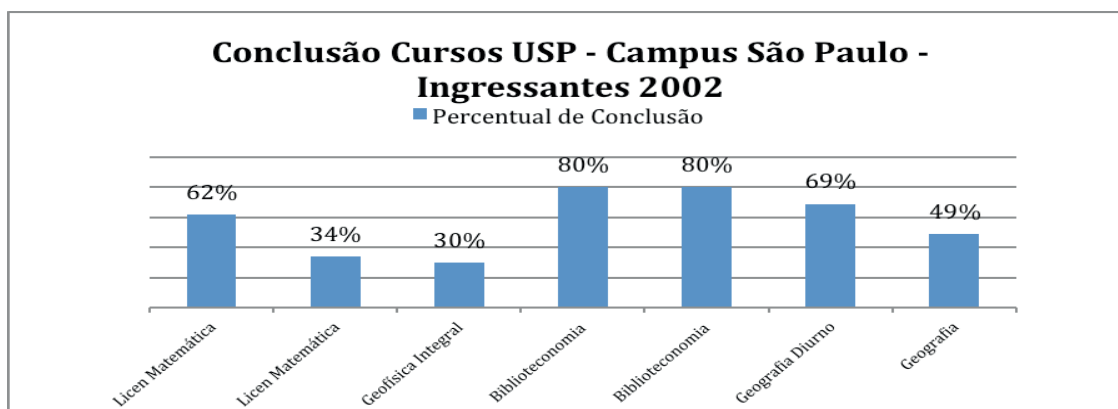


Gráfico 11 – Percentual de Conclusões nos Cursos USP/SP: Ingressantes 2002

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP

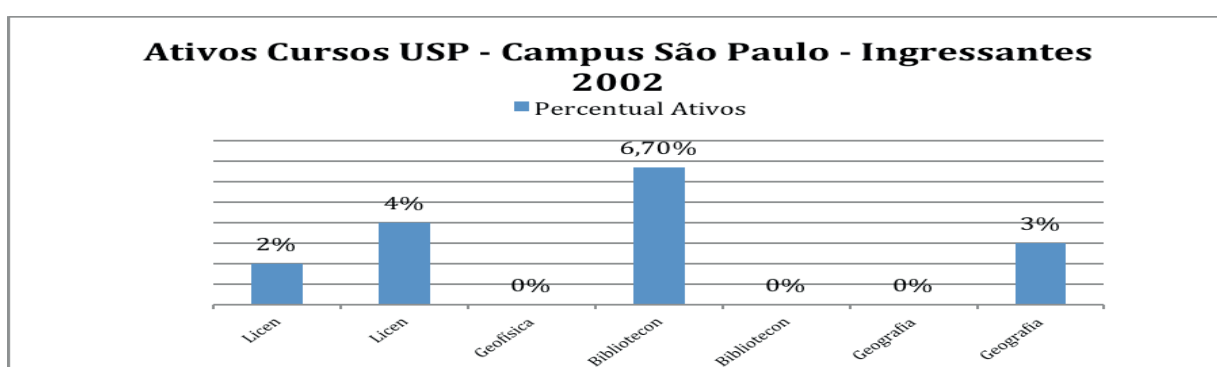


Gráfico 12 – Percentual de Ativos nos Cursos USP/SP: Ingressantes 2002

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP.

Conforme os resultados apresentados nos gráficos 11 e 12, verificamos que, embora a evasão seja caracteristicamente mais alta nos cursos noturnos para duas de três carreiras analisadas que possuem cursos em ambos os turnos, a permanência prolongada é menor no curso de Biblioteconomia Noturno que no curso Diurno. Nos demais cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia a permanência prolongada se caracteriza por ser maior no período noturno tal qual os maiores índices de evasão. Constata-se portanto, índices de evasão elevados para todos os cursos analisados com uma acentuação deste comportamento no período noturno. Em complemento a esta análise, verificam-se as conclusões segundo os períodos ideais e prolongados dos cursos selecionados, no gráfico que se segue:

Total de Conclusões, Segundo Tempo de Integralização Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática, Geofísica, Biblioteconomia e Geografia - Ingressantes Vestibular da USP/SP em 2002

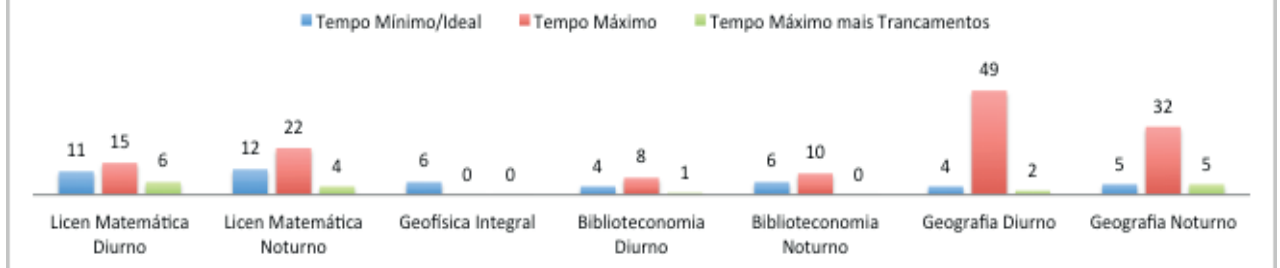


Gráfico 13 – Total de Conclusões, segundo Tempo de Integralização Curricular nos cursos da USP/SP

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP.

As maiores frequências de evasão, segundo a forma como aconteceram nos cursos, diurnos e noturnos, de Licenciatura em Matemática, Geofísica, Biblioteconomia e em Geografia, podem ser observadas no gráfico a seguir:

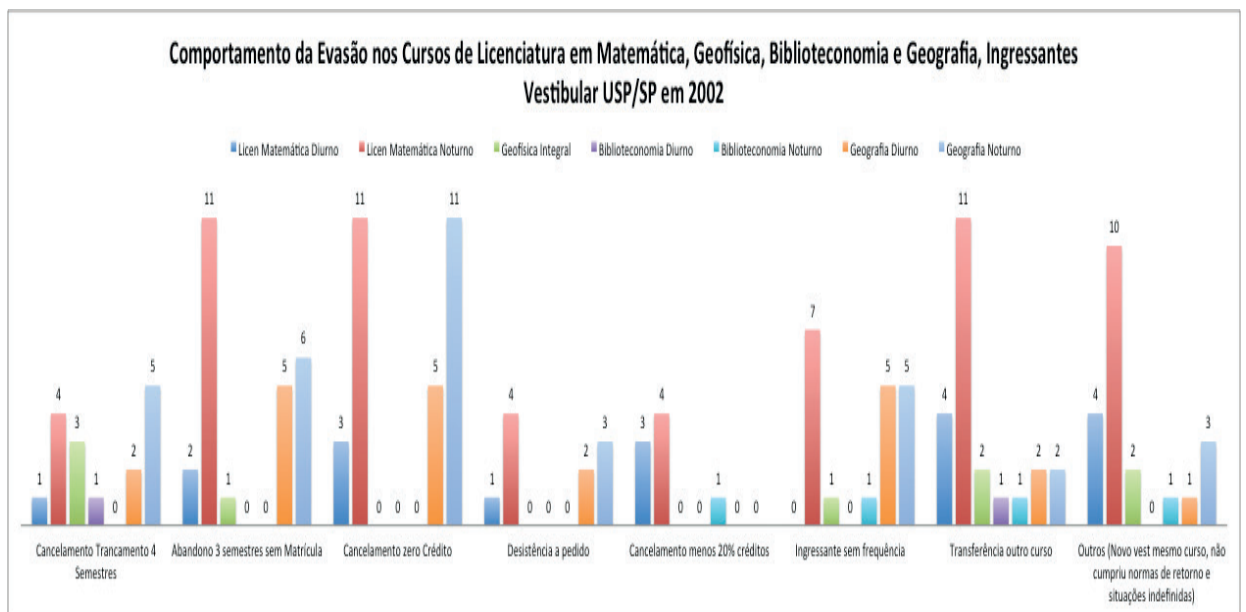


Gráfico 14- Comportamento da Evasão nos Cursos da USP/SP, Ingressantes 2002

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP.

No gráfico de número 14, verificamos nas carreiras analisadas uma maior recorrência de transferência para outro curso dentro da USP e outros, no qual se inserem a realização de novo vestibular e situações indefinidas, como principais motivos para a evasão nos cursos diurnos. Enquanto nos cursos noturnos, o abandono por três semestres sem realizar matrícula, o cancelamento por ter obtido 0% de crédito, o cancelamento por ter realizado menos de 20% dos créditos no período, o ingressante sem frequência e a transferência para outro curso dentro da

USP como principais ocorrências para o desligamento do aluno do seu curso de origem. Parece claro nas ocorrências levantadas, a existência de uma diferença de comportamento da evasão entre os cursos e seus respectivos turnos e o perfil dos candidatos aos cursos da USP. Assim, estudantes do turno noturno, comumente caracterizados como sendo estudantes-trabalhadores (FORACCHI, 1968) tendem mais fortemente a evadirem-se da USP, que estudantes do diurno que evadem-se mais dos seus cursos de origem (OLIVEIRA *et al*, 2004).

Por último, o momento das incidências da evasão pode ser observado no gráfico de distribuição dessas ocorrências realizado para os cursos de Licenciatura em Matemática (Diurno e Noturno), Geofísica Integral, Biblioteconomia (Diurno e Noturno) e Geografia (Diurno e Noturno), que é apresentado na sequência:

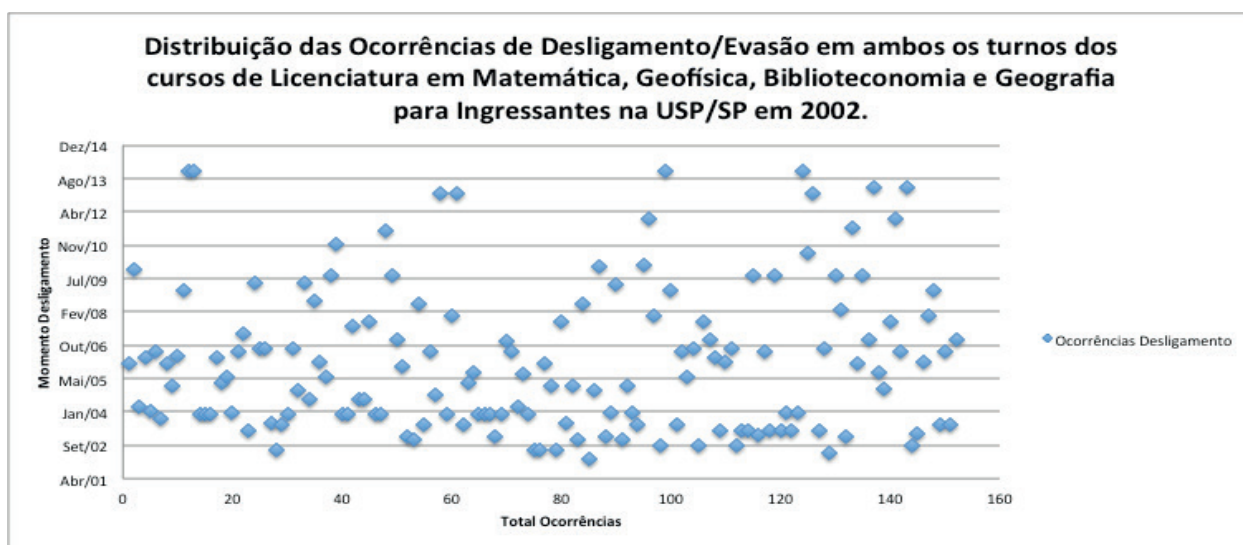


Gráfico 15 – Momento das Ocorrências da Evasão nos cursos da USP/SP, Ingressantes 2002

Fonte: Dados compilados a partir de informações extraídas do Sistema Júpiter da USP.

No gráfico 15, observamos que, a evasão ocorre com maior incidência nos anos iniciais dos cursos, sendo recorrente até o término do prazo ideal de integralização curricular de cada curso. Também constatamos ocorrências de evasão no tempo máximo de integralização curricular. Contudo, observamos que esta é bem menos recorrente que o total observado no início do curso. Frente a isso, tais resultados reiteram a literatura pertinente ao tema, tanto em âmbito nacional (PEIXOTO, BRAGA, BOGUCHI, 1999; OLIVEIRA *et al*, 2004; ADACHI, 2009) quanto em âmbito internacional (TINTO, 1985; BEAN; METZNER, 1985; CANALES, DE LOS RÍOS, 2007; DE VRIES *et al*, 2011; CABRERA *et al*, 2012), que enfatizam uma maior incidência da evasão até o segundo ano de efetivação da graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as análises expostas, enfatizamos que, verificar os fluxos de

ofertas de vagas de transferência mostra-se como medida importante para avaliar o desempenho dos cursos e as trajetórias dos estudantes. Dessa maneira, tais análises realçam aspectos das formações, características e demandas do alunado que adentra diferentes carreiras da universidade.

Consideramos que, o acompanhamento do fluxo de ofertas de vagas de transferência favorece o diagnóstico da evasão e intervenções capazes de redirecionar o percurso estudantil, sendo possível promover ações contínuas mais ajustadas às características do alunado e as perspectivas de formação. Desse modo, reitera-se que, é frequentemente observada a procura do turno noturno pelo estudante trabalhador bem como, é alta a incidência da evasão nos períodos iniciais dos cursos. Destacam-se perfis definidos de alunos que adentram diferentes carreiras e a incidência da mobilidade para ingressantes de cursos de alta evasão, que após o ingresso se deslocam para cursos mais prestigiosos e seletivos da universidade. A evasão é alta em graduações predominantemente procuradas por um perfil de aluno com características socioeconômicas e culturais desfavorecidas. Os cursos de menor prestígio são aqueles com baixa valorização no mercado de trabalho, em termos de salário e empregabilidade (PEIXOTO, BRAGA, BOGUCHI, 1999; LOUZANO, *et al.* 2010; dentre outros autores). Predomina a permanência prolongada no diurno bem como é distinta a forma do comportamento da evasão em diferentes turnos de estudos da USP. Dessa maneira, estudantes do diurno tendem a evadir mais de seus cursos de origem que da USP. Enquanto, discentes do noturno evadem-se mais frequentemente da instituição. Por último, destaca-se a hierarquia entre as carreiras e as características do alunado que adentra cursos competitivos e consegue concluí-los.

Frente a tais resultados, verifica-se a necessidade de políticas amplificadas para atender um perfil de estudante de condição socioeconômica desfavorecida, que gostaria de cursar carreiras mais prestigiosas da universidade bem como, um olhar atento às condições de estudo e trabalho do estudante do turno noturno, devido a alta incidência da evasão neste período de estudos. Posto isso, destaca-se que qualquer política que vise contemplar o acesso e garantir a permanência deve se voltar para características da formação dos cursos, para as condições de estudo e trabalho além das demandas dos estudantes. Assim, acompanhamentos contínuos se fazem necessários, tendo em vista o dinamismo da universidade e as exigências de adequações constantes para o cumprimento da finalidade educacional.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A.A.C.T. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2009. (Dissertação de Mestrado)

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP, ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2017. (Tese de Doutorado)

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

CABRERA, A. F.; BURKUM, K. R.; LA NASA, S. M.; BIBO, E. W. Pathways to a four-year degree: determinants of degree completion. In: SEIDMAN, A. (Ed.). **College student retention: formula for student success**. Westport, CT: Praeger Publishers, 2012, p. 167-210.

CANALES, A.; DE Los RÍOS, D. Factores explicativos de la deserción universitaria. **Revista Calidad en la Educación**, Consejo Nacional de Educación del Chile, n. 26, p. 173-201, jul. 2007.

DE VRIES, W.; ARENAS, P. L.; MUÑOZ, J. F. R.; SALDANHA, I. H. ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. **Revista de La Educación Superior**, v. XL (40), n. 160, p. 29-50, oct./dic. 2011.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

KIPNIS, B. **A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão**. Linhas Críticas. Brasília, v. 6, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2000.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. L. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, n. 2, p. 55-65, jul. 1996.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2011, Managua-Nicaragua. **Anais...** Managua: CLABES, 2011. p. 1-10.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ciclo básico da UFMG. **Rev. Bras. de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 49-59, jan.-jun. 1999.

OLIVEIRA, R. L. P.; SOUSA, S. Z. (coord). **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo ingressantes de 1995 a 1998**. Relatório final de pesquisa. Universidade de São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, set. 2004. Disponível em: <naeg.prg.usp.br/pesquisas/relat_evasao_cepe_feusp_naeg.doc>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

SANTOS JUNIOR, J. S. ; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR** , v. 22, p. 385-402, 2017.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Regimento Geral da Universidade de São Paulo de 1990**. São Paulo: USP, 1990. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3745-de-19-de-outubro-de-1990>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

APLICABILIDADE TEÓRICO-PRÁTICA DA TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Data de aceite: 31/01/2020

Sérgio Caetano da Silva Junior

RESUMO: Considerada como “a primeira onda”, a expansão do behaviorismo radical tornou inegável sua influência na área da educação nas últimas décadas. O fato de seu grande propulsor, Burrhus Frederic Skinner, ter a temática “educação” frequentemente em sua obra aumentou ainda mais a aplicação de se suas propostas às práticas educacionais. O mesmo não aconteceu com as abordagens de “segunda onda” (Psicologia Cognitiva e Cognitivo-comportamental) que, em grande parte, têm suas propostas/atuações no contexto da psicologia clínica, saúde mental e psiquiatria. Uma vez que, em seus estudos científicos, Aaron Beck (um dos principais expoentes da Terapia Cognitivo-Comportamental) comprovou os resultados da TCC e sua eficácia para diversas psicopatologias (muitas das quais interferem e/ou estão ligadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem). Este estudo pretende revisar a literatura fundamental e atual proposta pela TCC em busca de possíveis contribuições às práticas educacionais e desenvolvimento humano. Uma vez que a TCC pode ser (e se propõe a ser) experimentada nos mais diversos âmbitos do conhecimento humano, este

estudo inclui a TCC, seus métodos/tecnologias e investiga uma possível utilização destas à fim de experimentar também nos processos educacionais, o sucesso que a mesma tem obtido em contexto clínico.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Educação; Terapia Cognitivo-comportamental.

1 | INTRODUÇÃO

A psicologia é uma ciência com diversas filosofias e aplicações denominadas “abordagens”. Dentre as abordagens empíricas, entre as consolidadas estão as de fundo/origem comportamental que, em sua linha de atuação, se preocupam em verificar através de estudos científicos e pesquisas numerosas a sua efetividade. É comum na literatura, a história da psicologia comportamental ser considerada em três gerações: O behaviorismo como sendo a primeira geração ou primeira onda, a Terapia Cognitivo-comportamental como segunda geração e as autodominadas terapias de terceira onda surgidas por volta do ano 2000.

A aplicação clínica da psicologia comportamental começou nos anos 1950 mas apresentou-se como um movimento visível e emergente no princípio dos anos 60 nos

Estados Unidos. É composta por diversos conceitos teóricos, estratégias e técnicas, tendo seu início sustentado por muitos trabalhos como, por exemplo, os de Pavlov sobre o condicionamento clássico, os de Watson sobre o comportamentalismo, os trabalhos de Thorndike sobre a aprendizagem e, obviamente, os de Skinner sobre o condicionamento operante (CABALLO, 1996). Nessa época, considerada a “primeira onda”, a preocupação dos clínicos era com o condicionamento clássico e a aprendizagem operante, através de alterações no ambiente das pessoas, buscando, através disso, levar a uma mudança nos comportamentos. A Terapia Comportamental tem se mostrado cada vez mais expressiva e auxilia o indivíduo a modificar a relação entre a situação que está criando dificuldade (estímulo) e a habitual reação emocional e comportamental (resposta) que ele tem naquela circunstância, mediante a aprendizagem de uma nova modalidade de reação.

Considerado o grande propulsor desta abordagem, Skinner sempre circundou em suas publicações a temática da educação. Além de frequentemente em sua obra o autor trazer a educação em pauta, em seu livro “Tecnologia do Ensino” (SKINNER, 1975), o mesmo se dedica exclusivamente a fazer considerações sobre a Análise do Comportamento aplicada ao ensino. Sobre sua contribuição, “o papel atribuído ao condicionamento, mormente sob a influência de Skinner, levou ao ideal de um ensino programado, por meio de associações progressivas mecanicamente ordenadas (as “máquinas de ensinar”)” (PIAGET, 1975, p. 11).

A segunda geração ou segunda onda ganhou expressividade com os estudos de Aaron Beck, que ao estudar Skinner, percebeu algumas lacunas na teoria que, em sua prática clínica, não atendiam alguns pacientes (em especial os casos de depressão), Beck atentou para a terapia racional-emotiva de Ellis (também oriunda dos fundamentos *skinnerianos*) e deu os contornos atuais que hoje encontramos. Uma vez que os primeiros terapeutas comportamentais apresentavam dificuldade em adequar sua forma de trabalho para lidar com pensamentos e sentimentos, Aaron Beck iniciou a proposta de um modelo de terapia que focava justamente nas crenças e percepções que o indivíduo tem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o futuro. Assim, a terapia Cognitiva baseia-se no pressuposto teórico de que os sentimentos e os comportamentos de um indivíduo são, em grande parte, determinados pelo modo que o próprio indivíduo tem de estruturar o mundo a sua volta, isto é, a visão do mundo possuída por uma pessoa, influencia a forma como pensa, sente e age (RANGE, 2011).

Conforme Beck et al. (1997a), os pensamentos agem diretamente na forma como as pessoas sentem e agem, logo, uma alternativa para melhorar um estado de humor é avaliar os pensamentos do indivíduo, no sentido de que exerçam um efeito realista sobre a forma como o mesmo se sente perante a si mesmo, ao mundo e a nosso futuro (tríade cognitiva). Em outras palavras, a forma como percebemos

e avaliamos os acontecimentos externos e internos a nós, irá determinar a forma como iremos nos sentir e, conseqüentemente, agir (comportamento) perante esses acontecimentos. Desta maneira, a TCC se organiza observando e descrevendo as emoções, e fazendo uma conexão entre o que se sente, e o que previamente a esses sentimentos, se pensa; desta maneira entende-se que podemos buscar fazer uma avaliação realística dos pensamentos, para que avaliando os pensamentos pode-se entender que, estes mesmos pensamentos, se distorcidos, podem gerar sentimentos desagradáveis gratuitos, neste caso os substituímos por pensamentos condizentes com a realidade. Resumidamente, “a forma de enxergarmos o mundo irá determinar a forma que nos sentimos e agimos” (GREENBERGER; PADESKY, 2017, p. 22).

Considerando o ato de aprender um comportamento, “não nos apercebemos dos pensamentos que direcionam nosso comportamento, porque nossas ações tornaram-se rotina. Entretanto, quando decidimos mudar ou aprender um novo comportamento, os pensamentos podem determinar se e como essa mudança ocorrerá” (GREENBERGER & PADESKY, 1999, p. 25).

Nota-se que a biografia da TCC percorreu, desde muito cedo, os corredores das clínicas de psicologia e os laboratórios de desenvolvimento cognitivo-comportamentais, estes caminhos fizeram dela “a abordagem psicoterápica independente mais importante e com melhor validação científica” (KNAPP, 2008). Este estudo visa buscar nesta biografia/bibliografia possibilidades da aplicação destas técnicas no contexto educacional afim de tentar repetir, na educação, o sucesso que a TCC tem apresentados nos laboratórios e clínicas.

É sabido que nenhuma terapia tem eficácia universal. Tanto por suas técnicas quanto por cada indivíduo ter sua forma singular de se adaptar a uma forma de trabalho. Há ainda, nesse contexto, as terapias de “terceira onda” que, a partir dos anos 2000, surgiram com mais um modelo de terapia comportamental. Fazem parte dela terapias como a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), Terapia Comportamental Dialética (TCD), Terapia Analítica Funcional (FAP), Terapia Comportamental Baseada em Mindfulness e Aceitação, entre outras.

A terceira onda reformula e sintetiza gerações anteriores de terapias cognitivas e comportamentais e as levam adiante para questões e domínios previamente trabalhados por outras tradições, na esperança de melhorar tanto a compreensão do ser humano como a dos resultados dos tratamentos” (HAYES, 2004).

As ditas terapias de terceira onda focam em aspectos como a forma como a linguagem afeta a nossa experiência, a relação terapêutica, o conceito de *mindfulness* ou estar no presente, o *self* como contexto e a aceitação. Ainda que promissoras, as técnicas psicoterápicas da Terapia Cognitiva auxiliam a identificar,

avaliar, controlar e a modificar as crenças que comandam a visão de mundo e que podem ser disfuncionais e ainda se mostra mais presente na ciência, produção acadêmica e comprovação científica.

Haja visto seu malogro explicitado em números pela evasão escolar no Brasil, a forma como compreendemos nossos problemas tem um efeito em como lidamos com eles (GREENBERGER & PADESKY, 1999, P.13). Sendo que o objetivo de refletir e contribuir com a otimização dos resultados dos processos educacionais, tudo indica que a TCC pode contribuir, e muito, sendo [mais] uma fonte de recursos, conforme bem coloca RANGÉ (2001a), é uma abordagem ativa, diretiva e estruturada, de prazo limitado, orientada para o problema, caracterizada pela aplicação de uma variedade de procedimentos clínicos como introspecção, insight, teste de realidade e aprendizagem visando aperfeiçoar discriminações e corrigir concepções equivocadas que se supõe basearem comportamentos, sentimentos e atitudes perturbadas.

De acordo com Piaget

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos da vida mental. (PIAGET, 1973, p. 35)

Utiliza-se a expressão terapia cognitivo-comportamental (TCC), para se designar a junção da terapia cognitiva e da terapia comportamental. Nota-se que tanto para PIAGET (1973, p. 35) quanto para BECK et al (2000, p. 42), a maneira que o indivíduo interage com o mundo determina seu comportamento. Esta interface teórica pode interagir e influenciar todo o processo de ensino aprendizagem. Haja visto a grande contribuição da Análise do Comportamento à Educação, a Psicologia Cognitiva pode trazer contribuições para a Pedagogia bem como o tem feito à outras áreas do conhecimento humano.

Além da histórica e harmoniosa convivência e coexistência da Psicologia e Pedagogia, a proposta se apresenta particularmente lúcida e viável (ainda que de pouca produção acadêmica na atualidade) por ainda mais três considerações: (I) A TCC se propõe a se um método ativo e pode dialogar com metodologias ativas de ensino; (II) ao contrário do sendo comum e/ou de algumas outras abordagens, a TCC se constitui grande parte por técnicas que não são exclusivas do uso do profissional psicólogo, facilitando sua ampla utilização nos contextos escolares por diversos profissionais e (III) pela possibilidade de aplicação em grupos, o que se assemelha ao ambiente escolar potencializando seus resultados.

Ainda sobre a convivência e coexistência supracitada das ciências, “a educação

é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária para o próprio desenvolvimento natural” (PIAGET, 1973 p. 39).

2 | A TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL, SUA HISTÓRIA E APLICAÇÃO

2.1 Histórico da TCC, seu desenvolvimento e resultados em contextos psiquiátricos

Partindo de pressupostos como de que os pensamentos alteram seus estados de humor (GREENBERGER; PADESKY, 2017), que a prática psicológica pode ter um modelo estruturado para o atendimento psicoterápico (BECK, 2013), que os comportamentos e reações fisiológicas são frutos da reação emocional apresentada pelo indivíduo (BECK, 2006) e que as emoções podem ser mensuradas (CUNHA, 2001), a Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) teve seus primórdios nos estudos de vários pesquisadores, dentre eles Aaron Beck, nos Estados Unidos (LEAHY, 2010).

Caracterizada inicialmente pelo seu modelo cognitivo, na qual esquematiza-se um modelo causal dos comportamentos, a TCC surge ampliando o conceito do então expoente Behaviorismo Radical (SKINNER, 1957, 1972a, 1972b, 1982, 2003, 2006), onde entendia-se que as contingências ambientais eram determinantes para alteração comportamental (MOREIRA; MEDEIROS, 2014), tornando-se assim o que posteriormente os historiadores chamariam de segunda onda das abordagens comportamentalistas.

Suas bases teóricas iniciais nascem já em seus primeiros estudos estruturados onde, ao perceber que pacientes depressivos tendiam a ter pensamentos distorcidos e negativos à respeito de si mesmo, dos outros e do futuro (WILSON; BRANCH, 2010). Sua popularidade é alcançada em poucas décadas impulsionada, dentre outros fatores, pelos seus resultados alcançados chegando até mesmo a ter sua eficácia equiparada aos tratamentos medicamentosos da época (LEAHY, 2010). Desde então, assim como sua popularidade, suas ramificações também aumentaram. Embora outras contribuições viriam posteriormente ampliar os estudos, desenvolver novas técnicas e até mesmo contrapor alguns pontos iniciais, a “TCC de Aaron Beck” é a maior vertente entre as terapias cognitivas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Sua proposta estruturada e metodológica formatou uma prática clínica mais direcionada e intencional. Por possuir um modelo cognitivo universal, a TC pode ser amplamente utilizada em diversos contextos, conforme o próprio Aaron Beck descreve

A estrutura ou paradigma da terapia cognitivo-comportamental (TCC) possui um conjunto de princípios teóricos inter-relacionados (ou seja, a arquitetura da TCC) e um conjunto de técnicas que podem ser organizadas em estratégias clínicas

Ao apresentar esta estrutura, familiarizando o paciente/usuário à estas técnicas, a familiarização com o modelo cognitivo passa a ser fundamental para qualquer propósito. Nesta apresentação, o terapeuta cognitivo comportamental passa a adotar uma posição mais interventiva no processo psicoterapêutico, contrariando as técnicas de outras abordagens muito populares na época como a psicanálise e as teorias existenciais fenomenológicas. Nesta posição, o terapeuta passa a ser um colaborador que, juntamente com o paciente irá atuar colaborativamente em todo o processo terapêutico num processo denominado de Empirismo Colaborativo, neste, ambos os envolvidos no processo terapêutico passam a atuar colaborativamente, “trabalhando em conjunto no empreendimento terapêutico, como uma equipe de trabalho” (KNAPP, 2004). Nesta relação, o vínculo terapêutico é tido hoje como um dos elementos fundamentais de mudança, adesão ao tratamento e ativação comportamental (BECK, 2006).

Além do modelo atóxico proposto pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (APA, 2014) e da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde em seu capítulo específico das Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas (OMS, 1993), a TCC possui seu modelo teórico que funciona paralelamente aos modelos supracitados. Este modelo teórico fica evidente e sistematicamente apresentado no diagrama de conceitualização cognitiva (BECK, 2013; KNAPP, 2004; KUYKEN; PADESKY; DUDLEY, 2010; RANGE, 2011) neste, o modelo de conceitualização fica bem organizado e concentrado.

Ao contrário do que acredita-se, quanto mais experiente é um terapeuta, mais ele dá importância ao diagrama de conceitualização (RANGE, 2011) uma vez que esta ferramenta é a base e ao mesmo tempo o direcionador de intervenções de acordo com as informações obtidas que orientarão um psicodiagnóstico e/ou elencará as intervenções e, conseqüentemente, as técnicas a serem utilizadas (LEAHY, 2007). Sendo assim, cada uma das psicopatologias possui, dentro do mesmo modelo teórico, suas possíveis atuações dentro da TCC.

A própria história da TCC se confunde com a de suas aplicações em transtornos psicológicos: Aaron Beck, até então psicanalista, apresentou a TCC utilizando seus estudos sobre o Transtorno Depressivo como campo inicial de suas atuações, os conceitos de Distorções Cognitivas e até mesmo o próprio Modelo Cognitivo datam as décadas de 60 e 70.

Posteriormente seus estudos sobre os Transtornos de Ansiedade vieram a Escala Beck de Ansiedade (BAI) (CUNHA, 2001), o estudo da importância das imagens e a natureza idiossincrática dos pensamentos automáticos começaram a

alargar a aplicação da TCC no final da década de 70.

No início dos anos 80, Beck já possuía uma grande quantidade de colaboradores e a número de publicações aumentou substancialmente nesta década, juntamente com a quantidade de aplicações apresentadas pela TCC, nesta década os estudos sobre suicídio já houvera apresentado a desesperança como principal fator desencadeador, as Escalas Beck de Desesperança (DSI) e Ideação Suicida (BHS) começam a se tornar populares no uso da psicologia bem como a apresentação do modelo cognitivo da esquizofrenia inaugurava a aplicação da TCC aos transtornos da tornando a TCC aplicável à transtornos do Eixo II¹, com isso, os próprios transtornos da personalidade passaram a contar com modelos de explicação teórico cognitivo-comportamental e, conseqüentemente, seus modelos de atuação, esta atuação passou a ser um grande ápice da TCC uma vez que a mesma sempre se caracterizou como uma abordagem que tende a ser breve e os transtornos de personalidade possuírem características crônicas (APA, 2014; BARNHILL, 2015).

Já as atuações da TCC nas questões sobre adicção e suas ligações com a depressão e suicídio tomaram forma mais na década de 90, embora alguns estudos de Beck já abordasse o tema anos antes.

Atualmente a TCC e suas flexibilizações tomaram proporções ainda maiores. Outras terapias que nascem sob esta vertente acabaram possuindo novas ramificações como, por exemplo, o caso da Terapia Focada nos Esquemas. Jeffrey Young, um grande teórico da TCC na década de 80 passou a tecer seus estudos aprofundados sobre os esquemas (YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008) somando outras técnicas oriundas de outras abordagens e já se mostrou eficaz para determinadas psicopatologias.

A TCC e suas aplicações crescem a cada dia. Com estas e outras características, suas técnicas têm sido amplamente utilizadas em diversos contextos. Sua possibilidade de aplicação varia desde transtornos de personalidade (BECK, 2017), transtornos do humor (CLARK; BECK, 2012) até transtornos alimentares e obesidade (BECK, 2009); sua aplicação só foi relatada com sucesso em populações adultas (WRIGHT, 2008), crianças e adolescentes (FRIEDBERG; MCCLURE, 2007) e idosos (RANGE, 2011), fazendo da TCC e todo seu aparato teórico-prático uma das mais promissoras e abrangentes abordagens psicoterápicas da atualidade.

2.2 Terapia cognitivo comportamental e sua aplicabilidade para as demandas educacionais contemporâneas

Em 1971, Jean Piaget escreveu o livro “Para onde vai a Educação?” em atendimento à Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, órgão

¹ O Eixo II se refere à avaliação multiaxial propostas pela versão anterior do DSM (IV e IV-TR) onde as síndromes da clínica psiquiátrica (Eixo I) eram compreendidas separadamente dos transtornos de personalidade e retardo mental (Eixo II). Este tipo de avaliação deixou de ser proposta em 2014, com a nova versão do DSM.

dependente da UNESCO. A ideia em geral era refletir sobre a Declaração Universal dos Direitos da Humanidade (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), em especial no que se refere ao artigo 26 que aborda os direitos à educação e outras diretrizes do gênero.

No Brasil, presenciamos no ano de 2016 o término do prazo dado pela Emenda Constitucional nº 59, que traz consigo a diretriz de que todas as crianças, adolescentes e jovens de 4 a 17 anos estejam matriculados na escola. Porém, ainda que legalmente estabelecida e determinada, números do ano de 2014, já indicavam que esta meta não seria alcançada. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), o principal problema está na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE), há 1,7 milhão de jovens fora da escola, o equivalente a aproximadamente 16% dessa faixa etária.

Ainda sobre os dados do IBGE, uma vez ingressando na escola, quase todos os alunos permanecem matriculados até 14 anos de idade; desta idade em diante, a proporção de evadidos vai aumentando significativamente até chegar a 19% aos 17 anos de idade (com exceção daqueles que terminaram o Ensino Médio nessa idade). Nota-se que a evasão escolar no Brasil se dá aproximadamente no início das Operações Formais que se inicia por volta dos 11 anos até a vida adulta, é uma fase de transição, de criar ideias e hipóteses do pensamento onde a linguagem tem um papel fundamental para se comunicar.

Ainda que meio século depois, os desafios se mostram semelhantes. “Embora seja ‘moderno’ o conteúdo ensinado, a maneira de se apresentar permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico” (PIAGET, 1973, p. 19).

Com quase um quinto da população entre 15 e 17 anos em situação de evasão escolar (IBGE, 2004) e com o desemprego no país alcançando margens de 13% (IBGE 2017), nota-se que estes alunos egressos do sistema educacional se deparam com a dificuldade de enquadramento no mercado de trabalho. Sendo assim, se faz presente a necessidade da busca de tecno/método-logias em prol da otimização dos resultados dos processos educativos e a Psicologia Cognitiva Comportamental pode e se propõe a ser uma ferramenta para tal, uma vez “Mais de 40 anos após a publicação da teoria cognitiva da depressão, a TC se tornou a abordagem psicoterápica independente mais importante e com melhor validação científica”. (KNAPP, 2008).

Piaget (1979 p. 21) invocava a reflexão “nesse campo tão especial da formação de futuros homens de ciência, e de técnicos de nível satisfatório para uma educação apropriada ao espírito experimental, coloca-se um problema que sem dúvida não é peculiar ao ensino da física, mas que já começa a preocupar certos educadores é se haverá de importa cada vez mais toda a pedagogia com base na Psicologia”.

Conforme Aaron Beck (1991, p. 46) ressaltou, “o progresso contínuo na pesquisa

e prática evidenciado na história das terapias cognitivo-comportamentais pode ser interpretado como uma indicação de que o futuro do campo indubitavelmente presenciará avanços contínuos”.

“A decisão caberá às experiências pedagógicas, metodológicas do futuro” (PIAGET, 1979 p. 21).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados apresentados, nota-se que a biografia da TCC esteve durante muito tempo atrelada ao estudo dos transtornos mentais. Para além do enfrentamento das questões educacionais (como transtornos de aprendizagem), o modelo cognitivo pode ser utilizado em contextos extra clínica, vindo a colaborar com à área da Educação e seus desafios contemporâneos. Porém, mesmo com esta potencialidade, pouco se fez ciência nesta área de atuação com estas perspectivas.

Este estudo pode corroborar novos estudos e desenvolvimento de intervenções que farão do modelo cognitivo, tão conhecido no contexto de saúde mental, um subsídio para as ações educativas em enfrentamento aos seus desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- APA, A. P. A. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, O. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: 1948
- BARNHILL, J. W. Casos Clínicos do DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BECK, A. T. Terapia cognitiva dos transtornos da personalidade. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BECK, J. S. Terapia Cognitiva para Desafios Clínicos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECK, J. S. Pense magro: a dieta definitiva de Beck. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECK, J. S. Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. DE L. T. Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CABALLO, V. E. Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento. São Paulo: Santos, 1996.
- CLARK, D. A.; BECK, A. T. Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- CUNHA, J. A. Manual da versão em português das Escalas Beck. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

- FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M. A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GREENBERGER, D.; PADESKY, C. A. A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- HAYES, S. Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. Behavior Therapy. 2004; 35, 639-665
- IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- KNAPP, P. Terapia Cognitivo Comportamental na Prática Psiquiátrica. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUYKEN, W.; PADESKY, C. A.; DUDLEY, R. Conceitualização de casos colaborativa: o trabalho em equipe com pacientes em terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LEAHY, R. L. Técnicas de terapia cognitiva: manual do terapeuta. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LEAHY, R. L. Terapia Cognitiva Contemporânea: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. DE. Princípios Básicos da Análise do Comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- OMS, O. M. DA S. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- PIAGET, J. W. F. Para onde vai a Educação? Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1975.
- RANGE, B. Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais. Um Diálogo com a Psiquiatria. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SKINNER, B. F. Verbal Behavior. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 1957.
- SKINNER, B. F. Tecnologia do Ensino. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972a.
- SKINNER, B. F. Walden II: uma sociedade do futuro. São Paulo: Herder, 1972b.
- SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix : Ed. USP, 1982.
- SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SKINNER, B. F. Questões Recentes na Análise Comportamental. [s.l.: s.n.].
- WILSON, R.; BRANCH, R. Cognitive behavioural therapy for dummies. 2. ed. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons, 2010.
- WRIGHT, J. H. Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental: Um Guia Ilustrado. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- YOUNG, J. E.; KLOSKO, J. S.; WEISHAAR, M. E. Terapia do esquema - Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: UM PROJETO EDUCACIONAL

Data de aceite: 31/01/2020

Joel Haroldo Baade

Joel Haroldo Baade. Doutor. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Caçador, Santa Catarina, Brasil.
Contato: baadejoel@gmail.com

Adelcio Machado dos Santos

Adelcio Machado dos Santos. Pós-Doutor. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Caçador, Santa Catarina, Brasil.
Contato: adelciomachado@gmail.com

Joel Cezar Bonin

Joel Cezar Bonin. Doutorando PPGF PUC-PR. Bolsista UNIEDU. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Caçador, Santa Catarina, Brasil. Contato: boninj7@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é uma aproximação ao tema das escolas teuto-brasileiras que se constituíram no âmbito da imigração alemã para o Brasil ao longo do século XIX e primeira metade do século XX. Na medida em que se discorre sobre os diversos aspectos ligados à problemática em questão, ressalta-se a importância das escolas teuto-brasileiras para

a história da educação no Brasil. São temas pertinentes para a escrita da história das escolas teuto-brasileiras: a multiplicidade de experiências; a tipologia; o apogeu e declínio; o binômio escola/igreja; e a nacionalização.

PALAVRAS-CHAVE: História, Educação, Imigração Alemã, Escola Comunitária.

THE GERMAN BRAZILIAN SCHOOLS: AN EDUCATIONAL PROJECT

ABSTRACT: This article is an approach to the subject of German-Brazilian schools that emerged in the German immigration to Brazil during the nineteenth and first half of the twentieth century. To the extent that it discusses the various aspects of the problem in question, it emphasizes the importance of German-Brazilian schools for the history of education in Brazil. These are issues pertinent to the writing of the history of German-Brazilian schools: the multiplicity of experiences, the typology, the rise and fall, the binomial school / church, and nationalization.

KEYWORDS: History, Education, German Immigration, Community School.

1 | INTRODUÇÃO

As escolas teuto-brasileiras, formadas no contexto da imigração germânica para

o Brasil ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, constituem um importante fator de análise na história da educação no Brasil. Nas diferentes áreas de colonização, também a educação assumiu diferentes características, norteadas em boa medida por disputas ideológicas de orientação étnica.

Nesse sentido, as escolas teuto-brasileiras foram palco privilegiado de confronto entre os ideais de germanidade e brasilidade. A escola foi um dos alvos privilegiados tanto de defensores da germanidade quanto do governo brasileiro que visava à absorção cultural dos imigrantes pela cultura luso-brasileira, que havia sido elevada à norma.

Este artigo é uma aproximação ao tema das escolas teuto-brasileiras, com ênfase no contexto teuto-catarinense, e tem como objetivo chamar a atenção para a importância que elas tiveram na história da educação no Brasil.

2 | UNIDADE OU MULTIPLICIDADE DE PRÁTICAS?

Antes de iniciar a análise do tema propriamente dito, é necessário tecer algumas considerações sobre o conceito “escola teuto-brasileira”, formulado nas fontes consultadas, observe-se bem, no singular. A primeira pergunta é se de fato pode-se pensar em “uma” escola teuto-brasileira. Essa questão também não surge por acaso, mas é um reflexo de uma influência de teóricos da nova história cultural. Assim como, por exemplo, Michael de Certeau (1995) propõe a formulação do conceito de cultura no plural, não seria adequado falar também em “escolas teuto-brasileiras”, no plural, sendo a escola um lugar privilegiado de produção cultural?

A escola teuto-brasileira não é uma instituição homogênea. As práticas nas escolas surgidas entre os imigrantes de origem teuta são tão diversas, que seria mais prudente realmente adotar sempre que possível uma formulação no plural. Assim, ao invés de “uma” escola teuto-brasileira, têm-se muitas escolas. Essa tese é corroborada, por exemplo, pela diversidade de manuais escolares que foram adotados nestas escolas. Outra coisa que aponta nesse sentido é a origem diversa dos imigrantes que inicialmente chegaram ao Brasil. Eles vieram dos territórios que somente em 1871 constituiriam a Alemanha e nos quais vigoravam formas de organização escolares muito diversas. Também procediam de territórios que hoje constituem a Suíça, a Áustria, a Holanda, entre outros.

A esse respeito, no entanto, se coloca uma questão ideológica que pode estar presente ao se adotar formulações no singular. Como transparece nos jornais editados nas regiões de imigração, por exemplo, pode-se perceber um discurso uniformizante e unificador que está presente no meio teuto-brasileiro. Esse discurso que se fundamenta no elemento étnico visa à cooperação de instituições e indivíduos num projeto comum em torno da germanidade. Assim, a busca durante o “período

da preservação da germanidade” é por “uma escola” teuto-brasileira. Propõe-se analisar as razões disso no próximo ponto.

3 | ESTABELECIDOS E *OUTSIDERS*

A configuração nós/eles que caracteriza a relação de muitos grupos sociais foi estudada por Norbert Elias e John Scotson (2000). Segundo eles, quando existe uma diferença de poder significativa entre dois grupos que coexistem num mesmo espaço geográfico, então se cria uma relação de estabelecidos e *outsiders*, sendo o grupo do “nós” o estabelecido e o grupo do “eles” o *outsider*, ou seja, os que estão de fora, os “não-nós”. A relação dos grupos que constituem uma configuração estabelecidos/*outsiders* é marcada por uma tendência de estigmatização exercida pelo grupo estabelecido sobre o grupo *outsider*. O grupo estabelecido vê no grupo do “eles” a ausência de costumes e valores que acredita dar ao próprio grupo a posse de uma honra especial (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 19-50).

A eficácia de um processo de estigmatização de um grupo (estabelecido) sobre um outro grupo (*outsider*) depende de uma diferença de poder significativa, que, por sua vez, depende em grande parte do grau de coesão interna dos respectivos grupos. A unidade e a uniformidade no contexto de imigração assim possibilitariam maior coesão interna e, conseqüentemente, maior capacidade de articulação e exercício de poder diante de instituições que viessem a oferecer resistência. (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 19-50). Como a unidade e a uniformidade pouco correspondiam à realidade empírica, ela precisou ser construída através de discursos, cuja principal âncora foi, naquele contexto histórico, a promoção da germanidade.

4 | TIPOLOGIAS DAS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS EM SC

A caracterização das escolas teuto-brasileiras também pode ser feita através das tipologias de Egon Schaden e do Cônsul alemão Dittmar (apud KLUG, 1997, p. 86-87), elaboradas na primeira metade do século XX. Elas igualmente revelam uma multiplicidade de práticas e experiências.

Segundo Egon Schaden, seria possível identificar três modelos ou tipos básicos de escolas que surgiram no âmbito da imigração alemã da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX:

a) Escolas alemãs propriamente ditas: Esse modelo de escola podia ser encontrado nos núcleos urbanos e era mantida na sua maioria por sociedades escolares bem estruturadas. Elas contavam com bom material de apoio, professores com formação em seminários (*Lehrerseminar*), a maioria oriunda da Alemanha.

b) Escolas coloniais comunitárias: esse modelo de escolas podia ser

encontrado em áreas com baixa densidade demográfica. Estas escolas, via de regra, não contavam com o devido apoio, seja por parte do governo Estatal ou de capital privado. Os professores que atuavam nestas escolas também em sua maioria não possuíam formação; não raro alguém do próprio grupo era eleito para a função pelo fato de possuir um pouco mais de formação ou não estar apto para realizar o trabalho duro da roça (WELK, 2000, p. 50). Não havendo um plano a ser seguido, o professor determinava o ritmo e o “conteúdo” a ser transmitido para as crianças. Esse modelo de escola caracterizava-se pela informalidade, sem material didático comum a todos, sem um período escolar fixo, principalmente devido à sazonalidade das lides agrícolas.

c) Escolas denominacionais: as escolas que se enquadram nesse modelo eram mantidas pelas igrejas católica ou protestante. Em grande parte dos casos, o pároco era o responsável pela sua condução e manutenção. De forma geral, elas se assemelhavam muito às escolas alemãs propriamente ditas.

Outra tipologia para as escolas teuto-brasileiras foi elaborada pelo Cônsul alemão Dittmar, com sede em Florianópolis, em 1930. Segundo ele, no âmbito da imigração alemã, pode-se identificar: a) Escolas Urbanas, que são basicamente aquelas que Egon Schaden chama de escolas alemãs propriamente ditas; b) as grandes escolas coloniais, que estão muito próximas daquelas que foram identificadas acima como escolas denominacionais; e c) as escolas de picadas, que poderiam ser colocadas em analogia com as escolas coloniais comunitárias (KLUG, 1997, p. 86-88).

Criticamente, pode-se perguntar se todos esses modelos de escolas realmente podem ser considerados escolas teuto-brasileiras. A rigor, somente as escolas de picadas ou as escolas coloniais comunitárias poderiam ser consideradas teuto-brasileiras, pois surgiram a partir do próprio grupo de imigrantes e não a partir da atuação de instituições estrangeiras.

5 | A GÊNESE DAS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS

A instituição escolar nas regiões de imigração era praticamente inexistente e, se os imigrantes quisessem que seus filhos fossem alfabetizados, então teriam que providenciá-la por conta própria. Em muitos casos, a instrução ficou restrita ao âmbito familiar, no qual normalmente a mãe assumia o papel de ensinar os filhos a ler. Nesse período também não houve a presença de clérigos e professores enviados por instituições dos países de origem dos imigrantes. Os poucos que vieram, o fizeram por conta própria¹.

¹ Isso tem a sua razão de ser, pois a Europa na primeira parte do século XIX passa por grande reorganização dos territórios e as primeiras associações que se preocuparão com a diáspora irão surgir nas décadas de 1830 e 1840, sendo as maiores a Associação Gustavo Adolfo (*Gustav Adolf Werk - 1832*) e as Associações Caixas de Deus Luterana (*Lutherischen Gottes Kasten*).

Infelizmente, no entanto, essa ausência da escola nos primeiros anos da chegada dos imigrantes é vista por muitos como benéfica, pois os jovens teriam, dessa forma, mais tempo para auxiliarem no trabalho de derrubada da mata, no plantio e colheita. Via-se de forma otimista o fato de no Brasil não haver obrigação de frequentar a escola, assim como era em seus territórios de origem.

Mais tarde, quando foram instaladas as escolas nas áreas de colonização, muitos pastores e professores iriam lamentar essa indiferença dos imigrantes para com a educação dos filhos e filhas. Um exemplo de tal postura é dada pelo professor DECHENT apud KLUG (1997, p. 71), em 1916, que atuou por longa data na colônia de Dona Francisca, hoje Joinville: “Para eles [os pais], a escola era uma coisa fútil e se consideravam molestados quando eram advertidos no sentido de enviar os filhos à escola.” É elucidativo o relato do diácono de Basileia Christian ZLUHAN apud WIRTH (1992, p. 57-58, tradução nossa), de 1904/1905:

O executor de uma lei implacável, chamada de morte, bate em todas as portas. Então, ali precisa ser assentado um pequeno cemitério do Senhor. Mais tarde, um colono reúne as suas crianças aptas à escola durante a hora do almoço e lhes ensina as letras e o “um vez um”. Um e outro vizinho envia também uma criança, e o início da escola está feito. Vem, certa vez, um instruído imigrante, “um alemão fresco [recém-imigrado]”, a quem o trabalho duro no campo e o sol quente não agradam, então, ele é contratado como professor. “Comportando-se ele”, também se lhe constrói uma casinha especial, e a escola está aí. Na maioria das vezes, também os cultos serão celebrados em tal escola. Ficando a sala muito pequena, parte-se para uma capela, a qual também passa a ser usada como escola. Somente depois de anos chega-se à construção de uma igreja e à aquisição de objetos eclesiásticos e, eventualmente, à compra de um sino.²

Assim, o surgimento das escolas entre os imigrantes alemães e seus descendentes também não foi algo totalmente desprovido de divergências e conflitos. É uma história não menos marcada por ambiguidades e contradições do que outros aspectos da história das sociedades. Mesmo assim, essas escolas surgidas no contexto da imigração alemã experimentaram um período áureo nas duas primeiras décadas do século XX.

2 “Der Vollstrecker eines unerbittlichen Gesetzes, Tod genannt, klopft an alle Türen. Da muß also ein kleiner Gottesacker erstellt werden. Später sammelt etwa ein Kolonist über die Mittagsstunden seine schulpflichtigen Kinder und paukt ihnen die Buchstaben und das Einmaleins ein, der eine oder andere Nachbar schickt auch ein Kind, und ein Anfang von Schule ist gemacht. Kommt dann einmal ein geschulter Einwanderer, ‘ein frischer Deutscher’, dem die harte Arbeit im Feld und der heißen Sonne nicht schmeckt, dann wird er als Lehrer angestellt. ‘Schickt er sich’, dann wird auch ein extra Häuschen gebaut, und die Schule ist da. Meistens wird in solcher Schule auch der Gottesdienst gehalten; wird der Raum zu eng, schreitet man zu einer Kapelle, diese wird dann auch als Schule benutzt. Erst nach Jahren kommt es zu einem Kirchenbau und zur Anschaffung von Altargeräter und etwa zu einer Glocke.” Veja também PRIEN, 2001, p. 71.

6 | APOGEU E DECLÍNIO DAS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS

Para Klug (1997, p. 183), as escolas teuto-brasileiras viveram o seu apogeu entre os anos de 1904 até o advento da Primeira Guerra Mundial em 1914. Em 5 de setembro de 1904, é criado o *Deutschen Schulverein für Santa Catarina* (Associação Escolar Alemã para SC) (WIRTH, 1992, p. 103). Esse período de apogeu, contudo, não se limita à escola alemã, mas de alguma forma diz respeito a mais instituições surgidas entre os imigrantes e seus descendentes. É um período de estruturação e institucionalização nas colônias alemãs³.

O *Deutschen Schulverein für Santa Catarina*, segundo o parágrafo 13 de seus estatutos, estava vinculado ao *Allgemeinen Deutschen Schulverein* (Associação Geral de Escolas Alemãs), com sede em Berlim, e entendia-se possuidor das seguintes atribuições: a) oferecer apoio espiritual e material ao professorado e zelar para o seu reconhecimento público; b) promover um sentimento de irmandade e orientação pedagógica para um trabalho convergente; c) fomentar um sentimento de comunhão através da unificação das técnicas e meios de ensino; d) criar uma biblioteca na qual fossem disponibilizadas obras de caráter pedagógico. Uma tal biblioteca, visando esses objetivos, foi um dos primeiros empreendimentos em SC, contando, em 1905, com um acervo de aproximadamente 10.000 livros. Em 1909, estavam filiadas ao *Deutschen Schulverein für Santa Catarina* 111 escolas, 78 professores e 61 pessoas particulares. No mesmo ano, 26 escolas receberam auxílio do *Ortsgruppe Hamburg des Vereins für das Deutschtum im Ausland* (Grupo Local de Hamburgo da Liga para a Germanidade no Exterior) (WIRTH, 1992, p. 103).

Esse período de apogeu ainda pode ser caracterizado através da situação das escolas em Blumenau. Em 1900, de acordo com um relatório apresentado ao Conselho Municipal, pelo então Superintendente José Bonifácio da Cunha, havia, em 1899, 25 escolas públicas e apenas 3 privadas no município. Já em 1915, segundo outro relatório, haveria em Blumenau 102 escolas particulares organizadas por comunidades que atendiam 4.228 alunos. Enquanto isso, a instrução pública, realizada pelo Grupo Escolar Luiz Delfino, em 1914, atingia somente 163 alunos. Outras nove escolas isoladas atendiam outros 246 alunos (HILLESHEIM, BRUNS, 2002, p. 60-61). Percebe-se, portanto, um retrocesso na abrangência da rede pública e uma grande expansão da rede particular de ensino nesta cidade.

Para se ter uma ideia da situação das escolas em SC em 1916, o deputado federal Lebon Regis, que era também um defensor das escolas teuto-brasileiras, em um de seus discursos, fornece alguns dados estatísticos, segundo os quais haveria no estado: 253 escolas estaduais, 152 escolas municipais, 5 escolas da união e 277 escolas particulares, nas quais estudavam 28.841 alunos (apud KLUG, 1997, p.

³ A organização e institucionalização ocorre também, por exemplo, no âmbito eclesiástico. Veja mais a respeito em BAADE, 2011.

197).

De forma paralela a esse período de apogeu da escola teuto-brasileira, pode-se perceber uma polarização cada vez mais acentuada entre os elementos teuto e luso. Além disso, os poderes públicos em SC já vinham se ocupando com a questão do sistema escolar há mais tempo, pois a rede de escolas públicas existente era totalmente insuficiente para atender às demandas.

O deputado Irineu Machado (apud KLUG, 1997, p. 194), um ferrenho combatente em favor de uma nacionalização total nas colônias alemãs, afirmou durante o advento da Primeira Guerra Mundial, sobre a neutralidade brasileira:

Se a neutralidade do nosso Paiz no momento nos obriga a silenciar os nossos sentimentos e se estes podem ser agressivos a pátria dos avoengos dos allemães, porque se consente e aplaude que o patriotismo delles, aliás muito respeitável, passeie nas ruas das nossas cidades e o seu entusiasmo de reservistas e voluntários, entoando o hymno da sua pátria – A Allemanha acima de tudo – e aclamado pelos seus patrícios? Porque não se lhes exige também respeito ao patriotismo dos Francezes, Russos e Belgas que como elles aqui residem? E porque as nossas sympathias não podem ser por elles respeitadas dentro da nossa casa? [sic!]

Por outro lado, houve pessoas que assumiram uma postura de defesa do elemento teuto, entre as quais pode-se citar o deputado Crispin Mira, que afirmava, por exemplo: “[...] Conviria não esquecer entretanto, que o alemão é quem está, de maneira efficaz, collaborando comnosco, pela nossa futura grandeza. [sic!]” (apud KLUG, 1997, p. 195).

Também um militar brasileiro, o Capitão Vieira da Rosa (apud KLUG, 1997, p. 195), possuía uma postura semelhante a do deputado Mira:

Na faina inglória e impiedosa de achar mau, sistematicamente, tudo que é teuto, alguns de nossos patrícios, cegos pelo rancor que eles mesmos não explicam, apregoam que o alemão e seus descendentes recusam a aprendizagem do vernáculo, o que é uma mentira torpe, uma aleivosia sem nome.

Mesmo contando com esse apoio entre os políticos, as escolas teuto-catarinenses passam, cada vez mais, a serem vistas como mais uma expressão do “perigo alemão” (KLUG, 1997, p. 192)⁴. Gradualmente, o governo do estado passou a implantar escolas públicas nas áreas de imigração alemã e preferencialmente a nova escola era construída ao lado da escola alemã e não em áreas onde ela ainda estava ausente. De forma complementar, o governo catarinense de Felipe Schmidt sancionou a Lei Nr. 1.187, de 05 de outubro de 1917 (apud KLUG, 1997, p. 197), segundo a qual:

[...] caberá às escolas públicas fazer em primeiro logar a matrícula ex-officio e, só depois de preenchidas as vagas dos estabelecimentos de ensino públicos,

4 Mais detalhes sobre o chamado “perigo alemão” podem ser encontrados em GERTZ, 1991.

poderão as escolas particulares tomar igual providência. [sic!]

No dia 08 de novembro de 1917, o governo baixou ainda o decreto Nr. 1.063, que suspendia temporariamente as atividades nas escolas particulares até que se pudesse “verificar cuidadosamente” as condições dos professores e das escolas. Dos professores passou-se a exigir um exame de qualificação e ofereciam-se também cursos preparatórios para o aprendizado do português (KLUG, 1997, p. 199).

Essa política representou um golpe para a escola alemã em SC, pois ela mantinha-se em grande parte com as mensalidades dos alunos. Como o número destes diminuiu consideravelmente devido à repressão, muitas escolas foram obrigadas a fechar ou tiveram suas atividades significativamente reduzidas. Mesmo que a qualidade do ensino na escola pública fosse muito inferior, muitos pais ficaram satisfeitos com a obrigatoriedade da lei, já que estariam isentos das mensalidades. O período áureo da escola teuto-catarinense havia chegado definitivamente ao fim. As considerações do superintendente de Blumenau, Paulo ZIMMERMANN apud KLUG (1997, p. 200), retratam bem a situação:

[...] Parte do professorado antigo, não vencendo as dificuldades da aprendizagem de português com a rapidez necessária, abandonou o magisterio, achando-se, por isso, diversas escolas fechadas ainda hoje [1919]. [sic!]

Ou, nas palavras de Marcos KONDER apud KLUG (1997, p. 202), de 1929: “Jogou-se a criança fora juntamente com a água do banho”.

7 | O BINÔMIO ESCOLA/IGREJA

Chama a atenção a relação entre igreja e escola que pode ser observada nos contextos de imigração alemã. Na grande maioria das comunidades atuava o professor-pastor ou então o pastor-professor. São muito raras as comunidades que dispunham de condições para a manutenção de duas pessoas. Isso não ocorreu somente em SC, mas também em outros estados. A esse respeito afirma KLUG (1997, p. 85):

[...] o trabalho eclesiástico e escolar andava *pari passu*, especialmente no final do século passado e início deste [século XIX e XX]. Também é possível perceber que a motivação para esta ênfase na educação por parte do clero, não era exatamente a mesma. Por um lado, verifica-se um intenso envolvimento de pastores com a questão escolar no meio teuto-catarinense, motivados, acima de tudo, por razões etno-culturais. Por outro lado, verifica-se o mesmo envolvimento e empenho, mas motivado por razões mais teológicas, pois entendiam que a educação era imprescindível na evangelização.

Esta relação entre escola e igreja é especialmente visível no âmbito protestante luterano, embora não seja totalmente inexistente no contexto teuto-brasileiro católico.

Um maior acento na educação por parte dos luteranos tem razões práticas que remontam ao período da Reforma Luterana do século XVI. Como os reformadores insistiram na acessibilidade dos conteúdos da fé também às camadas mais pobres da população, ou seja, que esta pudesse ler a bíblia e que isto não fosse privilégio apenas da elite, emerge a necessidade de instrumentalizar esta mesma população através da educação. A educação se tornou assim um meio para a vivência da fé. Por essa razão, nos contextos de imigração, principalmente onde há a inexistência de uma rede pública de ensino, a constituição de comunidades eclesiais luteranas passa a ser indissociável da criação de escolas.

8 | A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Em 1938, com o decreto Nr. 88, de 31 de março, praticamente é encerrado o programa de nacionalização em Santa Catarina, que havia iniciado já em 1911 com Orestes Guimarães. Não se exigiu o fechamento das escolas, mas “o nível das exigências era tal que não restava outra alternativa a não ser o fechamento.” Pouco importava os prejuízos pedagógicos e os traumas humanos ocasionados, “a escola estava devidamente nacionalizada” (KLUG, 1997, p. 220). Nos estados vizinhos as experiências não eram diferentes. O fechamento do Jardim de Infância da comunidade evangélica em Curitiba em abril de 1939 também é exemplo nesse sentido (COMUNIDADE EVANGÉLICA DE CURITIBA, 1939, p. 7).

Emblemáticas e provocativas são as palavras do Diretor do Departamento de Ensino Particular em Santa Catarina (apud KLUG, 1997, p. 222), proferidas durante o processo de nacionalização da década de 1930/1940:

Sabemos que escolas particulares como as de Blumenau, Joinville, Brusque e outras, têm um nível de ensino mais elevado e corpo docente mais qualificado do que as nossas escolas. Sabemos que sua clientela e população tem um nível cultural diferente, mas é justamente isto que vamos mudar. Queremos que desçam ao nosso nível e, ombro a ombro, juntos, vamos construir um Brasil maior, grande, forte e verdadeiramente brasileiro.

A escola e a igreja representaram um princípio de organização comunitária entre os imigrantes. MEYER (2000, p. 20) constata que, na literatura que se ocupa com o fenômeno da imigração para o sul do Brasil, sempre é ressaltada a função central que igreja, escola e imprensa ocuparam na vida dos imigrantes e que os pastores e professores teriam sido agentes determinantes para a “produção/preservação/reformulação” da cultura. Através dessas instituições, por exemplo, foi difundido e ensinado o *Hochdeutsch* (alto alemão ou alemão padrão), o que também foi relevante para um processo de aproximação entre as diferentes comunidades, já que a homogeneidade baseada na língua pouco correspondia à realidade (MEYER, 2000,

p. 46-47). Por outro lado, há uma instrumentalização de escola, igreja e imprensa por parte do “grupo étnico”, entendido como parcela da população teuto-brasileira que conscientemente defende a pureza étnica, com vistas à concretização de suas ambições. O objetivo desse “grupo étnico” era a “preservação da germanidade”. O governo brasileiro de Getúlio Vargas procurou, primordialmente através de imprensa e escola, alcançar os seus ideais. De maneira não muito diferente, os adeptos do partido nacional-socialista procuraram se infiltrar nas lideranças de muitos grupos e ali propagar seus interesses.

Como se pode perceber, a escola e as outras instituições sociais surgidas entre os imigrantes foram palco de disputas ideológicas características da primeira metade do século XX. No Brasil, as sucessivas campanhas de nacionalização aparentemente também levaram a um rompimento entre escola e igreja. A repressão à qual essas comunidades e escolas foram submetidas levou-as a uma postura de cautela no que diz respeito a sua manifestação pública.

As escolas que se haviam desenvolvido em estreita relação com as comunidades de fé, por sua vez, ficaram diante de um dilema: ou fechavam as portas ou então procurariam atender às exigências e seguir o seu próprio caminho. As escolas que optaram pela segunda via tiveram que aumentar as mensalidades para manter o quadro funcional por conta própria, sendo que antes as despesas eram divididas com a comunidade eclesial e/ou provinham do exterior. O papel que as escolas comunitárias tinham de formar pessoas para a comunidade eclesial deixou de ser o seu foco primário. Em muitos casos, ocorreu uma elitização destas escolas comunitárias.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da escola no meio teuto-brasileiro foi em muitos casos um projeto tenso e até mesmo contraditório. No incipiente Estado brasileiro, no qual se buscava a autoafirmação, elevou-se a “cultura luso-brasileira” à norma de brasilidade. Tudo que fosse estranho ao que tinha sido estabelecido como sendo a norma, deveria ser nacionalizado. Também os projetos político-ideológicos na Alemanha estavam em fase de consolidação. No Brasil, os projetos de Estado alemão e brasileiro se chocaram na cultura do imigrante, que era reivindicado por ambos. Os representantes dos grupos teuto-brasileiros que defendem de forma consciente o ideal de pureza étnica, juntamente com as escolas ligadas a eles, são os que reproduzem e incentivam os discursos de preservação da germanidade. Dessa forma, essas instituições passam a ser vistas como inimigas do Estado brasileiro e foram sistematicamente perseguidas e reprimidas através da criação de leis que inviabilizaram o seu funcionamento. A situação se intensificou durante os períodos

áureos das duas guerras mundiais.

À parte da disputa étnico-ideológica da qual a escola teuto-brasileira foi palco, ela foi também um lugar privilegiado de construção cultural e de ricas experiências pedagógicas. Este, contudo, ainda é um campo de pesquisa pouco explorado pela história da educação e da pedagogia no Brasil. As experiências feitas nas escolas teuto-brasileiras, principalmente naquelas distantes dos grandes e principais centros de imigração, ainda precisam ser resgatadas. Muitas delas se encontram em arquivos de comunidades eclesiais às quais estas escolas estavam ligadas. Não raras vezes, estes arquivos são constituídos de algumas caixas do sótão de alguma casa de alguém ligados a tal comunidade. Outras vezes, estas experiências estão somente preservadas nas memórias de algumas pessoas que frequentaram estas pequenas escolas. Esta memória ainda precisa ser resgatada e preservada!

REFERÊNCIAS

- BAADE, Joel Haroldo. **Os conflitos comunitários e Sinodais e a formação e consolidação da IECLB**: as trajetórias da Associação Evangélica de Comunidades e do Sínodo Evangélico-Luterano até a sua fusão e constituição do Sínodo Evangélico-Luterano Unido em 1962. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Teologia – área de História e Teologia) – Programa de Pós-Graduação. EST, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. Disponível em: < http://tede.est.edu.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2011-04-27T055147Z-267/Publico/baade_jh_td101.PDF>. Acesso em 07 mar 2012.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992b. p. 327-348.
- CERTEAU, Michael de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papius, 1995.
- COMUNIDADE EVANGÉLICA DE CURITIBA. Curitiba. **Ata da sessão ordinária da Comuna em 24 abr. 1939**.
- DREHER, Martin N. **A Igreja Latino-Americana no Contexto Mundial**. São Leopoldo: Sinodal, 1999. (Coleção História da Igreja, V.4).
- DREHER, Martin N. **Igreja e Germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GERTZ, René. **O perigo alemão**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- GRIMM, Hermann. Ein Wort an die Nichtmitglieder. **Der Christenbote**, Blumenau, n.6, 14.Jahrgang, p.3, Jun. 1921.
- HILLESHEIM, Jaime; BRUNS, Camile Rebeca. Associações escolares: elementos históricos para o debate sobre associativismo civil em Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, Tomo XLIII, n. 03/04, p. 60-66, 2002.
- KLUG, João. **A Escola Teuto-Catarinense e o Processo de Modernização em Santa Catarina: A Ação da Igreja Luterana Através das Escolas (1871-1938)**. São Paulo: USP, 1997 (tese de doutorado).

KLUG, João. **Imigração e Luteranismo em Santa Catarina**. Florianópolis: Papa-Livro, 1994.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

PRIEN, Hans-Jürgen. **Formação da Igreja Evangélica no Brasil: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal, 2001. 581 p.

UNBEHAUN, Oskar. Unsere Schulen. **Der Christenbote**, Blumenau, n.6, 14.Jahrgang, p.3-5, Jun. 1921.

WACHHOLZ, Wilhelm. **Teologia e Etnia**. 1990. 47 p. Terceiro Trabalho Semestral (Bacharel em Teologia) – Faculdade de Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.

WELK, Rosane. Os Professores da “Escola Alemã” de Rio da Luz Victoria. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, Tomo XLI, n. 6, p. 49-57, Jun. 2000.

WIRTH, Lauri Emilio. **Protestantismus und Kolonisation in Brasilien**. Erlangen: Ev.-Luth. Mission, 1992. (Erlanger Monographien aus Mission und Ökumene, Band 15)

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

Davi dos Santos Almeida

Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Universidade Federal do Amazonas - Faculdade de Educação

Manaus, Amazonas

CV: <http://lattes.cnpq.br/8456763387116238>

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

Doutora em Educação e Trabalho Social.

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

Universidade Federal do Amazonas-Faculdade de Educação

CV: <http://lattes.cnpq.br/5209162424763641>

Manaus, Amazonas

RESUMO: O presente artigo socializa resultados de uma pesquisa de iniciação científica concluída em 2019 pela Universidade Federal do Amazonas, grupo de pesquisa, Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância (CEFORT). O estudo se concretizou mediante os objetivos de analisar e compreender quais as consequências do trabalho infantil no processo de ensino e aprendizagem da criança e adolescente. Segundo a Constituição Brasileira em vigor a partir de 1988, a execução

de qualquer trabalho por crianças é proibida para menores até 14 anos, e a partir dos catorze é permitido somente na condição de menor aprendiz, e, mesmo nesta condição, o trabalho não pode ser noturno, perigoso ou insalubre. Registra-se ainda no Brasil que o número de trabalhadores precoces alcança um percentual de 5% da população que tem entre 5 e 17 anos de idade. A coleta de dados assim se realizou: inicialmente, levantaram-se registros de denúncias junto ao Conselho Tutelar da Zona Centro-Sul por meio de uma entrevista com o Conselheiro responsável visando colher evidências a respeito de como o órgão intervém no combate/minimização do trabalho infantil na localidade; posteriormente, numa Escola Estadual situada na mesma zona, entrevistou-se aproximadamente, quatro professores; dois pedagogos e o Gestor da escola; também se aplicou um questionário com três crianças identificadas na situação de trabalho precoce. O processo de análise dos dados embasou-se no materialismo histórico dialético. Constatou-se que de fato, ocorrem impactos na aprendizagem das crianças e adolescentes submetidas ao trabalho infantil: é comum, evasão escolar e chegarem cansados, não demonstrarem interesse pela aprendizagem dos conteúdos ensinados em sala de aula, quanto às ações da escola para minimizar a situação de exploração tem se resumido a acionar o Conselho Tutelar

buscando providências legais; os professores precisam ter postura cidadã ao intervir nas situações envolvendo a complexa problemática do trabalho infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Infância; Trabalho Infantil; Aprendizagem Escolar.

THE IMPLICATIONS OF CHILD LABOR IN LEARNING DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article presents the results of a scientific initiation research conducted in 2019 by the Federal University of Amazonas, under the Communication, Technology and Culture in On-Site and Distance Education (CEFORT) research group. Its goals were to analyze and understand the consequences of child labor in the process of teaching and learning of children and adolescents. According to Brazilian Constitution (in force since 1988), the execution of any work by children is forbidden for children under 14 years old, and above the age of fourteen is allowed only as an apprentice, and even in this condition, work can not be nocturnal, dangerous or unhealthy. It is also registered in Brazil that the number of early workers reaches a percentage of 5% of the population between 5 and 17 years old. The data were collected initially by the survey of complaints filed with the Central-South Zone Guardianship Council through an interview with the Counselor, aiming to gather evidence on how the agency intervenes in the battle against / minimization of child labor in the area; later, in a State School in the locality, approximately four teachers were interviewed; two pedagogues and the school manager; A questionnaire was also applied with three children identified in the early work situation. The data analysis was based on dialectical historical materialism. It was found that, in fact, there are impacts on the learning of children and adolescents exposed to child labor: school dropout, fatigue and lack of interest on learning the subjects taught in the classroom. As for the school's actions to minimize the situation, the measures boil down to calling on the Guardian Council to seek legal action; However, it is important that teachers have a citizen attitude when intervening in situations involving the complex problem of child labor.

KEYWORDS: Education and Childhood; Child labor; School learning.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que as crianças são muito diferentes fisiológica e psicologicamente dos adultos, e a exposição destas ao trabalho precocemente, pode gerar, ocasionar impactos permanentes ao seu desenvolvimento pleno. Tais impactos podem variar de acordo com o trabalho que a criança exerceu, com a aceitação sociocultural, entre outros pontos. Por outro lado, o menor pode desenvolver doenças de trabalho que o incapacitará para a vida produtiva, quando se torne adulto – sendo isso uma das mais perversas formas de violação dos direitos humanos. Além do que, muitos deles não estudam, não têm direito a lazer e a um lar digno, pelo contrário, são lançados à própria sorte, sem perspectiva de vida futura. São meninos e meninas coagidos a trabalhar em atividades que envolvem riscos físicos e psicológicos quando deveriam

estar na escola aprendendo.

O desvio da criança dos processos naturais, essenciais ao seu desenvolvimento pleno é uma perversa e injusta condenação, vez que, ao lhe ser negado este direito de ser e viver a infância, os danos no seu desenvolvimento psico-socio-educativo podem ser profundos e a possibilidade de se reparar tais danos e recuperar o tempo perdido é muito remota. Dificilmente uma criança condenada ao trabalho precoce conseguirá, por si só, meios para recuperar sua integridade física ou intelectual, fundamental ao alcance de seu potencial de aprendizagem. Os danos podem ser irreversíveis quando desrespeitado seu tempo e processo de desenvolvimento, seja por qualquer razão, comprometendo sua capacidade de aprendizado, desenvolvimento integral, e não menos importante, seus processos de socialização e integração.

Segundo Mendes (2011), quanto mais nova a criança e mais danoso o trabalho, maiores as consequências ao seu desenvolvimento. Segundo ele o trabalho infantil pode ser exaustivo, pesado, insalubre pondo em risco não só o desenvolvimento, mas a saúde e a segurança da criança. Ele destaca que, embora o trabalho não apresente riscos, e, possa parecer benéfico à criança, durante o momento em que a criança estiver na obrigação de trabalhar, ela estará pulando uma etapa importantíssima de seu desenvolvimento natural naquele momento específico de sua vida que é brincar, fantasiar e elaborar o mundo que a cerca à sua maneira. E a criança precisa de tempo e condições para fazer isso.

Ressalta ainda o referido autor que os dados sobre o trabalho infantil estão aquém de representar a realidade, visto que, por se tratar de trabalho informal ou ilegal as informações reais não são reportadas fidedignamente. Por isso é importante que estas crianças sejam inseridas em programas sociais que as livrem deste fardo, não apenas as protegendo, mas garantindo a estas crianças, a quem tem sido negada não apenas a dignidade, mas que o respeito aos direitos e garantias legais, sejam mantidas a salvo de qualquer tipo de trabalho e exploração infantil.

A responsabilidade pela exploração infantil não é apenas do poder público, mas, também da família, da sociedade, entes que necessitam estar articulados, alertas e atuando de forma prioritária e efetiva, abominando e punindo qualquer tipo de omissão, ou injustiça social.

Atualmente, as diferentes formas de exploração do trabalho infantil já vêm sendo mais discutidas na sociedade e no meio educacional. Entretanto, a exploração infantil tem sido ainda frequente e quase sempre sem a punição das pessoas que cometem tal infração. Há também a tendência de se pensar que o trabalho é importante para a formação do caráter das crianças. No sentido de dar-lhes uma ocupação para não deixá-las desocupadas, confunde-se trabalho e formação, submetendo as crianças a uma experiência de exploração.

A formação da criança deve está a cargo da escola e acontecer em parceria

com a família, nesse ambiente educacional deverá ter acesso a atividades bem estruturadas que incluam aspectos lúdicos em sua proposta pedagógica, a fim de que possa aprender conteúdos de ensino das matérias específicas, como língua portuguesa e matemática, e também, aprender a se socializar, a se respeitar e a respeitar ao outro, desenvolvendo seu potencial comunicativo e sua autoestima.

2 | CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

Segundo a Sociologia, o trabalho sempre fez parte da vida dos seres humanos, e é através dele que as civilizações se desenvolveram e conseguiram alcançar o nível atual. Sendo assim, a Sociologia define o trabalho como toda e qualquer forma de atividade física e intelectual, realizada pelo ser humano, tendo como objetivo obter ou fazer algo para sua realização pessoal e desenvolvimento econômico.

Partindo da historicidade do trabalho nas civilizações antepassadas, e o seu desenvolvimento desde o escravismo, passando pelo artesanato, servidão e tantas outras formas de trabalho até chegarmos aos moldes do trabalho industrial, e com todas as transformações acontecendo na Europa, surge nos séculos XVIII e XIX a Revolução Industrial trazendo a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e a partir de então, com o uso das máquinas.

Com a criação do trabalho formal, após a revolução industrial em meados do século XX cria-se o contrato de trabalho que passa a regulamentar os direitos e deveres dos patrões e empregados. No Brasil, no ano de 1943, foi criada a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), a maior legislação trabalhista do país, representada pela popular carteira de trabalho, onde o trabalhador brasileiro passou a ser reconhecido pelos seus direitos.

Esta Consolidação das Leis Trabalhistas, surge a partir da Constituição Federal de 1937, substituindo a Constituição de 1934 onde os direitos trabalhistas já haviam sido fixados, fortalecendo o trabalho com a criação da CLT em 1943, e com a organização da justiça do trabalho com representação classista e a criação do salário mínimo.

Já na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 7º, inciso XXXIII considera menor o trabalhador de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis, salvo na condição de aprendiz a partir dos quatorze anos. E Mesmo a Constituição de 1988 proibindo o trabalho ao menor de dezesseis anos, ela ressalva que os trabalhos técnicos ou administrativos são permitidos, desde que realizados fora das áreas de risco a saúde e segurança, e são chamados de menor aprendiz.

A partir dos quatorze anos já é admissível o contrato de aprendizagem, o qual deve ser feito por escrito e com tempo determinado conforme o artigo 428 da CLT. Tal artigo destaca que o contrato de aprendizagem determina ao empregador que

assegure ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscritos no programa formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico.

Na década de 1990 com a criação da lei 8.069 de 13 de julho do mesmo ano, denominada de “Estatuto da Criança e do Adolescente”, em seu art. 2º considera criança a pessoa que tem de 0 a 12 anos incompletos e adolescentes, de 12 a 18 anos de idade.

A legislação vigente no Brasil, para proteção e proibição do trabalho infantil é muito completa, mas é necessário intensificar a fiscalização das situações de trabalho, pois a própria sociedade civil não executa o controle social que lhe é devido, justificando-se pela questão cultural de valorização do trabalho.

3 | O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vulnerabilidade é um conceito que remete à idéia de fragilidade, dependência, desproteção e se vincula às situações do cotidiano de crianças e adolescentes, principalmente, as mais pobres – sendo ainda a maioria em nosso país.

A população brasileira tem crescido rapidamente e a estrutura educacional ainda é deficitária, muitas políticas públicas são inadequadas e insuficientes para atender a grande maioria dos cidadãos. Conforme atestam estudos já realizados, a escolaridade baixa é um dos principais indicadores entre os motivos que levam a população à pobreza extrema e à vulnerabilidade social (KAZTMAN, 2005 apud SILVA, 2007).

A educação básica, que é gratuita e obrigatória no Brasil, apresenta-se como uma das poucas oportunidades oferecidas para elevar a condição social, entretanto, o que se constata é que mesmo crianças e adolescentes frequentando a escola diariamente, muitos concluem o ensino fundamental com sérios déficits de aprendizagem.

Por outro lado, não se pode culpar apenas o sistema educacional, pois são muitos os aspectos que implicam no sucesso ou insucesso escolar de uma criança, cada uma tem sua história de vida, sua relação com a família e experiências distintas que marcam seu desenvolvimento social, psicológico, em muitos casos, são “obrigadas” a abandonar a escola para trabalhar precocemente, quando deveriam estar aprendendo e se socializando.

Geralmente, a família tem participação direta nessa questão de exploração da criança, ainda que tenhamos leis de proteção da criança como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em conformidade com o já mencionado Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA- Lei N.º. 8.069/90), a falta de recursos materiais por si só não constitui motivo suficiente para afastar crianças ou adolescentes para o acolhimento ou inviabilizar sua reintegração (Art.23). Esse afastamento só é justificado quando o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores é descumprido (Art.22) (BRASIL, 1991).

Uma das características dessa camada populacional é sua baixa escolaridade. A escola é colocada de lado já que a necessidade de renda é vista como imediata.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais a educação fundamental está definida como princípio indispensável ao exercício da cidadania, pois sem uma educação, dificilmente essa população conseguirá formar cidadãos capazes de se manifestar a favor de seus direitos e com condições de conquistar uma melhor condição social.

Os estudos que tratam da influência do meio sobre o desenvolvimento e aprendizagem são muitos, dentre eles se destaca o trabalho de Vygotsky, para ele não se pode negar a relação entre desenvolvimento humano e ambiente, sendo que a criança e o ambiente influenciam-se mutuamente. De acordo com os estudos realizados por Vygotsky sobre o papel da mediação, pode-se dizer que crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, que presenciam e sofrem práticas violentas em família, por exemplo, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas a que estão expostas.

É importante ressaltar que, as experiências vivenciadas pelas crianças podem ter maior ou menor impacto, de acordo com a fase de desenvolvimento que esta criança se encontre.

Sobre a aprendizagem, Vygotsky sugere que esta se inicia antes mesmo do ingresso da criança na escola, sendo que aprendizagem e desenvolvimento estariam interligados. Daí a importância de um ambiente onde a aprendizagem seja favorecida, tendo adultos capazes e dispostos a estimular o potencial dessas crianças. Infelizmente nas comunidades vulneráveis, são poucas as famílias que dispõem de materiais, jogos ou mesmo tempo e atenção para dedicar às crianças nesta fase da vida.

A escola pode contribuir para que sejam contornadas ou pelo menos minimizadas essas lacunas no desenvolvimento, e como estimular de maneira adequada crianças advindas de situações de negligência para que possam superar os traumas sofridos e alcançar um rendimento escolar satisfatório.

4 | MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA

A mediação e a intervenção pedagógica em sala de aula junto à criança com

dificuldade de aprendizagem é um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo educador na atualidade. Esse termo mediação está sendo utilizado com maior frequência, em diversas literaturas dos campos de conhecimentos como o jurídico, terapêutico e educacional.

Segundo o dicionário, mediar significa uma “função que relaciona dois termos ou dos objetos em geral” (ABBAGNANO, 1998). E esta definição provém de vertentes etimológicas, uma grega *mésos*, significando o que está no meio; e outra vinda do latim *mediatio*, indicando intercessão, referindo-se assim a estabelecimento de reciprocidade entre duas partes de uma totalidade.

Já segundo Oliveira (2009, p.29), o conceito de mediação “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um terceiro elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” E estes estudos sobre mediação repousam sobre Vygotsky ao explicar acerca das funções psicológicas superiores da mente, os processos mentais mais elaborados como a imaginação, estabelecimento de relações, dentre outras, agregando ao conceito a mediação simbólica.

De acordo com Vygotsky (1998 apud REGO, 1995; OLIVEIRA, 2009) a relação do homem com o mundo não se dá de uma forma direta, mas mediada, por uso de instrumentos, objetos e por signos. A mediação que se dá a partir dos signos, favorece o compartilhamento de conhecimento socialmente acumulado, a comunicação verbal, a interpretação de mundo ao redor pela cultura.

Por signo, pode-se entender como um objeto, um som, que substitui ideias; mas servem de apoio à memória, por exemplo. Podem ser linguísticos e não-linguístico (DIAS- RODRIGUEZ, 2010; REGO, 1995).

Sendo assim, a linguagem para Vygotsky, é um sistema simbólico que confere mudanças significativas aos processos psíquicos, pois através dela pode-se relatar eventos, como situar questões do mundo sem a presença física do objeto, partilha de valores, crenças e informações entre gerações. Mesmo Vygotsky se debruçando sobre a fala, pode-se incluir nesta categoria simbólica, além da oral, a linguagem escrita.

Considerando estas dimensões da mediação, simbólica, por meio de instrumentos e signos como a linguagem oral e gráfica, e a importante e essencial intervenção do professor em relação à aprendizagem dos alunos, complementando o contato deles com o mundo através da mediação. Sendo imprescindível que o professor seja um colaborador nesse complexo processo de assimilação de novos conhecimentos.

E esta mediação do professor é expressa pela intervenção pedagógica, planejada e intencional, partindo de objetivos e situações significativas que colaborem para o crescimento e construção do conhecimento dessas crianças. E a intervenção se dá

por meios que requerem saberes essenciais do docente, como os de ordem didática, incluindo a relação deste professor com o objeto de conhecimento, e o de ordem psicopedagogia, significando atenção ao processo de aprendizado da criança.

Quanto às dificuldades na escrita, a intervenção pedagógica é demonstrada por meio de apoios que são ajustáveis pelo docente, em direção a uma única criança ou a um grupo, tornando-se a pessoa responsável por organizar situações que favorecem a aquisição da leitura e da escrita, levando em conta o modo particular da composição do conhecimento das crianças. Em outras palavras, afirma-se que: o saber dos docentes sobre leitura e a escrita, combinado ao conhecimento do modo pelo qual a criança realiza o processo de aprendizagem, abre novas perspectivas para a prática docente do alfabetizador. (VARELLA, 2001, p.29).

É essencial a participação do educador para mediar e intervir no processo de ensino e aprendizagem, porém deve ter claro que sua atuação como mediador efetivo implica respeito aos saberes diversificados das crianças e a consideração de suas hipóteses, essenciais ao seu desenvolvimento e aprendizado, processos que ocorrem interligados.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica 2018-2019 da Universidade Federal do Amazonas constituiu-se em um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: levantamento de registros de denúncias junto ao Conselho Tutelar da Zona Centro-Sul, por meio de uma entrevista com o Conselheiro responsável por aquela zona; entrevista com aproximadamente, quatro professores da escola selecionada; pedagogos e o Gestor da referida escola; e aplicação de questionário com as crianças que sejam identificadas na situação de trabalho precoce; O processo de análise e interpretação dos dados coletados é embasado na perspectiva do materialismo histórico dialético, considerando em todo o processo, a dialética do movimento histórico do sistema econômico capitalista, fundamentos metodológicos nos quais apoiamos a discussão dos resultados da pesquisa, apresentados a seguir:

5.1 Dificuldades Sentidas no Processo de Ensino-Aprendizagem e as Implicações na Vida da Criança

Constatamos que o trabalho de crianças e adolescentes os desvia de seus processos de desenvolvimento, trazendo sérios prejuízos à saúde, e ao desenvolvimento físico e psicológico dos mesmos.

Por outro lado, ocorre uma transferência de responsabilidades a estas crianças e adolescentes, e isso acaba anulando as etapas necessárias ao seu desenvolvimento,

causando desconstrução de seus sonhos, bloqueio de vivências com o lúdico, e as relações sociais que são indispensáveis ao seu desenvolvimento.

As consequências do trabalho infantil na vida de crianças e adolescentes são inúmeras, prejudica a aprendizagem, muitas vezes são “obrigadas” pelas circunstâncias a sair da escola, tornando-se ainda mais vulneráveis em diversos aspectos, dentre eles a saúde, exposição à violência e esforços físicos intensos e forçados.

Dentre outras consequências as quais as crianças e adolescentes estão expostos, destacamos algumas como o cansaço, problemas respiratórios, abusos emocionais e a infrequência escolar. Observou-se isso, entre os adolescentes pesquisados, alguns deles chegam cansados na escola e não tem aquele interesse pelos conteúdos da aula, como afirmou uma das professoras entrevistadas,

[...] eles vão chegar naquela euforia de quem tava trabalhando, aí não prestam atenção, ele está ligado lá fora ainda, ela não está ligada aí no que você ta ensinando, você tem que dizer: ei! acabou lá fora, você tem que se ligar aqui dentro, é aqui agora, você vai aprender aqui. Você tem que trazer esse aluno pra você, envolver ele na atividade que você ta fazendo pra ele ter interesse, porque ele não ta interessado naquele momento [...]

E um dos fatores que colocamos em destaque é a infrequência escolar, não sendo o caso dos adolescentes envolvidos na pesquisa, pois estes têm boa frequência nas aulas, pois para eles a escola é vista como espaço de liberdade e felicidade como pode se constatar na fala de um dos alunos entrevistados,

Sair de casa e vir conversar com meus amigos aqui. É aqui na escola que eu me sinto livre, que eu fico sem trabalho e posso brincar e conversar com meus amigos. Se eu pudesse, vinha pra escola todos os dias, até sábado e domingo, só pra ter um tempo livre de trabalho e tudo.

Nos casos de infrequência escolar, vemos que o trabalho e a escola dificilmente se conciliam na nossa realidade brasileira, pois na vida das crianças e adolescentes trabalhadoras a escola acaba sendo deixada de lado dando espaço ao determinante que é a necessidade, como relata a gestora da escola, “*Ele não vai estudar, dificilmente ele vai querer vir pra escola estudar, porque o mundo na rua é muito fácil, não é só a questão do dinheiro, é o que tem lá de bom que é oferecido pra ele que é fácil, então estudar se torna a última opção.*”. No caso dos adolescentes pesquisados veremos no próximo tópico como e se a escola está sendo espaço de liberdade e felicidade.

A escola ainda é vista como espaço de integração que reproduz a cultura de inserção no mercado de trabalho, nosso ensino público não é muito bom, posto que, ao mesmo tempo, que o sistema integra é excludente, baseado nos vieses da moralidade, da disciplina e do controle sobre as crianças e adolescentes. E como afirma Costa e Calvão (2005, p.36),

[...] na medida em que a escolaridade da criança é dificultada, se cria um fator de desarticulação da qualificação necessária. As crianças que trabalham são peças utilizadas na reprodução e acumulação do capital [...] o trabalho infantil, não é necessário para uma vida bem-sucedida, ele não qualifica, pelo contrário aumenta as possibilidades da criança se tornar um adulto trabalhador desqualificado, portanto, é inútil como mecanismo de promoção social.

E ainda sobre as consequências do trabalho precoce na vida das crianças e adolescentes destacamos na fala da gestora o quanto pode ser impactar na vida do estudante, diz ela: “[...] é prejudicial em todos os sentidos, e ele passa a ter uma *situação de vulnerabilidade não é, porque na rua com adultos, às vezes adultos com má conduta, mau caráter, acaba influenciando pra um mundo que... não tem positividade.*” A fala pedagoga está em acordo com o que diz a gestora da escola:

Nesse caso, por exemplo, do aluno que não tem um poder aquisitivo legal, assim, que dê pra sustentar com dignidade, ele realmente quase não vem à aula por causa disso, porque ele cansa, é um trabalho que cansa às vezes né, capinando, ajudando o pai, às vezes é na cozinha com a mãe como empregada doméstica.

Vemos que na fala tanto da gestora quanto da pedagoga, o trabalho de crianças e adolescentes tem suas consequências implicadas fortemente na vida deles, girando em torno sempre dos poderes aquisitivos das famílias como já vimos nos tópicos anteriores.

Na realidade, não poderia ser assim, pois as leis e estatutos defendem os direitos fundamentais da criança, porém, as desigualdades econômicas e sociais acabam impedindo o pleno usufruto dos direitos dessas crianças e adolescentes à brincadeira, à alimentação, à saúde e à educação. E o ideal seria que a sociedade e o Estado, protegessem e que fossem sustentadas por suas famílias, e não serem obrigadas a gerar seu próprio sustento.

5.2 Impactos e Consequências do Trabalho Infantil na Formação da Subjetividade da Criança/Adolescente

Durante a infância a constituição da subjetividade será um processo lento e contínuo de construção do eu e da diferenciação do indivíduo das demais pessoas. Esta subjetividade será construída diariamente na interação social, nos modos de ser de cada indivíduo, pensar e relacionar-se socialmente. É este processo de construção que funda a nossa formação a partir do momento em que somos concebidos até os últimos dias de vida.

Os meses de gestação não são suficientes para a formação de todos os comportamentos característicos do humano. Os bebês nascem com estruturas orgânicas imaturas, inacabadas e bastante permeáveis à ação do meio ambiente para uma formação definitiva que ocorrerá ao longo dos anos. O bebê humano não

apresenta um instinto que caracteriza sua espécie, pois não nasce com todos os comportamentos geneticamente determinados, mas com potencial para desenvolver-se.

De acordo com a psicanálise, a gênese da formação do sujeito está na relação familiar, por isso é importante atentar-se aos mecanismos por meio dos quais a criança é moldada pelos pais. E quando se ressalta a subjetividade da criança, é justamente para a retificação de uma ideia assimilada pelo senso comum que é a ideia de que a criança é um produto da criação que os pais deram a ela.

Mesmo que na constituição da subjetividade do sujeito estejam presentes determinantes biológicos, sociais e históricos, no entanto, deve-se considerar que todo sujeito responde de forma singular aos determinantes que o afetam.

Como já mencionado anteriormente, o trabalho infantil é aquele que pode ser realizado em condições inadequadas, que são prejudiciais ou realizados de formas perversas; que exige da criança e do adolescente uma atividade bastante constante e desproporcional à suas forças, a seu estágio de desenvolvimento psicossocial; é uma atividade que impede as brincadeiras, os jogos, o descanso e principalmente impede a escolarização. Esse trabalho realizado por crianças e adolescentes de forma precoce, é prejudicial à saúde, à escolarização, e à vida.

Já as crianças e adolescentes em situação de trabalho são mais vulneráveis às doenças e aos acidentes de trabalho devido a alguns fatores, que destacamos como: a imaturidade e inexperiência, a distração e a curiosidade, fatores naturais à idade, a pouca resistência física e a menor coordenação motora.

Estas péssimas condições de trabalho, a falta de orientação e assistência específica, ou mesmo até a falta de proteção no desempenho de atividades que são realizadas por crianças. As implicações que mais são observadas são apresentadas pela excessiva carga psíquica e física, atrasos no desenvolvimento, o envelhecimento precoce, deformidades físicas e o abandono escolar que ocasiona a baixa qualificação profissional. A inserção das crianças e adolescentes de forma precoce acarreta em consequências que aparecem de forma imediata ou em longo prazo, dependendo do tipo de atividade realizada por ela.

As crianças e adolescentes nesta situação de trabalho passam por importantes etapas em seu desenvolvimento sem oportunidades de vivenciá-las plenamente, e sabemos que não têm condições de retomá-las mais tarde. A não vivência destas etapas pode deixar o adolescente sem a possibilidade de desenvolver a experimentação do seu novo corpo e da sua nova mente, uma vez que precisa assumir a responsabilidade de trabalhar e ajudar sua família.

Como precisam estar trabalhando para ajudar suas famílias, estas crianças e adolescentes ficam privados de brincar, ou seja, são privados de uma das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento saudável de aspectos físicos,

cognitivos e sociais. O exercício das atividades lúdicas faz com que a criança goste de brincar, pois este brincar está unido ao prazer. Este brincar favorece a maturação de necessidades essenciais da criança, posto que estão diretamente associadas ao desenvolvimento pleno, como sabemos.

5.3 Postura Pedagógica do Professor em Sala de Aula

A postura dos professores em sala de aula pode acabar influenciando tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar de seus estudantes, mas, este fracasso escolar não pode ser atribuído somente à postura do professor. Salta aos olhos aquelas posturas que revelam preconceito e desprezo por conta da origem social do estudante, o desprezo com a aprendizagem, a falta de vontade em fazer o melhor para seu interesse em aprender. Muitas vezes, isso decorre pela falta de conhecimento e informação de certas situações que ocorrem nas salas de aulas em que atuam os profissionais, e algumas vezes são situações que não foram estudadas, debatidas nos cursos de graduação. Muitos destes professores já possuem vasta experiência na docência e, entretanto não seguiram investindo em formação continuada, por exemplo.

Na escola *locus* da pesquisa, registramos o seguinte quadro: dos 55 professores que a escola possui, 4 foram entrevistados, dentre estes, observa-se que todos possuem apenas a graduação em respectivas áreas, mas afirmam que durante o curso nunca estudaram com profundidade sobre o trabalho infantil e assimilaram estratégias pedagógicas de como combatê-lo em suas salas de aulas.

Relativo à pergunta sobre quais as fontes que, os professores têm acesso para obter informações sobre o trabalho infantil, a resposta muito superficial do professor, João, por exemplo, foi de que não possuía o conhecimento de nenhuma fonte, mas que vê o trabalho de crianças e adolescentes no cotidiano, por exemplo nos sinais de trânsito trabalhando, pedindo dinheiro.

Já a professora Joana afirmou que acompanha nos noticiários sobre o tema do trabalho infantil e que lê pesquisas sobre o assunto, mas não possui um interesse muito aprofundado na temática.

A professora Margarida também nos disse que vê crianças trabalhando em alguns pontos da cidade nos sinais de trânsito, mas nunca leu nada sobre a temática para aprofundar o conhecimento sobre.

Professora Rosa que é licenciada em Pedagogia afirmou que durante a sua permanência no curso não obteve informações sobre o trabalho de crianças e adolescentes, mas diz que vê o trabalho no dia a dia dela, “*na realidade, eu vejo, eu sei histórias que a família mesmo conta.*”

Refletindo a partir dos relatos dos professores entrevistados, observamos

que estes estão despreparados para trabalhar com as temáticas tão atuais e que envolvem a sala de aula como um todo, percebe-se que estão mais preocupados em transmitir os conteúdos obrigatórios para o aluno do que entender sua real e concreta condição de vida.

E por outro lado, entende-se o quanto é importante o compromisso profissional dos educadores com a formação de seus alunos, pois este compromisso pessoal e profissional configura-se em um aspecto relevante para a construção da identidade, e é fundamental para a construção da cidadania via qualidade da educação.

Verdade é que professores na sua grande maioria, não foram formados para trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social e trabalho, mas para lidar com o aluno idealizado, que é bem nutrido, aquele que tem acesso a bens e informações, possuindo uma auto-estima em ascensão.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a legislação brasileira vigente proíba o trabalho de crianças e adolescentes menores de 18 anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos de idade, haja vista que o trabalho precoce desvia a criança de seus processos naturais, que são fundamentais ao seu desenvolvimento, constatou-se durante a pesquisa que ainda existe uma argumentação muito forte utilizada para defender o trabalho precoce de crianças e adolescentes, como se trabalhar fosse contribuir significativamente para ajudar a criança na composição de seu caráter.

Ao contrário de contribuir para a formação de valores como dignidade e responsabilidade, o trabalho precoce causa impactos, e, consequências na vida das crianças e adolescentes, gerando cansaço em sala de aula, freqüente falta de atenção às aulas, e, principalmente, contribuindo com a infrequência escolar, porque está diretamente relacionado com diversos aspectos da vida da criança e do adolescente, como o econômico, o social, e, sobretudo, o emocional.

Conclui-se que o trabalho infantil repercute de forma negativa no desenvolvimento de crianças e adolescentes que entram precoce no mercado de trabalho, causando-lhes problemas de saúde, educacionais e situações outras que podem acabar futuramente, formando cidadãos sem expectativas e sem iniciativas de práticas de cidadania, imprescindíveis à vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

COSTA, D. H; CALVÃO, L. **Trabalho Infantil**. Rio de Janeiro, DP & A, 2005.

DIAZ- RODRIGUEZ, Félix; BEGROW, Desirré. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigostskiana. In: TENÓRIO, Robinson; LORDELO, José Albertino (Orgs) **Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MENDES, Roberto Teixeira, do Departamento de Pediatria Social da **Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Campinas** (Unicamp). In <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-07-25/trabalho-infantil-atrapalha-desenvolvimento-da-crianca-diz-pediatra>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009, (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11 ed. ,Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Algéria Varela. Vulnerabilidade Social e suas Consequências: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. In: **Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste**, 2007. Maceió. Disponível em <www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>

VARELLA, Noely Klein. Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização. In: SARAIVA, Juracy A. (Org). **Literatura e Alfabetização**: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ATITUDES DOCENTES COM CRIANÇAS INCLUSAS EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE FORTALEZA

Data de aceite: 31/01/2020

Cristiane de Oliveira Rezende

IDJ, crikarezende82@gmail.com

Instituto Dom José – IDJ

Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1433356086807974>

Carolina Eckrich Canuto

IDJ,carolect35@gmail.com

Instituto Dom José – IDJ

Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1433356086807974>

RESUMO: O artigo pretende promover uma cultura de convivência com as diferenças e as exigências legais da Educação Inclusiva, construir reflexões que ressignifiquem manejo com as diferenças, contribuir no suporte pedagógico aos docentes em assuntos referentes à Educação Inclusiva e buscar a interação entre professor e educando para construção de um melhor ambiente foram os principais pontos pensados diante desta pesquisa que se deu através da vivência na escola e em reuniões, juntamente com bibliografias expostas pelos diversos autores, em especial Tardif (2012), Mantoan (2003), Vygotsky (1984) e Lacan (1998) e muitos outros a se destacarem no decorrer desta escrita que contribuíram para um novo pensar e um novo

fazer, para buscar mudar. Para se entender o assunto em destaque, se fez necessárias leituras específicas e complementares, orientações em conversas com os mais diversos profissionais e professores de nossa própria sala de pós-graduação e outros especialistas, passando pelo assunto geral desde os primórdios vividos pelas pessoas com necessidades especiais, passando pelos preconceitos, reclusões sociais, explosões de ideias e luta por dias melhores e direitos igualitários, e em seguida, observando a estrutura formada legalmente, onde se vêem as leis que amparam essas pessoas e por fim, uma reflexão do “porque” e do “como melhorar” os comportamentos de docentes. Uma discussão que não acabou, e que veio para apenas iniciar uma reflexão e uma possível melhora dentro das escolas, em geral.

PALAVRAS-CHAVE: convivência; reflexões; educação; diversidade.

TEACHER ATTITUDES WITH CHILDREN INCLUDED IN A FORTALEZA PRIVATE SCHOOL

ABSTRACT: The article intends to promote a culture of coexistence with the differences and legal requirements of Inclusive Education, to build reflections that resignify management with the differences, to contribute to the pedagogical support to teachers in matters related to

Inclusive Education and to seek the interaction between teacher and student for construction. of a better environment were the main points thought in the face of this research that happened through the experience in the school and in meetings, along with bibliographies exposed by the diverse authors, especially Tardif (2012), Mantoan (2003), Vygotsky (1984) and Lacan (1998) and many others to stand out in the course of this writing who contributed to a new thinking and a new doing, to seek change. In order to understand this subject, specific and complementary readings were necessary, as well as guidance in conversations with the most diverse professionals and teachers of our own postgraduate room and other specialists, going through the general subject since the beginning lived by people with needs. through prejudices, social seclusion, outbursts of ideas and the struggle for better days and equal rights, and then looking at the legally formed structure where the laws that support these people are seen, and finally a reflection of the “why” and “how to improve” teachers’ behaviors. A discussion that is not over, and which has just begun to reflect and possible improvement within schools in general.

KEYWORDS: coexistence; reflections; education; diversity.

INTRODUÇÃO

As sociedades todos os dias estão buscando movimentarem-se em busca das mais diversas novidades para tamponar suas faltas. Vive-se hoje em um mundo corrido, onde a “crise do ter” se mostra muito mais definida do que a “crise do ser”, de ser. Porém, como a regra da regra é ter exceção ainda se há a possibilidade de uma salvação em meio a um mundo que corre com “diferentes pernas”.

Corre-se com o pensamento, com os olhos e com as pernas membros inferiores, só não se corre com a alma, deixando esta parada, sem se exercitar de maneira correta para exercer uma de suas funções mais importantes que é a de tornarmos humanos e construir uma sociedade mais justa.

Este estudo teve o objetivo de apresentar um pouco da realidade em que se encontra o sistema educacional de Fortaleza principalmente a nível de Ensino Fundamental II, já que este grupo não passa pela formação pedagógica (mesmo a formação pedagógica ainda sendo defasada, mas ainda assim tem suas contribuições a nível humano e de ensino) mas sim direcionada às matérias que lhes cabem lecionar e com essa situação veio a incomodar nas reuniões pedagógicas em uma escola particular de Fortaleza, onde professores do Ensino Fundamental II expressavam-se verbalmente de forma “agressiva” deixando de lado a formação humana, o direito de todos e a busca de um mundo melhor.

Pesquisa de cunho bibliográfica foi embasada nas ideias de estudiosos que se debruçaram sobre estas questões, de forma a observar, opinar e escrever sobre temas que se relacionam ou revelam essa realidade do despreparo.

Existem situações que acontecem, precisam ser pensadas e modificadas através da ousadia daqueles que não enxergam nas mãos somente os dedos que as compõem, mas sim, o que ela pode fazer para mudar. E incluir é mudar desde a cara até o espaço físico.

POR FALAR EM INCLUSÃO

A Inclusão vem se chegando ao cotidiano, às vezes tímida, às vezes impactante, mas tentando tomar seu lugar ao sol, apesar das diversas resistências.

O termo Inclusão vem do verbo *incluir* (do latim *includere*), no sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar em Inclusão Escolar é falar sobre indivíduos únicos, desenvolvendo papel social de educando inserido no espaço escolar. Assim, estes sujeitos que participam daquilo que o sistema educacional oferece adaptando o ambiente e contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.

Sobre isso, Mantoan diz que:

“Inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. A escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que consideradas necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades” (Mantoan, 2003, p.24)

A Inclusão também pode ser entendida como uma forma de expressão humana, um ato de empatia, colaboração, gratidão por servir e não simplesmente uma obrigação regulada por leis.

A diversidade humana contribui para agregar valores, ocorre para que possamos aprender e ensinar. Assim, a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano.

É um vantajoso a vivência com a diferença e de preferência que isso aconteça desde a tenra infância. Os adultos trazem certos conceitos os quais foram introjetados culturalmente por experiências variadas, e reproduzem valores, ideias e comportamentos para as novas gerações. Os alunos que convivem em um ambiente inclusivo, de fato, sentem-se sujeitos no processo educativo.

EDUCAÇÃO: UMA MISSÃO

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções em modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes o processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (RODRIGUES, 2006, p.305-306)

Lacan traz considerações a partir da “missão da Educação” corroborando com o autor, sabe-se que a missão da educação é além da conscientização de promover a interação para que famílias, comunidade e sociedade estejam juntas e participativamente atuantes no ato de Incluir, já que o recurso humano é primordial e será o único beneficiado, pois, com a inclusão muitos problemas serão erradicados tais como: as altas taxas de desistência ou das repetências, a diminuição de baixa-estima dos educandos, desperdícios de recursos e uma sociedade desrespeitosa para com as diferenças, apresentando objeções quanto à capacidade das pessoas com deficiência ou diferenças no âmbito escolar (e geral) pelos mais diversos fatores, dentre eles estão o receio, medo ou até o desconhecimento do “real” da realidade, pois, fala-se aqui do real relacionado ao que se fala no cotidiano já que para Lacan (1998,p.382) o real está relacionado ao impossível, diz-se que este real é aquilo que não pode se escrever, se inscrever e é aquilo que não cessa.

Com a perspectiva inclusiva, exclusivamente nas escolas, o aluno com deficiência poderá se beneficiar e os paradigmas serão todos quebrados, superados, promovendo a inclusão de forma significativa. O ato de incluir é de grande importância para todos já que um dos benefícios acontecidos é o de aprendizado, como envolvimento de corpo docente e sociedade escolar, em geral.

Dessa forma, deve-se esquecer da ideia inconsciente, porém não falada de todos os dias que “Incluir dá trabalho”, de que não há um bom retorno financeiro ou de afago ao ego, e amadurecer a ideia de que o certo deve ser sim sempre feito, que deve haver luta, desejo de uma mudança, busca de direitos garantidos de todos.

A GARANTIA DOS DIREITOS

Desde o ano de 1988 até o ano de 2015, as movimentações legais têm sido organizadas conforme as situações disponibilizadas em meio à sociedade, conforme as necessidades que se apresentam diante do cotidiano de pessoas com necessidades especiais. Verificando o que se precisaria para uma sociedade igualitária, foram com o passar dos anos, organizando leis, declarações, políticas nacionais, planos nacionais, diretrizes, resoluções, decretos, portarias, já que muitas vezes a situação humana não consegue se manter sem que algo seja punido (a natureza humana teve que se adaptar ao superego que é a lei, pela visão psicanalítica. Foram necessárias a criação de regras para que os seres humanos pudessem ter sossego e outros fossem castrados de seus desejos insanos.

As discussões vêm sendo travadas desde o ano de 1988 onde a Constituição Brasileira, diz que deverá haver a garantia do acesso de todos ao Ensino Fundamental, onde educandos com necessidades especiais deverão receber atendimento especializado, porém que de preferência seja na escola e que não substitui o ensino

regular.

Mas diante dessa força, existe ainda um grande movimento que ainda resiste: a força corporativa das instituições especializadas. Essas tentam impedir a inclusão de caminhar, acreditando que excluir é ainda a melhor maneira.

Entende-se que o melhor poderia ser que as crianças com deficiência, recebessem a escolarização no Ensino Comum e no contra turno participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) lembrando também que o educador/ professor do ensino regular não ficaria isento de fazer suas adaptações no cotidiano, afinal não se deve esquecer que a aprendizagem é para todos, independentes de suas limitações.

Observa-se que as pessoas “Estão Passando” pelo processo de conscientização, processo esse que nem deveria existir já que deveria vir da criação familiar tudo já organizado, adaptado com tudo e com todos, mas já que isso não foi e não é ainda uma realidade, que seja possível cada dia mais esse apoio a essa conscientização para tornar essa realidade bem viva. Mas, enquanto esse engatinhar de conscientização acontece, dentro dele vem se estabelecendo situações que vão colocando cada coisa em seu devido lugar.

Mas, para isso se iniciar, grandes acontecimentos ocorreram, embasados no cotidiano e que viraram situações jurídicas. Pois, em 1988 começa a saga na Constituição da República Federativa do Brasil, com alguns artigos bem específicos, tais como: art. 3º, 205º e 208º, que promovem o bem de todos, com deficiências físicas e outros detalhes a mais, “garantindo o pleno desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, garantindo também igualdade de condições de acesso e permanência na escola e atendimento especializado na mesma” (BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB9. 394, de 20 de dezembro de 1996).

Porém, tudo estava decretado, mas nada efetivado. E foi aí onde no ano de 1989 nasce a Lei - 7853/89 que “dispõe sobre o apoio às pessoas ‘portadoras’ de deficiência e sua integração social” deixando definido que a recusa, a suspensão, adiamento, cancelamento ou extinção de matrícula de um estudante como crime, com pena variante de quatro anos e multa”. E, assim, tudo continuou, quando no ano de 1990 a Lei – 8069 ou Estatuto da Criança e do Adolescente no seu art. 55º reforça os dispositivos legais agora envolvendo pais e responsáveis com “a obrigação de buscar e fazer matrícula de filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB9. 394, de 20 de dezembro de 1996).

Porém, acreditando e buscando sempre mais a melhoria, no mesmo ano (1994), 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca (Espanha) reafirmam seus compromissos com a Educação para Todos,

onde decretam o combate às atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e principalmente, alcançando educação para todos.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

A declaração adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO e elaborou um novo pensar em Educação Especial onde as orientações para ação em nível nacional se dividem em 7 subitens que não serão destacados por aqui, por enquanto.

Assim, veio com a missão de desmarginalizar onde seus artigos mais específicos são inicialmente, [art. 59](#) que vem assegurar currículos, métodos, recursos e organizações, terminalidades específicas para conclusão do ensino fundamental, aceleração dos estudos. Já no [art. 24](#), no inciso V, o avanço nos cursos e séries mediante verificação de aprendizado. Oportunidades educacionais conforme características do alunado mediante cursos e exames, no [art. 37](#). Porém na LDB encontra-se trecho controverso no [art. 58e](#) seguintes que dizem: “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

O Decreto nº 3298 do ano de 1999 vem para regulamentar a Lei nº 7853/89 onde “define a educação especial como uma modalidade transversal, “sendo ela complemento para a educação regular”. Depois disso, já no ano de 2001, acontecem mais três importantes situações, dentre elas: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) que tratam da organização da escola para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º) e Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.127/2001).

Em virtude do rigor das leis, em janeiro de 2016 entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei – 13.146/15) que chega para afirmar a autonomia e a capacidade dos mais de 45 milhões de brasileiros. A LBI foi um grande avanço e passa por períodos de ajustes idealizando a criação de uma cultura de inclusão com derrubada de barreiras. Agora é lutar para que cada dia isso tudo se concretize.

Muitos professores acreditam que somente é acometido de deficiência o educando, mas lembrando que deficiência é a “falta total ou parcial de algo” e que nem professores, nem sociedade em geral deve estar isentos dessa. Percebe-se que a caminhada da inclusão é lenta e ainda enfrenta muitas barreiras, passando

desde a falta de políticas públicas voltadas para a educação até acomodações dos professores. Esta última será um pouco trabalhada por aqui (apesar de as outras também terem uma grande importância), mas como se tem falado pouco sobre isso, enfatizaremos.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 28).

Entende-se que a instituição escolar inclusiva deve estar preparada para atender a todos os educandos que a procuram. Dentre os educandos com necessidades educativas especiais, encontram-se aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que ao tentarem uma interação se depararão com diversas barreiras que poderão restringi-los.

Os procedimentos que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola. (CASTORINA ET al., 1995, p.62)

Para dar uma pitada de ciência no assunto, pode-se falar dos mais importantes teóricos que disponibilizaram seu tempo e pensamento para fazer desta área uma situação mais justa e mais compreensível. Destaca-se aqui o bielorusso Lev Vygotsky que deixou uma obra onde destacou o papel preponderante às relações sociais sobre o desenvolvimento intelectual dando origem a corrente pedagógica conhecida por Socioconstrutivismo ou Sociointeracionismo.

Vygotsky (1984) vem por em destaque a criança que possui já algumas práticas que a mesma domina, porém, essas práticas estão distantes de outras em que a criança terá a necessidade de uma ajuda.

Sabe-se que no meio educacional, encontram-se dois grupos distintos de professores, onde no grupo 1 ,o professor que escolhe olhar para trás, avaliando as deficiências do educando e o que já foi aprendido por ele, avaliando-o especialmente dentro de suas condições, mas há o grupo 2 que prefere estimar o potencial da cada educando.

Entende-se que deverá ser importante no âmbito da educação (como em vários outros também) é avaliar as diferenças e não as dificuldades das crianças, já que são elas muito importantes para o aprendizado. Alguns profissionais da área querem se eximir da sua missão e declaram vários fatores.

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

Dessa forma, alegam questões financeiras, de remuneração insuficiente, de estruturas físicas, da falta de reconhecimento a profissão e todo o trabalho prestado diante das diversas condições, mas o inconsciente ato que na maioria das vezes nem inconscientemente mais se é exposto, é o de não se querer ter trabalho. Agir numa linha tradicional com gabaritos, respostas que se encaixam cartesianamente na pergunta, metodismo, conteudismo é uma forma mais prática e menos cansativa de se atuar, afinal os baixos salários, a falta de certos interesses em progredir (e permanecer na mesmice, acomodado), são fatores que desculpam a falta de estímulo para a ousadia de mudar.

A obra de Vygotsky (1991) vem centrar-se na ideia de emergência das novas formas de compreensão da psique humana, onde acreditava na plasticidade, onde organismo e ser humano se transformam, criando processos para se adaptar com a intenção de superar impedimentos. Isso requer ajuda do meio. Mas dentro desse contexto, o educador deverá estar proposto como mediador, moldado no conhecimento.

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (Vygotsky, 1991, p. 18)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, muitos educadores não conseguiram ainda mentalizar e ativar a fundamentação teórica ou por medo ou por não entender ou por não querer e estão deixando a inclusão andar vagorosamente, diferente do que poderia ser o correto acontecido, deixando de lado o pensamento de que a inteligência é dinâmica e não estática, não é uma coisa inata e se constrói através das trocas constantes com o meio ambiente.

E, por pensar em trocas, se pensa em mais de um indivíduo, com suas diferentes particularidades e saberes, onde o professor, direção, portaria, secretaria, zeladoria e todos os que compõem a escola, num modo geral, deverão sim participar. Direcionando toda essa problemática ao professor, pelo simples fato de ser o profissional da escola que passa mais tempo, que tem maior contato com a criança, vem se percebendo a ausência dessa interação.

O professor, em muitas situações, chega a esquecer que ele é a ferramenta

essencial para o processo de aprendizagem de todos os educandos, sejam eles com ou sem deficiência, mas alguns estão deixando de lado toda sua função, ou missão se assim pode-se dizer. O professor é aquele que deverá cada dia, se preparar para a “plasticidade cotidiana”, se assim podemos chamar, já que não se vive em uma sociedade geral composta de criaturas cartesianamente iguais.

No ambiente escolar pode se fazer um paralelo com os hospitais onde o profissional deverá estar preparado para conviver, resolver e modificar tudo aquilo que cabe em sua área (educacional, no caso). Não há um público separado, puro, definido, seletivo, e para que haja sucesso nesse trabalho o professor deverá ter a base do conhecimento e eternamente buscá-lo cada vez mais, já que ele é o profissional que está a transmitir os saberes, a professoras o conhecimento. Mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

Um dos conhecimentos que o professor deve ter é o conhecimento humano, mas muitos estão focados somente no conhecimento de suas disciplinas com materiais tradicionais que servem apenas para movimentar a máquina do sistema que produz humanos manipulados repetidores de situações sociais falidas. O professor é mediador entre as ferramentas (sejam elas conteúdo, soroban, livros, Braille) e o educando, fazendo-se entender que a formação e a aprendizagem deverá deixar de lado a formalizada sistematização geral já que essa torna esse processo complexo, e cada indivíduo/educando possui seu momento definido para essa aprendizagem que deverá ter sim uma formalização sistematizada, porém adequada, adaptada.

Um educador deverá estar munido de um leque de saberes, e que esse saber (docente) se compõe dos mais diversificados, provenientes de diferentes fontes. Não se sabe ao certo porque muitos não assumem esse compromisso de cada dia buscar para que se finde essa desvalorização de um modo geral, tanto do educador quanto da aprendizagem do educando que se faz hoje muito presente na nossa sociedade. O papel do professor deverá ser repensado por um conjunto que deverá passar desde os poderes públicos até chegar ao próprio educador.

Deve-se estar atento ao outro, e estar atento ao outro é fazer com que o educador esteja numa situação apreciativa. Muitos educadores não estão preocupados com a formação humana, mas sim em dar resultados com números. Sempre os números! Quanto tempo tem de aula, quanto tempo de uma avaliação, sem tempo para ouvir, para falar, para entender, para parar, apreciar, o número de aprovados, o número de quem saiu no outdoor, o número da chamada, os números para o recebimento da verba... Os números!

Hoje, o pensamento dos professores não está, no geral, focado no indivíduo. Ainda se vê um pouco, meio restrito, nos educadores das formações iniciais (séries infantis e fundamental I). Já nas séries mais avançadas (fundamental II e médio

em diante) alguns professores relatam a falta de tempo deles e de interesse dos educandos, estão somente a cumprir o “script” e quem quiser se interessar que se aprofunde, mas quem não, que continue no celular sem atrapalhar a corrida diária de sala de aula.

Educadores têm a crença de que ensinar é falar e aprender é ouvir. Isso está no “gene pedagógico”. E quando se deparam com um educando com TDA/H, por exemplo, não o querem em sala, pois modifica, dá trabalho, sai da rota do plano educacional. Alguns educadores não querem ver alguns desvios seus, e um desses “não querer ver” é o admitir que não se sabe mais dar aula e não saber dar aula requer estudo, busca pesquisa, melhoramento, mudança, dedicação, tempo. E tudo isso dá trabalho. Fugir é a forma mais fácil, abrilhantando o ato com desculpas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de ago. 1971.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ., 1993.

CASTORINA, J. A. et al. Piaget-Vigostky: **novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FAVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**, Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2004.

LACAN, J. **Função e campo da ala e da linguagem** (1996[1953]). In **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Seminário 17 - o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES,

E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Ed.UFSCAR, pp.221-230, 2004.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, pp. 299-318, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.(1991). **Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & educação**. Brasil, V.1,nº4, p. 215-233 in TARDIF,M. **Saberes docentes e formação profissional**, Ed. Vozes,14ª edição, Rio de Janeiro,2012.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem** – 1ª edição traduzida por Paulo Bezerra (em março de 2001) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ATIVIDADES LÚDICAS COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de Submissão: 04/11/2019

Suellen Cristina Moraes Marques

Instituto Federal de Minas Gerais
Ouro Preto- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4355959045173253>

Cristiane Gomes Guimarães

Instituto Federal de Minas Gerais
Ouro Preto- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4355959045173243>

Gislayne Elisana Gonçalves

Instituto Federal de Minas Gerais
Ouro Preto- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/8509705846066440>

RESUMO: Sabe-se que a Física trata do entendimento dos fenômenos da natureza, ou seja, fenômenos que estão presentes no dia-a-dia de todo ser humano. No entanto, o ensino dessa ciência é geralmente desenvolvido nas escolas de forma conteudista, muito matematizado e os estudantes se comportam como elemento passivo na construção do conhecimento. Neste cenário, o presente trabalho teve como objetivo investigar, analisar e aplicar ferramentas didáticas no ensino de Ciências, tendo como foco a Física, por meio de atividades lúdicas, a fim de despertar o interesse dos estudantes para a ciência em geral. Para

tanto, as atividades foram desenvolvidas de forma que os estudantes pudessem participar de forma mais ativa e que os assuntos tratados fossem abordados de maneira mais contextualizada com o dia a dia dos estudantes. Assim, no desenvolvimento deste trabalho foram apresentados alguns brinquedos aos estudantes com o direcionamento das observações para alguns fenômenos científicos empregados ao funcionamento dos mesmos, momento onde foram abordados alguns conceitos ou definições de Ciências, tendo como foco os fenômenos físicos. Os fenômenos observados no funcionamento dos brinquedos também foram estudados por meio de aulas de simulação computacional e práticas experimentais, construídas a partir de materiais de baixo custo ou reaproveitáveis. Portanto, a ideia central desta proposta foi a aplicação de uma intervenção metodológica, para facilitar e motivar a capacidade dos estudantes de interação nas salas de aula, de tal forma a estimular a busca de respostas a sua curiosidade, para que eles pudessem desenvolver autonomia de aprendizagem, senso crítico, a fim de conduzi-los a um aprendizado significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Física; lúdico; ensino e aprendizagem.

PLAY ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL INTERVENTION APPLIED TO THE PHYSICAL LEARNING TEACHING PROCESS

ABSTRACT: Physics is known to understand the phenomena of nature, that is, phenomena that are present in the everyday life of every human being. However, the teaching of this science is generally developed in schools in a contentious, highly mathematical way and students behave as a passive element in the construction of knowledge. In this scenario, the present project aimed to investigate, analyze and apply didactic tools in science teaching, focusing on physics, through playful activities, in order to arouse students' interest in science in general. Therefore, the activities were developed so that the students could participate more actively and that the subjects dealt with were more contextually approached with the students' daily life. Thus, in the development of this project some toys were presented to the students with the directing of the observations to some scientific phenomena employed to their functioning, when some concepts or definitions of Sciences were approached, focusing on the physical phenomena. The phenomena observed in the functioning of toys were also studied through computer simulation classes and experimental practices, built from low cost or reusable materials. Thus, the central idea of this proposal was the application of a methodological intervention, to facilitate and motivate the students' ability to interact in the classroom, in such a way as to stimulate the search for answers to their curiosity, so that they could develop autonomy of their own. Learning the critical sense, in order to lead them to meaningful learning.

KEYWORDS: Physics; ludic; teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

A Física é ensinada da forma tradicional, muito matematizada e conteudista tendendo a não chamar a atenção dos estudantes. Com a preocupação existente em tornar as aulas de Física mais atraentes, a proposta deste trabalho pautada no desenvolvimento ações mais contextualizadas, dinâmicas, para levá-los a compreender e se interessar mais pela Física. Sabe-se que a Física trata do entendimento dos fenômenos da natureza, ou seja, fenômenos que estão presentes no dia-a-dia de todo ser humano. No entanto, essa ciência é geralmente tratada de forma conteudista, muito matematizada nas escolas e o aluno atua como elemento passivo na construção do conhecimento. Atualmente, existem várias referências bibliográficas tais como PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional):

Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos (BRASIL, 1999, p.31).

Quando determinado conteúdo é ensinado por meio de objetos da vivência dos

estudantes, cria-se a possibilidade de se explorar seus conhecimentos prévios e aflora a sua curiosidade, para os fenômenos que o cercam. Para o desenvolvimento de práticas como esta, o educador deve sair da sua zona de conforto e usando a criatividade possa fazer com que o estudante se interesse e compreenda os fenômenos a serem estudados. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Pois, segundo Vigotsky:

O brinquedo promove o desenvolvimento da criança, criando o que se chama de zona proximal no qual a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VIGOTSKY, 1988, p.117)

A busca de novas metodologias de ensino nos dias atuais foi o que motivou o desenvolvimento deste trabalho, a fim de alcançar uma aprendizagem mais atraente e significativa para os estudantes, por meio da prática do lúdico.

2 | METODOLOGIA

O presente projeto foi desenvolvido com 43 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, juntamente com professores de Física, Matemática e Português.

Após ser realizada uma revisão bibliográfica sobre a pesquisa a ser desenvolvida em alguns conteúdos propostos, foi aplicado um questionário diagnóstico a fim de analisar os conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, foram desenvolvidas atividades sobre densidade, centro de gravidade, simulação sobre circuitos elétricos, Lei de Ohm e eletrostática, paródia sobre circuitos elétricos e texto científico que foi desenvolvido juntamente com o professor de português.

Para uma maior compreensão das atividades desenvolvidas segue todas as etapas citadas no Quadro 1, demonstrando as habilidades adquiridas pelos estudantes com o desenvolvimento das atividades.

Etapas	Atividades desenvolvidas	Objetivo	Habilidades	Competências
1	Prática experimental sobre densidade.	Compreender a relação existente entre a massa e o volume do objeto.	Compreender o conceito de pressão, suas unidades de medida e suas aplicações em situações do cotidiano.	Compreender a conservação de energia térmica.
2	Simulação computacional sobre circuitos elétricos e Lei de Ohm.	Descrever os elementos básicos existentes nos circuitos, caracterizar a movimentação dos elétrons, o comportamento das propriedades elétricas de vários tipos de materiais, compreender a Lei de Ohm e os demais funcionamen-tos de cada circuito.	Compreender que um circuito elétrico é constituído, basicamente, de uma fonte de energia elétrica, de dispositivos de transformação de energia elétrica em outro tipo de energia e de conexões entre esses dois elementos. Compreender a função de diferentes dispositivos elétricos e eletrônicos em um circuito em termos da transformação de energia.	Compreender situações envolvendo circuitos elétricos para o entendimento da energia térmica.
3	Centro de gravidade.	Compreender o ponto onde é considerada a aplicação da força da gravidade.	Saber que um corpo colocado numa certa altura próximo à superfície da Terra possui uma forma de energia associada a essa posição denominada energia potencial gravitacional.	Compreender sobre a conservação de energia mecânica.
4	Paródia sobre circuitos elétricos.	Demonstrar os fenômenos físicos existentes em um circuito elétrico de uma forma menos tradicional.	Compreender que um circuito elétrico é constituído, basicamente, de uma fonte de energia elétrica, de dispositivos de transformação de energia elétrica em outro tipo de energia e de conexões entre esses dois elementos.	Compreender situações envolvendo circuitos elétricos para o entendimento da energia térmica.
5	Simulação sobre eletrostática.	Explicar as diversas situações das cargas em equilíbrio e os fenômenos que ocorrem com a interação dessas cargas elétricas.	Compreender as forças elétricas como uma manifestação da ação a distância entre cargas elétricas.	Compreender os fenômenos eletrostáticos e suas aplicações.

6	Texto Científico	Trabalhar a interdisciplinaridade, a escrita dos estudantes na aula de Português e os fenômenos existentes no texto “O Pálido Ponto Azul”.	Compreender os fenômenos de reflexão e refração da luz. Compreender os movimentos dos planetas com base na força gravitacional.	Compreensão de fenômenos existentes no planeta Terra.
---	------------------	--	---	---

Quadro 1: Atividades desenvolvidas no projeto.

Ao final das atividades foi aplicado o questionário prognóstico, a fim de avaliar o entendimento dos alunos sobre os conteúdos abordados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do questionário diagnóstico mostrou que os estudantes se interessam pelo conteúdo de Física, porém, pensam que a forma tradicional de ensino é de difícil compreensão, já que não aproxima o conteúdo a ser estudado do cotidiano dos alunos. Diante disso, foram planejadas as ações que envolvem alguns fenômenos físicos. Após o desenvolvimento de todas as atividades foi aplicado o questionário prognóstico para que pudessem observar se os conteúdos abordados foram compreendidos pelos alunos.

A questão 1 do questionário diagnóstico (Gráfico 1a), objetivava saber se os estudantes pensavam que, com a ajuda do lúdico, as aulas pudessem ficar mais interessantes. Segundo a resposta dos estudantes, 79% responderam positivamente. Muitos deles disseram que se fossem envolvidas brincadeiras e jogos ficariam mais fáceis às compreensões dos fenômenos estudados.

A questão 1 do questionário prognóstico (Gráfico 1b), objetivava saber se eles pensavam que o estudo dos conteúdos de Física através de aulas práticas, textos científicos e através de simulações facilitaram o aprendizado?

Somando um total de 43 estudantes da turma, 89% disseram que os conteúdos que foram abordados por meio de textos, práticas experimentais e simulações ajudaram na compreensão do conteúdo já que facilitaram a enxergar de forma não abstrata o conteúdo que eles estavam estudando.

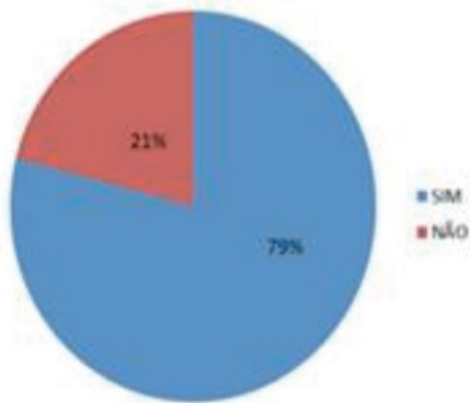


Gráfico 1a: questionário diagnóstico.

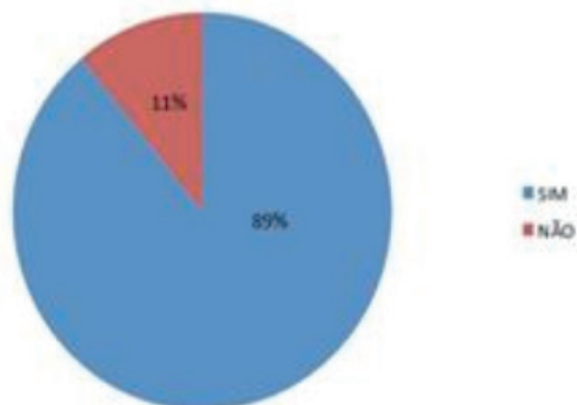


Gráfico 1b: questionário prognóstico.

Fonte: Autor

A questão 2 do questionário diagnóstico buscava saber se os estudantes pensavam que a Física podia estar conectada de alguma forma ao seu cotidiano (Gráfico 2a). A maioria dos alunos, 78% da turma, disseram que sim, porém, a maioria não soube explicar de que forma.

As respostas à questão 2 do questionário prognóstico (Gráfico 2b) mostram que 98% dos estudantes disseram que a Física está sim presente no seu cotidiano. Eles conseguiram dar exemplos como o simples caminhar, o avião, a energia elétrica, etc. Falaram sobre os barcos flutuarem na água, sobre a Terra atrair os corpos para baixo. Alguns alunos falaram sobre o movimento dos elétrons em circuitos elétricos, etc. Um dos alunos citou o motivo de conseguirmos andar e porque escorregamos quando vamos lavar um piso com sabão devido à falta de aderência.

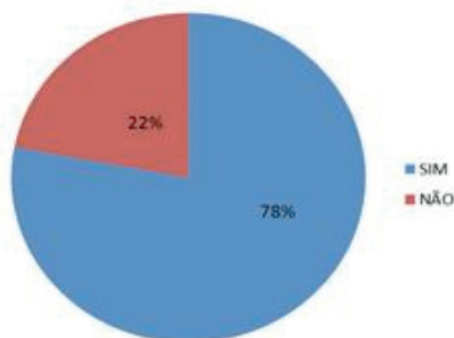


Gráfico 2a: questionário diagnóstico

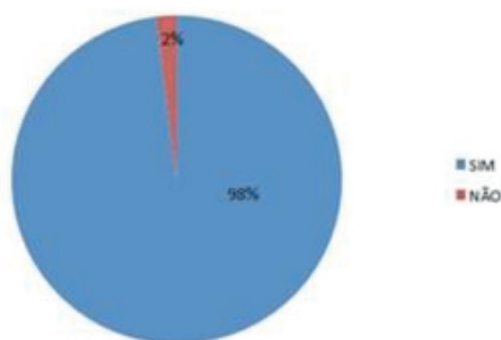


Gráfico 2b: questionário prognóstico

Fonte: Autor

Os estudantes foram indagados no questionário diagnóstico (Gráfico 3^a) sobre o interesse deles em saber de onde partiu uma determinada pesquisa sobre algum conteúdo da Física. Cerca de 13% responderam que sim, que pensavam que era importante entender porque os objetos não flutuavam no espaço e porque sempre

caiam ao chão ou o porquê da gravidade ser diferente no espaço.

Ademais, no questionário prognóstico (Gráfico 3b) está presente um questionamento sobre o que aconteceria se atritarmos dois materiais e sobre o processo de eletrização. Nessa questão de multipla escolha, 82% dos estudantes acertaram responderam que ao atritar materiais de mesmo material, ambas ficariam com as mesmas cargas.

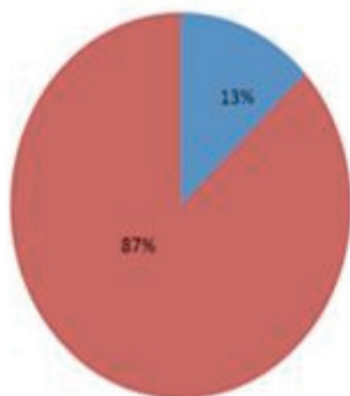


Gráfico 3a: questionário diagnóstico

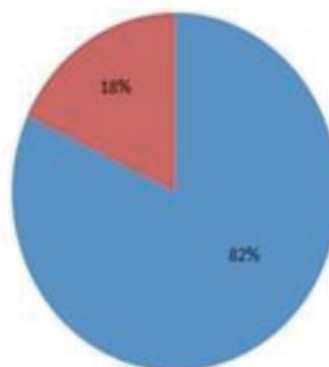


Gráfico 3b: questionário prognóstico

Fonte: Autor

Após a análise do questionário diagnóstico foi desenvolvida a aplicação do roteiro do experimento “centro de massa”, tal como mostra a Figura 1. O objetivo foi que os alunos conseguissem compreender o ponto onde é considerada a aplicação da força da gravidade nos corpos. Foram utilizados materiais de baixo custo doados pelo IFMG, Campus Ouro Preto



Figura 1: aplicação prática centro de massa

Fonte: Autor

No roteiro sobre eletrostática, realizado no laboratório de informática da escola parceira, com o objetivo de explicar aos estudantes a ideia sobre as diversas situações sobre cargas em equilíbrio e os fenômenos que ocorrem com a interação dessas cargas elétricas, tal como está presente na Figura 2. A realização da simulação foi feita em grupos de 5 estudantes, foi acompanhada pelos bolsistas do projeto e o professor da disciplina de Física. A simulação foi desenvolvida por meio do site do PHET.



Figura 2: aplicação da simulação de eletricidade estática.

Fonte: Autor

Foi desenvolvido com os estudantes, na biblioteca da escola, com ajuda de um Datashow, o texto “O Pálido Ponto Azul” de Carl Sagan, com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade, a escrita dos estudantes na aula de Português, bem como os fenômenos físicos existentes no texto científico (Figura 3).



Figura 3: desenvolvimento do texto científico na biblioteca.

Fonte: Autor

Ademais, o desenvolvimento dos roteiros sobre circuitos teve como objetivo que os estudantes conseguissem identificar os elementos existentes em cada circuito e os fenômenos existentes, como por exemplo, a movimentação dos elétrons e as propriedades elétricas, como mostra a Figura 4. O desenvolvimento da simulação ocorreu no laboratório de informática do IFMG, Campus Ouro Preto. Foram aplicados os roteiros sobre circuito simples, Lei de Ohm, circuitos paralelos e em série.



Figura 4: simulações sobre circuitos no laboratório de informática.

Fonte: Autor

Foi desenvolvido também no IFMG a paródia sobre circuitos elétricos. Percebeu-se que houve uma grande interação dos estudantes (Figura 5). Existem diversas formas de se ensinar e que quanto mais se chama a atenção dos estudantes mais eles interagem e participam.



Figura 5: desenvolvimento da paródia sobre circuito elétrico na área externa do IFMG.

Fonte: Autor

E por fim, foi desenvolvida na escola parceira a atividade sobre densidade com objetos que os próprios estudantes levaram de suas casas (Figura 6). O objetivo é que eles compreendessem a relação de massa e volume a uma determinada pressão.



Figura 6: desenvolvimento da prática sobre densidade dos objetos.

Fonte: Autor

4 | CONCLUSÕES

Concluiu-se que a aplicação do projeto, baseado nas atividades lúdicas, favoreceu de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem, pois os estudantes demonstraram muito interesse no desenvolvimento de todas as atividades propostas. Foi observado que a abordagem realizada, aproximando o conteúdo proposto do cotidiano dos estudantes os motivou a participarem de forma ativa e produtiva, havendo uma maior interação entre os alunos na busca por soluções de problemas referentes aos temas em questão.

Observou-se que a aplicação de novas ferramentas didáticas no ensino de Ciências, tendo como foco a Física, por meio das atividades aplicadas, facilitou a compreensão dos fenômenos existentes em todos os conteúdos abordados. Isso possibilitou aos estudantes um desenvolvimento da autonomia de aprendizagem, senso crítico conduzindo-os a uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, Lev S.A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação e Tecnologia. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

AVALIAÇÃO DE SOFTWARES EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 31/01/2020

Vagner Santos da Silva

Especializando em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8847898459325954>

Geanderson Márcio da Costa e Silva

Especialista em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6015949538066697>

Josinalva Dias do Nascimento Silva

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Paraíba

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1970264680608315>

Severino Mendes da Costa

Graduando em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1960105386194814>

RESUMO: Esse artigo visa abordar uma “Avaliação de *Softwares* Educativos para o ensino da Física no Ensino Médio” que foi realizada durante duas semanas no primeiro semestre de 2016, contando com a participação de dois professores de física do Ensino Médio. Os *Softwares* Educativos avaliados foram Física Básica, Física Interativa e Fórmulas de Física *Free* foram feitos com

o intuito de auxiliar os alunos no ensino de diversos conteúdos da Física. Os principais conteúdos que esses *Softwares* Educativos abordam são a Mecânica, Termofísica, Óptica, Ondulatória, Eletromagnetismo. Os mesmos foram escolhidos por meio de pesquisa na *Play Store* e indicações pelos professores que já trabalharam com os aplicativos avaliados. A avaliação consistiu em utilizar uma adaptação da metodologia de Oliveira, que visa uma forma de avaliação de *Softwares* Educativos (SE) em forma de listas de avaliações. Para conseguir os dados do professor foram utilizados *checklists* divididos em 3 blocos, chamados de *Checklist A*, *Checklist B* e *Checklist C*, para avaliar a categoria Interação Aluno-SE- Professor, a categoria Fundamentação Pedagógica e a categoria Conteúdo, respectivamente. Para a realização destas avaliações, não houve qualquer restrição por parte dos professores para utilizar os aplicativos e se mostraram solidários também no preenchimento dos *checklists*. As análises mostram que os *softwares* são adequados para serem trabalhados em sala de aula, mas alguns pontos precisam ser melhorados. Destacamos que os usos dos *Softwares* Educativos aqui avaliados foram em sua maioria sugerido seu uso em sala de aula pelos professores de física. Com isso, concluímos que os professores carecem de usar os SE em sala de aula, no entanto devem verificar as possibilidades e

limitações dos *softwares* educativos para o uso em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Física; *Softwares* Educativos.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa abordar uma “Avaliação de Softwares Educativos para o ensino da Física no Ensino Médio”. Os softwares abordados foram feitos com o intuito de auxiliar alunos no ensino de diversos conteúdos da Física. Os principais conteúdos são a Mecânica, Termodinâmica, Óptica, Ondulatória, Eletromagnetismo. Dentre eles, veremos qual se destaca e em quais aspectos ele é o mais didático para ser utilizado no ensino e aprendizagem em diversos conteúdos da Física.

O ensino da Física no Ensino Médio não tem sido uma tarefa fácil para muitos professores. Um dos motivos para esta dificuldade é que a Física lidar com vários conceitos, alguns dos quais caracterizados por abstrações, permitindo com que a Matemática seja uma ferramenta essencial no desenvolvimento da Física. Além disso, a Física lidar também com materiais que, muitas vezes, estão fora do alcance dos sentidos do ser humano tais como partículas subatômicas, corpos com altas velocidades e processos dotados de grande complexidade.

Segundo Juran (2012), vivemos em uma sociedade tecnológica e o que a tecnologia nos fornece é de suma importância e sem ela somos suscetíveis a falhas em diversos tipos de serviços como interrupções no fornecimento de energia elétrica, nas comunicações e nos transportes, serviços públicos inoperantes, entre outras. Assim, vemos que a tecnologia é indispensável para a vida humana, e com ela, muitos dos serviços que requer uma automatização para agilizar e ter um controle sobre os próprios serviços.

Na Educação também não é diferente. É possível vermos que a tecnologia está atingindo todas as áreas do conhecimento e isso não deve ser ignorado.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. (MERCADO, 2002, p. 11)

O uso do computador em sala de aula é de extrema importância, pois auxilia no desenvolvimento do aluno, contribuindo para a aprendizagem e o raciocínio lógico, que pode servir principalmente no auxílio da absorção dos conteúdos de exatas como Matemática, Física e Química, entre outras áreas de conhecimentos como na Língua Portuguesa.

O uso do computador no desenvolvimento do aluno é considerado como um

grande aliado do aumento cognitivo dos alunos, especialmente na medida em que possibilita o desenvolvimento de um trabalho que se adapta a distintos ritmos de aprendizagem e favorece ao aluno aprenda com seus erros. (GLADCHEFF *et al*, 2001, *apud* SILVA e GOMES, 2016, p. 02)

Com isso, “entendemos que o computador auxilia no ensino-aprendizagem do discente e isso não pode ser ignorado desenvolvendo um trabalho com outros modos de aprendizagem” (SILVA e GOMES, 2016, p. 02). Assim, um novo modelo de ensino surge na Educação e a docência precisa de ser diferente, diante das novas tecnologias.

De acordo Oliveira *et al.* (2001), entre os múltiplos recursos que o computador oferece estão os *Softwares* Educativos (SE), entendidos como os aplicativos que possui como objetivo auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que são desenvolvidos com a finalidade de levar o aluno a construir determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático.

Com base nisto o uso de um SE é essencial para o ensino na Educação Básica, principalmente em disciplinas que precisam de grande poder cognitivo e abstração dos alunos. Exemplo disso é no ensino da Física.

Os *softwares* atuais devem possuir uma boa qualidade, por exigência dos consumidores. Esta preocupação passou a existir devido ao grande uso de *softwares* para controles de empresas, para a Educação, entre outras atividades.

Com o SE não é diferente. A preocupação com a avaliação de um *Software* Educativo é pensada pelo fato de estes serem utilizados dentro do ambiente escolar com o objetivo de auxiliar e tornar-se mais produtivo a compreensão de um determinado conteúdo.

Não podemos dizer que um *Software* Educacional irá atingir o seu objetivo se, desde a sua concepção, não houver uma avaliação dos procedimentos que serão utilizados. Esse processo de avaliação é iniciado antes da criação do software, onde no momento que a equipe produtora é escolhida, os critérios básicos que direcionarão seu desenvolvimento e que servirão conseqüentemente como parâmetros para a sua avaliação inicial estarão refletidos no perfil daquele grupo. (MORAIS, 2003, p. 37)

Dix *et al.* (1998) explanam que a avaliação de um *software* tem essencialmente três objetivos: avaliar a funcionalidade; avaliar a implicação de sua interface sobre o usuário; e identificar algum problema específico com o aplicativo. Com isso, deve-se avaliar tanto as funções do SE como o usuário se comporta diante do referido como também se há algum problema apresentado nos *softwares*.

O artigo está organizado em quatro seções, incluindo esta. Na seção 2, descreve-se a com a aplicação das abordagens nas avaliações dos aplicativos. Por fim, na seção 4, estão as considerações finais, contemplando as limitações e contribuições desta pesquisa, e trabalhos futuros.

METODOLOGIA

Para as avaliações foram pesquisados e analisados alguns aplicativos para o auxílio do ensino da Física no Ensino Médio como Física Interativa, Fórmulas de Física *Free*, Física Básica, Vivendo a Física, Física ENEM.

Portanto, foram escolhidos os aplicativos Física Interativa, Fórmulas de Física *Free*, e Física Básica para serem submetidos às avaliações por docentes também escolhidos. Abaixo acompanhemos uma breve descrição sobre os SE e respectivas imagens de demonstração retiradas da loja oficial da Google, a *Play Store*:

- **Física Básica:** este aplicativo visa usar a tecnologia para ensinar melhor e mais rápido todo o conteúdo da Física Clássica: mecânica, termodinâmica, óptica, ondulatória, eletromagnetismo e fluidos. O *software* é direcionado aos alunos do Ensino Médio e universitários, que também precisam rever as fórmulas e conceitos dos conteúdos abordados.



Figura1: Física Básica

- **Física Interativa:** é um aplicativo para o usuário ter acesso aos conteúdos propostos como: Mecânica, Termologia, Ondas, Óptica e Eletricidade. No referido há uma descrição de cada fórmula explicitada, através de textos e com exemplos ilustrativos (fotos), com situações do cotidiano.



Figura2: Física Interativa

- **Fórmulas de Física Free:** é um aplicativo para auxiliar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio com fórmulas de Física, já pré-estabelecidas. O aluno tem o acesso dinâmico aos conteúdos do *software*, que promete ser de fácil utilização, possibilitando uma interatividade com o usuário, dando acesso a diversas áreas da física como por exemplo: Mecânica, Eletricidade, Física Térmica, Movimentos Periódicos, Óptica, entre outras.

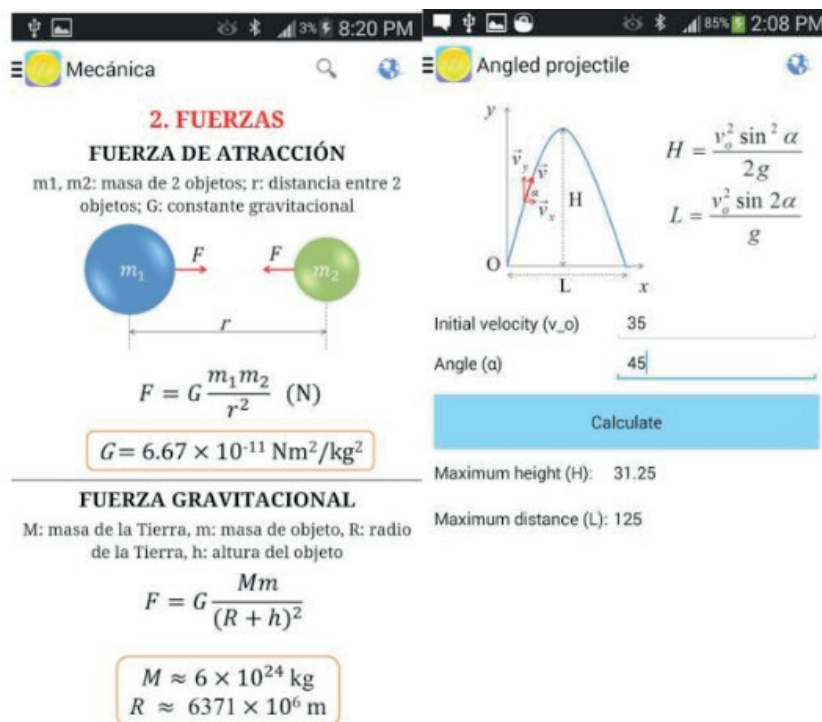


Figura3: Fórmulas de Física Free

Há critérios que foram desenvolvidos para a avaliação de um *software* desde seu entendimento, passando pelo seu desenvolvimento até sua implantação. Mesmo com todos estes critérios, a avaliação só é completa, se a mesma for formativa, ou seja, quando abrange, além da avaliação teórica, a avaliação prática por parte dos

alunos.

Partindo deste ponto, a metodologia utilizada para a avaliação dos SEs foi a metodologia de Oliveira (2001), que visa uma forma de avaliação de SE em forma de listas de avaliações (*checklist*). Foram analisados critérios julgados necessários para um *Software* Educativo levando em consideração aspectos técnicos e pedagógicos. Esses *checklists* foram divididos em categorias que serão a seguir.

Costa *et al.* (2001) sugere quatro categorias para avaliação de um *Software* Educativo. Estas categorias são: Interação Aluno-SE-Professor; Fundamentação Teórica; Conteúdo; e Programação. Frisamos que alguns critérios podem ser facultativos por falta de informações sobre os *softwares* selecionados.

Na categoria Interação aluno-SE-professor, os SEs foram avaliados de acordo com os seguintes critérios:

- Facilidade de uso: avaliação nos quesitos instruções, ícones, guias para uso, uma ótima linguagem para a comunicação e suporte a outros idiomas;
- Recursos Motivacionais: dentro desse tópico foram avaliados se os visuais dos SEs são atraentes, se o *layout* é excelente;
- Adequação dos recursos de mídia às atividades pedagógicas: os *softwares* foram avaliados se contêm imagens, alguma animação, sons;
- Adequação dos recursos de mídia às atividades pedagógicas: foram avaliados se o professor é descartado ou não em suas aulas (ou não) para um acompanhamento.

Na categoria Fundamentação Pedagógica, os *softwares* foram avaliados no critério de qual base pedagógica permeia as atividades em conjunto com o professor.

Dentro da categoria Conteúdos, os *Softwares* Educativos foram avaliados nos seguintes critérios:

- Pertinência do conteúdo: verificar se os SEs são adequados para comportar o conteúdo trabalhado e também se os referidos servem como ferramenta didática;
- Correção do conteúdo: avaliar a organização dos conteúdos, como estão distribuídos;
- Adequação à situação de aprendizagem: verificar se os conteúdos estão de acordo com o currículo escolar e de acordo com a aplicação ao público-alvo.

Costa *et al.* (2001) também cita outros critérios de avaliação de um SE. Esses outros critérios não foram avaliados por falta de informações ou por não participação dos avaliadores no desenvolvimento dos *softwares*.

Dentro da categoria Interação aluno-SE-professor, os SEs não foram avaliados nas seguintes propostas:

- Adequação das atividades pedagógicas: como não participação dos avaliadores na criação dos *softwares* e não tendo participação à documentação para saber a abordagem epistemológica dos SEs, não podemos avaliar os referidos neste quesito.
- Interatividade social: não há como avaliar os aplicativos neste quesito, pois não há como compartilhar conteúdos, atividades. O *software* não se conecta a outros dispositivos por conta dos aplicativos já possuir todo o conteúdo e não ter opção dos *softwares* se conectar à internet, por exemplo.

Na categoria Programação não houve avaliações, pois não houve participação da criação dos SEs e não ter acesso ao código-fonte dos mesmos.

Na categoria Conteúdo, os aplicativos não foram avaliados nas seguintes propostas:

- Estado da Arte: não houve necessidade de avaliar a atualidade do conteúdo, pois os *softwares* abordam conteúdos básicos da Física que são usadas em outras áreas de Computação, Engenharia Civil e áreas afins;
- Variedade de abordagens: não houve avaliações neste quesito, pois os SEs não apresentaram vários métodos de abordar o mesmo assunto. O conteúdo somente é apresentado ao selecionar o conteúdo que procura;
- Informações prévias: como não temos acesso à documentação dos SEs, não houve avaliações também nesse quesito.

Com isso foi feito da seguinte forma: para conseguir os dados do professor foram utilizados os *checklists* divididos em 3 blocos, chamados de *Checklist A*, *Checklist B* e *Checklist C*, para avaliar a categoria Interação Aluno-SE-Professor, a categoria Fundamentação Pedagógica e a categoria Conteúdo, respectivamente. Para realizar o *download* e uso dos *softwares* por duas semanas, foram selecionados dois professores e os mesmos utilizaram seus *smartphones* pessoais com o sistema operacional *Android*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para as avaliações, não houve restrição por parte dos professores para utilizar os aplicativos e se mostraram solidários também no preenchimento dos *checklists*. Nos seguintes quadros, os professores serão identificados como PA e PB, professor A e professor B, respectivamente, e os *softwares* Física Básica, Física Interativa e Fórmulas de Física *Free* serão identificados como SE A, SE B e SE C, respectivamente.

De acordo com o preenchimento do *Checklist A*, obtidos os dados que podem ser observados no Quadro 1.

	SIM			MAIS OU MENOS			NÃO		
	SE A	SE B	SE C	SE A	SE B	SE C	SE A	SE B	SE C
Fácil de aprender e utilizar o aplicativo?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Ajuda para utilizar?							PA e PB	PA e PB	PA e PB
Linguagem adequada?	PA e PB	PA e PB	PA			PB			
Ótima navegação?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Ótimo uso de cores?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Imagens estão adequadas?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Componentes demonstram suas funcionalidades?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Bom tempo de resposta?	PB	PA e PB	PA e PB				PA		
Possui botão Help?	PA e PB		PA e PB					PA e PB	
O Layout é excelente?	PB	PA e PB	PB	PA		PA			
Contém som?		PA e PB					PA e PB		PA e PB
Contém animação?	PA e PB	PA e PB							PA e PB
Possui feedback?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Precisa do professor para auxiliar no entendimento dos conteúdos?	PB	PA	PA e PB	PA	PB				

Quadro1: dados do Checklist A

Nota-se que de acordo com a avaliação dos *Softwares* Educativos na categoria Aluno- SE-Professor foram ótimas, pois mostram que os itens em que foram avaliados estão de forma correta no aplicativo, apesar de alguns professores não entrarem em consenso com suas respostas, mas é notável que esses *softwares* contêm uma interface bastante satisfatória, apesar de suas limitações.

De acordo com o preenchimento do Checklist B, foram obtidos os dados que podem ser observados no Quadro2.

	SIM			MAIS OU MENOS			NÃO		
	SE A	SE B	SE C	SE A	SE B	SE C	SE A	SE B	SE C
O software se	PA e	PA e	PA e						
encaixa com a	PB	PB	PB						

proposta									
curricular da									
escola?									
A forma de	PA e	PA e				PA e			
abordagem dos	PB	PB				PB			
conceitos permite									
que o aluno os									
compreenda de									
forma adequada?									
O professor e	PA e	PA e	PA e						
aluno constrói o	PB	PB	PB						
conhecimento em									
conjunto com o									
SE?									

Quadro2: dados do Checklist B

Observa-se que os objetos de ensino-aprendizagem, ou seja, os SEs podem ser trabalhados em conjunto com o professor e alunos para um aprendizado adequado para ambos, mas há uma falha na abordagem dos conceitos trazidos no *software* Fórmulas de Física *Free*, de acordo com os dados dos professores participantes.

De acordo com o preenchimento do *Checklist C*, foram obtidos os dados que podem ser observados no Quadro3.

	SIM			MAIS OU MENOS			NÃO		
	SE A	SE B	SE C	SE A	SE B	SE C	SE A	SE B	SE C
O <i>software</i> é adequado para comportar o conteúdo trabalhado em sala de aula?	PB	PB	PB	PA	PA	PA			
Você acha que o <i>software</i> pode ser utilizado como ferramenta didática?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Os conteúdos estão devidamente distribuídos no SE?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						
Os conteúdos trabalhados em sala de aula estão dentro do currículo escolar, ou seja, dentro dos estudos para serem realizados no 3o ano do Ensino Médio?	PA e PB	PA e PB	PA e PB						

Quadro2: dados do Checklist B

Desta forma é possível observar que o professor apoia e sugere o uso dos SEs no ensino da Física, porem o Professor A adverte que “Poderia serem oferecidos

além das fórmulas, exercícios resolvidos, exercícios propostos e alguma calculadora nos *softwares* para o auxílio de cálculos em determinados assuntos abordados em sala de aula”. Com isso, vemos que os *Softwares* Educativos podem ser melhorados nos quesitos comentados pelo Professor A para uma qualidade de ensino melhor.

CONCLUSÃO

Observa-se que a tecnologia pode modificar o ensino nas escolas, tornando-o mais interativo, mais intuitivo, fazendo com que os alunos interajam na aula junto com o professor.

É essencial a qualidade para qualquer produto ou serviço, principalmente quando se fala em Informática. Os SEs podem ser instrumentos de extrema importância para a construção do conhecimento, porém, requerem avaliação de sua qualidade no que condiz com os aspectos técnicos e aspectos educativos. Um *software* nesse quesito pode fazer uma enorme diferença para o ensino-aprendizagem.

Vale salientar que os usos dos *Softwares* Educativos aqui avaliados foram em sua maioria sugerido pelos professores de física. No entanto o professor precisa verificar, analisar as limitações dos SE, para o uso em sala de aula.

A experiência de avaliar *Softwares* Educativos com professores da área da Física mostrou-se bastante pertinente para profissionais da mesma área, a visão de outros sobre um potencial de um recurso educacional.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. W.; OLIVEIRA, C. C.; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem: Produção e avaliação de software educativo**. 1. ed. Campinas: Papirua, 2001.

DIX, A; FINLAY, J; ABOWD, D. G.; R. B. **Human-Computer Interaction**. London: Prentice Hall, 1998.

JURAN, J. M. **A Qualidade desde o Projeto**: Novos Passos para o Planejamento da Qualidade em Produtos e Serviços. 1. ed. Tradução de Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, AL: EDUFAL, 2002. 207 p.

MORAIS, R, X, T. **Software Educacional**: A Importância de Sua Avaliação e do seu uso nas salas de aula. 1. ed. Fortaleza, 2003.

OLIVEIRA, N. **Uma Proposta para a Avaliação de Software Educacional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2001.

SILVA, Vagner S.; GOMES, Leonardo C. Avaliação do *software* Fórmulas *Free* no ensino da Geometria Analítica. Congresso Nacional de Educação. **Anais do III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Natal, RN, Brasil, 2016.

BARALHO E O PÔQUER NO ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 18/11/2019

Rafael Cordeiro

UFG/REJ, <http://lattes.cnpq.br/3619464855144273>

Rodrigo Lima Almeida

UFG/REJ, <http://lattes.cnpq.br/9317768484297261>

Adriana Ap. Molina Gomes

UFG/REJ, <http://lattes.cnpq.br/8063443416453254>

RESUMO: Este recorte trata de uma proposta de ensino e aprendizagem de conceitos de análise combinatória e probabilidade no Ensino Médio. Tinha-se como objetivos gerais: (1) desenvolver o raciocínio lógico, a percepção, a análise, a interpretação, a organização e a comunicação de dados e resultados, o espírito crítico e criativo; (2) compreender e perceber a inter-relação da matéria com diversas áreas do cotidiano; (3) aplicar os conhecimentos adquiridos nas atividades e resoluções dos problemas. Para tanto, buscamos responder: quais as potencialidades e limites do baralho e do pôquer no ensino de análise combinatória e probabilidade? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos foram os registros produzidos pelos alunos, diário de campo, testes diagnósticos inicial e final, teste em duas fases e torneio. Previmos utilizar o baralho e o jogo de pôquer. Esperava-se que

os alunos entendessem a matemática contida em nossa proposta e assim se apropriassem dos conceitos de probabilidade e análise combinatória.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Combinatória. Probabilidade. Resolução de Problemas.

DECK OF CARDS AND POKER ON TEACHING COMBINATORIAL ANALYSIS AND PROBABILITY

ABSTRACT: This article deals with a proposal on teaching and learning concepts of combinatorial analysis and probability in high school. The main objectives were: (1) develop logical thinking, perception, analysis, interpretation, organization and communication of the data and results, critical and creative thinking; (2) realize and comprehend the interrelationship between the subject and different areas of daily life; (3) apply acquired knowledge when doing activities and solving tasks. To that end, we attempted to answer: what are the probable limits of the deck of cards and poker when used for teaching combinatorial analysis and probability? This is a qualitative study, based on the records provided by students, being a field journal, initial and final diagnosis tests, two phases tests and contests. We aimed to use the deck of cards and poker games. We expected students to understand the mathematics in our projects, and through it,

they learn concepts of probability and combinatorial analysis.

KEYWORDS: Combinatorial analysis. Probability. Problem solving.

1 | INTRODUÇÃO

Este é um recorte do projeto de estágio supervisionado I, do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. O trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2019, em duas turmas de 2º ano de um Colégio Estadual de Ensino Integral, localizado na cidade de Jataí, GO.

Inicialmente, definimos a escola campo e entregamos toda a documentação necessária. Depois conversamos com o professor supervisor e passamos frequentar algumas aulas como observadores. Posteriormente, passamos a auxiliar nas aulas.

Por se tratar de uma proposta do currículo escolar para o terceiro bimestre, programada para agosto/2019, decidimos trabalhar com os conceitos de Análise Combinatória e Probabilidade a partir da perspectiva da resolução de problemas.

A resolução de problemas é uma possibilidade interessante, pois essa metodologia pode ser entendida como um “meio através do qual conceitos, processos e procedimentos matemáticos são aprendidos” (LESTER, 2013, p. 246, tradução nossa). Para o PCN+ EM (BRASIL, 2002, p. 112) de matemática, a “resolução de problemas é peça central para o ensino de matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios”.

A proposta consistiu em responder a seguinte questão de investigação: quais as potencialidades e limites do baralho e do pôquer no ensino de análise combinatória e probabilidade?

Nesse sentido, tivemos como objetivos: (1) desenvolver o raciocínio lógico; (2) perceber, analisar, interpretar, organizar e comunicar dados e resultados; (3) desenvolver o espírito crítico e criativo; (4) compreender e perceber a inter-relação da matéria com diversas áreas do cotidiano; (5) aplicar os conhecimentos adquiridos nas atividades e resoluções dos problemas; (6) permitir fazer previsões sobre as chances de um acontecimento ocorrer, a partir de uma análise de dados, e sempre que esses experimentos se repetirem, criar uma relação padronizada pautada na lógica; (7) definir o que é espaço amostral; (8) compreender a probabilidade de um evento, a probabilidade condicional, eventos complementares e a união de eventos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos são: registros produzidos pelos alunos, testes diagnósticos inicial e final, lista de exercícios, problemas, diário de campo e um torneio.

Foram usados o baralho e jogo de pôquer como ferramentas para auxiliar as atividades, sendo o primeiro para o ensino de Análise Combinatória e o segundo

para o de Probabilidade. Segundo Dante (2007, p. 11), um dos “objetivos do ensino da matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhes situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las”. Entendemos que, para obter a atenção do aluno, precisamos deixar a matéria atrativa, de forma que ele possa se identificar com ela e assim considerá-la interessante, para que a aprendizagem aconteça intencionalmente.

2 | DESENVOLVIMENTO

Este trabalho teve início com o entendimento das dificuldades de estar rompendo com o tradicional para propor algo novo. Foi um desafio pensar no que fazer para que o aluno pudesse trabalhar de modo criativo, tivesse senso crítico e liberdade de expressão e produzisse conhecimento.

Nesse sentido, propusemos problemas que poderiam ser resolvidos por meio do levantamento de hipóteses, elaboração de estratégias, argumentação, tomadas de decisões e comunicação das ideias e pensamentos. O intuito foi desenvolver conhecimentos matemáticos. Ou seja, objetivava-se criar situações/condições que propiciassem o pensamento combinatório e probabilístico.

Inicialmente, aplicamos um teste diagnóstico inicial, com a intenção de saber se os alunos tinham os conhecimentos necessários para desenvolver os conceitos de análise combinatória e probabilidade. O teste era composto por perguntas objetivas e subjetivas. As primeiras quatro questões buscavam conhecer as opiniões dos alunos acerca do projeto, das aulas de matemática e de suas dificuldades com a matéria. As demais questões do teste estavam relacionadas com os seguintes conteúdos: conjuntos, porcentagem, unidades de medidas e frações.

Em seguida, apresentamos o projeto e seus objetivos por meio de slides, bem como o baralho, a história do pôquer e a importância da matemática nas tomadas de decisões durante as jogadas.

Na sequência, fizemos uma revisão de conjuntos, porcentagem, unidades de medidas e frações, pois notamos que, no teste diagnóstico, alguns alunos apresentaram dificuldades em suas resoluções. Em seguida, distribuímos aos grupos um baralho para cada e apresentamos os conceitos de análise combinatória por meio de um problema gatilho. Nele, propusemos que os grupos resolvessem as combinações existentes em cada uma das jogadas (*ranking* de mãos) do pôquer, identificando os padrões de contagem e, dessa forma, sistematizando o raciocínio para concluir o problema. As resoluções ocorreram em grupos de 3 alunos.

Para Van de Walle (2009, p. 58), quando os alunos buscam resolver um problema, eles “devem estar preocupados principalmente em dar significado à matemática envolvida e, assim, desenvolver sua compreensão sobre essas ideias”.

Van de Walle (2009, p. 68) ainda argumenta que um “elemento-chave para o ensino com resolução de problemas é a seleção de problemas ou tarefas apropriados”. Para ele, um problema pode ser considerado como “qualquer tarefa ou atividade na qual os estudantes não tenham nenhum método ou regra já receitados ou memorizados e nem haja uma percepção por parte dos estudantes de que haja um método correto “específico de solução”” (VAN DE WALLE, 2009, p. 57).

No que tange ao trabalho em grupo, Van de Walle (2009, p. 62) argumenta que, quando os alunos “trabalham em grupos, sempre há a possibilidade de alguns não contribuírem ou de um aluno dominador conduzir os demais”. Nesse sentido, o autor sugere uma resolução em fases, na qual “eles [os alunos] primeiro trabalham sozinhos (refletem) e depois conversam e trocam ideias com um parceiro”. (VAN DE WALLE, 2009, p. 62).

Num momento seguinte, adaptamos problemas relacionados ao pôquer para trabalhar com os conceitos de conjuntos, princípios aditivos e multiplicativos, arranjos e permutações. Isto é, a partir dos problemas das jogadas do pôquer, iniciamos o estudo de probabilidade, tendo em vista sua natureza, objetos e procedimentos. Assim, demos início ao trabalho com probabilidade. Para isso, focamos na dinâmica do pôquer, como ocorrem as jogadas e quais informações são necessárias para facilitar a resolução dos problemas, bem como ensinamos o jogo enquanto esporte.

Aplicamos o teste em duas fases, o que possibilitou aos alunos entender a dinamicidade das jogadas, sendo todas pautadas em tomadas de decisões probabilísticas, que buscam analisar matematicamente o resultado final. Existem várias modalidades deste jogo, porém foi utilizada apenas a variante Texas Hold'em, vertente do pôquer mais jogada no mundo.

Por fim, aplicamos um teste diagnóstico final com alguns problemas desenvolvidos durante o projeto para analisarmos os resultados obtidos, e foi feito um torneio de pôquer, buscando colocar em prática os conhecimentos matemáticos daquilo que eles tinham percebido como vantagens para se sobressaírem em suas jogadas, a fim de verificar se o trabalho com a resolução de problemas contribuiu com as jogadas do pôquer.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos que os alunos conseguissem compreender os conceitos de probabilidade e a análise combinatória, bem como desenvolvessem o senso crítico, a tomada de decisões, a percepção e a autonomia.

Foi perceptível o anseio dos alunos por estratégias de ensino diferentes das tradicionais, que eles consideram como desestimulantes. Eles aprenderam se divertindo e compreendendo a ciência exata envolvida por trás das cartas.

Acreditamos que alcançamos com este projeto uma maior participação dos alunos nas aulas, por meio de um ensino mais significativo e eficiente, tornando assim a matemática mais interessante e conveniente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática. 2007.

LESTER, F. K. Jr. **Thoughts about research on mathematical problem**: Solving Instruction. *The Mathematics Enthusiast*, v. 10, n. 1, p. 245-278, 2013.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BRANQUITUDE NO CURRÍCULO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE DESNEUTRALIZAR O BRANCO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Higor Antonio da Cunha

PPGEdu/UFMT

Rondonópolis-MT

<http://lattes.cnpq.br/3061889879472611>

Thamara Parteka

PPGEdu/UFMT

Rondonópolis-MT

<http://lattes.cnpq.br/8005393885566657>

RESUMO: Este artigo objetiva discutir os modos pelos quais o currículo escolar é um dispositivo de poder na construção de uma identidade branca, compreendida aqui como branquitude. Analisaremos como, por meio de diversas práticas discursivas o branco é tomado como um referencial “neutro”, sendo tratado como um parâmetro para os diferentes grupos sociais. Essa identidade branca promove para os sujeitos assim identificados uma série de privilégios, que acaba por excluir os grupos que não são identificados por tal categoria, considerando-os como desviantes e estranhos, denominados de “outros”. Nesta posição de falsa neutralidade e universalidade, os brancos se permitem analisar, sem ser analisados. Estas construções geram privilégios em vários campos e situações, tendo o campo da

educação escolar como foco neste trabalho. Os autores, brancos, buscam traçar um esboço do processo de construção da branquitude a partir de referências do campo dos Estudos Críticos da Branquitude e dos Estudos Culturais, como Liv Sovik, Edith Piza, Lourenço Cardoso, Ruth Frankenberg, além de autores que pensam o currículo como Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux e José Gimeno Sacristán. A partir de pesquisa bibliográfica pretende-se evidenciar como a hegemonia branca é perpetuada pelo currículo eurocêntrico, branco, masculino, burguês, judaico-cristão, heteronormativo e propor como a desnaturalização deste pode conduzir a uma prática escolar antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Branquitude. Educação. Identidade. Currículo Escolar.

WHITENESS IN SCHOOL CURRICULUM: THE NEED FOR DEENUTRALIZE THE WHITE

ABSTRACT: This article aims to discuss which ways the school curriculum is a power device in the construction of a white identity, understood here as whiteness. We will analyze how, by means of various discursive practices, white is taken as a “neutral” referential, being treated as a parameter for the different social groups. This white identity promotes for the subjects thus identified a series of privileges, which ends up

excluding groups that are not identified by this category, considering them as deviant and strangers, called “others”. In this position of false neutrality and universality, white people allow themselves to analyze, without be analyzed. These constructions generate privileges in various fields and situations, with the field of school education as the focus in this work. The authors, whites, seek to draw a sketch of the construction process of whiteness from the field of Critical Whiteness Studies and Cultural studies, the Liv Sovik, Edith Piza, Lawrence Carey, Ruth Frankenberg, besides author who think about School Curriculum as Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux and José Gimeno Sacristán. From bibliographical research aims to show how the white hegemony is perpetuated by the Eurocentric, white, male, bourgeois, Judeo-Christian, straight-normative curriculum and suggest how the denaturalization of this curriculum can lead to an antiracist educational practice.

KEYWORDS: Whiteness. Education. Identity. School Curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

TABU

como se pecado fosse
ninguém fala de brancos

brancos não são brancos?
ou serão róseos/ amarelo-pálidos
quase pardos?/ loiros?/ morenos?
negros desbotados?
existem mesmo ou apenas claros?

ninguém fala de brancos
como se fosse pecado

chega o verão
todo mundo bronzeado.
(CUTI, 2017, p. 34)

A epígrafe que abre este trabalho questiona justamente a sacralidade do lugar que ocupa o branco, a ponto de ele não ser questionado. De maneira genérica, quando se fala sobre racismo é comum ver as pessoas apresentando o ponto de quem sofre o racismo, mesmo que o locutor seja um branco, o qual nunca saberá de fato o que sente uma pessoa negra, pois ele fala de um outro *locus*.

O poema continua: “brancos não são brancos? ou serão róseos/ amarelo-pálidos quase pardos?/ loiros?/ morenos? negros desbotados?/ existem mesmo ou apenas claros?” Neste trecho nos é alertado sobre a necessidade de questionar o lugar que ocupa o branco e provoca discutir a própria noção da cor da etnia branca, dada como se fosse uniforme. Não se discute os diferentes tons de pele do branco, mas

do negro, afim de reafirmar práticas racistas que buscam minimizar sua negritude, submetendo-os dentro de uma perspectiva branca.

Recentemente, os estudos sobre o racismo têm se debruçado sobre a construção da identidade racial branca e como os indivíduos que compartilham desta brancura (tal qual nós, autores deste artigo) contribuem para a manutenção de privilégios sociais, econômicos e culturais.

Não raro, muitos discursos construídos e reproduzidos por brancos afirmam que nos dias atuais as questões raciais são minimizadas, haja vista como os “tempos são difíceis para todos”. Muitos acreditam num “daltonismo social”¹, no qual a cor não importa, não é levada em conta ou mesmo é percebida. Estes enunciados tecem posições políticas, ordens econômicas, projetos educacionais e práticas sociais e culturais, constituindo redes discursivas que fundam e sustentam uma verdade discursiva, de que todos têm os mesmos acessos e direitos, sustentando um discurso meritocrático e escondendo que a brancura/branquitude é um privilégio.

O objetivo deste breve trabalho é elaborar um levantamento bibliográfico das pesquisas envolvendo a branquitude e analisar as práticas de poder que esta exerce sobre as outras identidades raciais por meio de diferentes dispositivos de poder, dando um enfoque ao currículo escolar.

As discussões acerca da “brancura” iniciaram na década de 50, quando autores negros, como Frantz Fanon nos Estados Unidos e Alberto Guerreiro Ramos no Brasil, fizeram observações de como os sujeitos brancos eram omissos quando a temática racismo era trazida em pauta, apoiando-se no discurso da democracia racial. Frantz Fanon (2008) afirma que as identidades raciais criavam limitações para (re)conhecer o Outro, não-branco, como humano.

Um dos precursores a construir o debate sobre branquitude² no Brasil foi Alberto Guerreiro Ramos (1995 [1957]), partindo das produções acadêmicas sobre os negros brasileiros. Em suas análises constatou que o que se produzia no Brasil estava reduzido a uma ótica europeia. Assim, a sociologia e antropologia nacional eram conduzidas por pesquisadores brancos, a partir de debates europeus e norte-americanos, isto é, pesquisas carregadas de colonialismo. Para ele, estes estudos sobre o negro por pesquisadores brancos procuravam reafirmar a supremacia branca, exaltando os aspectos europeus de suas posições, ao que ele chamava de “patologia-protesto”, presente em autores como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, por exemplo.

As discussões acerca da identidade racial branca nos Estados Unidos constituíram na década de 1990 um campo de estudos denominado *Critical Whiteness Studies*, em português, Estudos Críticos da Branquitude. Estes estudos têm como

1 Termo adaptado de “color-blind society”. (APPLE, 2000, p. ix)

2 Termo utilizado por Gilberto Freyre.

ponto de partida os ecos do que já falavam Frantz Fanon em 1950 e W. E. B. Du Bois em 1935.

Já no Brasil, o que Guerreiro Ramos abordava em 1957, é retomado de maneira expressiva somente em 2000, a partir de produções das autoras como Edith Piza, Liv Sovik, e da norte-americana Ruth Frankenberg, além do sociólogo Lourenço Cardoso. Estas autoras auxiliarão nesta pesquisa bibliográfica, embasando a análise e compreensão dos fatos aqui apresentados que se relacionam a identidade racial branca. Além deles, autores como Tomaz Tadeu Silva e Gimeno Sacristán compõem o referencial teórico para refletir sobre educação, currículo e formação da identidade, e como a branquitude pode aparecer nestes campos.

2 | BRANCURA, BRANQUITUDE E BRANQUIDADE

O termo utilizado para designar a identidade racial branca no Brasil varia de acordo com o tempo e também com o seu significado. Isto porque existem diversas maneiras de ser-branco, conforme aponta (CARDOSO, 2010).

Existem os brancos que desaprovam publicamente o racismo, procurando ter atitudes antirracistas, respeitando assim seus lugares de fala (RIBEIRO, 2017). Entretanto, existem os brancos que desconsiderando as vantagens que possui em sociedades baseadas no racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), e/ou procuram se diferenciar ou mesmo lograr vantagem, exaltando suas ascendências europeias, são os “euroquases” (CUTI, 2017, p. 36). Em contrapartida, para os indivíduos negros o processo de afirmar suas origens é mais doloroso e difícil, sendo associado somente aos negros escravos e/ou tendo dificuldade de encontrar qual sua origem específica, tendo seu direito à história negado.

No inglês o termo “*Whiteness*” abarcou os diferentes sentidos do ser-branco. Os principais pontos levantados pelos *Critical Studies of Whiteness* tratavam de como o branco é tomado como norma, já que ele não é racializado. Isto é, quando uma produção científica ou artística é feita por um sujeito negro, indígena ou asiático³, é comum que as nomenclaturas étnicas acompanhem, como em “Black Music”, “Dança indígena”, “comida oriental”.

Desta forma, essa concepção de homem branco é usada como sinônimo de ser humano, justamente pelo fato de os brancos não serem racializados, e, portanto, são invisibilizados. Isto não quer dizer que eles não tenham seu lugar de expressão ou não sejam vistos, ao contrário, significa que, como não são identificados e marcados como brancos, assumem uma postura de porta-vozes de todos. Conforme menciona Richard Dyer:

3 Tais termos, inclusive, são termos criados por brancos para referir-se aos não-brancos. Portanto, não só o branco escolhe diferenciar tais povos, mas como diferenciá-los também.

There is no more powerful position than that of being “just” human. The claim to power is the claim to speak for the commonality of humanity. Raced people can’t do that – they can only speak for their race. But, non-raced people can, for they do not represent the interests of a race. The point of seeing the racing of whites is to dislodge them/us from the position of power, with all of the inequities, oppression, privileges, and sufferings in its train, dislodging them/us by undercutting the authority with which they/we speak and act in and on the world.⁴(DYER, 1997, p.2).

Nós, os brancos, forjamos uma raça supostamente neutra, afim, de construir um lugar de privilégios, impondo do nosso lugar “a” regra, “o” modelo a ser seguido, por meio de nossas práticas discursivas, assumindo e construindo, consciente ou inconscientemente, um patamar de superioridade. Esta atuante em diferentes eixos sociais, inclusive no campo acadêmico, onde se constrói uma superioridade epistemológica que “permite” que (nós) os brancos analisem (os) temáticas pertinentes aos não-brancos, tidos como os “Outros”, sem ser(mos) analisados de volta.

No Brasil, a palavra “brancura” define as características do que é branco, dizendo respeito ao fenótipo. Entretanto, conforme os estudos expandiram-se, constatou-se que, assim como as demais identidades raciais, a identidade racial branca não é algo homogêneo e estático (CARDOSO, 2008). Em busca de estabelecer diferenças entre os sujeitos brancos houve modificações quanto ao significado atribuído aos termos “branquitude” e “branquidade”, como será evidenciado adiante.

Guerreiro Ramos compreende que o termo brancura vai muito além das características físicas. Para ele (RAMOS, 1995[1957]a), esta “patologia” social dos brancos brasileiros estava na negação da influência de pessoas negras na formação sociocultural do país e negação da própria, biológica e cultural, ascendência negra.

Ostermos “branquitude” e “branquidade” dizem respeito às práticas socioculturais dos sujeitos constituídos como branco. Inicialmente, tanto nas traduções quanto nas produções brasileiras, o termo “branquitude” definia os “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 29).

Portanto, a “branquitude” definiria as práticas que os brancos utilizam para manter seus privilégios e a supremacia branca. Através de atitudes estruturais, o branco se localiza na posição ideal, omitindo-se e contribuindo para a manutenção de certos privilégios. Esta concepção foi o que guiou os estudos da branquitude por um tempo.

Em 2004, a pesquisadora branca Vron Ware publicou um livro que teve seu título traduzido como “Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo”. Esta tradução definia “branquidade” da mesma forma que era tomado o termo “branquitude” até

4 “Não há posição mais poderosa do que ser “apenas” humano. A reivindicação ao poder é a reivindicação de falar para o uso comum da humanidade. As pessoas racializadas não podem fazer isso – eles só podem falar por sua raça. Mas, as pessoas não-racializadas podem, pois não representam os interesses de uma raça. O ponto de ver a raça dos brancos é de desalojá-los/nos da posição de poder, com todas as injustiças, opressão, privilégios e sofrimentos inerentes, desalojando-os/nos pela redução da autoridade com a qual eles/nós falamos e agimos no e sobre o mundo” (tradução nossa).

então, sendo, portanto, somente uma mudança de nomenclatura.

Neste contexto, as autoras brancas Edith Piza e Ruth Frankenberg defendiam a ideia de que a identidade racial branca era não-evidenciada e tomada como normatividade para quem praticava ou se beneficiava desta invisibilidade, tornando-se mais fácil de perpetuá-las. Esta invisibilidade está posta, segundo a autora, apenas para quem é branco, já que “a branquidade é muito visível para os homens e mulheres de cor” (FRANKENBERG, 2004, p. 313). A partir disso, Frankenberg conceitua branquidade em oito termos:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquidade é um „ponto de vista”, um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];
3. A branquidade é um lócus de elaboração;
4. A branquidade é comumente redeterminada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria;
6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis;
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esses e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313)

A autora Edith Piza (2005) propõe uma separação de termos. Para isso ela vai buscar referências no movimento negro das décadas de 1920 e 1930, onde definiam “negritude” como a inclusão de um negro na sociedade a partir da negação de sua identidade racial. Portanto, a “negritude” contempla negros que “parecem” brancos, em contraponto a “branquidade”, que seria um conjunto de valores positivos da identidade negra, ou seja, afirmação do negro frente ao racismo. Neste sentido, Piza propõe que

branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a *negritude*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista. (PIZA, 2005, grifo da autora)

Nestes termos, a branquitude assume as desigualdades raciais presentes na

sociedade e desta forma busca exercer práticas antirracistas. A branquitude seria um caminho para superar a branquidade. Posteriormente, o sociólogo negro Lourenço Cardoso traz termos que se aproximam conceitualmente do que propõe Edith Piza. Ele define como branquitude crítica, esta postura antirracista e consciente dos seus privilégios e a branquitude acrítica, que acredita numa democracia racial, desconsiderando suas vantagens estruturais ou que luta para manter esta supremacia branca (CARDOSO, 2010).

Para Cardoso (2010, p. 616)

A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identifica uma pessoa ou um grupo, no entanto, se encontra além dessa característica. A branca seria também um dos traços da própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua branca

A branquitude, como identidade, além de estabelecer fronteiras externas entre brancos e negros, estabelece internas que hierarquizam os brancos por meio de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo. Desta forma, para se entender a branquitude é importante compreender de que forma se constituem as bases de poder em que estão fundamentadas as desigualdades raciais. Trata-se, afinal, de buscar o poder naquele exato ponto no qual ele se estabelece e produz efeitos (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Neste sentido, é preciso pensar o poder da branquitude como princípio da circularidade ou transitoriedade (FOUCAULT, 1999), compreendendo-o como uma rede na qual os sujeitos brancos estão em seu cotidiano, por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos constituindo efeitos específicos e locais de desigualdades raciais.

3 | A BRANQUITUDE NA ESCOLA

A Colonização europeia que incorporou o mundo ao seu sistema-mundo colonial capitalista (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007), deixou uma ferida colonial (MIGNOLO, 2007), a Colonialidade. Esta se manifesta nas mais diversas formas: a colonialidade do poder, que manifesta na hierarquização social apoiada no próprio conceito de raça, classificando socialmente os colonizados e colonizadores (QUIJANO, 1992); a colonialidade do saber, através geopolítica de conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2007), que executa “epistemicídios” os conhecimentos dos diversos povos colonizados centrando a Europa como modelo de ciência e conhecimento; e a colonialidade do ser (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007), que desconsidera a humanidade de outros povos e destitui sua existência; e a colonialidade do sentir (GÓMEZ MORENO e MIGNOLO, 2012), que define padrões

e categorizações estéticas e artísticas, atuando através da Arte.

Na educação formal, muitas vezes são visíveis as formas como estas colonialidades se manifestam: do saber, ao desconsiderar as contribuições, métodos e conhecimentos das diversas cosmovisões indígenas, africanas e orientais na história da ciência; do ser, contando a história europeia como a história mundial; e do sentir, na classificação da Arte de outros povos que não os brancos e europeus como artesanato ou folclore.

A instituição escolar com diferentes mecanismos de poder – o professor, o livro didático, o currículo – é uma reprodutora da Colonialidade e dos privilégios brancos. As questões étnicas de diferentes grupos são reduzidas à “projetos multiculturais”, onde as culturas afro – dita desta forma homogênea, que não considera as centenas de etnias africanas – e indígena – também homogeneizada desconsiderando as mais de centenas etnias – são tratadas de maneira superficial e generalista.

Este modo de tratamento às diversas culturas na educação tende a uma interculturalidade funcional, conforme afirma Fidel Tubino (2005), ou seja, uma tentativa de diminuir as áreas de tensão e conflito cultural, adaptando estes povos ao modelo branco-eurocentrado, sem realmente tratar do reconhecimento e valorização das diferenças culturais como o faria uma interculturalidade crítica.

Se a educação intercultural, por um lado, nos ensina a olhar a cultura do “outro”, de uma forma mais próxima, compreendendo e respeitando sua constituição, por outro lado, ela nos convida a estranhar nossa própria cultura, nos convida a fazer ver a branquidão escancarada e naturalizada que é reproduzida nos modos de vida das pessoas e nas relações sociais, de modo a nos propiciar ferramentas que nos racialize.

Pensar uma educação pluriétnica deveria ser uma prática, uma proposta político social, ético e epistêmico que procure mudar as relações, estruturas, condições e dispositivos de poder, pois nossos alunos veem e vêm de diferentes realidades culturais e étnicas (CANDAU, 2013). No entanto, o tão criticado projeto positivista, ainda se sustenta, desta vez, pautando-se em um novo discurso.

O racismo é um dos temas poucos discutidos em sala de aula. Poucos professores se arriscam a problematizar as cotas raciais e raros questionam o privilégio de ocuparem seus postos como brancos. Aí a educação promove não apenas seu papel de docilizar corpos, mas, também, subjetividades.

A pesquisadora branca norte-americana Peggy McIntosh (1995) buscou estabelecer algumas “pequenas vantagens diárias” que as pessoas brancas possuem como a confiança financeira gerada pela cor da pele na utilização de cheques, cartões e dinheiro; a segurança de poderem transitar em lugares públicos sem serem maltratadas; a certeza de que se precisarem falar com a “pessoa responsável”, essa pessoa sempre será alguém de seu grupo; o fato de não terem que se preocupar

que a educação de seus filhos forneça conhecimentos sobre o racismo, bem como poderem se preocupar com o problema sem serem vistos como interesseiros.

McIntosh (1998) ainda acrescentou privilégios cotidianos em âmbitos escolares desde a conveniência de combinar a cor da pele com ataduras, até a abertura de um livro didático para descobrir a sua identidade racial afirmada na história, literatura e civilização em geral. A autora destaca veemente como o processo de escolarização não contribuiu para que percebesse seus privilégios, mas ao contrário, fortaleceram sua identidade racial “padrão”.

Essa identidade racial branca é construída historicamente (PIZA, 2005) e, portanto, é reafirmada pelos produtos culturais e processos educacionais envolvidos nestes processos. Referindo-se aos produtos culturais – e, neles se enquadram o currículo, o livro didático, entre outras diretrizes pedagógicas – a autora branca Liv Sovik (2004, p. 370) afirma: “Os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, em sua articulação instável de diferenças internas à sociedade. O resultado, em geral, é de aparência branca, pois a branquitude continua sendo uma espécie de projeto para a Nação”. Assim, é possível perceber o projeto de embranquecimento ou branqueamento do Brasil, expresso de maneiras mais evidentes como nos incentivos as imigrações europeias para o território brasileiro ou de maneiras mais “sutis” como as mencionadas no texto.

4 | CURRÍCULO ESCOLAR E A BRANQUITUDE

Conforme exposto, o currículo escolar se torna de vital importância para a tentativa de uma educação que problematize a branquitude na busca de uma educação intercultural crítica. Considera-se o currículo como muito mais do que os conteúdos dos componentes curriculares ou disciplinas. Currículo é tudo que se promove a educação no espaço do âmbito escolar e todos os fatores que interferem no processo educacional. As concepções de educação, os conteúdos, as práticas, os projetos, os métodos, as regras, os discursos e os conhecimentos selecionados (SILVA, 2005).

O currículo escolar, sendo um local onde se produz e transmite significados sociais, acaba por se tornar uma “política cultural” (GIROUX, 1987) neste projeto de branqueamento, citado por Sovik (2004), ligado a relações de poder e desigualdade. O currículo contribui para a formação de identidades, estabelecendo divisões, diferenças e definições. Ele determina os conhecimentos válidos e os “inválidos”.

Um dos autores que mais se dedica a analisar o currículo, partindo dos Estudos Culturais, é Tomaz Tadeu da Silva. Em sua obra, *Currículo como fetiche* (2001), ele aponta o caráter representativo do Currículo e como as identidades reprimidas são sempre marcadas, enquanto o homem-branco-heterossexual, a norma invisível, não

aparece como tal.

Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 47) afirma:

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. [...] o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder.

Assim, as representações e significados sociais construídos pelo currículo escolar devem ser vistos de forma crítica pelos entes envolvidos na educação. O comum é que o “não-branco” seja o étnico, especificando-o em como por exemplo “artista afro-americano”, “poeta negro”, “Arte negra”. A necessidade de especificar, quando se refere a determinada etnia, pressupõe que as palavras “artista”, “poeta” e “Arte” sempre se refiram a brancos, já que nunca se acrescenta marcador de raça neles. Da mesma forma, está presente a discriminação nas diferenciações de termos “alta cultura” ou “baixa cultura”, “arte popular” e “arte clássica” (CANCLINI, 1998).

Silva (2001) ainda destaca a necessidade de deixar de ver o currículo – e os conteúdos, práticas e métodos atrelados a ele – como algo dado, pronto e sacralizado. Ou seja, o currículo é construído socialmente e, portanto, permeado por diversos eixos que o entrecruzam. Devemos então assumir nosso papel político na construção do currículo.

Nesta construção, as identidades dos educandos devem ser levadas em conta, de maneira a não contribuir para a exclusão ou para supremacia de maneira inconsciente e omissa. Por mais que os indivíduos brancos não deem atenção para como a configuração do currículo os favorece, os indivíduos que não são contemplados percebem com muita facilidade.

Assim, “o currículo é, pois, um fetiche nos dois sentidos: para os ‘nativos’ que são incapazes de percebê-lo como produto de sua própria criação; para os ‘forasteiros’ que, contrariamente, são capazes de perceber o engano em que estão envolvidos os ‘nativos’, denunciados, então, como fetichistas” (SILVA, 2001, p. 73).

Por isso, há a necessidade de problematizar o que é tido como óbvio, problematizar o normativo, naturalizado, tornar o branco marcado. Como afirma Gimeno Sacristán (2001, p. 11) “é preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que se forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia”.

Além disso, faz-se necessário uma postura crítica dos educadores, em especial os brancos. É preciso analisar como o que é posto em currículo é condizente com a identidade racial dos estudantes, não tomando nada como padrão, como tradição.

Procurando assim encontrar em si e despertar criticamente em seus estudantes a consciência de seu “lugar de fala” e seu “lugar de escuta” (DAL FARRA, 2017). Assim, será possível construir uma identidade racial da branquitude crítica, capaz de entender sua posição e até onde pode fazer para combater o racismo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento das pesquisas relacionadas a branquitude, nota-se que esta problemática tem sido tratada por pesquisadoras brancas, normalmente ligadas aos Estudos feministas, ou por pesquisadores negros, que vêem a necessidade de tratar deste assunto. Portanto sendo um campo muito novo e restrito de pesquisa, permitindo ainda, em trabalhos futuros, investigar como se constituem as identidades masculinas brancas.

Percebe-se em nossa cultura que os sujeitos brancos sabem que são privilegiados em relação aos não brancos, porém não se responsabilizam por este fato. A Educação, tanto formal como a não-formal, ou seja, dentro das instituições e fora delas, permite que os indivíduos brancos não se percebam como tal. Acreditando estar numa posição de neutralidade e lugar-comum estes sujeitos acreditam falar pelo universal.

Portanto, essa identidade racial construída de maneira a não se perceber contribui para a manutenção dos privilégios estabelecidos pelo racismo. Ou mesmo, conscientes de sua posição, existem indivíduos que reafirmam seus privilégios através de exaltação de suas ascendências europeias, constituindo o que é chamado de branquitude ou branquitude acrítica.

Conforme apontam as autoras e autores, é possível construir uma branquitude capaz de refletir sobre seus privilégios de maneira crítica, que permita uma atitude política mais consciente e antirracista. Principalmente que sejam analisadas com criticidade as práticas, conteúdos e costumes que compõem o currículo escolar, e já fazem parte do cotidiano escolar.

O que se busca com este texto, por parte de nós autores brancos, é dar um passo em caminho à branquitude crítica, evidenciando alguns privilégios identificados, diante de um esforço diário e contínuo para se tornar atento a atitudes que podem perpetuar práticas racistas já naturalizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, M. W. Foreword. In: KINCHELOE, J. L., *et al.* **White reign:** Deploying whiteness in America. New York: Palgrave Macmillan, 2000. p. ix-xiii.

- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. D. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 25-58.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CANDAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013. p. 145-164.
- CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mai 2019.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.
- CUTI, L. S. **Negrhúmus líricos**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2017.
- DAL FARRA, A. **Branco: o cheiro do lírio e do formol**. São Paulo: [s.n.], 2017.
- DYER, R. **White**. New York: Routledge, 1997.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307 – 338.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GÓMEZ MORENO, P. P.; MIGNOLO, W. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-169.
- MCINTOSH, P. White privilege: Unpacking the invisible backpack. In: KESSELMAN, A. V.; McNAIR, L. D.; SCHNIEDEWIND, N. (ed.) **Woman: Images and realities: A multicultural anthology**. Mountain View, California: Mayfield Pub. Co. 1995. p. 264-267.
- MCINTOSH, P. White Privilege and Male Privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women’s studies. In: COLLINS, P. H; ANDERSEN, M. L. (ed.). **Race, Class, and Gender: An anthology**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1998. p. 94-105.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE MAY. 1. **Proceedings online[...]** São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 29 mai 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957].

RAMOS, A. G. **Patologia social do “branco” brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957]a.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, T. T. D. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARTA A QUEM OUSA RESISTIR

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 18/11/2019

Eliane Renata Steuck

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedades – GEEAS da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí (SC)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5103557531911066>

Márcia Pereira Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Itajaí (SC)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351077596339594>

Márcia Madeira Malta

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande (RS)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4019553382893877>

Vilmar Alves Pereira

Doutor em Educação; Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) – Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande; Professor e pesquisador do Instituto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq em Educação Nível 2. Rio Grande (RS)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8501893261263297>

RESUMO: Este texto é uma carta que tem a pretensão de falar com aqueles e aquelas que ousam resistir no cotidiano das escolas e subverter a lógica de um sistema que silencia vozes, aprisiona sensibilidades e inviabiliza os sonhos. Nutridas pelo pensamento de Paulo Freire e pelas próprias experiências nas escolas, ousamos escrever como um exercício de resistir e (re)existir. Nesta carta trazemos alguns questionamentos que consideramos urgentes e que orientam nossos pensares e sentires no sentido de compreender e, quem sabe, superar o medo que imobiliza e estimular a resistir sendo professor ou professora. Resistir sendo humano. Resistir amorosamente em um convite para reinventar nossa práxis educativa, transformar as estruturas por meio da ação e

reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: resistir; prática educativa; Paulo Freire.

CARTA A QUIÉN SE ATREVEN A RESISTIR

RESUMEN: Este texto es una carta que pretende hablar con aquellos que se atreven a resistir en la vida diaria de las escuelas y subvertir la lógica de un sistema que silencia voces, encarcela la sensibilidad e inviabiliza los sueños. Nutridos por el pensamiento de Paulo Freire y por sus propias experiencias en las escuelas, nos atrevemos a escribir como un ejercicio de resistir y (re) existir. En esta carta traemos algunas preguntas que consideramos urgentes y que orientan nuestros pensamientos y sentimientos para comprender y, tal vez pueda, superar el miedo que inmoviliza y estimula a resistir a siendo un profesor o profesora. Resistir siendo humano. Resistir amorosamente en una invitación para reinventar nuestra praxis educativa, transformar las estructuras por medio de la acción y la reflexión.

PALABRAS-CLAVE: resistir; práxis educativa; Paulo Freire.

LETTER TO THOSE WHO DARE TO RESIST

ABSTRACT: The following text is a letter aiming to speak to those who dare to resist on school quotidian and subvert its logic that silences voices, imprisons sensitivities, and makes dreams unfeasible. Fed up on Paulo Freire's thoughts and school life experiences, we dare to write as an exercise of resistance and (re)existence. On this letter, we bring some questions we consider urgent and which lead our own thoughts and feelings, as a means to understand and, maybe, overcome the paralyzing fear so we are able to stimulate and resist as teachers. Resisting as human beings. Resisting with love in an invitation to reinvent our educational praxis, transforming the structures with the use of action and reflection.

KEYWORDS: resist; educational praxis; Paulo Freire.

Queridos e queridas Educadoras

Escrevemos esta carta pedagógica por múltiplas razões, mas, a escrevemos, especialmente, porque ao longo da história da humanidade, a escrita, a poesia e a arte se constituíram como um espaço de fuga das mais variadas repressões vividas em cada diferente tempo histórico. Tudo que, por alguma razão – e são muitas as razões -, “não pode” ser manifesto através das “formas” e “caixas”, encontram nestas vias, muitas vezes consideradas marginais, seus espaços de ‘entre linhas’, de ‘não-dito’.

Pois está aí um dos muito porquês de escolhermos resistir escrevendo.

Desde há muito, a escrita, a música e as mais diversas manifestações artísticas, personificam ideias e desejos de cantores, compositores e artistas que se posicionam diante de fatos de discriminações e silenciamentos, impostos por um sistema

fortemente pensado para manter preservado um projeto de encolhimento dos direitos já conquistados. Mas a questão a ser pensada nesta carta é a pensata sobre esta escola inventada, forjada para pacificamente aceitar este projeto de exclusão.

Mas que escola é esta inventada? Onde estão escondidos seus anseios? Em que sótão está guardado o cuidado com os seres que nela convivem? Em que silêncios estão recalcadas as ousadias? Que medos guardamos nos cômodos desta escola inventada? Quem pode enfim abrir esta caixa de pandora e deixar ir embora, pra muito longe, os males deste projeto de medo e exclusão? Por que aceitamos esta invenção de escola, que compra pacotes prontos, mas não deixa espaço para o sentir, o vivenciar, o experienciar?

Pensamos que deixar ser, permitir a ousadia, seria por demais arriscado para o projeto de sucesso, maquiado por esta escola inventada?

Então, queridos e queridas educadores e educadoras, ousamos abrir a porta desta escola inventada, para espiar seu interior, para buscar nela espaços de refúgio, de acolhida, de energia, de luta e de resistência. É Paulo Freire... são tempo sombrios. Tempos que nos lembram muito seu exílio. Estamos também exilados, presos neste sistema de enquadramento, mas você mesmo nos disse que ‘questionar é fascinante’ (FREIRE, 2009,p.76) e, por isso, temos tantas questões e tão poucas possíveis respostas.

Ousamos entrar nesta casa, caminhamos receosos, tateando no escuro, já que as luzes foram apagadas, as cortinas fechadas, e o sinal de *wifi* inexistente. Será que é agora que deveríamos nos esconder debaixo de alguma cama? Será que deveríamos sair correndo até algum espelho, na esperança de, mesmo no escuro, visualizarmos ao menos um reflexo do que somos dos nossos inéditos, que até tão pouco tempo sonhávamos serem viáveis? Sabe, mestre Freire, adentrar nesta escola inventada, deu-nos um impulso de luta, de pensar brechas para encontrar as janelas e abri-las, de vencer o que você mesmo nos ensinou sobre o medo. Este sentimento insano e paralisador, este sentimento que rouba-nos a ousadia, que nos paralisa e que por vezes até nos faz acreditar, ainda que por um curto tempo, que somos mesmo incapazes de nos opor a tão inteligente plano de domínio de nossa liberdade, de nossa capacidade de indignação, de nosso desejo de liberdade.

Querido amigos educadores e educadoras, que fortemente resistem, vamos juntos ler o que o mestre escreveu ao consultar o Dicionário Aurélio, onde identificou que o medo é um “sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário”. Adiante no texto, anuncia que “a questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço”. (FREIRE, 1997, p. 27)

Pois é sobre o medo que discorreremos nesta primeira carta a quem ousa resistir. Resistir sendo professor ou professora. Resistir sendo humano. Resistir

amorosamente, mas resistir. Pois, como o senhor mesmo diz, o importante é que “ [...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 2005, p. 139)

Aceitamos ser tios e tias da sociedade e acomodamos nossas indignações em falácias em sala de professores. Aliás, tornamos este espaço, um espaço sagrado de lamentações. Espaço este que poderia ser de diálogo e resistência.

Construímos o ideal da escola democrática, da participação, da distribuição de recursos. Por meio de políticas públicas de inclusão e programas sociais, vimos os sonhos se concretizando. Mas abruptamente o cenário mudou e perdidos no caos nos vimos aceitando que nos dissessem o que temos que ensinar, aceitamos pacotes que “sabichões” produziram em seus gabinetes (FREIRE, 1997), descuidamos do processo de aprender, sucateamos nossas emoções, negligenciamos a vida, adoecemos. E paralisamos. De medo.

Vimos ascender o sonho do oprimido, com aceno de escola pública de qualidade, formação profissional ao magistério, acesso e permanência nos cursos superiores. Mas vimos a força cruel e dilacerante do opressor ressurgir em sombras, entrelinhas, frases de efeito. Tão sorrateiro que, por muito tempo, se confundiu na névoa da ingenuidade e dos entusiasmos. E paralisamos. De medo.

Permitimos que o medo da liberdade nos aprisionasse a sedutoras apostilas, métodos de ensino, cartilhas. Claros manuais de instrução onde não se reconhecem os sujeitos todos, mas uma massa a quem se costuma dizer que se forjam como cidadãos críticos e criativos.

E o “estado de coisas” (FREIRE, 1997, p. 34), a que assistimos, paralisados pela incredulidade e pela confiança de que alguém faria alguma coisa, exige de nós “a luta política organizada [...], a superação de uma compreensão corporativista [...]. E não deixarmos cair num fatalismo que, pior do que obstaculizar a solução, reforça o problema” (Op cit)

Nos deixamos ninar pela cantiga da inexistência das diferenças, da superação da ideologia, da assunção do ato puro e casto de natureza administrativa (FREIRE, 1997) e anestesiámos nossos sentidos. E quando despertamos desta anestesia, permitimos que nos dividissem, assumimos posições – sectárias – públicas, nas relações pessoais e, especialmente em redes sociais, rechaçamos o diálogo, hostilizamos o diferente. Fomos para as ruas, mas talvez, tarde demais. E agora, assistimos o encolhimento de nossos próprios direitos, assistimos a interdição de nossos corpos. Freire, precisamos resgatar o quefazer, como dizes “[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo [...] O quefazer é teoria e prática”. (FREIRE, 2005, P. 141)

Não podemos mais creditar este estado de coisas a um grupo específico, à uma

escolha política neoliberal. O que se desvela é uma nova aliança, mais complexa, hegemônica, que percebeu que a escola é um território fértil e que a luta em torno do conhecimento é determinante para seu projeto de sociedade. É preciso reinventar nossa práxis educativa, transformar as estruturas por meio da ação e reflexão.

Neste sentido, a tarefa tem sido tomar nossa palavra, desarticula-las de suas raízes progressistas e articular ao seu movimento, transformando o senso comum a seu favor. Democracia, liberdade, igualdade, diferença são deslocadas para discursos e frases de efeito, em defesa de um *status* hegemônico.

É nossa tarefa social e pedagógica destituir tal *status*, identificar as pedagogias do opressor e atuar nos espaços em que nos encontramos. É nossa tarefa resistir e reinsistir em processos de formação que situem suas discussões nas dimensões ética, estética e política.

Na certeza de que não encerramos aqui nosso diálogo e que muito há para pensarmos juntos, traduzido em fazeres e sentires transformadores nos despedimos, temporariamente, e seguimos resistindo e (re)existindo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 45ª ed.

CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA: ALGUNS ASPECTOS OBSERVADOS DURANTE A EXISTÊNCIA DA RÚSSIA SOCIALISTA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 25/10/2019

Flávio Leite Costa

Professor do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico do Instituto Federal Catarinense. Membro do grupo de pesquisa CHE – Consciência e Humanidades na Educação. IFC Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense Balneário Camboriú

No ano em que a Revolução Russa comemora seu centenário, e que está sendo debate em vários ambientes acadêmicos, culturais e políticos venho com esse texto fazer uma pequena reflexão sobre esse processo, ou mais especificamente, como essa revolução influenciou na estruturação de um século cercado de conflitos ao mesmo tempo que instigou que a concentração de riqueza do início do século passado entrasse em um período de crise. O materialismo histórico dialético, método apresentado na citação que segue esse parágrafo, norteou o ensaio, no entanto, durante a construção do texto observou-se que para a utilização do método, considerando os processos desencadeados em cada região e período, seria necessária

uma dissertação, quiçá uma tese. Como os tempos de estudos não são adequados para desenvolver, tanto uma como outra, optamos por uma reflexão que indica como o período de existência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, mais especificamente a partir da década de 1920, a concentração de renda cai consideravelmente. Em contrapartida, após o fim da URSS os índices de concentração de renda retomam um crescimento semelhante ao do final da década de 1920. Concluímos o texto instigando a reflexão por parte dos docentes diante tal situação principalmente no que diz respeito a quem somos e onde estamos nesse processo.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e

intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (Marx, 2008 – p. 47)

Não sabemos se o momento presente pode ser considerado uma época de revolução social como Marx indica acima. Mas como já foi falado aqui à 100 anos a Rússia passou por esse processo. A representatividade dessa revolução social para o mundo contemporâneo pode ser observada até os dias de hoje, como afirma Hobsbawm,

Em suma, a história do Breve Século XX não pode ser entendida sem a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos. Não menos porque se revelou a salvadora do capitalismo liberal, tanto possibilitando ao Ocidente ganhar a Segunda Guerra Mundial contra a Alemanha de Hitler quanto fornecendo o incentivo para o capitalismo se reformar, e também - paradoxalmente - graças a aparente imunidade da União Soviética à Grande Depressão, o incentivo a abandonar a crença na ortodoxia do livre mercado. (Hobsbawm, 1996 – p 89)

Não é necessário muito esforço para observamos como a fala de Hobsbawm está se concretizando nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 1990, quando o fantasma do Comunismo deixa de pairar a Europa e o mundo. É importante tratarmos o Comunismo aqui como fantasma, porque ele realmente nunca passou do status de espectro, uma vez que não foi concretizado tal regime na Rússia pós revolucionária.

Cabe aqui uma pausa para lembrarmos o básico dos termos capitalismo, socialismo e comunismo. O capitalismo, observado por Marx, tem entre suas principais características, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e as relações entre as classes sociais. No século XIX, período em que Marx fundamenta suas ideias, a sociedade capitalista indica claramente a divisão de classes sociais, nesse caso burguesia e proletariado, ou mais especificamente. Os que detêm os meios de produção, ou o capital, e os que não são dispostos de capital mas tem a mão de obra para oferecer aos primeiros (Catani, 1980, p. 17). Sistema esse que proporciona a concentração de riqueza em detrimento a exploração do trabalho alheio, que é característico de uma sociedade em um período. E que dentro das contradições existentes nas relações sociais e a materiais iriam levar a sua desestruturação. Levando assim ao surgimento do socialismo.

O socialismo por sua vez, é observado como uma fase de transição entre a sociedade capitalista e a comunista. Nessa o Estado se faz necessário, mas não o Estado estruturado e governado pelos burgueses, mas um Estado que tenha como

governante o proletariado, ou os trabalhadores. As determinações desse Estado não devem estar vinculadas as necessidades de lucro ou do capital e sim as necessidades da classe trabalhadora, como observa Hobsbawm:

Em todo caso, a derrubada do capitalismo considerada pelo Manifesto não se baseava na transformação prévia da maioria da população ocupada em proletários, mas na suposição de que a situação do proletariado na economia capitalista era tal que, uma vez organizada como movimento de classe necessariamente político, poderia assumir a liderança e congregar a sua volta o descontentamento de outras classes, e assim adquirir poder político como “o movimento independente da imensa maioria no interesse da imensa maioria”. Assim, o proletariado iria “ascender como classe governante da nação [...] constituir a nação (Hobsbawm, 1998, p. 305)

Por sua vez, o comunismo seria a consequência da estruturação de uma sociedade, que já não necessita mais do Estado ou meios de exploração do homem pelo próprio homem. Segundo Marx:

Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar da manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (Ideologia Alemã, 19)

A estruturação social aqui já não é determinada pelo Estado, ela tem como suas bases a formação de uma consciência onde as relações de exploração entre classes sociais já não existem. Nesse patamar as relações de troca tenderiam a ser mais justas e harmoniosa, e o processo de exploração do homem pelo homem já não vigoram.

É claro que essa última fase não foi efetivada em nenhuma das sociedades que são caracterizadas como comunistas. No entanto, é interessante lembrar ainda que, segundo Spindel, a partir da III Internacional em 1919, convocada pelos Bolcheviques e que recebeu o nome de Internacional Comunista, o termo Comunista surge como alternativa para não serem confundidos com os socialistas clássicos e principalmente com o nacional socialismo que começa se configurar na Alemanha (Spindel, 1980, p. 65).

Diante disso tratar o Comunismo como um espectro não é uma falácia. O socialismo, que teve uma experiência de curto período na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas será observado aqui como elemento real que questionou o sistema capitalista durante o que Hobsbawm caracterizou como “O breve século XX”. Esse século, segundo Hobsbawm, inicia-se efetivamente com a Revolução Russa de 1917, e termina com o fim da União Soviética em 1991. Sendo que esse período é marcado, por uma série de conflitos influenciados pela Revolução de 1917, e após a Segunda Guerra Mundial pela Guerra Fria, que teve seus expoentes vinculados a

URSS e aos EUA.

A China em 1949, é uma das principais nações a passar por esse processo. Contrariando muito do que já vinha sendo discutido sobre a necessidade do desenvolvimento do capitalismo, para a estruturação do socialismo e posteriormente do comunismo, a China revolucionária surgiu de uma estrutura de campesinato para um país socialista.

A Coreia, país vizinho da China, passou também por esse processo, mas esse se tornou elemento de cobiça do mundo ocidental. Nessa região enquanto parte dos coreanos lutavam para implementar um processo de revolução semelhante ao da China, outra parte se alinhava ao governo Norte Americano na tentativa de impedir esse processo. O real balanço dessa guerra ainda não foi contabilizado, mas hoje temos duas Coreias, uma considerada exemplo, reflexo entre outras coisas dos elevados investimentos financeiros do mundo capitalista, alinhada aos países ocidentais, e outra considerada um problema para a sociedade ocidental, caracterizada como comunista, com um regime político fechado e que se mantém até os dias atuais em um processo delicado nas relações internacionais, principalmente com os países ocidentais.

Mudanças semelhantes também aconteceram em 1959, durante a Revolução cubana. A ilha da América Central, apesar de independente, era governada por grupos que se preocupavam mais em atender a agenda norte americana do que as necessidades dos seus próprios cidadãos. O resultado de tamanha dissonância entre a maior parte da população, camponesa e miserável, e alguns elementos que governavam o país e grupos estrangeiros, foi a Revolução Cubana de 1959, onde foi instaurado o governo que se denominou socialista em Cuba, governo esse que vigora até os dias de hoje.

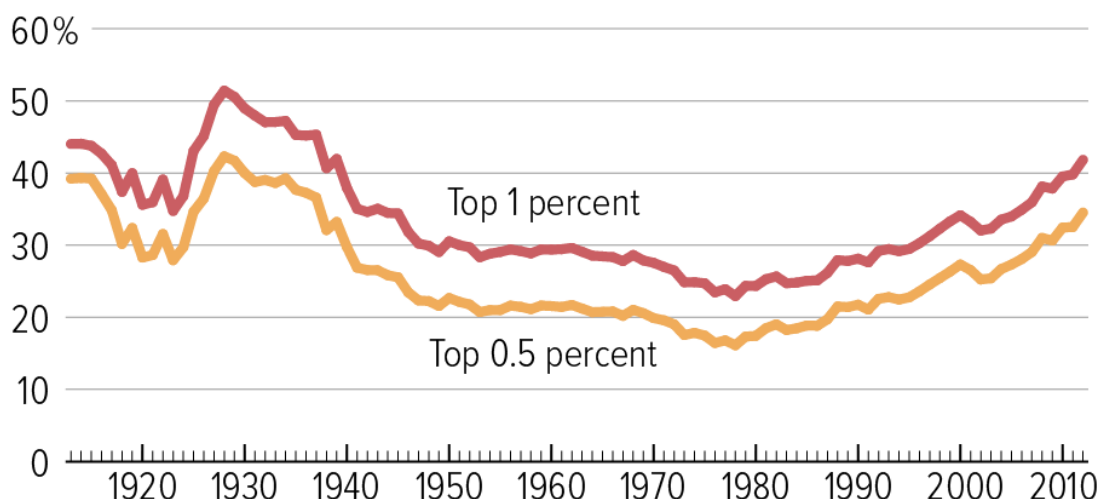
Em todos esses países ficaram nítido o rompimento entre o sistema vigente até o momento da revolução e o que surgiu posteriormente. Podemos observar que “De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves”, levando assim as revoluções. Essas por sua vez, foram tentativas de romper com o sistema capitalista, através de um processo revolucionário que colocaria o proletariado no Governo. Esse governo proletário por sua vez seria um governo mais justo, pois as decisões tomadas por ele não seriam para beneficiar um pequeno extrato da sociedade e sim a maior parte, que seriam os trabalhadores que não detém capital.

A dimensão do surgimento da Revolução de 1917 e seus desdobramentos atingiram outras camadas também. Alguns dados que não parecem ser tema de divulgação em massa, um em específico, que se refere a concentração de renda da década de 1920 até primeira década desse século indica isso. Mesmo sendo escassos, acredito ser pertinente apresentar, a título de ser questionado posteriormente, o que

poderá acarretar uma revisão dessa fala, os dados observados no gráfico que segue:

Wealth Concentration Has Been Rising Toward Early 20th Century Levels

Share of total wealth held by the wealthiest families, 1913-2012



Source: Saez and Zucman, May 2016

CENTER ON BUDGET AND POLICY PRIORITIES | CBPP.ORG

O gráfico publicado no trabalho intitulado “A Guide to Statistics on Historical Trends in Income Inequality” (Um Guia de Estatísticas sobre Tendências Históricas de Desigualdade de Renda), no ano de 2016 me chamou a atenção para um elemento, a curva concava representada entre o final da década de 1920 e o final da primeira década desse milênio. Esse gráfico indica a concentração de riquezas nas mãos dos 1% mais ricos e 0,5% super ricos. Nele podemos observar que do início da década de 1930 até o final da década de 1980 há uma queda considerável na concentração de renda, com pouquíssimas oscilações no período pós-guerra.

Segundo Hobsbawm a Revolução Russa estruturou o sistema que levou as relações entre detentores do capital e trabalhadores serem reorganizadas.

Como um sistema profundamente (e compreensivelmente) detestado por liberais e democratas parlamentaristas, mas, ao mesmo tempo, reconhecido, a partir dos anos 1930, na esquerda do mundo industrial, como algo que assustava e obrigava os ricos a conceder alguma prioridade política aos interesses dos pobres. (Hobsbawm, 1996, p. 268)

A Revolução Russa é posta então como moeda de troca nas relações entre patrão e empregado após 1930.

Se considerarmos ainda que em 1929 o mundo capitalista passa por uma crise, considerada por muitos historiadores com uma das maiores da história, e que o reflexo dessa crise afeta diretamente o trabalhador elevando o número de desempregados,

sem tetos e miseráveis. Se lembramos, ainda, qual foi a consequência do processo de exploração da sociedade russa no campo, nas fábricas e nas guerras, em 1917. Podemos afirmar que abrir mão de parte da riqueza se torna uma necessidade para barrar as possíveis convulsões sociais que poderiam recriar algo parecido com o que foi a Revolução Russa de 1917. A queda acentuada da concentração de renda a partir da década de 1930, pode ser observado como um indício peculiar da “concessão de benefícios” para os trabalhadores. Essa é tomado como um pequeno esforço da burguesia para evitar que

De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (Marx, 2008, p. 47)

Uma vez esse estágio alcançado na Rússia em 1917, não seria interessante, para o mundo capitalista, que essa experiência se concretizasse em outros locais do globo terrestres. É claro com exceção nas áreas remotas, de pouco interesse para o capital, ou em locais onde estabelecer elemento de coerção não impediam o surgimento dos entraves entre as forças produtivas.

Então retomamos os conflitos elencados anteriormente vamos poder observar que eles acontecem no período em que o gráfico apresenta queda na concentração de renda, e durante a Guerra Fria. Aliás, nenhum desses processos podem ser entendidos sem nos referirmos a Guerra Fria. A ação das duas grandes potências econômicas pós Segunda Guerra Mundial nesses processos são claros. Nesse contexto a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – se apresenta como alternativa a sociedade capitalista, essa tendo como expoente os Estados Unidos da América do Norte – EUA.

O espectro que pairava o mundo capitalista podia estar distante geograficamente como Estado, mas ideologicamente ele podia se espalhar, é claro, quando as relações produtivas se convertem em entraves. Para evitar esses entraves, abrir mão de parte da concentração das riquezas tornasse uma necessidade para manutenção do próprio sistema capitalista. Possibilitar que o trabalhador tenha acesso a consumo, criar elementos que façam crer que o operário vive em um processo de estabilidade social e econômica tornasse uma premissa para o mundo do capital. Tudo isso gera custos extras, que hora é assumido pelos próprios Estados, hora é dividido com os que concentram a riqueza como observamos no gráfico exposto acima, quando os mesmos abrem mão do controle de parte do seu capital.

No Estado com base nos princípios capitalista, na maioria das vezes, suas vontades se entrelaçam com os interesses dos 1,5% que concentram a riqueza. E fazer com que os que represente a maior parte da sociedade assumam essa estrutura não é corriqueiro. Em tese uma mudança como essa aconteceu na China, se considerarmos que a chegada do Partido Comunista ao Governo se deu com

apoio do povo.

Em Cuba esse processo revolucionário mostrou a que veio no sangue latino. “*Há que endurecer, mas sem perder a ternura, jamais*”, a frase atribuída ao líder revolucionário Che Guevara, mostrou que a revolução na América se estruturou com aquilo que o povo latino tem de melhor, a ternura pelo próximo. Em 1959 Fidel e o seu exército revolucionário chegam a Havana com o povo na rua comemorando a Revolução, talvez grande parte da população que fazia isso não tinham uma leitura aprofundada de qual seria o impacto dessa para essa pequena Ilha, mas a maioria sabia que mudanças significativas iriam acontecer. E já que estamos em um evento que reúne educadores ou pessoas que se interessam pelo tema, acredito que seja coerente citar uma dessas mudanças, o processo educacional. Até 1959 o acesso à educação em Cuba era restrito e limitado, só 51% das crianças entre 6 e 11 anos estavam alfabetizadas, sendo que em 2011 esses índices eram de 99,7% (López, 2011, Pg. 56). E mais do que isso a qualidade da educação oferecida em Cuba não se compara com a de nenhum país da América Latina, segundo os dados do relatório da UNESCO sobre educação, publicado em 2016, Cuba é o único país da América Latina a alcançar os seis objetivos para educação propostos na conferência de Dakar no ano de 2000¹. Com um sistema de educação público e de qualidade essa Ilha conseguiu corrigir uma falha que não corrigimos desde da chegada dos portugueses no Brasil, interiorizar o atendimento médico.

Mas a Revolução Cubana serviu também para mostrar que a hegemonia política e econômica dos EUA também podia ser questionada no continente americano. A resposta a isso não tardou chegar. As elites políticas dos países latino americanos iniciaram o processo de controle de poder, com o apoio do governo norte americano com o objetivo de evitar novas Cubas em seu quintal.

O Brasil passou por isso em 1964, as declarações do embaixador americano no Brasil durante o período são claras em afirmar que o Governo Americano articulou o golpe. Na análise do então embaixador o Brasil passava por um período de convulsão social que poderia levar “as relações das forças produtivas chegarem ao entravem”, ou seja, chegarem a revolução como aconteceu nos países já citados anteriormente.

O que em 1964 foi divulgado na imprensa, alinhada ao golpe, como Revolução, na década de 1970 se tornou uma das piores experiências sócio política do país. Com a execução da Operação Condor nos países sul americanos criou-se uma estrutura onde não há possibilidades de entraves entre as relações de produção, essa região se torna estável para o desenvolvimento do capitalismo.

Durante a década de 1980 o espectro do comunismo se desmancha no ar com a queda do muro de Berlim e o fim da URSS em 1991, não existe mais fantasmas para

¹ Na conferência de Dakar foi convencionado que até o ano de 2015, os países signatários iriam solucionar as seguintes demandas: cuidado na primeira infância e educação; educação primária universal; habilidades para jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação.

assombrar o capitalismo, não existe mais uma outra direção e a receita econômica para a “economia globalizada” passa a ser uma só. E essa receita não é um novo modelo econômico, aliás ela de novo não apresenta nada, o que temos é uma retomada do liberalismo econômico, que até a década de 1930, avançava no mundo capitalista possibilitando um alto índice de concentração de renda.

Ou seja, o aumento da concentração de renda observado a partir do final da década de 1980 não pode ser visto como um mero acaso do desenvolvimento capitalista, ele é possibilitado, entre outros fatores, pelo fim da Guerra Fria e do mundo socialista como contraponto ao mundo capitalista.

O pesquisador Fernando Nogueira da Costa, publicou em seu blog no ano de 2014, o texto intitulado “Crescimento da Desigualdade de Riqueza nos Estado Unidos... E Em Todos os Lugares Desde a Era Neoliberal”, nessa publicação foi apresentado o seguinte gráfico:



No texto Costa explica sobre a concentração da riqueza entre os mais ricos, segundo ele essa concentração vem aumentando ainda mais se considerarmos os 0,1% dos mais ricos. Mas acredito que o mais interessante na comparação entre esse gráfico e o apresentado anteriormente é observarmos que em 2013 o nível de concentração de riqueza já se aproxima ao da década de 1920.

As consequências, mais drásticas desse processo foram apontadas em relatório da OXFAN, publicado em 2016, com o título: “Cada vez mais desigual”. Nesse documento eles apresentam o seguinte infográfico:

INFOGRÁFICO 1

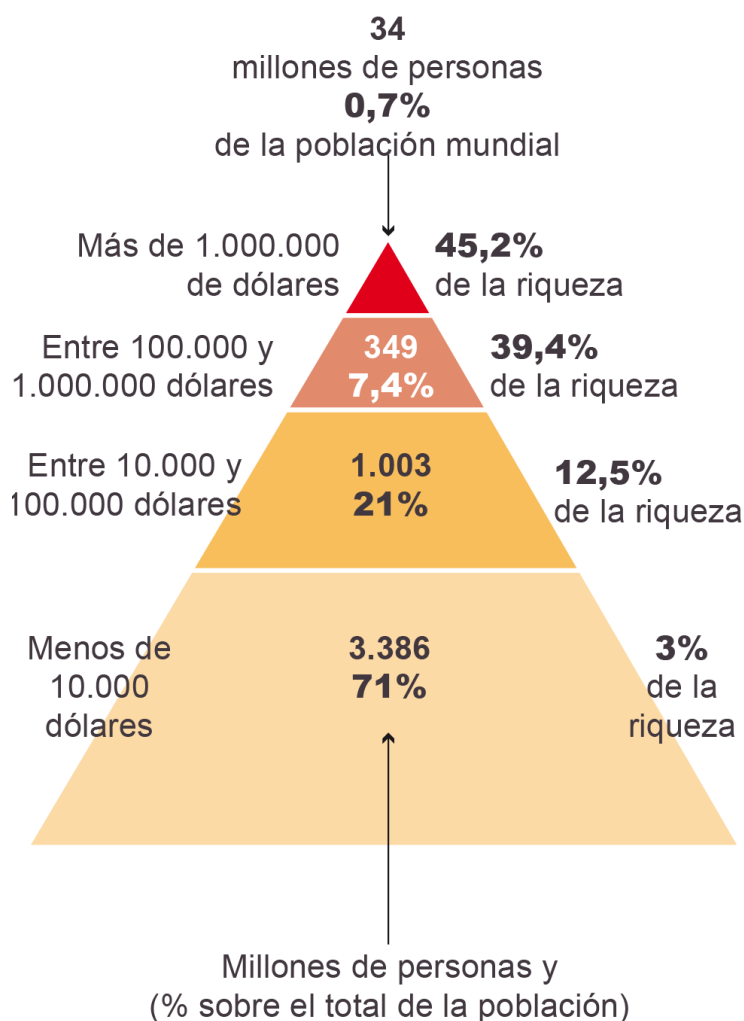


Ou seja, os últimos seis anos possibilitaram que a concentração de riqueza atingisse índices que não eram observados desde o início do século passado. Isso acompanhado de um processo onde quem concentra riqueza consegue fazer com que essa se amplie, e quem está no lado inverso da pirâmide continue a aumentar seus índices de pobreza.

A falta de um espectro que assuste as relações capitalistas fez com que a concentração de renda atual se assemelhe a da década de 1920. É claro que isso não pode ser observado como negativo por todos, afinal a fração de 1% mais rico da população se beneficia diretamente dos efeitos de desse processo.

Parte dos outros 99%, distribuídos em camadas diferenciadas na população, conforme seu capital, podem ser observados gráfico publicado no jornal El País em 17 de outubro de 2015, com o título, “1% da população mundial concentra metade de toda a riqueza do mundo”.

LA PIRÁMIDE DE LA RIQUEZA GLOBAL



Fuente: Informe sobre Riqueza Global 2015 de Credit Suisse.

EL PAÍS

Na pirâmide que indica como se dá a distribuição de riqueza do mundo hoje, podemos ver que 73% das pessoas que detêm algum tipo de riqueza divide cerca de 3% da riqueza total computada, riqueza que chega ao máximo a um patrimônio de 10000 dólares. Acredito que não seja necessário afirmar que essa é uma lógica perversa, e não é perversa só em função dos 3%, é perversa em função do que não vemos no gráfico.

O total de pessoas observadas no gráfico é de 4738 milhões no ano de 2015, sendo que a população média para esse ano era de 7300 milhões de pessoas. Temos 2562 milhões de pessoas excluídas de qualquer tipo de riqueza, que nem aparecem nos dados estatísticos de acumulação de riquezas. É claro, parte dessas pessoas podem viver em países ou áreas que as impossibilitam de fazerem parte das estáticas. Mesmo assim se pegarmos os 3386 menos ricos não precisamos de muito para chegarmos a mais de 50% da população global.

Mesmo assim é difícil acreditar que estamos ficando mais pobres, uma vez que

o poder de consumo parece estar aumentando. Mas isso não necessariamente pode ser por um aumento na renda, pode ser também pelas possibilidades de consumo que se ampliaram. Os créditos facilitados para compras, os cartões de créditos com fácil acesso, os créditos consignados, o barateamento de produtos, o aumento de oferta dos produtos considerando de segunda linha, tudo isso são possibilidades de acesso ao consumo, que muitas vezes pode criar a falsa sensação que estamos melhorando.

Diante disso está aumentando também os índices de violência urbana, de violência no campo, o processo migratório de regiões mais pobres para locais considerados mais desenvolvidos, a banalização das relações humanas, os discursos extremistas, a busca por heróis que irão solucionar os problemas da sociedade, o escárnio por intelectuais, pelos processos democráticos e pela política.

E nesse ponto, para fecharmos nossa reflexão, tomo a liberdade de formular algumas indagações que devem ser pensadas considerando o processo exposto até o momento. Indagações essas que devem ser refletidas por cada um considerando principalmente o seu local dentro, ou fora da pirâmide apresentada aqui e a primeira citação apresentada nesse texto.

A primeira seria como nosso ser social determina nossa consciência hoje? Diante disso a segunda reflexão seria de como educador onde me encontro no processo de desenvolvimento das forças produtivas materiais? A terceira seria do porque os mais de 50% da população que dividem os 3% da riqueza ainda se identificam com as relações de produção existente hoje? E para fechar porque não indagarmos: estaríamos hoje caminhando para um novo processo revolucionário?

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. A pirâmide global da riqueza. In ECODEBATE. 26/06/2013. <https://www.ecodebate.com.br/2013/06/26/a-piramide-global-da-riqueza-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/> acesso em 30/07/2017.

CATANI, Afrânio Mendes. O que é Capitalismo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 4º Ed. 1980.

COSTA, Fernando Nogueira da. Crescimento da Desigualdade de Riqueza nos Estado Unidos... E Em Todos os Lugares Desde a Era Neoliberal. Blog do autor, em 29/10/2014. Site: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/10/29/crescimento-da-desigualdade-de-riqueza-nos-estados-unidos-e-em-todos-os-lugares-desde-a-era-neoliberal/#more-35729> acesso em 30/07/2017.

FARIZA, Ignacio. **1% da população mundial concentra metade de toda a riqueza do planeta: Desigualdade aumentou desde da crise de 2008 e chega ao ápice em 2015.** El País – Desigualdade econômica e social. Madri 17/10/2015. https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html Acesso em 29/08/2017.

HOBSBAWM, Eric J. Sobre História / Eric Hobsbawm; tradução Cid Knipel Moreira – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. A era dos extremos: O breve século XX 1914 -1991 / Eric Hobsbawm ; tradução Marcos Santarrita 2ª edição 9ª reimpressão, Companhia das Letras, 1996.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes – 2 ed. – São Paulo; Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. A Ideologia Alemã. Tradução: Luís Claudio de Castro Costa. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2001.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, p. 83-94, 1997.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. ISSN 2176-2767**, v. 41, 2010. SPINDEL, Arnaldo. O que é socialismo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 25ª Ed. 1980.

STONE, Chad; TRISI, Danilo; SHERMAN, Arloc; e HORTON Emily. A Guide to Statistics on Historical Trends in Income Inequality. UPDATED NOVEMBER 7, 2016 BY, Site: <https://www.cbpp.org/research/poverty-and-inequality/a-guide-to-statistics-on-historical-trends-in-income-inequality> 10/09/2017.

O PROCESSO DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LEITURAS INFANTIS NA E.M.E.I. SANTA ROSA NO MUNICÍPIO DE ABATETUBA/PA

Data de aceite: 31/01/2020

Oselita de Figueiredo Côrrea

Universidade Estadual do Pará-UEPA, Polo no
Município de Igarapé-Miri
Lattes: 3103593268558583

Maria da Trindade Rodrigues de Sarges

Universidade Federal do Pará-Campus
Universitário de Ababetetuba
Lattes: 7415587556314364

João Batista Santos de Sarges

Universidade Federal do Pará-Campus
Universitário de Ababetetuba
Lattes: 8590134907480697

Eliane Sueli Araújo Nery

Universidade Estadual do Pará-UEPA, Belém-Pa

Jhonys Benek Rodrigues de Sarges

Faculdade Monte Negro, Município de
Abaetetuba-PA.

José Francisco da Silva Costa

<http://lattes.cnpq.br/9492719731740641>
Universidade Federal do Pará- Faculdade
de Formação e Desenvolvimento do Campo-
FADECAM-Campus Abaetetuba

RESUMO: Esse trabalho enfatiza o processo de ensino e aprendizagem sobre a leitura no 3º ano do ensino fundamental e atrela a essa temática um relato de experiência na escola EMEI Santa Rosa, buscando considerar a metodologia

que o docente desenvolve na perspectiva de fazer que o aluno consiga aprender de maneira motivadora a partir de aulas dinâmicas com a utilização de recursos eficazes que venham causar uma melhor aprendizagem na turma. Para melhor desenvolver o trabalho, abordam-se importantes autores que relatam sobre a prática e a experiência do docente e a utilização das metodologias aplicadas. Tendo em vista os desafios e dificuldades que os alunos vivenciam durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Faz-se uma pesquisa de caráter bibliográfica, mostrando alguns pontos fundamentais que o docente precisa para inovar cada vez mais as práticas e as experiências em sala de aula com intuito de fazer que os alunos aprendam e adquiram aptidões pela leitura de maneira que o docente consiga diminuir os desafios e dificuldades que muitos alunos no 3º ano apresentam. No entanto, a família diante desse processo de aprendizagem deve junto a escola e o docente, colaborar e acompanhar o aluno, uma vez que a participação da família em todo esse processo é essencial para a vida educacional do aluno não deixando de ajuda-los nas atividades extraclases e nem nas etapas necessárias para o superar os desafios e dificuldades que enfrenta nessas etapas iniciais tão importantes para o seu desenvolvimento psíquico. Conclui-se essa pesquisa bibliográfica, considerando

que o incentivo por parte das famílias é essencial assim como a prática, experiências e as metodologias que o docente desenvolve.

PALAVRAS-CHAVE: Família, Ensino aprendizagem, praticas, experiência, metodologias.

ABSTRACT: This work emphasizes the process of teaching and learning about reading in the 3rd year of elementary school, and links to this theme an experience report at EMEI Santa Rosa school seeking to consider the methodology that the teacher develops in order to enable the student to learn in a motivating way from dynamic classes with the use of effective resources that learning in the class. . To better develop the work, we approach important authors who report on the practice and the experience of the teacher and the use of the applied methodologies. In view of the challenges and difficulties that students experience during the teaching and learning process of reading. A bibliographical research is done, showing some fundamental points that the teacher needs to innovate more and more the practices and the experiences in the classroom in order to make that the students learn and acquire abilities by the reading so that the teacher obtains challenges and difficulties that many students in the third year present. However, the family in front of this learning process should, together with the school and the teacher, collaborate and accompany the student, since the participation of the family in this whole process is essential for the educational life of the student, not ceasing to help them in the extraclass activities and in the necessary steps to overcome the challenges and difficulties that he faces in those initial stages so important for his psychic development. We conclude this bibliographic research, considering that the encouragement by the families is essential as well as the practice, experiences and methodologies that the teacher develops.

KEYWORDS: Family, Teaching learning, practices, experience, methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura representa uma parte importante para a criança, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo criando a possibilidade de socializações a partir de uma metodologia que desperte a curiosidade, motivação e o interesse pelo saber. No entanto, de que maneira o professor pode desenvolver na criança um processo de leitura que seja eficaz? Que caminhos metodológicos poderão tomar para obtenção de êxito nesse processo de aprendizagem? Qual é a contribuição dos pais no acompanhamento da criança ao ponto de contribuir com a aprendizagem e de que forma está sendo significativa para ela?

Inserido nessa preocupação, discute-se o papel do ensino da leitura como um viés que deve estar vinculada à reflexão e ao mesmo tempo na questão de oferecer uma contribuição melhor no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto é preciso rever os parâmetros necessários para que se possa dar uma formação de

leitores muito mais críticos e reflexivos e ao mesmo tempo que sejam atuantes e promovendo aulas dinâmicas e criativas. Dessa maneira, tem-se como pergunta: Qual a metodologia utilizada pelo professor é de forma dinâmica e interessante? Qual o papel da família nessa contribuição?

Assim sendo, apontam-se para as implicações sobre o ensino da leitura com discussões que venham considerar o principal papel da escola, do professor e da família em relação a aprendizagem da criança. Além disso, considera como ponto principal o quanto a leitura pode favorecer no desenvolvimento da criança e suas faculdades psíquicas e cognitivas.

Assim sendo, direciona-se a pesquisa para indagar o professor sobre o tipo de metodologia que aborda em sala e se essa promove na criança uma motivação e interesse pelo hábito de leitura. No entanto, a questão não pode está associada somente ao professor uma vez que existem inúmeras outras variáveis que podem conduzir para que a criança tenha dificuldade pela leitura. Assim, levantam-se os seguintes questionamentos: De que poderá acontecer o ensino da leitura em sala de aula pelo professor? Que tipo de metodologia poderá utilizar para despertar na criança motivação e interesse para o processo da leitura? Que tipo de assistência a família proporciona no acompanhamento da criança e contribuir nas atividades de classe e extraclasse?

O objetivo geral é de compreender que se processo da leitura com dinamismo possibilita que a criança adquira um maior interesse e curiosidade para uma melhor compreensão no processo de ensino e aprendizagem e que deve acontecer a partir de uma com uma metodologia que leve em conta a prática do professor, levando em conta o acompanhamento e participação familiar.

Como justificativa, considera que o acompanhamento familiar se faz necessário e que aconteça sempre no cotidiano da escola e que a prática da leitura seja diversificada, podendo proporcionar um amplo desenvolvimento para a construção dos conhecimentos das crianças em seus aspectos cognitivos, de atenção, concentração, oralidade, compreensão, interpretação e socialização, sendo preciso que sejam utilizadas de forma rotineira, práticas inovadoras que venha contemplar afinidade e interesse pela leitura.

A segunda pesquisa a que se propõe este trabalho é de abordar um relato de experiência de prática pedagógica com leituras infantis na EM.E.I. Santa Rosa no Município de Abaetetuba/Pa Nesse contexto, procura-se mostrar a partir de relato de experiência vivenciado no cotidiano da Escola a busca pelo gosto pela leitura a partir da Educação Infantil. No entanto, de acordo com a vivência relacionada com a prática pedagógica, percebe-se que a criança traz com o cotidiano uma aprendizagem significativa a respeito do próprio mundo infantil.

Nesse sentido, deve-se aproveitar essa fase para aguçar uma aprendizagem

ligada com a leitura e com o seu mundo infantil (FREIRE, 2005) Outro fato que merece atenção é que durante a vivência trazida pelo cotidiano da escola, a família deve assumir a responsabilidade de fazer um acompanhamento de modo que possa contribuir nessa tarefa de leitura, essencial para o desenvolvimento cognitivo, psíquico, educacional e social da criança. Portanto, a experiência das práticas de leitura permite pensar na educação da criança como um elo em que esteja presente a família, a escola e a professora, que são de fundamental importância para que a criança esteja assegurada nesse processo de ensino e aprendizagem o que deve acontecer de forma prazerosa, dinâmica e motivadora, tanto na sala de aula quanto na família.

Em tendo em vista essa tarefa, vale considerar nesse contexto que ao tratar da educação infantil, por muitos anos o papel dela se direcionou para assistência em detrimento de propostas pedagógicas. Hoje ela traz em seu bojo um segmento relevante para o processo educativo que deve ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica de acordo com a nova lei das diretrizes bases da educação nacional (LDB) como apresenta a lei 9394/96 do art. 29 que insere nesse contexto a formação de seres críticos, participantes, criativos, buscando uma renovação de si mesmo e da sociedade. Assim sendo, a escola diante disso deve possuir as funções principais no favorecimento dos meios necessários para que o professor tenha as condições necessárias para ampliar as práticas pedagógicas onde a criança tenha todas as condições possíveis para desenvolver suas faculdades, motoras, psíquicas, sociais e educacionais.

O professor, no entanto, deve assumir a enorme tarefa e responsabilidade de fazer que essa leitura aconteça o que deve ser alicerçada no âmbito das vivências e das práticas pedagógicas que a própria formação é capaz de proporcionar ao longo da carreira.

Em relação a essa questão e diante da temática apresentada, o trabalho propõe como objetivo geral mostrar a importância da leitura na educação infantil levando em conta que para que aconteça de modo dinâmica, motivadora, faz-se necessário que professor, família e escola trabalhem de forma harmoniosa, oferecendo a criança a possibilidade de ser assegurada, permitindo-lhe que aprenda de maneira eficaz. Quanto aos objetivos específicos, construir metodologias sobre a leitura de forma dinâmica, com base em leituras que despertem e incentive a criança para aprimoramento e desenvolvimento das faculdades psíquicas, cognitivas e sociais; Observar a criança para que seja possível identificar as dificuldades no processo da leitura para conseguir aplicar prática eficaz na diminuição das problemáticas vivenciadas.

2 | PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabe-se que a leitura é um fator importante no ensino fundamental, porque constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens e um espaço onde o aluno pode adquirir uma maior aptidão pelo conteúdo repassado. Sendo assim, a leitura deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que deve ter como propósito o desenvolvimento do aluno visando uma concepção fundamental de modo que ele e o educador possam refletir sobre a importância que ela tem para o desenvolvimento cognitivo. Desse modo a leitura articulada pelo educador na sala de aula, abre espaço promissor para que o aluno seja capaz de compreender os processos tecnológicos, a transmissão de cultura, bem como o domínio de temas úteis que venham enriquecer o seu vocabulário, possibilitando, desta forma, uma leitura significativa.

Nesse sentido, a escola por intermédio dos agentes responsáveis pela transmissão dos saberes esteja sempre aptos em dinamizar as metodologias fazendo que o ensino e aprendizagem sejam fatores sempre relevantes para que seja possível realizar um trabalho educacional onde o aluno possa se sentir motivado, interessado e dinâmico a partir de conteúdos que façam aflorar a leitura como algo eficaz e essencial para a vida educacional do aluno. No entanto, essa forma de ensinar e valorizar a leitura, não deve partir apenas do professor, pois a escola deve estar sempre pronta e comprometida com propostas, projetos e com acervo de materiais didáticos em que o professor esteja sempre pronto a articular um trabalho em sala de aula, aplicando metodologias que visem a formação de alunos leitores para toda a vida.

Diante desse contexto relacionado como o processo de leitura e escrita, Kleiman (2000) e Matêncio (1994), visam discutir e promover uma reflexão sobre as dificuldades presentes nos alunos, devido a uma prática escolar não adequada ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita e, conseqüentemente não favorecendo o avanço do conhecimento do aluno, o que, provavelmente tende a aumentar as dificuldades no processo ensino/aprendizagem. Percebe-se a partir das considerações desses autores, que se o professor não articular uma metodologia suficiente e promissora relacionados com conteúdos de leitura ou escrita, sofrerá frustração e terá que arcar com uma enorme problemática em sala de aula, pois muitos dos alunos terão dificuldade de aprender, dinamizar o conhecimento e muitos menos adquirir aptidão com o processo de ensino e aprendizagem de leitura ou com a escrita. É preciso que o professor esteja sempre atento para esse processo de ensino, caso contrario encontrar barreiras, tendo como conseqüência, a evasão e reprovação de seus alunos.

2.1 Os desafios de ensinar a leitura no ensino fundamental

Muitas vezes a escola acaba exagerando sobre os problemas que alguns alunos apresentam sobre leitura ou até mesmo de escrita. Torna-se, nesse sentido, ratificar que no contexto escolar, o que se percebe, são alunos desmotivados, sem interesse pelo ato de ler, limitando-se a serem apenas meros decodificadores de letras, especificamente leitores passivos. Na verdade, alguns professores realizam testes em sala de aula com o objetivo de verificar se o aluno ler bem, se apresenta alguma dificuldade em determinadas palavras, limitando o conhecimento dos alunos à gramática, verificação de nomenclaturas, concordância, ou seja, desmerecendo o sentido que pode ser dado ao texto a partir de seu conhecimento cognitivo, e pelo próprio texto.

Diante desse contexto, vale ressaltar o que Kleiman (2000, p. 107) *apud* Gomes & Souza (2010, p. 5) ao se referirem que há três concepções que a escola tem de leitura: A leitura como decodificação, na qual as atividades se restringem ao reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários; A leitura como avaliação, em que essa deve ser feita em voz alta para verificar se a pontuação e a pronúncia estão corretas ou por meio de resumos, relatórios, preenchimento de fichas; A interação numa concepção autoritária de leitura, que pressupõe existir somente um meio de abordar o texto, e uma interpretação a ser dada.

Kleiman (2000) acredita que esta prática tem desmotivado o interesse do aluno pela leitura, pois os deixa inibidos, principalmente se for feita em voz alta, avaliando também o domínio da língua padrão, com isso o aluno fica ressentido e acaba perdendo o gosto pelo ato de ler. Portanto, ele compreende que a leitura é uma atividade, pela qual serão avaliados mediante este aspecto e não como um exercício que deveria proporcionar prazer, conhecimento e a construir um pensamento crítico. Voltando a essa possível concepção que a escola possui na avaliação aparente de compreender os alunos, supõe-se que no caso do professor que procura executar esse tipo de atividade colocado pelo autor Kleiman, na verdade esse processo apenas vem construir uma enorme barreira no aprendizado do aluno, como cita o autor. Concordando com esta citação, Suassuna (1995) *apud* Gomes & Souza (2010, p. 4) afirmam que,

[...] quando o aluno [ler] sem prazer sem o exercício da crítica, sem imaginação, quando não faz da leitura uma descoberta, um ato de conhecimento, quando somente reproduz, nos exercícios a palavra lida do outro, conseqüentemente não poderá intervir sobre aquilo que historicamente está posto. Portanto, deve-se formar leitores capazes de ler criticamente, aptos para interferir na realidade em que estão inseridos.

Diante das palavras da autora, o professor que desenvolve esse tipo de

metodologia expositiva em sala de aula, pois ao agir sobre esse aspecto, apenas vem aumentar ainda mais as dificuldades de aprendizagem nos alunos.

2.2 Acompanhamento familiar no processo da leitura e aprendizagem

Para se contrair a leitura é sucinto que a criança que esteja no 3º ano passe por um grande processo para chegar à sua prática e é necessário que ela tenha o conhecimento das letras, das representações ortográficas e fonológicas para se chegar até as palavras e pôr fim a leitura. Processos que são desenvolvidos de acordo com cada leitor diante das dificuldades e facilidades que cada um tem em assimilar e discorrer no processo da leitura, isto é, leitura, escrita, ortografia e não de imagens ou imaginárias. Dentro deste contexto, Solé (1987, p.22) afirma que: “Leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” Segundo Lajolo (2002, p.7), é fundamental que o professor no seu cotidiano desenvolva em suas aulas estratégias de leitura com a finalidade de desenvolver nos discentes o interesse e o prazer pela mesma, pois ninguém nasce leitor, o hábito da leitura é desenvolvido no decorrer do cotidiano de cada indivíduo: Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Assim, aprender a ler livros, se aprende na escola, mas outras leituras se aprendem fora dela, na “escola da vida”. Muitas leituras independem da aprendizagem formal e se concluem na interação cotidiana com o mundo (LAJOLO 2002, p.7.).

Ensinar crianças a ler e escrever utilizando a literatura com aulas dinâmicas poderá ser bem positivo, sendo que cada gênero textual tem sua essência e finalidade levando em conta essas qualidades nasce o interesse de se trabalhar na vida da criança. A leitura e escrita para contribuir para que os alunos se tornem escritores de sua própria história e um leitor hábil. Através dessa metodologia é proposto aos alunos que se sintam motivados e envolvidos nessas histórias que fazem parte do cotidiano o que leva a despertar curiosidade. Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem deve) encerrar-se nela (LAJOLO, 2002, 7.).

Com base na citação de Lajolo (2002), compreende-se que a leitura é necessária para ampliação de conhecimento do mundo em que se está inserido, é fundamental para aprofundar em relação a cultura, a sociedade em que se vive, além de poder conhecer e apropriar sobre o que não faz parte da realidade. Sendo assim, pode-se dizer que quanto mais se tem conhecimento da importância da leitura para a qualidade cultural e social, mais se tem o interesse em praticar a leitura e apropriar dela como sendo essencial para sobrevivência em meio às diversidades.

Por isso, que a leitura deve se estender além da sala de aula é preciso que

ela faça parte do cotidiano fora da escola. Não caberá, pois, à escola, enquanto agência encarregada de educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se a criança não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Caberá sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o educando a “querer aprender” é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas (PARO 1995). E isto, é tarefa da gestão escolar, daí surge à importância da participação da gestão escolar no aprimoramento da leitura, escrita e produção textual nas séries infantis

Por nas palavras de Paulo Freire, considera que a participação em prática de leitura e de escrita no cotidiano possibilita e amplia os conhecimentos sobre a língua. Paulo Freire (2003, p 29) afirma que “Desde o começo, na prática democrática e crítica. A leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas.”. No entanto todo esse processo sobre a leitura deve levar em conta a participação da família, pois a escola e o professor precisam dessa colaboração, no incentivo, nos afazeres de atividades extraclases e a criança não pode ficar sozinha sem um acompanhamento da família para incentivar ela a realizar e se desenvolver em todo esse processo de ensino e aprendizagem.

3 | RELATO DE EXPERIENCIA EM RELAÇÃO A LEITURA

Dentro desse relato de experiência ocorrido na escola Santa Rosa, buscou-se compreender o espaço físico da escola, a equipe da escola e outros profissionais que exercem as atividades naquele espaço escolar. A partir das formações realizadas na escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, foi possível compreender a importância da leitura para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, considerando que a família deve assumir nesse processo de ensino uma participação significativa para que a criança possa conseguir ser mais bem assistida no espaço da sala de aula. No entanto é preciso haver uma organização dos espaços e de materiais bem como a organização da rotina que garanta o espaço para que a leitura seja algo motivador, dinâmico e interessante ao longo do processo de ensino.

3.3 O processo metodológico

O referencial metodológico procura abordar uma pesquisa qualitativa que segundo Chizzotti (1991.p.104) traz um esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos problemas a serem levantados, enfatizando as condições que emanam de acordo com a temática a ser desenvolvida o que propõe a elaboração dos meios necessários para conseguir nas soluções concretas

Para que se possa concretizar a pesquisa é fundamental às técnicas de coleta de dados que acontece por meio da utilização e observação. Para o autor Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais...”.

De acordo com a citação do autor, o cotidiano da escola representa o espaço ideal para que aconteça a ação pedagógica. Assim sendo o relato de experiência dessa temática se deu no lócus EMEI Santa Rosa do município de Abaetetuba-Pa. Buscou-se o envolvimento da equipe técnica da secretaria municipal de educação, gestora da escola, coordenação pedagógica, corpo docente e as famílias, a partir de um projeto institucional que contempla a formação continuada que iniciaram a partir de 2017 com temáticas voltadas para aproximação da cultura escrita, fundamentada em atividades relacionadas ao leituras dos diferentes gêneros literários que foram desenvolvidos levando em conta as práticas pedagógicas.

3.4 A vivencia no cotidiano escolar

Na vivencia do cotidiano escolar, percebeu-se que a a equipe pedagógica da escola o registro fotográfico e relatório das ações voltadas para a leitura aconteciam nos diferentes tempos e espaços na escola. A professora era sempre participativa, envolvendo a criançada em histórias que aguçavam, motivam e as envolviam num mundo de fantasias e curiosidades.

Diante desse relato, pode-se considerar como reflexão, que a pratica pedagógica representa um grande desafio para o professor(a), sendo que continuamente, deve ser trabalhada de modo a despertar sempre na criança o gosto pela leitura, pelo aprender e acima de tudo, para assegurar que o processo da leitura deve acontecer na rotina das crianças. Diante desse relato, considera-se que alguns professores assumiram da importância das práticas pedagógicas e da dinâmica em que se deve desenvolver a leitura. Da devida atenção que deve oferecer a cada criança, compreendendo as falhas, as dificuldades no acompanhamento desse processo que muitas das vezes, necessita não apenas de professores, mas também da colaboração da família que deve atuar na condição de verdadeiros contribuintes na vida educacional, social, cognitivo e psíquica da criança.

Desse modo, encerrou-se esse relato considerando que a atuação do professor em sala de aula somente se torna fundamental quando traz do mundo exterior uma pratica pedagógica que faz transformar a vida educacional da criança. Que faz com que se emotiva, dinamize e se sinta interessada com uma leitura prazerosa. Contudo, percebe-se o quanto é enorme saber vivenciar e trabalhar no espaço da sala de aula e na educação infantil, fazendo parte integrante da formação inicial de

cada criança que compõe aquele pequeno ou grande espaço da sala de aula, pois apesar dos muitos entraves que o professor pode carregar nesse trabalho educativo, prossegue sempre com entusiasmo porque se alegra, sente-se feliz com o trabalho que desenvolve.

4 | CONCLUSÃO

De acordo com a pesquisa de caráter bibliográfica como citado no início do texto, verifica-se que o professor deve saber utilizar e aplicar as metodologias em sala de aula segundo apontaram os autores e essa realidade deve acontecer mediante as práticas e experiências que podem desenvolver por meio de formação continuada ou por outros meios, como preparação de aulas com a utilização de recursos que venham abranger a esse objetivo. Outra questão é que a família deve estar inserida nesse contexto, incentivando e contribuindo para que a criança tenha uma maior motivação e interesse pelo estudo, aprendendo e fazendo as atividades extraclasses solicitadas pelo professor.

Através dos estudos realizados e principalmente por meio da intervenção das práticas pedagógicas, percebeu-se que o processo de leitura pode ser útil para o desenvolvimento da criança e para a capacidade de conhecer inúmeras histórias por meio desse processo de ensino que deve ser dinâmico, motivador e interessante. Dessa maneira, a criança tem assim condições de criar, recriar, descobrir, bem como viver o real e o imaginário o que deve acontecer a partir de uma prática pedagógica que tenha esse propósito.

Levando em conta o que foi apresentado, vale ressaltar que o relato de experiência é resultado das experiências profissionais na EMEI Santa Rosa em que todos fazem parte do cotidiano escolar, como a gestora, coordenadora pedagógica e professora. Pretende-se com esse trabalho mostrar a importância da leitura e do acompanhamento familiar e da prática pedagógica do professor enquanto profissional qualificado e preparado em desenvolver as metodologias eficazes para o espaço da sala de aula.

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam – 44ª ed.- São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, F. F. L. & SOUZA, J. M. R. **Os caminhos para o ensino produtivo de língua portuguesa**. V Semana de Letras – Linguagem e entrecosques culturais. Língua, literatura e cultura brasileira. Catolé do Rocha – PB. 2010.

KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LDB 9394/96 ATUALIZADA EM 2013: SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

Acordo Bilateral Brasil/EUA 184

Alfabetização 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 61, 90, 163, 173, 174, 181, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 305, 366

Amor 17, 73, 95, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Apoio 14, 69, 79, 81, 90, 94, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 169, 182, 202, 235, 282, 283, 285, 286, 298, 310, 366, 383

Aprendizagem 3, 11, 20, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 81, 82, 83, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 137, 139, 141, 143, 146, 148, 165, 166, 167, 169, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 270, 271, 273, 278, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 308, 310, 314, 316, 317, 318, 319, 326, 328, 329, 332, 335, 336, 337, 339, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379

Avaliação 31, 52, 59, 62, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 98, 152, 153, 162, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 191, 193, 206, 207, 221, 222, 239, 269, 272, 276, 314, 327, 329, 331, 332, 334, 336, 377

Avaliações externas 77, 78, 84

C

Card games 26, 27, 32

Congresso nacional 20, 36, 37, 38, 163, 206, 336

Cuba 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 363, 366

Currículo escolar 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 201, 202, 332, 335, 338, 342, 344, 350, 351, 352

D

Deficiência visual 49, 54, 55, 56, 57, 107, 207

Desenhos táteis 49, 51, 52, 54, 55, 56

Dificuldade 60, 65, 66, 94, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 176, 178, 179, 180, 200, 219, 228, 236, 242, 271, 277, 298, 328, 345, 374, 376, 377

E

Educação 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 125, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 251, 252, 253, 254, 261, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 287, 288, 290, 292, 293, 296, 297, 301, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 326, 328, 329, 334,

336, 341, 342, 345, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 360, 366, 371, 374, 375, 379, 380, 382, 383
Emancipação 11, 18, 23, 88, 162
Ensino 3, 4, 5, 12, 15, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 46, 47, 48, 56, 58, 59, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 94, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 191, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 253, 254, 269, 270, 271, 273, 277, 279, 285, 286, 287, 288, 292, 295, 296, 299, 300, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 317, 319, 321, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 358, 360, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379, 381, 383
Ensino fundamental 38, 68, 81, 94, 99, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 173, 177, 178, 179, 182, 208, 212, 218, 296, 307, 309, 311, 341, 372, 376, 377
Escola 2, 3, 4, 5, 12, 19, 27, 28, 33, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 56, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 151, 154, 158, 159, 160, 166, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 218, 227, 228, 231, 235, 236, 237, 240, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 319, 324, 326, 335, 338, 348, 353, 357, 358, 359, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 382
Estado da arte 150, 151, 152, 153, 154, 158, 161, 162, 163, 269, 333
Estudos de gênero 150, 151, 153, 155, 156, 158, 159, 161, 162
Ética 21, 22, 113, 115, 119, 120, 121, 141, 143, 148, 201, 209, 214, 250, 359
Eudaimonia 113, 114, 119, 120

F

Formação 10, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 33, 35, 59, 62, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 95, 97, 98, 101, 107, 108, 109, 113, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 172, 186, 187, 189, 190, 191, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 250, 251, 255, 268, 269, 274, 277, 282, 283, 290, 291, 294, 296, 301, 302, 303, 304, 307, 312, 313, 314, 316, 326, 341, 345, 346, 350, 358, 359, 362, 372, 373, 375, 376, 380, 381, 383

H

Hegemonia capitalista 184, 197

I

Identidade escolar 78

Inclusão 5, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 107, 137, 151, 154, 162, 199, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 212, 214, 216, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 347, 358

Iniciativa privada 36, 37, 41, 42, 43, 46, 47

Intervenção pedagógica 173, 182, 297, 298, 299, 317

J

Jogos didáticos 26, 28, 33, 35, 67

L

LDB 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 75, 207, 311, 375, 382

Libras 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 69, 70, 75, 76

Língua portuguesa 139, 144, 145, 173, 175, 177, 178, 181, 182, 222, 295, 328, 381

Lúdico 32, 33, 58, 59, 64, 65, 66, 216, 217, 218, 221, 222, 300, 317, 319, 321

Luta por escola 88, 89

M

Maestros 11, 14, 16, 20, 21, 23

Matemática 17, 18, 107, 109, 139, 150, 152, 155, 158, 163, 173, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 212, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 295, 319, 328, 337, 338, 339, 341

Movimento social 88, 101

O

Organização escolar 78, 202

P

Paideia 76, 113, 114, 115, 121, 122

Papel microcapsulado 49, 50, 51, 52, 54, 56

Pluralidade cultural 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Professor 4, 5, 12, 14, 18, 21, 23, 26, 27, 28, 33, 34, 43, 58, 59, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 75, 76, 82, 83, 84, 91, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 141, 142, 145, 146, 147, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 215, 218, 219, 222, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 269, 283, 284, 287, 297, 298, 299, 303, 306, 310, 312, 313, 314, 319, 324, 327, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 349, 355, 357, 360, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381

Profissão docente 164, 169

Programa de saúde 26, 28, 29, 33

R

Resistência/desistência 164

S

Sexualidade 2, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 383

Síndrome de burnout 164, 172

Surdez 4, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 107, 241

Surdos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 69, 70, 72, 74, 76

T

TDAH 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 109, 111, 240

 **Atena**
Editora

2 0 2 0