

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

4

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

4

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
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
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

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
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-527-3

DOI 10.22533/at.ed.273200311

1. Educação. 2. Política. 3. Economia. 4. Ciência e Cultura.. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, os diminutos recursos destinados, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nesse ínterim, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que inter cruzam e implicam ao contexto educacional. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros, como os compõe essa obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade, de uma forma geral, das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

Portanto, as discussões empreendidas neste volume 04 de “***A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam.

Este livro reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências

e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: UMA REVISÃO SOBRE PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA

Wesley Pinto Hoffmann
Raquel Aparecida Loss
Claudineia Aparecida Queli Geraldi
Sumaya Ferreira Guedes
Juliana Maria de Paula

DOI 10.22533/at.ed.2732003111

CAPÍTULO 2..... 10

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Isabela Einik
Márcia Adriana Dias Kraemer
Pamela Tais Clein Capelin

DOI 10.22533/at.ed.2732003112

CAPÍTULO 3..... 28

O GESTOR ESCOLAR E A EJA COMO DIREITO: IMPASSES COMO DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Maria Angélica de Souza Felinto
Antonio Amorim

DOI 10.22533/at.ed.2732003113

CAPÍTULO 4..... 42

O “HTPC VIRTUAL” COMO REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE - TRANSPONDO DESAFIOS E CONSTRUINDO APRENDIZAGENS

Lucia Helena Carvalho Gonzalez
Jaqueline Cabral Alves Dornelas
Solange Cabral Alves
Raquel Caparroz Cicconi Ramos
Karen Keller
Ivan de Carvalho
Elisabeth dos Santos Tavares

DOI 10.22533/at.ed.2732003114

CAPÍTULO 5..... 59

“A UNIVERSIDADE SOMOS NÓS”: A GESTÃO DE DELZA GITAÍ, PRIMEIRA REITORA DA UFAL, 1987-1991

Giovanni Torres Apratto Lopes

DOI 10.22533/at.ed.2732003115

CAPÍTULO 6..... 64

PROJETO SOCIAL VIVAVÔLEI MARCELLE/UFLA – 2019: ATUANDO NO

DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE DE LAVRAS/MG

Joice Benedita Silva
Amanda Siqueira de Castro
Camila Mariana de Lima
Gustavo Belarmino da Costa
Vinícius Manoel Cândido Neves
Marcelo de Castro Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.2732003116

CAPÍTULO 7..... 73

HABITUS PROFESSORAL E ALTERIDADE NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA

Gustavo Henrique Gonçalves Maria

DOI 10.22533/at.ed.2732003117

CAPÍTULO 8..... 83

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Antônio Carlos Pereira dos Santos Junior
Maria Aparecida da Silva
Maria do Horto Salles Tiellet

DOI 10.22533/at.ed.2732003118

CAPÍTULO 9..... 98

EDUCANDO PARA SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ATRAVÉS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Andréia Farias de Jesus
Cassio Murilo Lima do Carmo
Tatiane dos Santos Moreira

DOI 10.22533/at.ed.2732003119

CAPÍTULO 10..... 102

APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO, OU COMPETÊNCIAS? CURRÍCULOS OFICIAIS EM ANÁLISE (2010 E 2017)

Natália Rubert Wolff Camy
Fabiany de Cássia Tavares Silva

DOI 10.22533/at.ed.27320031110

CAPÍTULO 11..... 114

INICIAÇÃO CIENTÍFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Shirley de Lima Ferreira Arantes
Diego Alves Simão
Petúnia Caroline de Sousa
Bruno Otávio Arantes

DOI 10.22533/at.ed.27320031111

CAPÍTULO 12.....	126
COMO O CÉREBRO APRENDE?	
Beatriz Cassol	
Cristiane Beatriz Dahmer Couto	
Viktória Eduarda Canas de Siqueira	
DOI 10.22533/at.ed.27320031112	
CAPÍTULO 13.....	131
PERTINÊNCIAS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIA E CLÍNICA PSICANALÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA	
Sílvio Memento Machado	
DOI 10.22533/at.ed.27320031113	
CAPÍTULO 14.....	142
CURSOS DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO INOVADOR	
Ana Augusta da Silva Campos	
Maria Fabiana Braz Laurentino	
Jacinta de Fátima Martins Malala	
José Orlando Costa Nunes	
Vagner Miranda de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.27320031114	
CAPÍTULO 15.....	148
NO CAMINO DOS GRADUADOS	
Vivian Aurelia Minnaard	
Guillermina Riba	
Mercedes Zocchi	
DOI 10.22533/at.ed.27320031115	
CAPÍTULO 16.....	155
CRECHE E PRODUÇÕES DE VÍNCULOS COMUNITÁRIOS	
Aida Brandão Leal	
Bruna Ceruti Quintanilha	
DOI 10.22533/at.ed.27320031116	
CAPÍTULO 17.....	171
POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA: A ESCOLA COMO AMBIENTE FAVORÁVEL À CRIATIVIDADE	
Ulisses Pereira de Carvalho	
Ciro Inácio Marcondes	
DOI 10.22533/at.ed.27320031117	
CAPÍTULO 18.....	181
“A RAINHA DESTRONADA: MÃE PARALÍTICA NO TEATRO DAS URNAS”	
Alisson Santos Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.27320031118	

CAPÍTULO 19	194
JOVENS “BALADEIROS” E “ESTUDIOSOS”: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE HÁBITOS CULTURAIS E TRAJETÓRIA ESCOLAR	
Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes	
Marcio da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27320031119	
CAPÍTULO 20	209
FORMAÇÃO DOCENTE – REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Crisitiane de Almeida Santos	
DOI 10.22533/at.ed.27320031120	
CAPÍTULO 21	226
ESCREVER, PARA QUÊ?	
Francisca Edvania Tavares	
Francisca Moreira de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.27320031121	
CAPÍTULO 22	233
REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2017: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	
Verônica Mendes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.27320031122	
CAPÍTULO 23	246
O TESTE CLOZE COMO INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO EM COMPREENSÃO LEITORA NO NÍVEL MICROTTEXTUAL	
Vanessa de Oliveira Silva Ferraz Cabral	
Maria Inez Matoso Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.27320031123	
CAPÍTULO 24	258
A POESIA NA SALA DE AULA: POESIA E LIRISMO EM VERA ROMARIZ	
Camila Maria Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.27320031124	
CAPÍTULO 25	265
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PRELIMINAR SOBRE O CONCEITO <i>STORYTELLING</i> COMO PARTE DE PESQUISA EM IMPROVISACÃO MUSICAL	
Rafael Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.27320031125	
CAPÍTULO 26	276
PERCEPÇÃO E CONHECIMENTO MUSICAL	
Tiago Vidal Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.27320031126	

SOBRE O ORGANIZADOR.....	287
ÍNDICE REMISSIVO.....	288

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: UMA REVISÃO SOBRE PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 15/10/2020

Wesley Pinto Hoffmann

Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo – RS
<https://orcid.org/0000-0002-5814-1573>

Raquel Aparecida Loss

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres – RS
<https://orcid.org/0000-0002-6022-7552>

Claudineia Aparecida Queli Geraldi

Universidade do Estado de Mato Grosso
Nova Mutum – MT
<https://orcid.org/0000-0001-5255-9752>

Sumaya Ferreira Guedes

Universidade do Estado de Mato Grosso
Nova Mutum – MT
<https://orcid.org/0000-0002-1676-6030>

Juliana Maria de Paula

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres – RS
<https://orcid.org/0000-0003-1005-9033>

RESUMO: Na contemporaneidade marcada por disputas hegemônicas que marcam relações pedagógicas, vários desafios se apresentam na curricularização de práticas que prezem pela autonomia e anti-hegemonia política e social. O objetivo neste capítulo é refletir sobre possibilidades de promoção à pedagogia democrática, através de uma revisão de

bibliografias da educação. São fundantes deste estudo as pesquisas de Santos (2004) e Dale (2004), a respeito dos processos de globalização, e nas contribuições de Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001) sobre a promoção da autonomia em processos educacionais. Destacamos que a defesa da educação problematizadora e dialógica é elemento fundamental para a abertura de espaços a sujeitos marginalizados e excluídos de diversas práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação democrática; Hegemonias; Pedagogia da Autonomia; Práticas escolares.

EDUCATION AND POLICY: A REVIEW ON DEMOCRATIC PEDAGOGY

ABSTRACT: In the contemporaneity marked by hegemonic disputes that mark pedagogical relationships, several challenges are presented in the curriculum of practices that value political and social autonomy and anti-hegemony. The objective of this chapter is to reflect on the possibilities of promoting democratic pedagogy, through a review of education bibliographies. The foundations of this study are the research by Santos (2004) and Dale (2004), regarding globalization processes, and in Freire's contributions (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001) on the promotion of autonomy in educational processes. We emphasize that the defense of problematizing and dialogical education is a fundamental element for opening spaces to marginalized and excluded subjects from different social practices.

KEYWORDS: Democratic education;

1 | INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é constituída por jogos hegemônicos, que mascaram as relações de opressões em ambientes pedagógicos e outros espaços sociais, através de termos mal empregados como o caso dos termos “globalização”, “cibercultura” e pós-modernidade”, que são utilizados mal intencionadamente por instituições que prezam pela manutenção das relações de poder em espaços educacionais.

Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 2) elucida duas possibilidades históricas empregadas no termo “globalização”. Conforme o autor “A globalização contra-hegemônica, de que os movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloquente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões.”

Nesse movimento, conforme Santos (2004), cabe destacar que a globalização alternativa busca ser um espaços de lutas transfronteiriças, e esse processo perpassa os ambientes pedagógicos. De acordo com Scocuglia (2008), o cosmopolitismo faz parte de uma antítese às hegemonias impostas em diferentes regiões e distintos grupos sociais. O cosmopolitismo participa de relações em redes feministas, ecológicas, de ONGS, de movimentos sociais e educacionais e práticas de transformação social.

Diante do apresentado, o objetivo deste estudo é refletir sobre as possibilidades de promoção à pedagogia democrática, através de uma revisão de bibliografias já publicadas na área da educação. Baseamo-nos principalmente nos estudos de Santos (2004) e Dale (2004), a respeito dos processos de globalização, e nas contribuições de Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001) sobre a promoção da autonomia em processos educacionais. Apresentamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais, tendo em vista a consulta de teorias e pressupostos publicados.

O estudo está dividido em cinco seções; A primeira “Introdução”, depois apresentamos a “Metodologia” empregada no estudo, na terceira seção “Globalizações e educação contra-hegemônica” centramo-nos nos processos de globalização e as consquências nas relações de ensino e aprendizagem, já na quarta seção, “Pedagogia democrática e da autonomia” discorreremos sobre as possibilidades de ensino democrático com base nos pressupostos do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Por fim, apresentamos as contribuições e reflexões finais deste estudo em “Considerações finais”. A seguir, apresentamos a seção intitulada “Metologia”, com o delineado dos pressupostos metodológicos adotados no estudo.

2 | METODOLOGIA

Apresentamos nesta pesquisa um estudo bibliográfico, com base na revisão bibliográfica de pressupostos basilares para a educação política. Quanto à abordagem, a pesquisa se enquadra como qualitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013).

Desenvolvemos as reflexões do capítulo com base em conceitos de Dale (2004), e Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001)”. A seguir, discorreremos na seção intitulada “Globalizações e educação contra-hegemônica” sobre os processos de globalização e as influências nos processos pedagógicos.

3 | GLOBALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

Os estudos e implementações de políticas educacionais são relevantes, de modo que, conforme Dale (2004), a agenda globalmente estruturada da educação trabalha com a ampliação e detalhamento das implicações de políticas educacionais. É preciso revisitar conceitos e manter processos de autoavaliação constantes nas práticas pedagógicas. De acordo com Dale (2004), a perspectiva política da educação está relacionada e subordinada ao poder econômico hegemônico.

Ainda nos pressupostos de Dale (2004), percebemos que há três pilares relacionados, que influenciam mutuamente outras esferas de práticas sociais: Economia, política e cultura. Essas esferas constituem noções fundantes de globalização no ensino, de forma histórica e politicamente situadas. Apresentamos a seguir, na Figura 1, a relação dos três pilares que influenciam os processos de globalização no ensino, de acordo com Dale (2004):

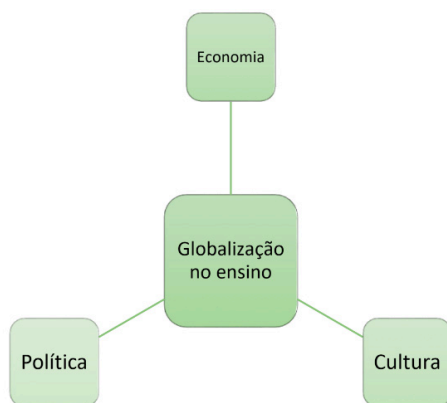


Figura 1: Processos envolvidos no conceito de Globalização no ensino

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Dale (2004) elucida que as relações educacionais estão encarecidas de análise a respeito de desigualdades sociais que implicam diretamente no trabalho escolar. A formação teórica não pode se limitar aos espaços acadêmicos, de modo que não é mais possível defender a neutralidade em práticas pedagógicas, todo ensino é ideológico, conforme Freire (1996).

Em conformidade com Dale (2004), há a necessidade da existência de conteúdos programáticos basilares comuns nas escolas de todas nações, sendo um currículo comum a nível mundial. Modelos de hegemonia impostos a sociedade podem ser superados paulatinamente nos ambientes pedagógicos através de iniciativas contra-hegemônicas aos localismos globalizados e aos “globalismos localizados (SCOCUGLIA, 2008, p. 42).

De acordo com Dale (2004), é preocupante a disseminação de *culturas educacionais mundiais comuns* em parâmetros nacionais estabelecidos para a educação. Os parâmetros curriculares nacionais, doravante PCNs (1997, 1998a, 1998b), marcaram um avanço da democratização do ensino, ao passo que reafirmaram políticas homogeneizadoras prejudiciais à construção da autonomia nas instituições de ensino. Conforme Scocuglia (2008, p.47) “práticas da gestão escolar cada vez mais estão pautadas na direção economicista-instrumental e demonstram a crescente subordinação da educação aos parâmetros econômicos, típicos das agências multilaterais que influenciam o mundo”.

Em outra perspectiva, a hegemonia política é desafiada por instituições que demonstram a força em contrapontos, sobretudo no ensino superior, que é marcado por ser um espaço que valoriza a pluralidade de ideias, o que agrega às práticas de ensino na educação básica. Os percursos metodológicos ainda são pouco explorados, mas já representam um avanço no cenário acadêmico no que diz respeito ao enfrentamento dos processos de hegemonia nos ambientes de ensino.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2004), não deve-se descartar a globalização constitutiva da modernidade, mas pensar em vias nacionais para autonomia político pedagógica. De acordo com Streck (2012, p. 173)

Paulo Freire havia insistido na ideia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre também ação política. [...] a ação política é também ação pedagógica. No momento em que o movimento se alia e em muitos casos se funde num partido, e quando este em não raras ocasiões se rege pela lógica política hegemônica, ganha proeminência a pergunta sobre o que fazer com o poder. É necessário, conforme ele afirma, reinventá-lo. (STRECK, 2012, p. 173)

Desse modo, apresentamos a seguir, na seção intitulada “Pedagogia democrática e da autonomia” as possibilidades de ensino democrático com base nos pressupostos do autor basilar de estudos na educação, Paulo Freire.

4 I PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA E DA AUTONOMIA

Os pressupostos de Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001) são essencialmente voltados para sujeitos que se encontram nas margens da exclusão, desse modo, as práticas desenvolvidas com base nos estudos de Freire são fundamentais, sobretudo em projetos educacionais da rede pública, que concentra as maiores desigualdades de acesso à educação de qualidade. Conforme Streck (2012), o movimento pedagógico recriado em espaços marginalizados é um potencial na construção da autonomia dos estudantes.

Os movimentos educacionais desenvolvidos por Freire (1996) sistematizaram conjuntos de práticas que implicaram o desenvolvimento de uma *Pedagogia da autonomia*. Diferentemente de outros pensadores e teóricos, Freire (2001), pôs-se de frente em trabalhos com pessoas marginalizadas para compreender os processos de aprendizagem nesses espaços, por isso se tornou uma referência no ensino. A vivacidade de Paulo Freire (2001, p. 25) pode ser constatada em diversas passagens de suas obras:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p.25).

Nos estudos de Freire (2000a), teoria e prática são dissociáveis e interligadas no processo de compreensão do aprendizado como forma de promoção à autonomia. De acordo com Gasparello (2017), reafirmar o caráter democrático da práxis de Freire, é uma forma de atuar diferentemente de práticas neoliberais hegemônicas.

Consoante Gasparello (2017), uma sociedade democrática não é constituída por autopromoção democrática com propostas de governabilidade para o povo, mas sim, um governo do povo, com participação ativa, tal como os pressupostos basilares para a educação de Paulo Freire.

Freire (1996) defende ações libertadoras na educação, a fim de um desprendimento de opressões sociais. O processo de aprendizado, conforme Freire (1996) é dialógico, centrado na interação. A educação formal precisa desenvolver pilares para a formação competências e habilidades específicas requeridas na Base Nacional Comum Curricular (2017) que visam a autonomia, criticidade, consciência e ampliação de possibilidades.

Freire (2000a) não se conformava com papéis fixos instituídos socialmente, sua pedagogia importava-se muito mais com a autonomia e democratização de

oportunidades de inserção social. Apresentamos a seguir, no Quadro 1, algumas distinções entre os pressupostos educacionais de Freire e outras práticas tradicionais bancárias comumente adotadas no país, com base em Freire (2000a):

Educação Bancária	Educação Libertadora
Contradição entre educador e educando	Superação de contradições entre educador e educando (Diálogo)
Monológica	Dialógica
Inibe a criatividade	Estimula a participação ativa
Serve a dominação	Serve para a libertação

Quadro 1:Distinções de pressupostos na Pedagogia de Paulo Freire

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Freire (2001).

O Quadro 1 explicita distinções entre práticas da educação bancária comumente adotada em escolas , mesmo sem percepção por profissionais, que acabam reproduzindo padrões hegemônicos, com práticas de educação libertadora, que requerem esforço e humanização nos processos de ensino e aprendizagem.

Freire (2000a) sinaliza para o multiculturalismo constituinte na convivência mútua e harmoniosa de diferentes manifestações culturais, que têm vistas a fins comuns de desenvolvimento na sociedade. O respeito com as diferenças é um princípio ético que se reformula em tempos de expansão do capitalismo neoliberal, sendo um grande desafio a ser aplicado nos ambientes pedagógicos. Conforme Freire (1994)

As chamadas minorias , por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até 5 5 como construir-se uma democracia substantiva, radical (Freire, 1994, p.154).

Em conformidade com Freire (2000b) as relações de sua pedagogia não se limitam às salas de aula, sua pedagogia está imbricada a um contexto de opressões sociais antidemocráticas. Toda educação posiciona-se politicamente, como toda ação política é sustentada por algum princípio formulado na educação. São dispositivos interdependentes, sendo que não há neutralidade em formulações e teorias para a educação.

Conforme Gasparello (2017, p. 6), o método dialógico “não é apenas um método ou uma teoria pedagógica, mas uma práxis que tem como objetivo libertar a opressão atuante na nossa sociedade.” Ilustramos a interdependência entre educação

e política na Figura 2, a seguir:

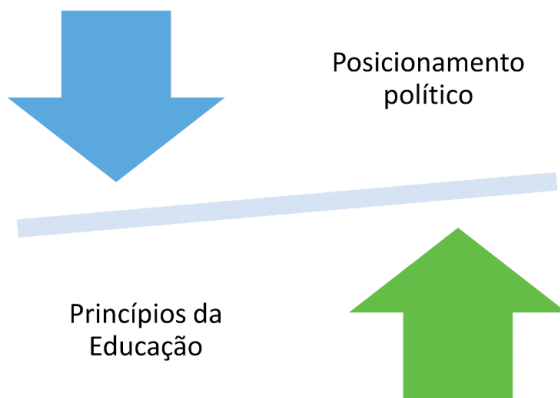


Figura 2: Interdependência entre educação e política

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Na Figura 2, é possível observar que os conceitos que perpassam os posicionamentos e ideologias políticas impactam diretamente nos princípios defendidos na educação. A pedagogia pode difundir princípios de autonomia, assim como também pode reproduzir modelos estruturais hegemônicos, a depender da relação formada entre a política e a educação.

Seja na escola, ou em variadas relações sociais de atuação humana, a ação dialógica precisa ser protagonista das ações pedagógicas, já essa ação que defende a interação entre diferentes posicionamentos e discursos. Através de relações na concepção dialógica de Freire (1996), é rompido o esquema vertical de relações autoritárias, e assim forma-se uma práxis democrática.

Os currículos educacionais que levam em conta o saber e a experiência já consolidados dialogicamente, agrega às práticas desenvolvidas por toda a comunidade pedagógica. É relevante promover currículos educacionais que estejam pautados na multiculturalidade e na prática situada de aprendizados. A seguir, nas “Considerações Finais”, delinearemos os resultados alcançados com este estudo e vistas a futuros trabalhos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos pressupostos teóricos que fundamentam noções basilares à consciência política, em uma relação dialógica e interdependente entre fatores educacionais e políticos. A pedagogia defendida por Paulo Freire não apresenta todas as respostas para os desafios contemporâneos da educação, mas

se apresenta como uma alternativa para enriquecer as discussões educacionais, e também para promover um ensino mais voltado para a construção de práticas escolares que estimulam a autonomia de todos os envolvidos no trabalho escolar.

O objetivo do trabalho foi refletir sobre as possibilidades de promoção à pedagogia democrática, por meio de revisão bibliográfica de teorias da educação. Baseamo-nos nas teorias de Santos (2004) e Dale (2004), a respeito dos processos de globalização, e, principalmente nas contribuições de Freire (1981, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2001) sobre a promoção da autonomia em processos educacionais. Percebemos que o objetivo foi alcançado, uma vez que o aporte teórico nos subsidiou na reflexão e levantamento de hipóteses pertinentes à prática decente.

Realizamos uma breve discussão, dado o espaço dedicado em um capítulo para temáticas abrangentes e com vistas a muitas publicações. Ensejamos que novos autores possam motivar-se com as temáticas envolvidas neste capítulo, com vistas a novas publicações que possam abordar as questões de modo mais abrangente e pertinente para os interessados nos temas.

Por fim, destacamos que a defesa da educação problematizadora e dialógica é fundamental para a abertura de espaços para sujeitos marginalizados e excluídos de diversas práticas sociais. A educação representa uma arena política de conhecimentos e ideologias que se convertem e divergem em diversos aspectos, sendo que é fundamental garantir espaço àqueles que não são representados na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 15 jun. 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000a.

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

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. **A pedagogia da democracia de Paulo Freire**. 2017.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura S. **Entrevista**. 2004. Disponível em: <<https://www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLOBNov2004.pdf>> Acesso em 28 abri. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contrahegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 48, n. 1, p. 35-51, 2008.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 165-177, 2012.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 23/08/2020

Isabela Einik

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Santa Isabel do Oeste-Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3796940747684105>

Márcia Adriana Dias Kraemer

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza-Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3993943729036344>

Pamela Tais Clein Capelin

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)
Cascavel-Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9189837131409957>

RESUMO: Este estudo trata acerca da reflexão sobre os multiletramentos e o ensino de literatura nos anos finais da Educação Básica. Tenciona-se relacionar os aportes teóricos dos multiletramentos à Análise Dialógica do Discurso - ADD e à Pedagogia Histórico-crítica - PHC, a fim de produzir uma proposta didático-pedagógica, por meio de um Plano de Trabalho Docente – PTD, em que se desenvolve o estudo da literatura marginal, direcionada ao terceiro ano do Ensino Médio, mediados por ferramentas digitais. Questiona-se em que medida o estudo dos multiletramentos pode auxiliar na construção de uma proposta didático-pedagógica adequada ao ensino de literatura nos últimos anos da Escola Básica, com base na ADD e na PHC. Com efeito,

o objetivo é analisar os pressupostos teóricos, a fim de responder com adequação à pergunta problematizadora. A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza teórica, de caráter qualitativo-interpretativo. A geração de dados acontece por meio de documentação indireta, bibliográfica e documental. A análise e a interpretação das informações utilizam o método hipotético-dedutivo, com procedimento técnico histórico e comparativo. Como resultado, apresenta-se uma elaboração didática que alia o estudo sobre textos-enunciados de gêneros com temática acerca da literatura marginal, subsidiados pelas correntes teóricas delimitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Dialógica do Discurso; Pedagogia Histórico-crítica; Educação Básica.

DIALOGICAL ANALYSIS OF DISCOURSE AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: A DIDACTIC-PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE TEACHING OF LITERATURE IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This study addresses the reflection on multiliteracies and the teaching of literature in the final years of Basic Education. We relate the theoretical contributions of multiliteracies to Dialogical Discourse Analysis (ADD) and to Historical-Critical Pedagogy (PHC), in order to propose a didactic-pedagogical approach. For this, we elaborated on a Teaching Work Plan – PTD to develop the study of marginal literature for the third year of high school, mediated by digital tools. We scrutinize how the study of multiliteracies can assist in the development of a

didactic-pedagogical proposal suitable for teaching literature in the last years of Basic School, based on ADD and PHC. Therefore, the objective is to analyze the theoretical assumptions in order to respond appropriately to the problematizing question. This study has a theoretical and qualitative-interpretative approach. Data generation employed indirect documentation and bibliography. Analysis and interpretation of information use the hypothetical-deductive method, with a historical and comparative technical procedure. As a result, we present a didactic elaboration that combines genres of utterance analysis with marginal literature themes, both supported by the defined theoretical currents.

KEYWORDS: Dialogical Discourse Analysis; Historical-critical Pedagogy; Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo, que parte do Projeto de Pesquisa *Estudos Dialógicos e as Práticas de Linguagem em Educação: ensino, aprendizagem e formação reflexiva do sujeito social* - filiado ao Grupo de Pesquisa *Estudos de Língua e Literatura - GELLI* (UFFS/CNPq), trata sobre multiletramentos e ensino de literatura.

Justifica-se a escolha temática, uma vez que há uma necessidade de trilhar novos caminhos para o ensino literário na Escola Básica (AGUIAR; BORDINI, 1993). Em vista disso, pesquisas nesse âmbito tornam-se relevantes, uma vez que os estudos sobre multiletramentos via gêneros discursivos têm-se evidenciado no ensino de língua materna, ganhando ênfase nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular do Paraná – RCPR (PARANÁ, 2018).

Objetiva-se, no texto, relacionar os aportes teóricos dos multiletramentos à Análise Dialógica do Discurso - ADD e à Pedagogia Histórico-crítica - PHC, a fim de produzir uma proposta didático-pedagógica, por meio de um Plano de Trabalho Docente - PTD, em que se desenvolve o estudo da literatura marginal, auxiliado por instrumentos midiáticos, como o *hipertexto* e a *hipermídia*. A proposição, direcionada a orientar docentes que atuam no Ensino Médio, procura responder em que medida o estudo dos multiletramentos, via ferramentas digitais, inseridos em um PTD, pode consolidar uma proposta didático-pedagógica adequada ao ensino de literatura nos últimos anos da Escola Básica.

Entende-se que sejam importantes pesquisas desta natureza, atentando ao desenvolvimento de capacidades de leitura, em todos os seus processos, com ênfase na apropriação do conhecimento inter e transdisciplinar que permeia os estudos literários e de outras áreas do pensamento na sociedade. Isso significa compreender uma via de acesso à reflexão crítica acerca da história, do homem e do mundo, em que a atuação da literatura abarca diversas esferas comunicativas e os gêneros discursivos tornam-se instrumentos para a interação linguística, social,

cultural, ideológica e histórica.

Nessa perspectiva, o objetivo é analisar os pressupostos teóricos que subsidiam a investigação, a fim de responder à pergunta de pesquisa delimitada. Em específico, por sua vez, tenciona-se: a) estudar as teorias pertinentes aos multiletramentos à Análise Dialógica do Discurso - ADD e à Pedagogia Histórico-crítica - PHC; b) pesquisar sobre ferramentas digitais, na perspectiva dos multiletramentos, como instrumentos didáticos possíveis para o ensino de literatura marginal na escola; c) propor um PTD, com o estudo da literatura contemporânea para o último ano da Escola Básica, a partir de gêneros discursivos multimodais.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como teórica, uma vez que se desenvolve por documentação indireta, com revisão bibliográfica e produção de material didático-pedagógico a partir de hipertextos e hiper mídias. Tem caráter qualitativo de geração de dados e fins explicativos, para a compreensão dos fenômenos de acordo com a Linguística Aplicada. As informações são produzidas por meio do método de análise e de interpretação hipotético-dedutivo, com procedimento histórico e comparativo.

Para a melhor apresentação do estudo, organiza-se este texto em três seções: a primeira aborda as teorias pertinentes aos multiletramentos; a segunda, a natureza constitutiva e orgânica de alguns instrumentos multimodais; a terceira, a proposta de um PTD em que se apresenta um estudo da literatura marginal para o último ano da Escola Básica.

2 I PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO VIÉS DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Apresenta-se, nesta primeira seção, o estudo sobre teorias que analisam os multiletramentos, com o intuito de criar embasamentos teóricos para as práticas em sala de aula (ROJO, 2012). O tema propõe um novo olhar diante da multiplicidade de construção de sentido do uso da língua materna utilizado nas interações humanas dentro e fora de sala de aula, sob a óptica da ADD. Multiletramentos, na perspectiva de Rojo, refere-se a tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a mescla entre a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais se informa e se comunica (ROJO, 2012).

De acordo com Rojo, a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano responde a essa multiplicidade cultural, em decorrência, está criando, cada vez mais, novas maneiras de comunicar-se e expressar-se. Logo, a escrita também passa por mudanças, desenvolvendo, por meio dos recursos midiáticos, o uso de imagens, som, animação e combinação dessas modalidades, criando, assim,

os novos letramentos – digitais, visual, sonoro, informacional (ROJO, 2012). Em conformidade com esse contexto sócio-histórico-cultural, surge a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos. No manifesto intitulado *A Pedagogy Of Multiliteracies – Designing Social Futures*, criado por um conjunto de pesquisadores denominado de *Grupo de Nova Londres*, afirma-se a necessidade de a escola encarregar-se de acrescentar em seu currículo estudos sobre os novos letramentos e a diversidade cultural presentes em sala de aula (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2016).

Takaki e Santana apontam que a palavra *novos*, acrescida de letramentos, não implica necessariamente o uso de tecnologias em sala de aula, mas sim, raciocínios, ideias, ações e práticas de letramentos que representam o rompimento de formas tradicionais de ler e atuar no mundo (TAKAKI; SANTANA, 2014). Articulam-se a uma “[...] prática suscitada pela nova situação que emerge diante da tela e que propicia articulações com as novas linguagens, comunicação, recursos tecnológicos e humanos de forma simultânea, coletiva, criativa e altamente veloz [...]” (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 04). Há uma preocupação em delinear espaços inovadores para a aprendizagem e que propiciem o progresso das capacidades de aprender diante dos recursos midiáticos.

Para Rocha, na (re)construção de sentidos é que se encontram múltiplos modos de projeção, entre eles, linguísticos, visuais, gestuais, auditivos, que também carregam diferentes elementos (ROCHA, 2010). Toda intertextualidade e hibridização entre esses elementos assumem um caráter multimodal no processo dinâmico de construção de significados. Portanto, as práticas multiletradas originam-se e têm influência nas mudanças sociais, culturais e tecnológicas decorrentes da era digital. Com isso, requer do cidadão o respeito à diversidade cultural e à prática do convívio on-line. Exige, principalmente, que interprete “[...] textos multimodais e perceb[a] suas lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolv[a] o seu letramento crítico.” (DIAS, 2012, p. 05).

Ainda assim, de acordo com Eluf, a pedagogia de multiletramentos contempla a necessidade de se fazer uso da língua flexivelmente, abrindo espaços para as diferenças linguísticas, culturais, regionais, nacionais, técnicas e de contextos específicos (ELUF, 2010).

Seguindo o pensamento do Círculo de Bakhtin - denominação atribuída aos intelectuais de formação diversa que se reuniram regularmente com Mikhail M. Bakhtin, no período de 1919 a 1974 -, a língua é dinâmica e, como elemento de coesão social, não pode ser arquitetada à semelhança de um conjunto de formas fixas (BAKHTIN, 2003[1979]). As palavras são polissêmicas e a língua origina-se de processos dialógicos que incluem relações entre sujeitos e com o mundo. Sendo assim, o Círculo entende que a língua(gem) é interação verbal, construída por meio

de um processo contínuo, dinâmico e mutável, por se tratar de um sistema semiótico,

[...] que flui continuamente, constituído pela e na produção social, histórica, cultural e ideológica em uma dada comunidade de prática linguística. A linguagem, com efeito, responde a duas faces:

a. uma formal, em que prevalece o sistema linguístico, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como signos neutros;

b. uma discursiva, em que se evidencia um sistema translinguístico, que transcende a significação e serve à produção de sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do discurso, em que as palavras e as expressões equivalem a signos sociais. (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 64).

As discussões sobre os multiletramentos e a teoria do Círculo, portanto, resultam da preocupação com a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens que exigem reflexão e ação sobre as atividades letradas, para o desenvolvimento das visões sobre a língua em sala de aula. Na seção seguinte, apresentam-se os aspectos sobre os Gêneros Discursivos na perspectiva dos multiletramentos como ferramentas didáticas possíveis para o ensino de literatura na escola.

3 I MULTILETRAMENTOS E FERRAMENTAS DIDÁTICAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

A repercussão do desenvolvimento tecnológico tem suas influências nos campos educacionais como recursos no ensino, com a inserção de tablets, computadores, projetores multimídia, internet, sites, entre outros. Além da reconhecida contribuição que esses materiais podem propiciar - não somente com aulas atrativas e dinâmicas, mas como também com a possibilidade de explorar muito além do que está disponível nos livros didáticos -, cria-se e amplia-se o conhecimento e a potencialização do aprender. Neto e Souza afirmam que as novas tecnologias digitais e virtuais têm tornado mais conhecidos alguns gêneros discursivos que se afastaram do impresso e moldaram-se digitalmente, manuseados por meio de recursos tecnológicos (NETO; SOUZA, 2016). Nesse âmbito, encontram-se os recursos do hipertexto e da hipermídia, instrumentos discursivos emergentes da interação social e de comunicação humana.

O propósito desta seção, com efeito, é discorrer acerca desses mecanismos discursivos na perspectiva dos multiletramentos, como ferramentas didáticas

possíveis para o ensino de literatura na escola, visto que exigem do leitor novos letramentos. No PTD, que será proposto como ferramenta de ensino para a aplicação do estudo delimitado, pretende-se desenvolver maneiras de estabelecer e conduzir, por meio de recursos midiáticos, os textos-enunciados de gêneros atinentes à literatura marginal no Brasil. Nesse viés, entende-se que, contemporaneamente, é de extrema facilidade editar um áudio ou um vídeo em casa, produzir animações, combinar textos e imagens paradas, adicionar música e voz. Contudo, esses procedimentos requerem novos letramentos e a utilização dessas mídias, aliadas às práticas de ensino e de aprendizagem em sala de aula, permitem a interação discursiva multissemiótica e multimidiática (ROJO, 2012).

Santaella afirma que a variedade derivada dos gêneros discursivos tendem a evoluir conforme se desenvolvem e se complexificam as esferas de atividade humana (SANTAELLA, 2014). Nessa concepção, as tecnologias contribuem na ampliação de ferramentas que difundem novos gêneros discursivos.

Portanto, da fusão da estrutura hipertextual com a multimídia, emerge a hipermídia (SANTAELLA, 2014). Para entendê-la, é necessário desvendar os segredos de manipulação das mídias digitais, porque nelas se encontram processos muito complexos, variedades de gêneros, mistura de linguagens e de recursos que se fundem nas chamadas *hipermídias*. Acerca da fusão entre hipertexto e hipermídia, Lévy explica que o hipertexto, ao ser submetido e fazer intercâmbio com outros textos verbais, torna-se também uma hipermídia (LÉVY, 1993). Isso porque se conecta a partir de palavras, páginas, gráficos, vídeos, imagens, vídeos, sons, músicas, animais e outros signos verbais e não verbais, em que cada intersecção remete a outras infinitas conexões e até mesmo outras redes inteiras.

Santaella também cria o conceito de *leitor imersivo*, porque, no espaço informacional, conecta-se e se concentra em universos de linguagens totalmente disponíveis (SANTAELLA, 2014). Na visão da autora, esse leitor se apropria de quatro estratégias de navegação e também utiliza os novos letramentos propostos por Takaki e Santana:

- (a) Escanear a tela, em um processo de reconhecimento do terreno. (b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado. (c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo que tem em mente. (d) Deter-se no “saiba mais”, explorando a informação em profundidade, até chegar à fonte mais especializada. (SANTAELLA, 2014, p. 9).

A BNCC enfatiza que a referência geral para as práticas de linguagem privilegia os “[...] gêneros que lidam com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.” (BRASIL, 2018, p. 137). Ainda mais, diante desses processos, são contempladas atividades de

uso inteligente e reflexivo, como: curtir, comentar, compartilhar, remixar, editar, entre outros. Logo, nesta pesquisa, ao se propor a estudar ferramentas digitais na perspectiva dos multiletramentos, como instrumentos didáticos possíveis para o ensino de literatura na escola, permite a verificação de letramentos específicos, por meio de recursos midiáticos e gêneros discursivos digitais em sala de aula, que podem auxiliar na produção de um PTD sobre o estudo da literatura marginal.

4 | LITERATURA MARGINAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

As práticas de linguagem contemporâneas, também previstas na BNCC, não só envolvem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, mas também novas formas de interagir, configurar, produzir e utilizar as ferramentas digitais. Desse modo, este estudo, após a análise dos pressupostos teóricos da pedagogia dos multiletramentos e da ADD, bem como da reflexão acerca dos recursos midiáticos possíveis para o estudo de literatura em sala de aula, propõe um Plano de Trabalho Docente – PTD, sob a óptica da PHC, de um total de 12 (doze) horas-aula, com foco no 3º ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, a apresentação de tal proposta é realizada a partir do método advindo da Teoria Dialética do Conhecimento – TDC, sistematizada por meio de uma vertente teórica vigotskiana (GASPARIN, 2007). Assim, o autor divide seu método em cinco etapas: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo:

PLANO DE TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA				
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento iminente			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos: objetivos específicos 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe sobre: visão da totalidade empírica Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo 2) Dimensões a serem trabalhadas:	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação entre aluno e objeto do conhecimento, por meio da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Quadro 1: Proposta de Plano de Trabalho Docente.

Fonte: Kraemer (2014, p. 135).

O Plano em questão procura aliar o estudo da literatura marginal ao dos gêneros discursivos, com ênfase nos meios digitais, a fim de compreender em que medida configura-se como uma prática social e multimodal adequada de apropriação da língua(gem) e de aperfeiçoamento das capacidades de leitura, de análise linguística e de escrita em textos-enunciados da contemporaneidade. Inicia-se, como Prática Social Inicial do Conteúdo, a apresentação da listagem de conteúdo do PTD e de seus objetivos, bem como a discussão acerca da vivência cotidiana do conhecimento dos alunos sobre o assunto:

PLANO DE TRABALHO DOCENTE
1º ETAPA – 2 HORAS-AULA
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO
<p>Esta etapa corresponde à</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da listagem de conteúdo do PTD e de seus objetivos. • Discussão acerca da vivência cotidiana do conteúdo, a partir do que o aluno já sabe: • visão da totalidade empírica e mobilização do conhecimento de mundo discente; • indagação sobre saber a mais no que tange à proposição do Plano de Aula.
CONTEÚDO PROGMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução e reflexão sobre a literatura marginal; • Identidade cultural das periferias; • Utilização dos hipertextos e hiper mídias.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> • Entender os objetivos da proposta discente; • Dialogar sobre as diferentes realidades sociais; • Refletir sobre a identidade das periferias, conforme a construção da relação de elementos sociais e culturais; • Vivenciar a prática de elementos constitutivos, por meio de hipertextos e hiper mídias.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Aula teórico-prática; • Fins explicativos; • Estudo bibliográfico e empírico; • Método de abordagem hipotético-dedutivo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
<p>Listagem do Conteúdo e Objetivos da Unidade / Vivência Cotidiana Do Conteúdo</p> <p>Inicialmente, após se apresentar a proposta do PTD, o professor deve convidar os alunos para explanarem sobre o que consideram acerca da literatura marginal, qual é seu conceito e percepção sobre isso, possibilitando uma construção coletiva dessa questão. Em seguida, pede-se aos estudantes para procurarem em seus dispositivos pessoais informações verbais ou verbo-visuais que possam retratar a representação dessa realidade. Para que isso seja possível, dependerá do acesso dos estudantes a dispositivos móveis e à rede eletrônica. Em caso contrário, o professor pode utilizar de multimídia com acesso à rede, para realizar a busca coletivamente. A partir dessa investigação, devem surgir muitos dados relativos ao contexto sociocultural em foco. Pergunta-se, então, aos alunos se conhecem esse contexto e tudo que o envolve, permitindo diálogos com os aprendizes sobre o tema. Conduz-se à reflexão sobre os elementos da identidade da literatura marginal: por exemplo, o que é produzido culturalmente e socialmente pelas pessoas nesse contexto cultural. Espera-se que eles falem sobre diversas questões culturais que envolvem as comunidades como forma de expressão artística, literária, ideológica, social e política (manifestações em diferentes conformações como o grafite, o hip hop, rap, beatbox, poesias, contos e crônicas, entre outras). Direcionam-se, então, os questionamentos sobre a natureza orgânica e constitutiva desses elementos linguísticos pertinentes aos variados gêneros discursivos, no intuito de instigá-los a pesquisarem em grupos sobre eles. A apresentação das informações pode ser realizada por meio de infográficos, como exemplos de hipertextos e hiper mídias, produzidas pelos alunos, sob orientação docente. A socialização das pesquisas pode ser realizada via multimídia em sala de aula, bem como encaminhada, a partir de alguma ferramenta on-line (e-mail, whatsapp, facebook, blog, entre outros).</p>
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Equipamento multimídia • Laboratório de informática com acesso à Internet (caso não se possa dispor dos recursos na própria sala de aula) • E-mails pessoais ou grupos da turma.

FLEXIBILIZAÇÃO

Esta seção, como em todas as etapas do PTD, tem o objetivo de mostrar ao docente caminhos a serem seguidos. Nesta atividade, indica-se, aos alunos com dificuldade visual, áudio com descrição do conteúdo, para dificuldades auditivas e vocais, o intérprete de Libras. Assim, conforme a peculiaridade e a necessidade especial que cada aluno possa ter, o(a) professor(a) precisa estar preparado às demandas.

Quadro 2: Prática Social Inicial do Conteúdo do Plano de Trabalho Docente.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2014, p. 139-140).

Nesse primeiro momento, a avaliação acontece em caráter diagnóstico, pois é o ponto de partida da prática educativa entre professor(a) e alunos. Desse modo, é possível perceber, por meio de exposições orais ou escritas, o conhecimento de que o aluno dispõe internalizado sobre o conteúdo. Para a etapa de *Problematização*, busca-se destacar a construção do conhecimento acerca da literatura marginal com a compreensão do gênero romance, o estudo da biografia do autor Paulo Lins e do contexto de produção de sua obra *Cidade de Deus*. Assim, objetiva-se alcançar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do conteúdo a ser trabalhado, por meio de encaminhamentos que estejam coerentes com tal objetivo:

2º ETAPA – 2 HORAS-AULA	
PROBLEMATIZAÇÃO	
CONTEÚDO PROGMÁTICO DA AULA	
<ul style="list-style-type: none">• Estudo e reconhecimento do autor Paulo Lins;• Análise do contexto de produção do gênero literário romance;• Reflexão crítica do contexto de produção do romance Cidade de Deus de Paulo Lins;• Estudo da natureza e da constituição da obra literária.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
a)	Destacar a literatura marginal com o estudo da biografia de Paulo Lins;
b)	Desenvolver a compreensão do gênero romance;
c)	Estudar sobre o contexto de produção de Cidade de Deus de Paulo Lins;
d)	Relacionar as práticas sociais e o contexto de produção da obra literária.
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none">• Aula teórico-prática;• Fins explicativos;• Estudo bibliográfico e documental;• Método de abordagem hipotético-dedutivo;• Procedimentos técnicos: histórico e comparativo.	
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS	
Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo	

Na segunda etapa do PTD, inicia-se uma discussão sobre a natureza constitutiva da literatura marginal, destacando escritores, poetas e artistas, e como a sociedade, de maneira geral, trata dessa arte. Direcionam-se comparações entre o contexto de produção da literatura marginal, trabalhado na Prática Social Inicial com a pesquisa que os estudantes realizaram da identidade que esse exemplo de cultura produz. Questionam-se os estudantes se, antes das pesquisas que eles produziram, conheciam esses aspectos do contexto da literatura marginal.

Na sequência, o aspecto privilegiado é sobre o escritor Paulo Lins, questiona-se sobre o conhecimento acerca do autor, se conhecem alguma obra, entre outras possibilidades. Em seguida, os alunos são convidados a acessar dois sites (em seus dispositivos pessoais ou na sala de informática da escola), que se constituem como hipertextos na Internet, sobre a biografia de Paulo Lins. O(a) professor(a) medeia a atividade, a fim de instigar a curiosidade sobre o autor, solicitando que acessem os sites, cujo endereço eletrônico lhes é fornecido. Após a leitura das biografias, solicita-se que produzam hipóteses acerca de o porquê esse autor é considerado uma boa referência para o estudo da literatura marginal, bem como qual é o seu perfil social, cultural, ideológico, profissional, entre outras características. Pode-se questionar, além disso, qual é a obra dele que teve grande repercussão? Onde está localizada a Cidade de Deus? Como iniciou seu vínculo com a Cidade de Deus? Como é descrita a Cidade de Deus hoje?

O primeiro site é o da *Ebiografia*, por meio do qual os alunos terão acesso ao perfil histórico-cultural da vida de Paulo Lins, produzida por Dilva Frazão (EBIOGRAFIA, 2007). O segundo site trata de uma reportagem com Paulo Lins, da Revista *Isto é Gente*, realizada por Mariane Morisawa, em 2002 (ISTOÉ GENTE, 2002). A partir da leitura dos hipertextos na internet, sugere-se que o(a) docente organize os alunos para apresentar os resultados da pesquisa. Por meio do que os alunos responderem, o(a) professor(a) pode registrar as informações, utilizando o quadro ou multimídia.

Em seguida, inicia-se uma conversa sobre o gênero literário romance. Inicialmente, questiona-se sobre os principais conhecimentos dele sobre o gênero: Quem já leu um romance? O que é um romance? Que características esse gênero possui? Depois, realiza-se uma explanação, por meio de definições do gênero romance. O(a) professor(a) deve guiar a percepção dos alunos para que entendam a questão histórica, social, cultural, econômica, ideológica, psicológica, entre outras, que influenciam a escrita de um texto literário, além de destacar o estilo do autor.

Pode-se mostrar a imagem da capa do livro *Cidade de Deus*, para observar os aspectos ilustrativos e também discutir sobre a esfera comunicacional do livro. O acesso à leitura do livro pode ser na tela do data show, assim professor e alunos fazem a leitura juntos de um trecho da obra, para o reconhecimento de aspectos relativos ao tema, à construção composicional e ao estilo do texto. Assim, pode-se discutir o enredo, as personagens, identificar o narrador, as características do romance urbano, o tempo e o lugar histórico, entre outros recursos do gênero.

Por fim, deve-se pedir aos estudantes que, a partir das páginas discutidas e analisadas, qual pode ser o objetivo do escritor, a intencionalidade ao tratar sobre *Cidade de Deus*? Finalizar a aula com a exposição oral da opinião dos alunos.

RECURSOS

- Equipamento multimídia
- Acesso online do livro *Cidade de Deus* (LINS, 2012).

FLEXIBILIZAÇÃO

Conforme a peculiaridade e a necessidade especial que cada aluno possa ter, o(a) professor(a) precisa estar preparado às demandas.

Quadro 3: Problematização do Plano de Trabalho Docente.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2014, p. 141-142).

Na Problematização, a avaliação acontece de maneira progressiva, propiciando a interação por meio do diálogo mediado pelo(a) professor(a) em sala. A partir de análise diagnóstica, é possível observar se os aprendizes estão

desenvolvendo capacidades crítico-reflexivas sobre a temática da aula, em forma de apresentações orais e opinativas.

Nesse momento, já é possível focalizar, de forma ainda sutil, os aspectos concernentes aos gêneros do discurso, que são enunciados e, por isso, formas relativamente estáveis, conforme seu projeto enunciativo. São produzidos na e pela interação verbal, pertencentes a esferas de atividades humanas (contexto mediato), vinculados a uma situação específica de produção (contexto imediato), veiculados socialmente e com elementos constitutivos articulados holisticamente, de maneira indissociável: a *construção composicional* (exauribilidade, projeto enunciativo, formas típicas de acabamento); o *estilo* (expressividade) definidos pelo horizonte de expectativas do enunciador (intencionalidade) frente a seu coenunciador (endereçabilidade) e à *unidade temática* (referenciabilidade). Além disso, têm caráter dialético (refletem e refratam; mudam; transformam-se) e dialógico (responsividade) em seu contexto de produção.

A Instrumentalização, etapa subsequente, corresponde ao momento em que as questões surgidas na Prática Social Inicial e sistematizadas na Problematização são postas à prova, colocando o educando em confronto com o conteúdo, em uma relação entre objeto de conhecimento e este último, mediada pelo(a) professor (a). Nesse sentido, essa etapa é centrada nos atos do(a) professor(a) e do aluno e na relação destes com o conteúdo, sendo, concomitantemente, social e individual. Assim, os indivíduos, no processo de ensino e de aprendizagem, correlacionam os conhecimentos, influenciados por aspectos como a cultura e o meio social:

3ª ETAPA – 3 HORAS-AULA
INSTRUMENTALIZAÇÃO
CONTEÚDO PROGMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> • Retomada das informações sobre o romance Cidade de Deus (LINS, 2012). • Análise do gênero cinematográfico, por meio da adaptação do livro Cidade de Deus, dirigido por Fernando Meirelles (CIDADE, 2002).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> a) Realizar a leitura e a análise em conjunto sobre as diferenças e as semelhanças da cinematografia e do livro; b) Construir, por meio da obra cinematográfica, uma percepção audiovisual sobre a obra literária do livro estudado; c) Discutir sobre temáticas impactantes que o filme retrata; d) Estabelecer o saber partilhado entre os gêneros em análise, em se tratando de linguagens distintas.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Aula teórico-prática; • Fins explicativos; • Estudo bibliográfico e documental; • Método de abordagem hipotético-dedutivo; • Procedimentos técnicos: histórico e comparativo.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
Ações Docentes e Discentes para a Construção do Conhecimento
<p>O propósito da etapa da Instrumentalização é estabelecer ações conjuntas, docentes e discentes, para a construção do conhecimento, foco do PTD. Com efeito, privilegia-se a relação entre aluno e o objeto do saber, por meio da mediação docente, utilizando-se de recursos humanos e materiais.</p> <p>Para que esse intuito materialize-se, sugere-se ao docente iniciar com o debate sobre questões que envolvem o projeto de produção de um romance e de um filme, por exemplo. No que tange à elaboração do gênero, o autor precisa preocupar-se com o seu contexto situacional. Assim, devem-se retomar as primeiras indagações (antes genéricas sobre o gênero, agora específicas) da Prática Social Inicial do Conteúdo, quando se elenca, com subsídio na temática delimitada (Problematização):</p> <p>a) <i>contexto de situação imediato</i> do gênero (endereçabilidade e expressividade): indagações sobre quem serão os interlocutores; qual o projeto enunciativo que se utiliza para interagir com eles; qual o melhor estilo (linguagem verbo-visual) diante desse público;</p> <p>b) <i>contexto de situação mediato</i> (referencialidade): indagações sobre como trabalhar a temática; qual a sua delimitação, qual o enfoque, que elementos propiciarão o suporte às informações principais; o que e qual é o problema a ser desenvolvido;</p> <p>c) <i>contexto do horizonte sócio-histórico (referencialidade)</i>: aprofundar as indagações sobre o tema (literatura marginal) e, por conseguinte, sobre as ações de produção do gênero romance e filme, que se tornem adequadas ao tempo e ao lugar histórico, aos hábitos, à cultura, ao(s) estrato(s) social(is) e à ideologia dos interlocutores, bem como aos processos comportamentais, morais, éticos, entre outros, desses atores sociais envolvidos. Definir o porquê, o como e as possíveis estratégias para essa produção.</p> <p>Logo, nesta etapa, retomam-se a leitura e a análise realizada anteriormente sobre a obra física <i>Cidade de Deus</i> (LINS, 2012), bem como os conhecimentos sobre os aspectos constitutivos e orgânicos do gênero romance. Busca-se promover um debate, instigando os alunos a relacionar as concepções que construíram com a leitura de imagens, do trecho do livro, da ideologia proposta pelo autor Paulo Lins, para que se construa a reflexão sobre o contexto sócio-histórico-cultural do romance.</p> <p>Além disso, propõe-se assistir ao filme <i>Cidade de Deus</i> (CIDADE, 2002), dirigido por Fernando Meirelles, com o objetivo de ter uma outra perspectiva à realidade expressa na obra, bem como o cotejo de outro gênero, o fílmico, para estabelecer também as suas idiosincrasias, as suas especificidades como um outro texto-enunciado de gênero diverso, mas com muitos aspectos iguais ou semelhantes.</p> <p>O objetivo é ampliar os conhecimentos dos aprendizes, por meio da interação verbal, sobre a cultura e a literatura marginal, a partir da obra produzida pelo autor Paulo Lins que, para escrever seu livro, utilizou-se das vivências de seu trabalho durante oito anos como assessor de pesquisas antropológicas no projeto <i>Crime e Criminalidade nas Classes Populares</i> do Rio de Janeiro, com três adaptações para cinema e TV (EBIOGRAFIA, 2019). Assim, pretende-se discutir sobre os aspectos principais da temática presente na obra, problematizando as questões que emergem da realidade descrita em relação, principalmente, às personagens fictícias ou reais que participam desse contexto social. Também, todos os aspectos concernentes à sistematização dos elementos constitutivos e orgânicos tanto do gênero romance quanto do filme.</p>
RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Equipamento multimídia; • Filme <i>Cidade de Deus</i> (CIDADE, 2002).
FLEXIBILIZAÇÃO
Conforme a peculiaridade e a necessidade especial que cada aluno possa ter,o(a) professor(a) precisa estar preparado às demandas.

Quadro 4: Instrumentalização do Plano de Trabalho Docente.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2014, p. 142-143).

A avaliação acontece, nesta etapa, também de maneira progressiva, por

meio da interação e de questionamentos feitos em sala, da análise diagnóstica, observando o posicionamento crítico dos aprendizes sobre a problemática abordada, a fim de atingir os objetivos propostos. Na etapa da *Catarse*, por sua vez, espera-se, como objetivo, que o educando possa evidenciar o quanto se apropriou do conteúdo, expressando a nova postura frente ao tema de estudo:

4º ETAPA – 4 HORAS-AULA	
CATARSE	
CONTEÚDO PROGMÁTICO DA AULA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do desenvolvimento do processo cognitivo de apreensão do conhecimento proposto durante o PTD; • Criação de textos-enunciados de gêneros variados (físicos ou digitais) com temática concernente ao estudo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
a)	Refletir retrospectivamente sobre os aspectos estudados nas aulas anteriores;
b)	Construir senso crítico acerca das questões sociais que envolvem a literatura marginal;
c)	Criação de textos-enunciados de gêneros variados (físicos ou digitais) com características de literatura marginal;
d)	Elaborar nova postura mental acerca do conteúdo.
METODOLOGIA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula teórico-prática; • Fins explicativos; • Estudo bibliográfico e documental; • Método de abordagem hipotético-dedutivo; • Procedimentos técnicos: histórico e comparativo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS	
	<p>Elaboração Teórica da Síntese - Nova Postura Mental</p> <p>Nesta etapa, as aulas são destinadas à realização de uma produção literária dos educandos, focalizando a produção de textos-enunciados de gêneros variados (físicos ou digitais) com a temática desenvolvida nas aulas.</p> <p>Inicialmente, retomam-se os aspectos desenvolvidos em sala, estabelecendo tópicos no quadro, de modo a esclarecer os pontos fortes sobre a literatura em questão. Em seguida, nos laboratórios de informática ou em algum suporte que tenha acesso à Internet os alunos deverão acessar, no Instagram, uma página de poesias autorais de Alan Salgueiro chamada <i>rascunhos.de.revolução</i> (INSTAGRAM, 2019).</p> <p>Na página, encontrarão vários hipertextos, que poderão ser escolhidos, conforme a preferência do leitor, com acesso a imagens, sons, vídeos e outros links. O objetivo é estimular os alunos a escreverem poesias autorais em forma de manifestação, a partir do que sentiram diante do trabalho com a literatura marginal. Contudo, não é necessário que se limitem a esse gênero. A ideia é de que as poesias sejam um fio condutor para a criação de textos-enunciados de gêneros diversos (físicos ou digitais), a fim de que os alunos possam explorar a ludicidades de diversos enunciados, criativamente, e exponham os resultados, utilizando-se de hipertextos e de hiperlinks.</p> <p>Após o acesso ao site, devem formar uma roda de conversa sobre o que puderam ter (re) conhecer, mediados pelo(a) professor(a). O(a) docente pode questionar que relação a página <i>rascunhos.de.revolução</i> tem com a literatura marginal? O que chama mais atenção na pesquisa? Qual a possível intencionalidade do autor e dos textos? Qual é o meio de circulação dos textos e o tipo de acesso que os alunos utilizaram? Essa realidade só acontece em grandes centros ou nas pequenas comunidades também? Como é a construção composicional e o estilo dos textos-enunciados? Identificam-se traços das situações elencadas na comunidade a que pertence à escola? Qual é o sentimento que essa situação faz emergir em cada um? Assim por diante.</p>

Depois das discussões e de elencar a natureza constitutiva do gênero poesia, o(a) professor(a) deve propor aos alunos a produção livre de poesias que abordem algum dos aspectos vivenciados nas aulas com os quais se identificam para a escrita, tendo como interlocutor preferencial os seus pares e a comunidade escolar para os quais será organizada uma exposição. Contudo, os estudantes também poderão manifestar o seu conhecimento com outros gêneros que são privilegiados na literatura marginal, produzindo grafites, músicas, contos e crônicas, entre outras formas de materialização da linguagem. Os resultados dessas produções podem/devem ser compartilhados coletivamente, procedendo no processo de escrita/reescrita, com a colaboração docente e dos colegas, os quais têm a possibilidade de fazer observações de aspectos favoráveis e/ou pontos de melhoria. Depois da devolutiva, com as observações do(a) professor(a) e dos colegas, é possível aprimorar os textos os autores podem escolher o formato com que apresentarão os textos-enunciados. O(a) professor(a) reúne os alunos para falar sobre as exposições que realizarão, que podem ser em um blog criado para a turma, em que se expõem os textos on-line, como hipertextos ou de hiperlinks (ciberpoema, podcast, e-zine, fanfiction, fanvídeo, fanclip, infográfico estático ou animado, meme, vídeo-minuto, entre outros). A partir desse momento, os alunos podem utilizar de sua criatividade, de seu conhecimento estético e digital, com a mediação docente.

FLEXIBILIZAÇÃO

Conforme a peculiaridade e a necessidade especial que cada aluno possa ter, o(a) professor(a) precisa estar preparado às demandas.

Quadro 5: Catarse do Plano de Trabalho Docente.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2014, p. 147).

Nessa etapa, além da avaliação formativa,¹ leva-se em conta a avaliação somativa,² tendo em vista a observação do desenvolvimento das atividades de produção, nas quais os alunos deverão demonstrar o amadurecimento teórico referentes ao assunto estudado, a partir da associação entre as etapas do PTD. Também, considera-se a participação e o envolvimento dos alunos, a criatividade na produção e os objetivos traçados e alcançados. A *Prática Social Final do Conteúdo*, quinta etapa, tem como objetivo, por sua vez, de manifestação a nova postura prática frente ao conteúdo, ou seja, a nova forma de agir sobre ele. Nesse momento, deve-se evidenciar a mudança social exercida pelo PTD:

1 Visa a buscar informações; a avaliar a eficiência do método e do nível de aprendizagem; a corrigir deficiências; a trazer informação válida para a autoavaliação do aluno, situando-o sobre a adequação de sua prática (KRAEMER, 2014).

2 Propõe-se a avaliar quantitativa e qualitativamente o nível de aprendizagem discente e a eficácia do método, apresentando resultados finais (KRAEMER, 2014).

5º ETAPA – 1 HORA-AULA
PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO
CONTEÚDO PROGMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do desenvolvimento do processo cognitivo de apreensão do conhecimento proposto durante o PTD; • Apresentação das produções dos textos-enunciados de gêneros diversos com temática concernente ao estudo, em forma de hipertexto e hiperímia.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>a) Refletir retrospectivamente sobre os aspectos estudados nas aulas anteriores;</p> <p>b) Estimular a linguagem poética e o conhecimento digital em forma de manifestação, por meio da produção de textos-enunciados com temática relacionada à literatura marginal;</p> <p>c) Promover a percepção da mudança de comportamento diante do conteúdo trabalhado no PTD.</p>
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Aula prática; • Fins explicativos; • Método de abordagem hipotético-dedutivo; • Procedimentos técnicos: histórico e comparativo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
<p>No início do último encontro, a proposta é socializar, com os educandos, o resultado final de suas produções. Além de expor os textos-enunciados em um ambiente virtual, é interessante que também se compartilhe desse projeto autoral na sala de aula ou em outro local da escola em que possam ser visualizados pela comunidade educativa. Também, é possível realizar uma confraternização, em que se constrói, no ambiente escolhido, um cenário, produzido pelos alunos, que caracterize e simbolize a literatura marginal, com imagens, sons, ritmos, em que os estudantes possam vivenciar, mesmo que metaforicamente, a realidade estudada na proposta do PTD.</p> <p>Logo, para refletir coletivamente acerca da manifestação da nova postura prática discente, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir, pode-se estabelecer um cotejo, a partir de material produzido, entre o conhecimento apresentado na Prática Inicial de Conteúdo e a Prática Final, no intuito de estabelecer parametrização entre as diferentes etapas do PTD e a percepção dos estudantes sobre os conhecimentos estudados. A partir dessa interação, pode-se solicitar aos alunos a reflexão acerca que como vê o processo do qual participou, o resultado e o que gostaria ainda de conhecer sobre o assunto. É bem interessante para o professor registrar esses depoimentos, podendo inseri-los, com a autorização dos alunos, no blog ou na página em que serão expostos as produções.</p>
FLEXIBILIZAÇÃO
Conforme a peculiaridade e a necessidade especial que cada aluno possa ter, o(a) professor(a) precisa estar preparado às demandas.
RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Equipamento multimídia

Quadro 6: Prática Social Final do Conteúdo do Plano de Trabalho Docente.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2014).

Após a conclusão das etapas do PTD, procura-se analisar como acontece o processo de construção de conhecimento, na perspectiva do(a) professor(a) e dos alunos, durante os encontros, valorizando o aprendizado e a socialização na realização dessas práticas. Para finalizar o Plano, a Prática Social Final do Conteúdo do PTD atua como uma reflexão conjunta do processo desenvolvido na totalidade das 12

(doze) horas-aula, identificando a nova postura frente ao conteúdo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exame do processo de estudo teórico-prático desta pesquisa, pode-se responder à pergunta problematizadora, inferindo que o estudo dos multiletramentos, por meio dos enunciados delimitados, inseridos em um PTD, pode consolidar uma proposta didático-pedagógica adequada ao ensino de literatura nos últimos anos da Escola Básica. Como resultado, apresenta-se um trabalho docente-discente que alia o estudo sobre textos-enunciados de gêneros com temática pertinente à literatura marginal, subsidiados, em parte de seu processo, por ferramentas virtuais, como o hipertexto e a hipermídia.

Embora não seja tarefa fácil conciliar o estudo das novas tecnologias em uma escola que ainda é muito tradicional e conservadora, é um desafio possível de superar. Conforme contempla Lévy, “[...] a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em uso moderado de impressão.” (LÉVY, 1993, p. 8).

Portanto, nesse contexto atávico do fazer histórico e pedagógico da escola, propor a inovação tecnológica é, por vezes, tarefa hercúlea, pois é preciso que a educação insira-se em um contexto de inovação, favorável ao desenvolvimento das novas tecnologias digitais. Contudo, a contribuição esperada é a de que essa proposta possa promover a integração entre os multiletramentos, a partir de ferramentas digitais, com enfoque na literatura marginal, tornando-se adequado às necessidades formativas dos anos finais da Escola Básica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, M. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes. 1 DVD (130 min), 2002.
- DIAS, R. Web Quests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.12, n.4, p. 861-881, 2012.

E BIOGRAFIA. Biografia de Paulo Lins. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_lins. Acesso em: 13 jul. 2020.

ELUF, C. A. **Nova Interface Pedagógica**: Linguística de Corpus + Multiletramentos na Formação do Professo de Língua Inglesa. São Paulo: USP, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. ver. eampl. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GRUPO DE NOVA LONDRES (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Social Futures**, New York: Routledge, p. 09-37, 2006.

INSTAGRAM. **Rascunhos de Revolução**. Poesias autorais de Alan Salgueiro. Disponível em: <https://www.instagram.com/rascunhos.de.revolucao/?hl=pt-br>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ISTOÉ GENTE. Entrevista com Paulo Lins. Disponível em: https://www.terra.com.br/istoegente/160/reportagens/eu_era_o_mauricinho_da_favela.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014.

KRAEMER, M. A. D.; COSTA-HÜBES, T. C.; LUNARDELLI, M. G. A Linguagem e sua Natureza Ideológica. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C (orgs). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 63-88.

LINS, P. **Cidade de Deus**. São Paulo: Planeta, 2012.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

NETO, D. V. S.; SOUZA, T. E. S. Os Gêneros Textuais Hipermediáticos e o Ensino: aproximações possíveis entre educação e o uso das novas tecnologias. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n.6, jan.dez. p.01-17,2016.

PARANÁ. 2018. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, PR: SEED. 901p.

ROCHA, C. H. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E (orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

SANTAELLA, L. **Gêneros Discursivos Híbridos na era da Bakhtiniana**. São Paulo, a. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014.

TAKAKI, N. H.; SANTANA, F. B. Entendendo os Novos Letramentos da Perspectiva Educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

CAPÍTULO 3

O GESTOR ESCOLAR E A EJA COMO DIREITO: IMPASSES COMO DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Data de aceite: 03/11/2020

Maria Angélica de Souza Felinto

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Antonio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação de gestores em EJA evidenciando alguns impasses históricos que se constituem desafios para a gestão escolar e as perspectivas que influenciam a atuação do gestor. Deste modo, destacamos a relevância das disposições legais que orientam a educação brasileira no tocante a EJA, na perspectiva do direito público subjetivo, assim como a formação continuada dos gestores escolares e o fortalecimento da gestão democrática, como premissas para estabelecer o diálogo com os gestores. A pesquisa foi desenvolvida a partir da entrevista semiestruturada, estratégia metodológica que orientou o diálogo individual preliminar e contribuiu para o diálogo coletivo por meio do Círculo de Diálogo em escolas de Salvador e Região Metropolitana. As contribuições de Amorim (2012), Domingues (2014), Gajardo (1986), Lück, Freitas, Girling e Keith (2012), Dallapiane (2006), Cury (2006 e 2008), Arroyo (2005, 2016), Lima (2007), Gadotti (2009), Lück (2012 e 2014), Paro (2015), Gadotti e Romão (2012) fundamentaram a reflexão e favoreceram a análise dos resultados que evidenciaram a necessidade de refletir a EJA em diferentes dimensões através da formação continuada,

a partir das respostas dos gestores sobre: ausência de vontade política como um indicador que dificulta a efetivação das políticas públicas na EJA; carência de formação; inexistência de proposta de EJA consolidada no município, o que faz com que gestores, funcionários e professores, não compreendam a EJA na perspectiva do direito; ausência de compromisso por parte dos estudantes mais jovens, o que para os gestores, necessita de ações mais efetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Gestores; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo refletir sobre a formação de gestores em EJA, evidenciando alguns impasses históricos que se constituem desafios para a gestão escolar e as perspectivas que influenciam a atuação do gestor, este trabalho se propõe a apresentar um recorte dos resultados da pesquisa realizada em cinco municípios da Bahia, Salvador, Camaçari, Pojuca, Catu e Mata de São João, com gestores escolares que atuam em escolas públicas municipais que ofertam a modalidade EJA. Na busca por encontrar as respostas à questão problema: Quais os principais desafios que os gestores escolares da EJA enfrentam no dia a dia das escolas?, buscamos identificar os principais desafios para a gestão escolar nas escolas públicas da Região Metropolitana de Salvador, a partir do diálogo com os gestores e observação

das metas concernentes a EJA, nos documentos oficiais.

Assim, destacamos a relevância das disposições legais que orientam a educação brasileira no tocante a EJA, na perspectiva do direito público subjetivo, como fundamentação teórica fundamental para a compreensão da realidade em que esta modalidade se encontra e que aponta a formação continuada dos gestores escolares como fundante para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas. Este caminhar, se constituiu premissa para estabelecer o diálogo com os autores que trouxeram importantes contribuições à pesquisa e com os gestores escolares, através do relato das suas próprias vivências nas escolas de atuação.

METODOLOGIA

Desenvolvemos a Pesquisa Participante, inspirados em Gajardo (1986), onde a produção do conhecimento para a obtenção das respostas produzidas no campo de pesquisa, contou com o diálogo entrelaçando as negociações culturais através da entrevista semiestruturada, a partir dos estudos de Minayo (2014), a que chamamos de diálogo individual. o Círculo de Diálogo coletivo, com inspiração freireana no Círculo de Cultura (Romão e Rodrigues, 2011) alinhados à observação da ação gestora na EJA, que foram detalhadas e trianguladas para melhor compreensão do objeto estudado. As interações no campo de pesquisa contribuíram por fazer emergir temas geradores que foram preponderantes para o diálogo coletivo, com o viés formativo, através da participação dos gestores em Círculo de Diálogo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os desafios que são impostos aos sujeitos que atuam na modalidade, a formação dos gestores escolares apresenta-se como ação fundamental, na medida em que poderá proporcionar um aprofundamento teórico e a ampliação dos saberes construídos pelos gestores na vivência na escola. Um espaço tão cheio de significação, quanto o escolar, inevitavelmente, traz para os profissionais que assumem a gestão, insegurança, emoções diversas, inquietações diante das muitas dificuldades e, na maioria das vezes, isolamento e solidão perante a trama educacional.

Domingues (2014), ao refletir os desafios impostos aos profissionais que atuam na escola, evidencia que as mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida. Essa dinâmica vai exigir adequações da escola e de seus profissionais, de modo que cada um em sua específica atuação, precisa estar sensível

a essa dinâmica que apresenta desafios e aponta necessidades de atualização por parte dos profissionais para não transformar a sua atividade na escola em uma ação técnica e burocrática, que não agrega novas aprendizagens.

Mesmo o profissional possuindo a formação inicial, como a exigida na legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e sendo essa formação acontecendo em cursos de graduação em Pedagogia ou em pós-graduação, conforme determina a lei, não se pode assegurar que apenas a formação inicial do profissional, ofereça a base de sustentação para o exercício da função na gestão escolar. As incertezas e o desconforto inicial que é experimentado pelos profissionais minimamente comprometidos, ao assumir a função de gestores escolares na educação, muitas vezes são inevitáveis. Desta forma, é possível constatar, que a formação inicial do Pedagogo não o habilita para o exercício da função de gestor, sobretudo, se forem consideradas não somente as especificidades que há na atividade pedagógica e que se situa na efetiva ação dos que assumem as atividades de apoio direto à docência, como o diretor escolar, o vice diretor, o coordenador pedagógico, o supervisor pedagógico e o orientador escolar, mas também as responsabilidades que se expressam em cada uma destas funções.

Para Lück (2014), os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e a reflexão sobre essa liderança, para que possam exercê-la de forma competente. A liderança enfatizada pela autora, leva em consideração a dinâmica das organizações sociais e o relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto. É uma liderança capaz de levar o gestor a superar ambiguidades, contradições, tensões, dilemas, a partir de atitudes proativas.

Lück, Freitas, Girling e Keith (2012) chamam de liderança dos gestores escolares, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos, que inspira outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. Nesta direção, a liderança dos gestores escolares é tida como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas.

A liderança reflexiva e crítica, para Lima (2007), não aparece naturalmente nas pessoas: ela é uma habilidade apreendida, desenvolvida e exercitada no dia a dia. Neste sentido, apresenta características que devem ser encontradas no perfil do agente transformador que caminhe numa perspectiva dialógica: a busca de embasamento e o compromisso político pedagógico. Nesta perspectiva de liderança pelos gestores escolares, enquanto agentes transformadores, é fundamental que tenham clareza do seu papel e de fato contribuam para enfrentar as situações que impregnam de contradições o contexto escolar.

Para Lima (2007, p. 34):

O diretor de escola como agente transformador pode criar e permitir a abertura de novos espaços para a transformação do cotidiano escolar, revelando incoerências e inconsistências de uma política educacional que reproduz um discurso de valorização da pessoa humana, mas que, na verdade, adota, na prática, medidas que contribuem apenas para mais exclusão e que se distanciam do ideal de humanização.

As reflexões nos levam a perceber a complexa tarefa dos gestores escolares, que passa pela necessidade de contribuir para a formação dos outros sujeitos escolares. Assim, é fundamental que os gestores compreendam que para além do conhecimento das especificidades de cada função, há a necessidade imprescindível de que tenham clareza do papel a desempenhar na gestão escolar, da responsabilidade social deste papel enquanto membro de uma equipe que deve primar pela unidade no desenvolvimento da ação educativa, respeitando-se a diversidade que há no contexto escolar.

Em se tratando da atuação na gestão escolar da EJA, é preciso uma compreensão do que vem a ser a Educação Básica e suas distintas etapas e modalidades, sem perder de vista que além do conhecimento sobre as especificidades das etapas, é imperioso assumir o desafio de contribuir para a universalização, com prioridade, das modalidades da Educação Básica, assumindo o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação.

Paro (2015) alerta para o fato de que a chamada formação continuada dos gestores não se deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora do seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia. Esta é uma prática que não aproxima os gestores da compreensão e resolução dos problemas enfrentados no dia a dia da escola, uma vez que não se problematiza os desafios enfrentados pela gestão em seu contexto de atuação.

Mais uma vez, observa-se que as especificidades das tarefas desenvolvidas na escola pelos profissionais, apontam para a exigência de requisitos mínimos de formação que devem ser ampliados e fortalecidos. Uma formação que não despreze o conhecimento acumulado a partir das práticas desenvolvidas por meio das relações de trabalho, no enfrentamento dos desafios educacionais e que propicie a compreensão dos fins da educação como preponderantes para as transformações na sociedade.

Nessa direção, em se tratando do profissional que atua na gestão escolar, na modalidade EJA, significa dizer que o respeito às experiências vivenciadas por eles no trato às demandas educacionais da EJA - seus desafios mais emergenciais e históricos - as dúvidas e inquietações deverão se transformar em subsídios para alicerçar a formação continuada no ambiente escolar, de modo que propicie o reconhecimento da modalidade como direito humano e subjetivo, que deve ser assegurado, planejado e articulado como política pública, entendendo-o como um

dever do Estado. Entendemos, desta forma, que a formação continuada dos gestores escolares é preponderante para atuação do gestor, no sentido do reconhecimento e compreensão da EJA como direito.

Para Arroyo (2005) a EJA continua sendo vista como urna política de continuidade na escolarização e só será reconfigurada se esse olhar for revisto, se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos, forem vistos para além dessas carências. São as histórias de vida, os projetos de futuro, as expectativas com relação à vida em sociedade, as lutas como sujeitos sociais e coletivos em suas especificidades de classe, etnia, gênero e lugar, que precisam ser os elementos norteadores das políticas de oferta da EJA nas escolas. Entretanto, é preciso, por parte dos gestores escolares, fortalecer o olhar crítico, a postura reflexiva e mobilizadora para a compreensão da EJA nestes novos tempos. É preciso ir além dos dispositivos legais, uma vez que estes deixam lacunas ao não priorizarem as lutas e as resistências dos jovens e adultos, até mesmos dos adolescentes que são inseridos na EJA, às diversas formas de exclusão social ao qual são submetidos em suas histórias de vida, especialmente na própria escola.

As reflexões de Dallepiane (2006, p.64) apontam nesta direção quando nos diz que:

Os alunos/educandos jovens e adultos, em sua maioria desempregados, trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum tempo de permanência na escola, carregam marcas profundas dessa história de não-acesso ou de frustrações numa escolarização interrompida. Ouvindo esses sujeitos, também se constata que falam em suas experiências de um lugar de exclusão, encontram-se numa condição de abandono social em função da não-escolarização, e que têm fortemente enraizado o modelo de escola que os exclui, a escola regular tradicional.

A segregação destes estudantes, em tempos e espaços que não respeitam as suas especificidades, terminam por reforçar as práticas de exclusão que no processo de escolarização estes foram submetidos, adaptados e conformados. Os mesmos processos e práticas metodológicas que continuam sendo reproduzidas nas turmas de EJA e que em outros tempos os afastaram da escola. Processos e práticas excludentes que se refletem através do desenvolvimento de metodologias que são utilizadas no trabalho com crianças, que infantilizam o processo e desprezam os saberes construídos na vida em comunidade e no mundo do trabalho, seja ele formal ou informal, por parte destes estudantes.

Ao refletir essa problemática, Arroyo (2016) afirma que a EJA não seria um tempo de recuperar percursos não feitos, mas seria o tempo-espaco de chegada de pessoas jovens e adultas e até adolescentes carregando experiências sociais, econômicas, espaciais de segregação e de resistências. Aprofundar e compreender

a EJA, nesta perspectiva, por parte dos professores e gestores escolares, seria uma oportunidade de repensar e reinventar a EJA, buscando trilhar caminhos na escola que visem superar as visões individualizadas e distorcidas historicamente, capazes de fortalecer os preconceitos acerca do que vem a ser a EJA.

A EJA como direito, segundo o documento Base Nacional da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI (2008), significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão. O documento afirma a EJA como direito e afirma que para isto, significa criar, oferecer condições para que esse direito seja, de fato, exercido.

No Brasil, somente em 1988 com a Constituição Federal o direito a educação voltou a cena, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” (grifo do autor) e chance outorgadas à população (SECADI, 2008, p. 01). Entretanto, a garantia do direito a EJA, ainda é objeto de luta por parte dos coletivos comunitários e Fóruns de EJA espalhados pelo Brasil, que defendem o direito inquestionável e que precisa estar disponível a todos, não mais como oportunidade ou chance.

Cury (2006), ao refletir o direito à EJA, afirma que esta não é um presente, não é um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Para Cury, este direito está garantido tanto pelo respeito à dignidade de cada um quanto por um documento legal: a Constituição Brasileira. Assim, a EJA, como um direito precisa assegurar o acesso dos estudantes à educação, a reconstrução dos saberes e construção de novos conhecimentos que contribuam para a humanização e emancipação.

O direito à educação, para Cury (2008), precisa ser garantido e, para isto, a primeira condição é que ele esteja garantido no coração das nossas escolas, cercado de todas as condições. As assertivas propostas refletem que o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito das suas atribuições, uma vez que, do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhe pertence.

Na perspectiva do cumprimento do dever, pelo Estado, Cury (apud Cury 2002) ainda evidencia que as obrigações devem ser respeitadas, tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto pela colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. A união de forças na tarefa de promover a EJA, é relevante de modo que haja a intersetorialidade, com o objetivo de congregiar novas parcerias que envolvam no processo educativo dos estudantes, além das esferas do governo, como os segmentos da sociedade civil nas esferas do trabalho, saúde, segurança pública e outros, de modo que a EJA se torne prioridade das políticas públicas.

Para contribuir com a compreensão em torno do direito à EJA, Arroyo (2005) afirma, que a EJA somente será outra do que foi e ainda é, se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Desta forma, aponta que durante décadas a EJA não foi reconhecida nem pela sociedade e nem pelo Estado como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública, isso se refletiu na ausência dos governos na assunção das suas responsabilidades, o que levou diversos agentes a assumirem a responsabilidade com a EJA.

Em concordância com Cury (2008), os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na idade tida como própria, podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiado com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso. Esta complexidade em torno da EJA como desafio que se põe para os gestores escolares, as tensões vivenciadas no cotidiano escolar, as ambiguidades e as contradições, vão apontar caminhos em direção a formação dos gestores como sendo de fundamental importância para o fortalecimento do caminhar do gestor na tarefa de desenvolver a prática na gestão de forma democrática, criativa, e capaz de aglutinar pessoas na tarefa de fazer a escola cumprir o seu papel pedagógico e social, com respeito à diversidade

RESULTADOS

Na esteira das reflexões realizadas e diante da questão problema que orientou esse estudo: quais os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos? As respostas mais demarcadas e que surgiram do coletivo dos gestores investigados, apontaram para uma realidade vivenciada na maioria das escolas, nos municípios participantes da pesquisa:

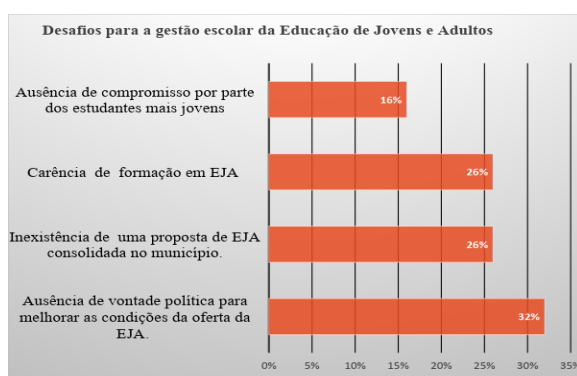


Gráfico 1: Desafios enfrentados pelos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2017

As respostas dos gestores apontaram para uma realidade vivenciada nas escolas, que na opinião de cada um, interfere na gestão da EJA. Dos 19 gestores entrevistados, o correspondente a 32% deles, apresentou a ausência de vontade política como um indicador marcante para a não efetivação das políticas públicas na EJA. Outros 26% dos gestores evidenciaram a carência de formação como sendo um desafio que traz dificuldades para o dia a dia das escolas, dentre as políticas públicas não consolidadas no campo da EJA. Para estes, as lacunas na formação dos sujeitos, passam a ser um grave indicador que revela a não valorização dos profissionais em suas necessidades mais específicas. Os profissionais implicados em promover um trabalho contextualizado, com objetivos claros, pautados na transformação das práticas que contribuem para a exclusão dos estudantes ou para a negação da EJA, enquanto direito social, público e subjetivo, sem uma formação que contemple as suas reais necessidades, apresentam dificuldades para efetivar, na prática, as ações planejadas no projeto pedagógico da escola em direção a EJA.

O diálogo sobre os desafios, também revelou um percentual de 26% dos gestores que apontam a inexistência de uma proposta de EJA, consolidada no município, como um fator desafiador tanto para os gestores escolares, quanto para os docentes que atuam nas salas de aula e outros profissionais que fazem parte do contexto escolar, que não compreendem a EJA na perspectiva do direito e, com isso, não empreendem esforços na superação das dificuldades e necessidades apresentadas pelos estudantes. Com relação aos estudantes da EJA, há um percentual de 16% dos gestores que consideram que a ausência de compromisso por parte dos estudantes mais jovens é um desafio que necessita de ações efetivas no sentido da sensibilização dos mesmos, de modo que passem a valorizar a EJA.

Observamos que ainda é muito evidente nas escolas uma preocupação excessiva com um processo baseado numa segunda chance para o estudante da EJA, como sendo este um favor, não um direito a ser assegurado pelo poder público. Isso se reflete na ausência de condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho na EJA e na acomodação por parte de alguns sujeitos para reverter às dificuldades, de modo a tornar a experiência do estudante atrativa, contribuindo para que ele permaneça na escola. Reconhecer o direito à educação dos estudantes da EJA e atuar para garantir o direito, exige de todos na escola uma postura proativa na construção de um planejamento que privilegie a interação entre os estudantes e professores, que favoreça a troca de saberes, o diálogo emancipador, a construção de projetos estruturados em direção a uma mudança do paradigma excludente do favor político, que já exclui o estudante mesmo quando há a oferta de vagas.

Os gestores escolares ao evidenciarem a ausência de vontade política como um desafio imposto a gestão da EJA, se referiram, principalmente, a problemas referentes à baixa qualidade da merenda escolar; a ausência de transporte para o

estudante que reside numa localidade distante da escola; ausência de fardamento para a EJA, uma vez que estes consideram o fardamento não uma condição *sine qua non*, mas uma forma de identificar o estudante como sendo parte da rede municipal de ensino; se reportaram à falta de compromisso de profissionais que não se identificam com o trabalho na EJA, mas que por situações de ajuste de carga horária, atuam no turno noturno, mesmo sem demonstrar compromisso com trabalho a ser realizado. O gestor escolar, muitas vezes, mesmo sem poder assegurar padrões mínimos de qualidade para a consolidação dos projetos e ações planejadas, carrega o peso da responsabilidade de fazer acontecer a EJA, frequentemente sem estabelecer um diálogo transparente com os demais sujeitos sobre as reais dificuldades que deveriam ser superadas no coletivo.

A não compreensão do direito ou a negação do direito, pelo poder público, e até mesmo dos órgãos da educação a nível municipal, não acontece de forma explícita. Se revela nos próprios relatos dos gestores, quando apontam dificuldades que não são superadas, na maioria das vezes, por falta de apoio ou entendimento do direito legítimo dos estudantes, o que revela uma direção contrária ao que estabelecem as leis que regulamentam a educação no país e que estabelecem o direito para todos.

Para ampliar essa reflexão necessária com os gestores, uma vez que o diálogo individual em forma de entrevista apontou caminhos para a reflexão-ação, apresentamos às considerações feitas por Cury (2008), uma vez que entendemos que a primeira condição para que o direito se efetive, é que ele seja garantido no coração das nossas escolas e cercado de todas as condições, a partir da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Assim, diante do desafio da ausência de vontade política, enfatizada pelos gestores escolares, fortalecemos o aprofundamento sobre este tema no I Círculo de Diálogo, que foi organizado a partir discussões levantadas no diálogo individual. A leitura e interpretação coletiva dos artigos constitucionais, acerca do papel das gestões em âmbito nacional, municipal e estadual, foi realizada fazendo um contraponto com a forma como repercutem nas escolas, através da implementação das políticas públicas direcionadas a EJA, sem perder de vista o compromisso com o cumprimento do dever do Estado com a educação.

Refletimos coletivamente que este compromisso republicano (CF, 1988), de conduzir as ações de Estado na EJA, precisa acontecer de modo que o direito à educação se efetive na vida dos estudantes por meio de um alicerce fundamental, a participação. Deste modo, o respeito à tomada de decisões coletivas no ambiente escolar deve envolver a todos que dele participam. Esse processo de retorno ao conteúdo legal realizado no I Círculo de Diálogo, oportunizou aos gestores escolares lançarem olhares diferenciados sobre o texto da LDB (1996), que reafirma e amplia

os artigos constitucionais com relação ao direito a educação pública de qualidade para os jovens e adultos, a fim de provocá-los quanto à garantia do direito do estudante.

A ausência de vontade política, foi ainda exemplificada por meio da ausência de recursos materiais; da precariedade das salas de aula; da falta de apoio aos projetos por parte dos setores que deveriam prioritariamente dialogar com as escolas para juntos promoverem a educação; da burocracia para resolver as questões inerentes ao financiamento da EJA, de modo a assegurar o planejamento, entre outras situações enfrentadas pelos gestores, como se pode ver nos relatos:

Não há recurso financeiro para gerir o planejamento dos professores, pois a escola tem alguns anos sem receber o recurso correspondente a EJA e durante muito tempo nem sabíamos o porquê que isso acontecia... Então, temos que atender a EJA com o que sobra dos materiais do diurno e que muitas vezes não dá conta de suprir as necessidades da EJA, já que a realidade é distinta. (GI, 2017)

Há uma falta de cuidado com a EJA, a começar pela ausência de recursos materiais e equipamentos disponíveis para contribuir com o trabalho dos professores. Na maioria das vezes a utilização de alguns equipamentos se torna burocrática, uma vez que geralmente são recursos e equipamentos de uso do ensino regular e que nem sempre estão disponíveis para a EJA. (GVII, 2017)

A gestão municipal não se preocupa como se deve com a EJA, fala em garantir o direito, mas não se envolve de maneira a fortalecer uma relação dos setores da prefeitura com a escola, para fortalecer as ações planejadas para a EJA. (GXIV, 2017)

Os relatos dos gestores revelaram a preocupação de que a gestão não se sinta sozinha no cumprimento das responsabilidades que lhe cabem com relação à EJA, e demonstraram compreender o quanto se faz necessário estabelecer parcerias intersetoriais para empreender as ações, ter o apoio do poder público para gerir as necessidades materiais num tempo que favoreça o desenvolvimento das ações planejadas, além de obter melhores condições de insumo para desenvolver o processo ensino aprendizagem da EJA, com a qualidade necessária. Essas situações, que são desafiadoras para os gestores escolares da EJA, exigem destes sujeitos uma postura ativa e democrática no trato com as questões, fazendo da escola o que orienta Lima (2007), um espaço que procura alternativas para poder não apenas sobreviver, mas resistir e lutar contra o emaranhado de contradições e negações existentes no contexto atual e defender a prioridade de que a educação deve ser alvo.

Os desafios pontuados por 26% dos gestores, em torno da carência de

formação em EJA e dos outros 26%, que trataram como desafio a inexistência de uma proposta de EJA nos município de atuação, se observados a partir do entrelaçamento dos temas, uma vez que recaem, a nosso ver, no campo da necessidade de formação no ambiente escolar, para compreensão dos processos que acontecem na EJA, são fundamentais para a tomada de decisão quanto a construção de uma proposta viável e executável para a EJA no município. Estes desafios ainda revelaram à carência de uma formação em EJA que possa contribuir com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e por parte do profissional, dando-lhe segurança para atuar frente às necessidades dos docentes e dos estudantes no processo ensino aprendizagem, e para que possam cumprir com o seu papel de forma consciente na mobilização das pessoas para participar das decisões coletivas. Os relatos dos gestores nos levaram a considerar que outro pesquisadora desafio que emerge no campo da formação é a mobilização para a construção de espaços formativos no ambiente escolar, uma vez que o gestor escolar precisa mobilizar os demais gestores para fazer da escola um espaço de formação de todos os sujeitos, não apenas dos estudantes e dos professores. Entendemos que a formação pensada nessa perspectiva, poderá possibilitar o envolvimento dos gestores escolares como participantes diretos em sua articulação, organização e durante todo o processo que se desenvolve na escola, sem perder de vista o compromisso com a participação dos outros sujeitos.

Sobre os estudantes mais jovens inseridos na EJA, apontados por 16% dos gestores, como desafio para a gestão devido à ausência de compromisso, os gestores consideraram que os mesmos se matriculam na EJA para após um curto período, evadirem. Relataram que estes estudantes contribuem com as suas condutas para a evasão dos estudantes mais velhos que não se sentem à vontade com a presença de alguns jovens, considerados por eles, problema na sala de aula. Evidenciaram ainda, a dificuldade de desenvolver um trabalho que contemple as expectativas dos estudantes mais jovens sem prejuízos para eles e nem para os mais velhos, já que estão inseridos no mesmo contexto, a EJA.

São os coordenadores Pedagógicos os que mais escutam os desabafos dos professores quanto à dificuldade de desenvolver um trabalho na escola que privilegie a diversidade dos estudantes, seus saberes e expectativas, assim como, são eles que diretamente estão envolvidos na tarefa de prestar assistência pedagógico-didática e orientar metodologicamente o trabalho dos professores, sem perder de vista o projeto pedagógico da escola, por isso a ênfase na necessidade que possuem de se fundamentar para desenvolver com compromisso a sua tarefa na escola.

Ficou evidente que com relação a presença dos estudantes mais jovens no noturno, há um desconforto entre a direção escolar e a coordenação pedagógica

com relação a tomada de decisão que nos pareceu ser unilateral, ou seja, com relação a essa decisão, a coordenação demonstra o entendimento de que é preciso desenvolver um trabalho diferenciado com estes estudantes, não na EJA, mas, através de uma outra proposta de trabalho que possa ser mais atrativa para estes estudantes. Já os Diretores demonstram o entendimento de que compreendem que a EJA, de fato, não parece ser a proposta mais adequada para os estudantes com 15 e 16 anos, porém não se articulam com a coordenação pedagógica do ensino regular, para juntamente com os professores pensarem num trabalho mais direcionado a este público. Diante desse contexto, percebemos que a trama educacional que emerge da realidade apresentada faz com que os estudantes sejam responsabilizados sozinhos pela dificuldade que têm para aprender, pela ausência de interesse e até desmotivação, situação considerada pelos gestores como ausência de compromisso. Mas, as declarações evidenciam que é necessário um alinhamento na tomada de decisões, a fim de que situações como as que foram apresentadas pelos gestores, não sejam fruto de decisões isoladas, demonstrando autoritarismo do diretor ao centralizar a decisão e fragilizar a relação da equipe gestora que, por fim, termina culpando o estudante sozinho, por toda a situação que concorreu para que ele esteja na EJA.

Essa realidade observada e declarada pelos gestores, nos direciona para as afirmações de Dallepiane (2006), quando traz à tona a realidade da maioria dos estudantes que adentram os espaços públicos escolares e que não são considerados em suas lutas e resistências às diversas formas de exclusão social as quais são submetidos em suas histórias de vida. Os estudantes mais jovens ao serem mencionados nesta condição pelos gestores são responsabilizados sozinhos, ainda que indiretamente, pelas suas próprias dificuldades no processo ensino aprendizagem e por sua própria exclusão do processo.

Diante desse quadro, oportunizamos a reflexão compartilhada em torno das contribuições de Gadotti (2009), ao refletir a concepção de aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais, que se centra na responsabilidade individual do estudante por não ter acesso à educação ou não concluir o processo de escolarização na chamada idade própria ou certa, tornando-se o principal responsável pela sua própria exclusão do processo ensino aprendizagem.

Apoiados nas ideias de Amorim (2012), dialogamos com os gestores escolares sobre a relevância de que a escola seja encarada e transformada num lugar de renovação constante, a partir da responsabilidade de todos os profissionais, que atuam tanto na gestão da sala de aula, quanto na gestão escolar, de maneira que possam contribuir com a aprendizagem dos estudantes, com sucesso e qualidade, de forma partilhada.

CONSIDERAÇÕES

As informações nos revelaram que é preciso consolidar na maioria dos municípios, uma política de formação continuada que contemple a EJA, fortalecendo o trabalho dos gestores escolares. É preciso também uma atenção às necessidades dos municípios, enquanto locais que efetivamente são responsáveis por concretizar as metas do Plano Nacional de Educação.

O objetivo com o qual nos debruçamos foi, a nosso ver, conquistado, uma vez que conseguimos realizar um levantamento dos desafios mais demarcados pelos gestores escolares da EJA, sem perder de vista as contribuições da pesquisa aplicada frente aos problemas evidenciados pelos gestores nas escolas em que atuam. Ao propiciarmos uma reflexão coletiva a partir da partilha das experiências dos gestores e da problematização das dificuldades enfrentadas, como a própria ação formativa, construída e vivenciada nos ambientes escolares, vivenciamos com eles uma metodologia que privilegiou, em todo o tempo que passamos no campo, o diálogo. Metodologia que favoreceu a investigação, a reflexão e a tomada de decisões coletivas, a qual utilizamos, por considerá-la como sendo legítima para a formação dos gestores, uma vez que todo o processo percorrido partiu da pronúncia da palavra, da verdadeira práxis do gestor escolar, à luz do pensamento Freireano (2014), da ação-reflexão, em direção a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio. MUTIM, Avelar Bastos (Orgs). Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, Antonio. Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do Trabalho Docente. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ARROYO, M.G. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GOMES, N. L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; SOARES, L.(Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996) <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 04/01/2017.>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. PARECER CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Último acesso em 01/06/2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em 16 de nov. 2016.

DALLEPIANE. Julieta Ida. Pedagogos da educação de jovens e adultos: Ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SOARES. Leôncio. Formação de Educadores de jovens e Adultos/ Org. por Leôncio Soares. – Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/UNESCO, 2006.

DOMINGUES. Isaneide. O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Autonomia da escola: princípios e propostas (orgs.) -7. ed – São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4).

GAJARDO. Marcela. Pesquisa Participante na América Latina. Tradução Tânia Pellegrini. São Paulo. Ed. Brasiliense S.A. 1986.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GUIRLING, Robert; KEITH, Sherry. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Série Cadernos de Gestão).

MINAYO, M. C. de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

PARO. Vitor Henrique. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

ROMÃO, J. Eustáquio. RODRIGUES, V. Lane. Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e práticas. São Paulo: IPF; Brasília; LiberLivro

O “HTPC VIRTUAL” COMO REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE - TRANSPONDO DESAFIOS E CONSTRUINDO APRENDIZAGENS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 19/08/2020

Lucia Helena Carvalho Gonzalez

<http://lattes.cnpq.br/9031750525977921>

Jaqueline Cabral Alves Dornelas

<http://lattes.cnpq.br/6480615203147038>

Solange Cabral Alves

<http://lattes.cnpq.br/4881931769107875>

Raquel Caparroz Cicconi Ramos

<http://lattes.cnpq.br/5697525672290528>

Karen Keller

<http://lattes.cnpq.br/7845057913808210>

Ivan de Carvalho

<https://orcid.org/0000-0002-8435-8688>

Elisabeth dos Santos Tavares

<http://lattes.cnpq.br/3179642472468775>

RESUMO: A formação continuada docente é considerada como uma ação estratégica, haja vista que favorece a discussão a evolução e a tematização da prática pedagógica, realizada por escolas, educadores e por fim, sendo refletidas nas salas de aula. Com inter-relação entre formação de professores, pesquisas em educação e práticas pedagógicas, com o uso das TIC, a área de conhecimento se reconstrói. A formação continuada docente realizada em ambientes virtuais de aprendizagem, visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo

necessário prover recursos necessários ao docente, com vistas ao aprimoramento de sua prática pedagógica, e, tecnológica. Dessa forma, o presente estudo visou evidenciar uma experiência de formação continuada docente, impulsionada pelo uso das TIC por meio de ambiente virtual de aprendizagem, e proporcionada à vários segmentos de uma rede de ensino pública, por meio do programa de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC Virtual, onde pretendeu-se destacar e analisar dados apresentados no projeto HTPC Virtual, no município de Bertioga – SP, em relação à implantação, desenvolvimento, avaliação e sua utilização na formação continuada docente. Para a pesquisa documental, foram analisados os dados de estudo, criação, implementação e desenvolvimento e avaliação do projeto de formação continuada docente HTPC Virtual, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Bertioga, tendo como base, o interstício 2014/2016. As publicações oficiais em relação ao projeto HTPC Virtual, denotam uma melhora significativa no índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, nas produções apresentadas pelos professores e socializadas no ambiente virtual de aprendizagem, bem como, a implementação de estratégias e atividades diferenciadas realizadas nas escolas, inspiradas nas propostas do HTPC Virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. TIC. AVA. Prática Pedagógica.

“VIRTUAL HTPC” AS A COLLABORATIVE LEARNING NETWORK: AN EXPERIENCE OF CONTINUING TEACHER EDUCATION - OVERCOMING CHALLENGES AND BUILDING LEARNING

ABSTRACT: Continuing teacher education is considered a strategic action, given that it favors the discussion of the evolution and thematization of pedagogical practice, carried out by schools, educators and finally, reflected in the classrooms. With the interrelation between teacher training, research in education and pedagogical practices, with the use of TIC, the area of knowledge is reconstructed. The continuing teacher education carried out in virtual learning environments, aims to improve the quality of teaching and learning, and it is necessary to provide necessary resources to the teacher, with a view to improving their pedagogical and technological practice. Thus, the present study aimed to show an experience of continuing teacher education, driven by the use of TIC through a virtual learning environment, and provided to various segments of a public education network, through the Collective Pedagogical Work Schedule program. - Virtual HTPC, where it was intended to highlight and analyze data presented in the Virtual HTPC project, in the municipality of Bertioga - SP, in relation to the implementation, development, evaluation and its use in continuing teacher education. For the documentary research, data from the study, creation, implementation and development and evaluation of the Virtual HTPC teacher continuing education project, provided by the Department of Education of the Municipality of Bertioga, were analyzed, based on the 2014/2016 interstice. The official publications in relation to the Virtual HTPC project, show a significant improvement in the basic education development index - IDEB, in the productions presented by teachers and socialized in the virtual learning environment, as well as the implementation of differentiated strategies and activities carried out in schools, inspired by the proposals of Virtual HTPC.

KEYWORDS: Continuing Education. TIC. VLE. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

O mundo na contemporaneidade é caracterizado pela alta velocidade na qual as transformações ocorrem. Esse processo evolutivo tem entusiasmado e redirecionado o pensamento humano, provendo mudanças em seu desenvolvimento, como por exemplo, a incorporação da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e no aperfeiçoamento profissional (FRANÇA & SIMON, 2014; COSTA & DUQUEVIZ, 2015).

Dessa forma, o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) torna-se cada vez mais presente na sociedade atual e nos mais diversos segmentos. Ensinar e aprender exigem hoje, muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação, possibilitando um intercâmbio em um processo continuado, promovendo a construção do conhecimento e o aprimoramento constante. (MORAN, 2009).

Sendo assim, a conexão entre o uso das tecnologias com o processo educativo permeia novos espaços de construção e socialização de saberes, e, por sua vez, novos espaços de formação continuada que proponham a educação remota por meio da educação à distância. Iniciativas de fomento do uso da EaD para a formação continuada de professores, são extremamente relevantes na atualidade, ações essas, que vêm emergindo discussões teóricas e experiências significativas por instituições públicas (LIRA, 2019).

A formação continuada docente é considerada como uma ação estratégica, haja vista que favorece a discussão a evolução e a tematização da prática pedagógica, realizada por escolas, educadores e por fim, sendo refletidas nas salas de aula. Para Campos, Durli e Campos (2019), há uma crescente importância de sua necessidade para a melhoria da qualidade do ensino. Porém, ainda há uma carência de políticas públicas e iniciativas governamentais com essa finalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, instituiu ao final da década de 1990, a formação continuada como elemento fundamental para a valorização profissional de educadores em território nacional (BRASIL, 1996). O Parecer CNE/CP Nº: 15/2018 homologado pela Portaria MEC nº 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 33. instituiu a BNCC - Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que estabeleceu a articulação entre currículo e formação continuada docente, como elementos primordiais ao provimento de uma educação de qualidade para todos os alunos (CAMPOS, DURLI & CAMPOS, 2019).

Com inter-relação entre formação de professores, pesquisas em educação e práticas pedagógicas, com o uso das TIC, a área de conhecimento se reconstrói. Segundo Lévy (1999), novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática, e, práticas escolares estão sendo influenciadas por perspectivas dessa metodologia colaborativa, presente no âmbito social da atualidade.

Na era da informação em tempo real, a sociedade reaprende a se comunicar, integrando o sujeito tecnológico ao sujeito histórico, e, desenvolvendo o ser social. A internet disponibiliza uma infinidade de espaços e ferramentas que favorecem a interação, por meio do compartilhamento de ideias, experiências, diálogos e atividades colaborativas, envolvendo sujeitos distintos e, ao mesmo tempo, engajados à construção de novos saberes. Deste modo, são os indivíduos que fazem uso destes espaços, que consolidam a interação proporcionada pela tecnologia, tecendo redes de significados e rompendo as paredes da sala de aula, unificando o ambiente escolar à comunidade que o cerca, à sociedade da informação, bem como, a outros espaços produtores de conhecimento (MORAN, 2009; NETO, 2018).

A formação continuada docente realizada em ambientes virtuais de

aprendizagem, visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo necessário prover recursos necessários ao docente, com vistas ao aprimoramento de sua prática pedagógica, e, tecnológica. Haja vista que, a formação continuada é o alicerce da profissão docente, o uso das tecnologias da informação e comunicação associada à formação continuada, corrobora com a construção e a socialização de novos saberes (DIAS, 2015).

No âmbito pedagógico, é uma grande conquista para o magistério, e condição fundamental para se alcançar uma educação de qualidade, ao perceber que os momentos de formação continuada proporcionadas em formato à distância, possibilitam o estudo e a realização de atividades coletivas, tendo como ênfase ponderações acerca do planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas que garantam os Direitos de Aprendizagem de todos os alunos. O uso das TIC como possibilidade pedagógica utilizada transversalmente, permite o desenvolvimento de novas competências, como o pensamento em rede e a competência em informação (BARROS, 2009).

É importante ressaltar que uma formação continuada docente realizada na modalidade EaD, deve ser pautada em princípios de interação entre os envolvidos, pesquisa colaborativa e construção do conhecimento. Apoiada em referências teóricas e metodologias baseadas em princípios construcionistas, contextualizados, dialógicos e reflexivos (ALMEIDA, 2015).

É preciso propiciar neste ambiente, uma formação reflexiva e que promova o processo de reconstrução da prática pedagógica docente. Portanto, o processo de formação deve ser contextualizado, fazendo-se necessária a observação e avaliação dos aspectos que emergem e se desenvolvem na realidade de atuação docente, analisando sua própria prática e dialogando com demais educadores e estudos educacionais (FELÍCIO & ALLAIN, 2017).

Dessa forma, com base nas concepções que se elenca, o presente estudo visou evidenciar uma experiência de formação continuada docente, impulsionada pelo uso das TIC por meio de ambiente virtual de aprendizagem, e proporcionada à vários segmentos de uma rede pública de ensino, por meio do programa de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC Virtual.

O programa foi criado com o objetivo de evidenciar as potencialidades de um ambiente virtual para a troca de informações e experiências, para o estímulo à discussão de problemas comuns a grupos de pessoas unidas por interesses comuns e para o incentivo ao desenvolvimento de atividades colaborativas, de forma que os participantes compartilhassem suas experiências, realizassem estudos coletivos e encontrassem alternativas conjuntas para o cotidiano escolar, promovendo a tematização da prática docente e consolidando os saberes enquanto sujeitos de aprendizagem, participantes de uma rede municipal de educação.

METODOLOGIA

Ao iniciar a presente análise de uma experiência de formação continuada, realizada em ambiente virtual de aprendizagem, pretendeu-se destacar e analisar dados apresentados no programa HTPC Virtual, no município de Bertiooga – SP, em relação à implantação, desenvolvimento, avaliação e sua utilização na formação continuada docente.

Para tanto, a opção foi a de realizar uma pesquisa de campo descritiva para a aquisição de elementos ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se buscou uma solução, hipótese, comprovação ou relatos de novos fenômenos e/ou processos (LAKATOS & MARCONI, 2003).

Considerando a diversidade presente em uma rede municipal de ensino, houve a necessidade de se adotar uma metodologia de investigação com abordagem documental e bibliográfica, que serviu de aporte teórico e fundamentação ao o presente estudo, associada à pesquisa de campo descritiva, em caráter qualitativo, com maior ênfase no processo do que aos resultados (ALMEIDA, 2015).

Para a pesquisa documental, foram analisados os dados de estudo, criação, implementação e desenvolvimento e avaliação do programa de formação continuada docente HTPC Virtual, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Bertiooga, tendo como base, o interstício 2014/2016.

Desse modo, com a associação dos dois procedimentos, o percurso metodológico deste estudo aproxima-se do design metodológico e *design-based research (design experiments)*, consolidando-se em três etapas: diagnóstico, intervenção e análise (REEVES, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concepção da tecnologia como linguagem complementar ao processo formativo

A proposição de oferecer uma formação continuada de qualidade a todos os educadores da rede municipal de Bertiooga, surgiu pela iniciativa da Secretaria de Educação, no ano de 2014.

O município contava à época com o número de seis coordenadores pedagógicos efetivos, para o atendimento de 28 unidades escolares, dentre elas, 10 núcleos de educação infantil (primeira infância), para atendimento de alunos entre zero e 36 meses de idade; 16 escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para atendimento dos 4 aos 11 anos de idade; um centro de atendimento especializado para alunos com deficiências moderadas a severas e uma escola de educação indígena, conforme demonstra a Tabela 1.

UNIDADE ESCOLAR	Modalidade de atendimento	Coordenação Pedagógica
NEIM BORACÉIA	Primeira Infância	-----
EM BORACÉIA	Ed. Infantil / Fundamental I	Sim
EM JOSÉ CARLOS BUZINARO	Ed. Infantil / Fundamental I	-----
NEIM GUARATUBA	Primeira Infância	-----
EM MIRIAM DE ASSIS	Educação Infantil	-----
EM GOV. MÁRIO COVAS JR.	Ensino Fundamental I	-----
NEIM TEODORO QUIRINO	Primeira Infância	-----
EM GENÉSIO SEBASTIÃO	Ensino Fundamental I	Sim
SEM JOSÉ ERMÍRIO DE MORAES FILHO	Ed. Infantil / Fundamental I	Sim
EM MARIA LUCIA SOARES MONTEIRO	Educação Infantil	-----
EM JD. VISTA LINDA	Ed. Infantil / Fundamental I	-----
EM HILDA STRENGER RIBEIRO	Primeira Infância	-----
NEIM PROF ^a IRENE VAZ PINTO LYRA	Primeira Infância	-----
NEIM CHÁCARA VISTA LINDA	Primeira Infância	-----
NEIM OSWALDO JUSTO	Primeira Infância	-----
EM JOSÉ DE OLIVEIRA SANTOS	Ed. Infantil / Fundamental I	Sim
NEIM PROF ^a ZILMAR MOURA DOS SANTOS	Primeira Infância	-----
NEIM MANGUE SECO	Primeira Infância	-----
EM PROF ^a CRISTINA DOS SANTOS	Ed. Infantil / Fundamental I	Sim
EM JD. ALBATROZ	Educação Infantil	-----
NEIM ELIZABETH REGINA APARECIDA GARCIA	Primeira Infância	-----
EM GIUSFREDO SANTINI	Ensino Fundamental I	-----
EM PROF. JOSÉ INÁCIO HORA	Ed. Infantil / Fundamental I	-----
EM PROF. DELPHINO STOCKLER DE LIMA	Ensino Fundamental I	Sim
EM DR. DINO BUENO	Educação Infantil	-----
EM CAIUBURA	Ed. Infantil / Fundamental I	-----
EMIG NHEMBO 'E' À PORÃ	Educação Indígena	-----
CEE MARCO ANTONIO DEL CORSO RODRIGUES	Educação Especial	-----

Tabela 1 – Relação das Unidades Escolares no Município de Bertioga/SP, conforme modalidade de ensino e atendimento da Coordenação Pedagógica no ano de 2014

Na composição do quadro do magistério, o município contava com: Professores de Primeira Infância; Professores de Educação Básica I; Professores de Educação Básica II, nas áreas de Educação Física, Arte e Educação Especial.

Com vistas a ofertar uma formação continuada e específica para a atuação desses profissionais, e, partindo da problemática de não haver um coordenador pedagógico em cada unidade escolar, deu-se a iniciativa de reformular a formação

continuada oferecida no município, criando-se então o HTPC Virtual. Um ambiente virtual de formação continuada, organizado em salas de formação nos seguintes segmentos: Infantil I e II; Infantil III e IV; Infantil V e VI; 1º, 2º e 3º Ano; 4º e 5º Ano, com atividades de estudos dirigidos para cada foco de atuação, podendo desta forma, atender a todos os docentes da rede municipal, o que antes, não era possível em virtude da ausência de coordenadores pedagógicos e espaço físico adequados em cada unidade escolar.

Moran (2013, p. 63) ressalta que o sistema de Educação a Distância reflete mudanças significativas em todos os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente em formato presencial, que passam a fazer um uso cada vez maior das metodologias remotas, flexibilizando e readequando tempos, espaços linguagens e presença física.

A plataforma, sob supervisão geral da Diretoria de Gestão Pedagógica, foi organizada pela tutora geral, tendo em cada uma das salas de formação, um coordenador responsável pela elaboração das atividades, mediação dos estudos, discussões e tematização da prática pedagógica em sala de aula.

Dentro da sala de discussão, os professores estudavam temas pertinentes à realidade do município e de suas salas de aula, por meio do uso de aportes teóricos, vídeos e enquetes. Com a mediação do coordenador, os docentes discutiam os temas em fóruns, conforme combinados pré-estabelecidos e desenvolviam as atividades propostas, com suas turmas de alunos, onde a devolutiva das mesmas era compartilhada, por meio de relatos e registros audiovisuais publicados na plataforma.

Experiências práticas e aportes teóricos como elementos distintos, e, ao mesmo tempo indissociáveis, foram sendo incorporados à medida que possibilitavam uma transformação. A práxis, conforme Vázquez (2007), indica uma atividade imaterial e ativa, por conceber a fusão entre teoria e prática, a medida que a teoria em si não é capaz de promover a práxis, pois ela isoladamente não tem a intencionalidade de validação da prática, e por sua vez, a prática sem embasamento teórico, não contribui para transformações e evolução do conhecimento.

Logo, este espaço de aprendizado coletivo com o uso destes dois elementos, propiciou uma aproximação remota dos participantes, além de favorecer estudos, discussões e aprendizagens por meio das interações, modificando o modelo tradicional de formação continuada, focado normalmente no cumprimento das horas de atualização didática, oferecidas de forma descontextualizada, com temas meramente transmitidos aos educadores, e que são comprovados por meio de atas e certificados de estudo (IMBERNÓN, 2010; FETTERMANN & FOLMER, 2019).

Implantação, tempo e espaço de experiência

O processo de implantação do HTPC Virtual iniciou com a publicação das normativas e do termo de adesão no Boletim Oficial do Município de Bertoga. Estas publicações contêm todas as informações legais do projeto, bem como, as cláusulas para a devida adesão (Figura 1).



Figura 1: Instrução Normativa e Termo de Adesão ao programa de formação continuada “HTPC Virtual”.

Fonte: Boletim Oficial do Município de Bertoga/SP, nº 611 – 01/05/2014.

Os professores ao aderirem ao projeto, por meio de uma ficha digital, declararam a ciência dos requisitos tecnológicos necessários para participação.

No termo, também são informadas alternativas de acesso, como computadores disponibilizados na própria secretaria de educação, como também, na casa do educador, um local destinado a oficinas para professores da rede municipal.

Os professores ao assinarem o termo de adesão digital, recebiam em seus e-mails os dados de acesso a plataforma, bem como, um tutorial digital (Figura 2), contendo os primeiros passos para explorar o ambiente virtual de aprendizagem.



Figura 2: Tutorial Digital do programa de formação continuada “HTPC Virtual”, encaminhado aos docentes da rede municipal .

Fonte: Diretoria de Gestão Pedagógica do Município de Bertióga – 01/05/2014.

No ano de 2014, houve participação de 456 educadores da rede municipal ao projeto, totalizando 100% de livre adesão. O ingresso era opcional e sem influências em sua remuneração, e o professor, caso não aderisse ao projeto, tinha a possibilidade realizar os estudos e atividades de formação continuada de forma presencial nas unidades escolares. Nos anos seguintes, só não houve adesão dos docentes da escola indígena, por não disporem de acesso à internet para realização das atividades (Gráfico 1).

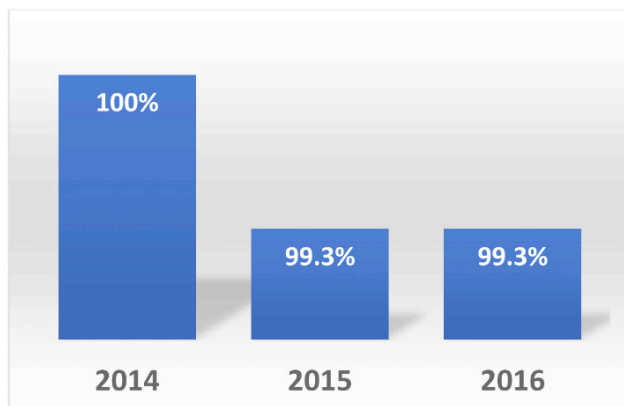


Gráfico 1: Adesão docente ao programa de formação continuada “HTPC Virtual”, durante o interstício 2014/2016.

Fonte: Prefeitura Municipal de Bertioga / Diretoria de Gestão Pedagógica.

E como atividade de ambientação, os professores deveriam editar o seu perfil pessoal, com foto, atuação profissional e a citação de um autor o qual se identificassem. Além disso, o primeiro fórum de discussão serviria como apresentação dos participantes aos demais colegas educadores.

Para as atividades seguintes, os temas eram elencados e organizados pela Diretoria de Gestão Pedagógica e Equipe, mensalmente, conforme o contexto ou necessidade (Figura 3). A condução era em formato espiral, com apresentação do tema, estudos e discussões coletivas, aplicabilidade em sala de aula, elaboração do registro reflexivo, mediação e feedback e pelo coordenador, e, por fim, tematização da prática entre os docentes do eixo de atuação (Figura 3).

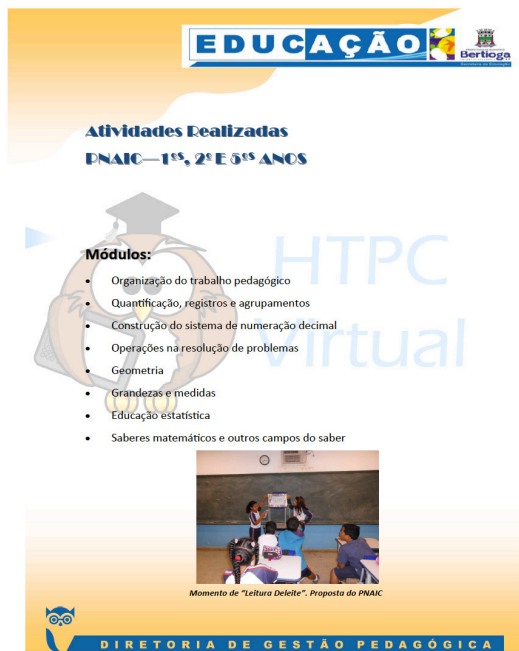


Figura 3: Temas trabalhados no programa de formação continuada “HTPC Virtual”, com os docentes alfabetizadores, associando os estudos de formação continuada com o contexto do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa “PNAIC”.

Fonte: Portfólio do HTPC Virtual – Diretoria de Gestão Pedagógica, 2014.

E as atividades se desenrolavam ao longo do programa como a seguir (Figura 4):

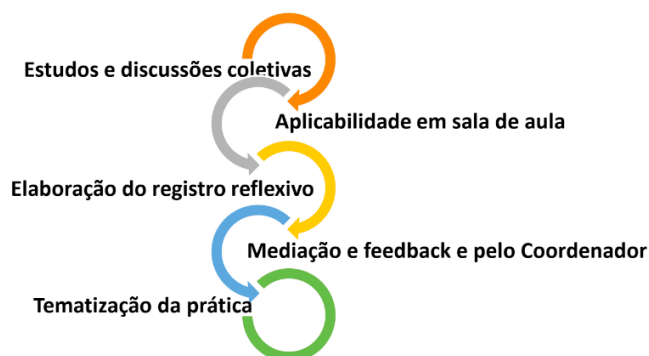


Figura 4: Esquema de planejamento e desenvolvimento das atividades de formação continuada no programa “HTPC Virtual”.

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com Almeida (2015), o processo de mediação durante uma formação pedagógica, advém sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal entre aluno – formador - turma, constituindo uma espiral ascendente de aprendizagem, sistematizada em apresentação/execução/reflexão/depuração (VYGOTSKY, 2004).

Dessa forma, fomentar o registro da prática pedagógica ao mesmo tempo em que se reflete acerca destes aspectos em um ambiente virtual de aprendizagem, possibilita a ressignificação da práxis e a quebra de muitos paradigmas. A tematização da prática coletiva favorece uma aprendizagem colaborativa, como também, a pesquisa para o enfrentamento de dificuldades e a socialização de saberes (ALMEIDA, 2015; WEISZ, 2018).

Além da formação continuada organizada por segmentos, o ambiente virtual de aprendizagem servia como meio de comunicação entre a secretaria de educação e as escolas, onde eram transmitidas informações gerais, lembretes e comunicados. Além disso, a equipe de gestão pedagógica elaborava e publicava sugestões de atividades sazonais, leituras, filmes, e outros materiais de referência, para a utilização em sala de aula.

Na internet existem infinitas informações disponíveis e à disposição de todos. Porém, essas informações isoladas não asseguram docentes e alunos em uma trajetória de construção dos conhecimentos. Logo, para a formação de professores se fez fundamental realizar a mediação entre o público alvo, informações e materiais utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, no caso, essa função compete aos tutores ou equipe de tutoria. O papel desses profissionais foi o de favorecer o diálogo entre os participantes, mediando o processo, selecionando informações e referências contextualizadas com o uso da tecnologia (COSTA & VASCONCELLOS, 2019).

Estratégias de formações, experiências, acompanhamento e controle avaliativo

Ao final de cada ano letivo, a Diretoria de Gestão Pedagógica propunha aos professores, uma avaliação do projeto de formação continuada “HTPC Virtual”, onde os mesmos avaliavam as ações já realizadas, como também, propunham adequações e melhorias para os anos seguintes.

Dentre as indicações apontadas ao final de 2014, os docentes sugeriram a realização e oferecimento de cursos livres, além das formações por segmentos de ensino já realizadas na formação continuada. Esses cursos, seriam com livre inscrição, ofertados e realizados dentro da plataforma, e, em sua conclusão, resultariam em certificações aos participantes. Além dos cursos livres, houve a sugestão em oferecer cursos de extensão e pós-graduação em parceria com universidades (Figura 5).

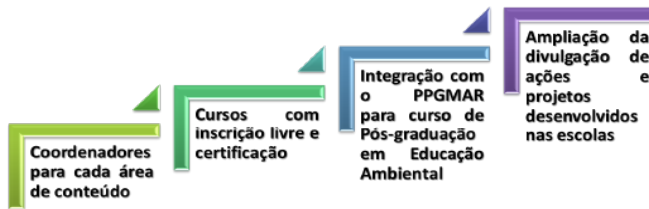


Figura 5: Apontamentos e sugestões para os anos seguintes, de acordo com a avaliação anual da plataforma de formação continuada “HTPC Virtual”, realizada pelos docentes da rede municipal.

Fonte: Portfólio do HTPC Virtual – Diretoria de Gestão Pedagógica, 2014.

Essa adequação sugerida, foi implementada pela equipe pedagógica, onde os docentes puderam participar de cursos em diversas áreas, como meio ambiente, cultura indígena, educação para o trânsito e educação especial.

Outra mudança implementada pela SE, Foi a utilização da plataforma do HTPC Virtual para análise do material didático adotado pelo município. Por meio da plataforma, houve um formulário avaliativo, onde as equipes escolares puderam registrar seus pareceres e possíveis adequações ao sistema apostilado utilizado. Os dados foram tabulados, divulgados para toda a rede de ensino e enviados a editora para as possíveis adequações do material (Figura 6).

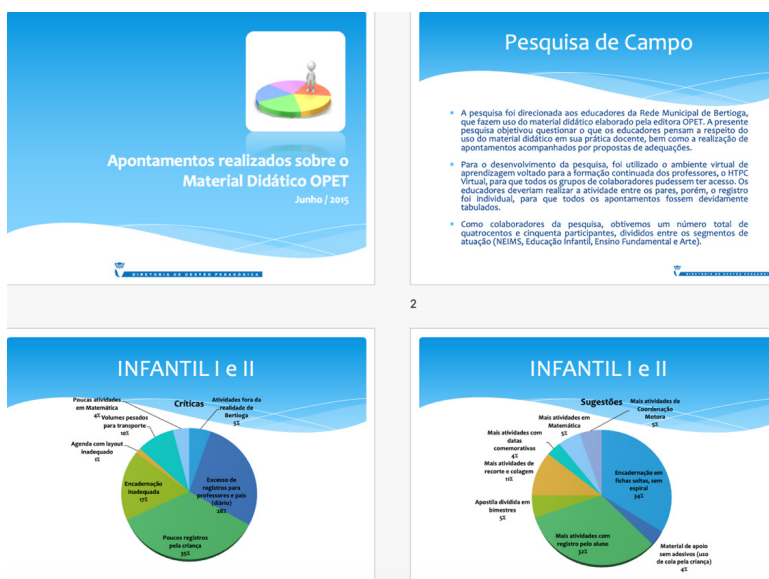


Figura 6: Avaliação Docente do sistema apostilado adotado pela rede municipal, realizada e divulgada por meio da plataforma do “HTPC Virtual”.

Fonte: Portfólio do HTPC Virtual – Diretoria de Gestão Pedagógica, 2015.

Por fim, na plataforma do HTPC Virtual, abriu-se um espaço onde as iniciativas realizadas pelas escolas, eram divulgadas, no caso, o projeto institucional de leitura realizado por todas as escolas do município. Mesmo sendo um projeto institucional de leitura, cada unidade escolar, conforme orientações da equipe pedagógica, pode desenvolvê-lo dentro de sua realidade, e o resultado final foi enriquecedor e ao mesmo tempo peculiar à cada unidade de ensino, o “eu” socializado por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

As adequações promovidas pela Diretoria de Gestão Pedagógica, denotam que, conquanto a criação e organização de um curso de formação continuada, sejam elaboradas previamente, fez-se necessária por meio da mediação, a reflexão-ação, possibilitando ao formador conhecer o contexto e readequar sua trajetória, mediante interações e registros efetivados no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, a mediação pedagógica do formador por meio das TIC favoreceu a articulação entre teoria e prática, levando o educador à reflexão e transformação de sua práxis pedagógica (SCHÖN, 1995; PRADO, 2002).

As publicações oficiais em relação ao projeto HTPC Virtual, denotam uma melhora significativa das produções apresentadas pelos professores e socializadas no ambiente virtual de aprendizagem, bem como, a implementação de estratégias e atividades diferenciadas realizadas nas escolas, inspiradas nas propostas do HTPC Virtual, que são refletidas também na progressão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Figura 7).

4ª série / 5º ano

Município +	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005 +	2007 +	2009 +	2011 +	2013 +	2015 +	2017 +	2007 +	2009 +	2011 +	2013 +	2015 +	2017 +	2019 +	2021 +
Bertioga	3.9	4.4	4.7	5.3	5.4	5.8	6.1	3.9	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1

Figura 6: Resultados e Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Fonte: Ministério da Educação - MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2018.

Logo, se constata que o formato do HTPC Virtual ao fazer o uso das TIC promoveu contribuições importantes à formação continuada, ao passo que transpareceu aos docentes sobre seus avanços, e possíveis transformações em sua prática pedagógica, oportunizando a experiência prática sistematizada, a reestruturação da práxis e a atribuição de novos sentidos às teorias (MASETTO, 2009).

A iniciativa implantada pela Secretaria de Educação de Bertioga em 2014,

serviu como referência em formação continuada para outros municípios, sendo divulgada na Conferência da Agência Metropolitana da Baixada Santista – AGEM, uma entidade autárquica com sede e foro em município da Região Metropolitana da Baixada Santista, que tem dentre outras propostas divulgar planos e projetos de interesse comum aos municípios da região.

Com os resultados do programa divulgados na conferência, houve o interesse pela Secretaria Municipal de São Vicente, que pesquisou os resultados alcançados pela Secretaria de Educação de Bertioga. A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de São Vicente entrou em contato e estudou todo o processo do “HTPC Virtual”, e em seguida, passou a adotar o programa realizado pela Secretaria de Educação de Bertioga, com as devidas adequações para sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o percurso no desenvolvimento deste projeto, se percebe as possibilidades reais de aplicabilidade dos recursos tecnológicos, como facilitadores e meio de informação, formação e construção de conhecimentos de forma colaborativa, em uma experiência de formação continuada docente em serviço, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Bertioga, São Paulo.

Considerando o trabalho desenvolvido por meio do “HTPC Virtual”, com base no interstício 2014/2016, o presente estudo apresentou o processo educativo, de forma ampla, a partir das ações formativas que implementaram e potencializaram o uso dos recursos tecnológicos em ações de formação, nas horas de trabalho pedagógico continuadas e coletivas.

Tais ações formativas, impulsionaram transformações significativas no fazer pedagógico em sala de aula, pelos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas respectivas salas de aula.

Todo o processo educativo com as formações remotas, foi mediado e acompanhado, numa perspectiva de planejar, desenvolver, executar, avaliar e replanejar, em um movimento colaborativo de trabalho coletivo.

Diante do exposto, o projeto caminhou, sempre à luz da ação-reflexão- ação, e retomada do percurso. Desenvolver e avaliar um processo de formação continuada de professores em serviço, em uma rede municipal de ensino, requer constantes adequações, a partir das demandas apresentadas durante o fazer pedagógico.

Assim, a formação realizada por meio do HTPC VIRTUAL, propôs estudos organizados e uma prática docente, que garantissem o direito de aprendizagem das crianças e adolescentes presentes nas salas de aula, conforme progressão apresentada no IDEB.

Com recursos tecnológicos, enquanto recursos inovadores e facilitadores à concretização dos objetivos do ensino e da aprendizagem, articulando o planejamento com o desenvolvimento dos componentes curriculares, de maneira contextualizada e integrada à prática docente se pôde alcançar êxito.

Nessa perspectiva, o presente projeto colaborativo favoreceu o processo de formação docente e a inserção das TIC, conseqüentemente potencializou as ações desenvolvidas no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Formação de professores à distância: Avaliação e perspectivas.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd - Formação de Professores - UFSC/Florianópolis, 2015.a

BARROS, D.M.V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BERTIOGA, BOM. **Boletim Oficial do Município.** Instrução Normativa SE 003/2014. Bertioga/SP, 01/05/2014.

BERTIOGA, S.E. **HTPC Virtual:** Tutorial e uso do ambiente virtual de aprendizagem para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Diretoria de Gestão Pedagógica. Bertioga/SP, 2014.

BERTIOGA, S.E. **Portfólio do Programa de Formação Continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC VIRTUAL.** Diretoria de Gestão Pedagógica. Bertioga/SP, 2014 - 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação;** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB, Resultados e Metas. 2018

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z; CAMPOS, R. **BNCC e privatização da Educação Infantil:** impactos na formação de professores. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Psicol Esc Educ, v. 19, n. 3, p. 603-10, 2015.

COSTA, N.X.P; VASCONCELOS, R. F. R.R. **Proposta para Formação Continuada de Docentes Online.** EaD em Foco, V9, e851. 2019. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1851>

DIAS, F.A.S. **Integração de tecnologias digitais ao currículo de matemática:** um estudo do projeto aula interativa. Tese. (Doutorado em Educação Matemática). – Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2015.

FELÍCIO, H.M.S; ALLAIN, L.R. **A formação continuada de professores na educação à distância:** o que dizem os professores-cursistas? Rev. Eletrônica Pesquiseduca. v. 09, n. 19, p. 506-522. 2017.

FETTERMANN, F; FOLMER, V. **Formação de professores realizadas por meio de tecnologias digitais.** Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 17, nº 3, 2019. p. 43-55, nov./dez., 2019.

FRANÇA, C; SIMON, B. **Professores de história:** o uso do computador na construção do conhecimento histórico escolar. Revista Tempo e Argumento, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 186 - 211, set. 2014. ISSN 2175-1803.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIRA, B.C. **Práticas pedagógicas para o século XXI:** a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

MASETTO, M.T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, J.M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

NETO, A.S. **Subjetividades esquecidas na formação de professores:** a insegurança dos professores no uso das tecnologias digitais na escola. Revista Intersaberes. v.1, n28. 2018.

PRADO, M.E.B.B; VALENTE, J.A. **A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica.** In: MORAES, M.C. (Org.) Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: NIED, 2002. p. 27-38.

REEVES, T. **Enhancing the worth of instructional technology research through “design experiments” and other developmental strategies.** 2000. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/~treeves/AERA2000Reeves.pdf>>.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** Em: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. (2º ed.) Lisboa: D. Quixote, 79-91, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

YVOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** Ed. comemorativa. São Paulo: Ática, 2018. v. 1. 133p

CAPÍTULO 5

“A UNIVERSIDADE SOMOS NÓS”: A GESTÃO DE DELZA GITAÍ, PRIMEIRA REITORA DA UFAL, 1987-1991

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 18/08/2020

Giovanni Torres Apratto Lopes

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Maceió - Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/6843225916144900>

RESUMO: Após a ditadura civil-militar, no período de redemocratização, o país foi tomado por experiências políticas, participativas e humanistas. Nesse outro contexto, o país viveu tempos de reformas institucionais e constitucionais. As universidades, em particular, além do envolvimento de sua comunidade com o debate político nacional, internamente passaram a eleger de modo direto os seus reitores. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na primeira eleição direta, pós ditadura civil-militar, foi eleita a professora Delza Leite Góes Gitaí, para gerir a instituição no período, 1987-1991.

PALAVRAS CHAVE: Redemocratização, autonomia universitária, biografia.

“THE UNIVERSITY IS US”: DELZA GITAÍ’S MANEGEMENT, UFAL FIRST DEAN, 1987-1991

ABSTRACT: After the civil-military dictatorship, on the redemocratization period, the country was taken by political, participatory and humanistic experiences. In this other context, the country lived through times of institutional and constitutional reforms. The universities, in particular, besides

their community involvement with the national political debate, internally started to directly elect their deans. In the Universidade Federal de Alagoas (UFAL), on the first direct election, post civil-military dictatorship, was elected to the office, professor Delza Leite Góes Gitaí, to manage the institution on the 1987-1991 period.

KEYWORDS: Redemocratization, university autonomy, biography.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa de PIBIC intitulado: “A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS: BIOGRAFIAS, MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS DO ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS, 1983-2016”. Orientado pelo professor e vice-reitor José Vieira da Cruz, o projeto tem como proposta desenvolver um estudo da Universidade Federal de Alagoas entre os anos de 1983 a 2016.

Este trabalho tem como foco estudar a gestão da professora Delza Leite Góes Gitaí, primeira mulher a assumir o comando da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e a primeira a ser eleita de forma direta para dirigir a instituição. Envolve nestas singularidades, no período de 1987 a 1991, Gitaí assumiu a gestão da instituição em meio a uma atmosfera de transformação democrática e de reformas liberais que pululavam pelo país.

Recolhidas as narrativas relacionadas à

história da Universidade Federal de Alagoas, tendo como fonte principal os relatos apreendidos através da história oral, além das documentações escritas disponíveis nos arquivos da UFAL, como atas e processos, esse trabalho visa dialogar junto a produção bibliográfica relacionada a história do tempo presente, aos estudos biográficos, ao debate da reforma universitária e do período de redemocratização da sociedade brasileira.

2 | METODOLOGIA

Os historiadores foram percebendo que a memória é também uma construção do passado. Nesse sentido, o uso metodológico da história oral está ligado a memória do indivíduo entrelaçada ao contexto social e histórica em que ele viveu ou vive. A memória não é avessa a história, ambas estão muito unidas, cabe ao historiador fazer uma mediação.

Feita essa breve apresentação da história oral e de sua importância, é relevante destacar seu papel no presente trabalho. Como é uma pesquisa sobre o reitorado de Delza Gitai na UFAL, é significativo ir até o objeto de estudo e extrair dele informações, então para isso, foram definidas as entrevistas com a reitora e com pessoas que vivenciaram ou participaram de gestão. Logo após, foi necessário estabelecer contato com o entrevistado e, montar um roteiro para o dia da entrevista e, por fim, agendou-se o encontro solicitando uma carta de cessão de direitos para fins de estudo e pesquisa.

3 | A UFAL EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO

O quão democrático é uma mulher chegar a ser reitora de uma Universidade Federal através do voto? Contudo, não considerando isso em qualquer cenário, mas sim numa conjuntura de reabertura política, logo após uma ditadura que durou 21 anos.



Figura 1: Podemos ver aqui Delza Gitai com o vice-reitor Rogério Pinheiro visitando a exposição “A Universidade Somos Nós” na Biblioteca Central em outubro de 1991.

A Ditadura Civil Militar brasileira prolongou-se de 1964 a 1985. Após o seu desenlace, a sociedade e as instituições brasileiras passam a respirar outras expectativas. Acompanhando os desdobramentos dessas mudanças, a UFAL ingressa em um novo momento histórico, marcado pela democratização em todos os níveis, de reitor(a), de coordenadores de curso e de abertura de um diálogo mais intenso com a comunidade.

Antes mesmo de Delza ter sido escolhida como reitora, aconteciam reuniões visando debater questões administrativas da universidade, segundo ela, uma das pautas eram as eleições diretas,

[...] antecedeu a essa eleição a Assembleia Constituinte da UFAL, que foi encabeçada pela ADUFAL e onde nós professores, servidores e estudantes nos reuníamos para definir algumas questões, o momento era muito propício, o momento era da gente colocar na pauta as questões que a gente acreditava, mas que até então não tinha possibilidade de colocar, e então uma das questões da pauta foi eleições diretas para reitor e para todos os cargos.”¹

Logo após a gestão do Reitor Fernando Cardoso Gama, 30/11/1983 a 29/11/1987, a professora Delza Gitaí mantém algumas preocupações da fase anterior, mas demarca seu projeto acadêmico com a ênfase nas ações de extensão e no incentivo à criação de núcleos temáticos para discussão de temas e problemas da realidade regional e nacional. Valendo-se dos lemas “A universidade somos nós”, em contraste ao autoritarismo até então em voga no país, e “A universidade sai do casulo” em relação ao transbordamento das ações acadêmicas para fora dos muros da universidade, sua gestão tenta estabelecer novos mecanismos de escuta e diálogo com as camadas menos assistidas da população, utilizando a mediação de lideranças comunitárias.

Em diferentes áreas, foram realizados seminários, reuniões, encontros e consultorias técnicas e jurídicas, discutindo questões sobre a mulher e seus direitos de cidadã, o menor, a violência e a alfabetização, entre outros temas, com isso, pode-se ver que foi

[...] um período muito rico, de debates, de discussões, por que esse período, foi um período em que nós estávamos inclusive discutindo as eleições dos primeiros presidentes pós 64. Todos nós queríamos debater e participar”².

Para dar ênfase a essa urgência de diálogos presentes na época, o I Seminário Estadual sobre Alfabetização e Cidadania, por exemplo, contou com a participação do educador Paulo Freire, como pode-se ver logo abaixo:

1. GITAÍ, Delza Leite Góes. Entrevistada por Giovanni Torres Apratto Lopes. Maceió/AL, 22/03/2018

2. GITAÍ, Delza Leite Góes. Entrevistada por Giovanni Torres Apratto Lopes. Maceió/AL, 22/03/2018

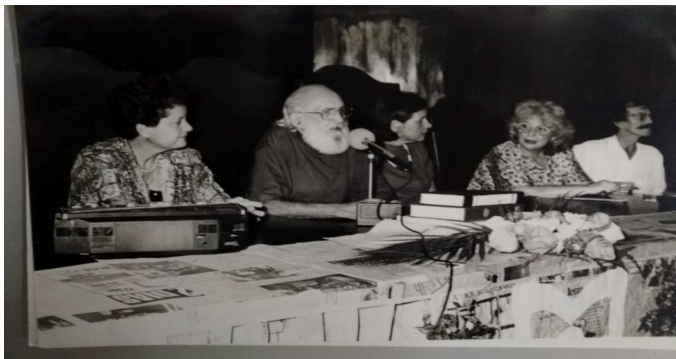


Figura 2: Mesa de encerramento do I Seminário Estadual sobre Alfabetização e Cidadania, podemos ver Delza Gitai ao lado de Paulo Freire. Outubro de 1990.

Além dos núcleos, a Pró-Reitoria de Extensão intensifica o trabalho nas comunidades, desenvolvendo, ao lado dos departamentos acadêmicos, programas como Periferia, Cidadania, Vida e Saúde, convidando a população a debater suas reivindicações. As ações de Extensão passam agora a ter um lugar bem destacado, ao lado da pesquisa e do ensino.

Saindo da década de 1990 e ingressando no novo século, a universidade sofre grandes impactos na gestão de seu orçamento, como desdobramento das instabilidades da política brasileira com a abertura do país ao capital externo, às privatizações e à desregulamentação do mercado.

4 | CONCLUSÃO

Devido à falta de uma produção histórica intensa sobre o estudo das instituições, foi necessário pesquisar aspectos históricos, que contribuíram para o desenvolvimento desta breve narrativa histórica. Este trabalho tem como objetivo levantar uma possibilidade de debate sobre a identidade social e autonomia da Universidade atrelada a questão de expansão de suas barreiras, no que tange principalmente sobre humanização, através de bases como a memória de Delza Gitai, dos Servidores e Estudantes em seus discursos durante as entrevistas. É visto que nesse período há uma urgência para transformar a universidade, não somente em um espaço de pesquisa e ensino, mas, também em um local em que a sociedade possa sentir-se bem-vinda, até porque a universidade é pública e os muros – sejam eles reais ou imaginários – podem ser ultrapassados.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

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

CRUZ, J. Vieira da. **O uso metodológico da história oral: um caminho para a pesquisa histórica**. Fragmenta: revista científica, v. V, 2005, p. 49-61.

_____. Da autonomia à resistência democrática: movimento estudantil, ensino superior e a sociedade em Sergipe, 1951-1985. Salvador: PPGH/UFBA, 2012. (tese de doutorado).

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012.

SCHMIDT, Benito Bispo. História e Biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012, p. 187-188.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

1 GITÁI, Delza Leite Góes. Entrevistada por Giovanni Torres Apratto Lopes. Maceió/AL, 22/03/2018.

2 Op. cit.

Fotografias cedidas pela ASCOM da Universidade Federal de Alagoas

CAPÍTULO 6

PROJETO SOCIAL VIVAVÔLEI MARCELLE/UFLA – 2019: ATUANDO NO DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE DE LAVRAS/MG

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 12/08/2020

Joice Benedita Silva

Universidade Federal de Lavras
Boa Esperança/MG
<http://lattes.cnpq.br/3207635523142061>

Amanda Siqueira de Castro

Universidade Federal de Lavras
Lavras/MG
<http://lattes.cnpq.br/1416208877727882>

Camila Mariana de Lima

Universidade Federal de Lavras
Itumirim/MG
<http://lattes.cnpq.br/1037326157650525>

Gustavo Belarmino da Costa

Universidade Federal de Lavras
Borda da Mata/MG
<http://lattes.cnpq.br/5836913315370237>

Vinicius Manoel Cândido Neves

Universidade Federal de Lavras
São Tiago/MG
<http://lattes.cnpq.br/0535653153394000>

Marcelo de Castro Teixeira

Universidade Federal de Lavras
Lavras/MG
<http://lattes.cnpq.br/6883137700883811>

RESUMO: O Projeto VivaVôlei teve início em 1999, sendo idealizado pela Confederação Brasileira de Voleibol (CBV). Em 2003, a CBV criou

o Instituto VivaVôlei para gerenciar o projeto que tem o apoio institucional da UNESCO. Em Lavras/MG o projeto se desenvolve no Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), proporcionando a prática desse esporte coletivo para crianças e adolescentes. O objetivo do programa é promover a prática esportiva e a interação social entre as crianças, evitando deixá-las nas ruas e ampliando suas capacidades motoras básicas e específicas. O projeto apresenta uma estrutura adequada de materiais como: redes de vôlei, bolas, cones, arcos, cestas móveis, entre outros, utilizados de maneira adequada e adaptada de acordo com a faixa etária de cada turma. O presente projeto trabalha com a metodologia do “Mini Vôlei”, um método de iniciação simplificado, com adequação do tamanho da quadra, do peso da bola, altura da rede e das regras do jogo ajustados às distintas faixas etárias. Nos anos de vigência no DEF, o projeto apresentou, de forma gradativa, um avanço no comportamento, nas relações sociais dos alunos e nos domínios motores. Contudo, as crianças vêm mostrando vasto interesse e felicidade em estar frequentando um local onde existe a relação saudável entre professor/atleta e atletas entre si. Foi possível observar que os participantes do projeto têm apresentado progresso na coordenação motora, aumento da flexibilidade e fortalecimento muscular. É possível observar também a melhoria da comunicação, socialização e o aumento da satisfação com a prática esportiva coletiva. Conclui-se, portanto, que ocorre uma melhora na qualidade de vida das crianças e adolescentes, trazendo o desenvolvimento adequado para todos,

reforçando aos alunos que o esporte é capaz de trazer muitos benefícios quando praticado de maneira correta e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Prática esportiva; Voleibol; Inclusão social.

VIVAVÔLEI MARCELLE/UFLA SOCIAL PROJECT - 2019: WORKING IN THE SPORTS DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE COMMUNITY OF LAVRAS/MG

ABSTRACT: The VivaVôlei Project began in 1999, in a creation of the Brazilian Confederation of Volleyball (CBV). In 2003, the CBV created the VivaVôlei Institute to manage the project that has the institutional support of UNESCO. In Lavras/MG the project is developed in the Department of Physical Education (DEF) of UFLA, providing the practice of this collective sport for children and adolescents. The objective of the program is to promote sports practice and social interaction among children, avoiding leaving them on the streets and exercising their basic and specific motor skills. The project presents an adequate structure of materials such as volleyball nets, balls, cones, arches, mobile baskets, among others, used in an appropriate way and adapted according to the age group of each class. We work with the «Mini Volleyball» methodology, a simplified initiation method, with adequacy of the size of the court, the weight of the ball, the height of the net and the rules of the game adjusted to the different age groups. In the years in force in the DEF, the project gradually presented an advance in the behavior, social relations of students and motor domains, however they have been showing great interest and happiness in being attending a place where there is a healthy relationship between teacher/athlete and athletes. It is observed that the participants of the project have presented progress in motor coordination, increased flexibility and muscle strengthening. It is also possible to observe the improvement of communication, socialization and the increase of satisfaction with the collective sport practice. It is concluded, therefore, that there is an improvement in the quality of life of children and adolescents, bringing the appropriate development for all, reinforcing to the students that the sport can, yes, bring many benefits when practiced in a correct and pleasurable way.

KEYWORDS: Sports practice; Volleyball; Social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto VivaVôlei teve início em 1999, sendo idealizado pela Confederação Brasileira de Voleibol (CBV). Em 2003, a CBV criou o Instituto VivaVôlei para gerenciar o projeto que tem o apoio institucional da UNESCO (CBV, 2018). Em Lavras/MG o projeto se desenvolve no Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), proporcionando a prática desse esporte coletivo para crianças e adolescentes de 11 a 16 anos, nos naipes feminino e masculino.

A concepção de que o esporte possa se configurar num rico “instrumento” de “intervenção social” sempre esteve em evidência, sobretudo por se acreditar no

poder da prática de esporte como mecanismo de socialização e uma via poderosa para desenvolver o potencial de crianças e adolescentes em todos os seus domínios sejam eles cognitivos, psicomotor e sócio afetivos. (LAZZARI; THOMASSIM e STIGGER, 2010). À vista disso, por meio da prática de Voleibol, encontram-se benefícios para as crianças e adolescentes como socialização em grupo, obediência às regras, cooperação, disciplina, respeito, autocontrole e condicionamento físico. Tais benefícios também fazem com que as crianças revelem suas intenções, expressando seus sentimentos, construindo estratégias e criando métodos para que possam atingir seus objetivos.

Segundo Rosa Neto (2002), por meio da exploração motora a criança desenvolve consciência do mundo que a cerca, e de si própria. O controle motor possibilita à criança experiências concretas, que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual. As capacidades coordenativas são de grande importância na prática de qualquer modalidade esportiva e, para Greco e Benda (2001), nos esportes, elas estão agregadas à função de harmonização dos processos parciais do movimento, que tendo em vista o objetivo da ação, permitem que este seja alcançado com o menor gasto energético possível.

É preciso destacar, segundo Platonov (2008), a percepção e análise dos próprios movimentos, a presença de imagem e de características dinâmicas, temporais e espaciais dos movimentos do corpo como um todo e de suas partes, a compreensão das tarefas motoras propostas, o planejamento e a capacidade concreta de realizar os movimentos. Quando todos esses componentes estiverem interligados haverá maior possibilidade de garantir a alta eficácia do movimento coordenado. Deve ser lembrado de que as técnicas do Voleibol são habilidades motoras específicas, devendo ser aprendidas, aperfeiçoadas e exaustivamente treinadas e aplicadas.

No que diz respeito a essas técnicas do Voleibol, Gallahue e Ozmun (2002) indicam que a ação de rebater é uma habilidade motora manipulativa e aberta, ou seja, que sofre influência de fatores ambientais, sofrendo por isso diversas variações e adaptações. Segundo Rocha (2000) essa característica exige uma seleção de respostas motoras adequadas à situação que também devem variar de acordo com as mudanças ambientais das ações. Já Bizzocchi (2000) denomina as ações de “não-naturais ou construídas”, ou seja, auxilia no desenvolvimento do repertório motor do aluno pela diversificação de opções.

2 | OBJETIVO

O projeto de extensão denominado VivaVôlei, objeto do presente estudo,

pretende promover a prática esportiva e a interação social entre as crianças, evitando deixá-las “nas ruas”, e também exercitar as capacidades motoras básicas e específicas dos adolescentes praticantes de Voleibol, sobretudo com vulnerabilidade socioeconômica, residentes em Lavras/MG.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto apresenta uma estrutura adequada de materiais como: redes de Voleibol, bolas, cones, arcos, cestas móveis, entre outros, utilizados de maneira adequada e adaptada de acordo com a faixa etária de cada turma. Trabalha-se no projeto com a metodologia do “Mini Vôlei”, criada em 1975 pela Federação Internacional de Voleibol (FIVB) para iniciação na modalidade de crianças e adolescentes antes da prática do denominado Voleibol regular, de 6 contra 6. O método consiste de um modelo simplificado e adaptado às 18 capacidades e necessidades das crianças de 8 a 14 anos, com idade escolar, para uma melhor aprendizagem do Voleibol, sendo estas adequações de: tamanho da quadra, do peso da bola, altura da rede e das regras do jogo ajustadas às distintas faixas etárias (SANCHES, 2014). De acordo com Xavier (1986 apud GANE, 1971), recursos ou meios para o ensino se referem aos vários tipos de componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno, ou seja, meios materiais que se dispõem para conduzir a aprendizagem.

As atividades do projeto são desenvolvidas com adolescentes de 11 a 16 anos que praticam Voleibol no Departamento de Educação Física da UFLA. Os treinamentos têm o enfoque em atividades lúdicas, sendo realizados de duas a três vezes na semana, com treinamentos de habilidades motoras e cognitivas, treinos técnicos, táticos e físicos, sendo ministrados por monitores do curso de Educação Física, e cada turma conta com aproximadamente 25 alunos.

O atual estudo se baseou em informações obtidas através de observações periódicas dos monitores e coordenador, e também pela aplicação de instrumentos que pudessem avaliar os resultados técnicos, táticos, físicos e, principalmente, os resultados socioculturais requeridos pelos avaliadores.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Nos anos de vigência no DEF, o projeto VivaVôlei apresentou, de forma gradativa, um avanço no comportamento, nas relações sociais dos alunos e nos domínios motores. Contudo, vêm mostrando vasto interesse e felicidade por parte dos alunos em estarem frequentando um local onde existe a relação saudável entre professor/atleta e atletas entre si. O esporte, quando bem conduzido, pode ser um mecanismo para que a criança entenda e relacione essa atividade com o seu dia-a-

dia, auxiliando nos estudos, em casa com seus familiares e no relacionamento com os amigos. (OLIVEIRA, 2014).

Observa-se que os participantes do projeto pesquisado têm apresentado progresso na coordenação motora, aumento da flexibilidade e fortalecimento muscular. O esporte pode trazer benefícios sociais, físicos, motores e psicológicos (BENETTI; SCHNEIDER; MEYER, 2005). A prática esportiva também estimula o trabalho em equipe e o respeito ao seu adversário (SILVA; PONTE, 2013). Além disso, incentiva a disciplina e a organização que são fatores que contribuem para a cidadania (SOUZA et al, 2010). E esses estudos corroboram com os resultados verificados entre os alunos do projeto em questão.

Em estudo de Garcia e Assunção (2017), pode-se observar que um grupo significativo de 40% dos alunos respondeu que gostam de praticar o Voleibol, pois é uma prática de esporte que possibilita diversão em grupo. Outros 20% responderam que através da prática obtiveram benefícios sociais, que houve sociabilização com os colegas melhorando a saúde e disposição. O mesmo estudo também aponta mudanças no âmbito familiar após a prática, sabendo os praticantes, por exemplo, como respeitar e trabalhar em equipe tanto no jogo como em casa, valorizando assim a família (GARCIA; ASSUNÇÃO, 2017)

Verificou-se que os resultados da presente pesquisa foram compatíveis aos estudos de Sousa e Filho (2014). Conforme esses autores, os principais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos relacionados à prática do Voleibol de alunos de 7 a 14 anos, foram a realização de exercício físico, a diversão, a sensação de bem-estar, a relação amigável com o treinador, a formação de novas amizades e a inclusão em grupos. Comparando este estudo com o atual artigo, pode-se observar que ambos obtiveram os mesmos resultados, tais como a melhoria da comunicação, socialização e o aumento da satisfação com a prática esportiva coletiva.

A prática do Voleibol tanto como esporte educação, esporte lazer ou esporte rendimento traz essa socialização dos envolvidos no jogo, criando-se vínculos, relações e hábitos saudáveis de convivência prazerosa, e ocasionando assim outras formas de viver o esporte além das quadras. (BARROSO, 2008). Segundo Samuslki (2002), a socialização é um processo pelo qual a pessoa adquire capacidades sociais, como percepção social, o idioma, motivos e atitudes sociais, integração e comunicação social que lhe permitem agir adequadamente em situações sociais. Desta forma, essa modalidade se torna um esporte que exige participação, habilidades gerais e cooperação dos participantes, o que permitirá ao adolescente o desenvolvimento da capacidade de enfrentar os desafios que venham surgir ao seu redor.

Segundo Carvalho e Amaro (2017) os esportes coletivos, como o Voleibol, promovem inúmeros benefícios relacionados ao desenvolvimento e ao crescimento

de seus praticantes, pois, proporcionam o trabalho em equipe, desenvolvem disciplina e organização, possibilitam melhoras na autoestima e exploram diversos movimentos. Moscarde, Alves e Gregol (2013) também afirmam que o Voleibol promove melhorias nos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e físicos, na aprendizagem de habilidades motoras e desperta satisfação, prazer e motivação. Além disso, estimula a formação de cidadãos participativos e comprometidos com a sociedade.

O Voleibol, como um esporte de situação, apresenta ambientes que propõe estímulos que auxiliam em um desenvolvimento da psicomotricidade, podendo devolver ao movimento, uma posse harmônica do homem, ao ambiente em que circunda. (MACHADO, 2006)

É importante ser abordado que, é fundamentalmente relevante a consciência corporal da criança para executar cada ato do jogo, seja ele do mais simples ao mais complexo, garantindo a ela, uma experiência melhor com o jogo, ganhando mais habilidades táticas, físicas, psicomotoras. Além disso, também facilita o deslocamento rápido em suas diversas tomadas de decisão durante a atividade. Para Santos & Tani (1995) o tempo de reação, está interligado ao tempo de processamento de informações, necessário para uma execução de uma resposta, que, por sua vez, permite fazer inferências sobre os mecanismos subjacentes que envolvem tal tarefa em termos de desempenho; quanto menor for o tempo de reação maior a eficiência dos mecanismos e processos centrais.

Segundo Machado (2006), e especificamente nos aspectos motores, no processo de aprendizagem dos esportes (aqui tem-se o Voleibol), deve-se incluir e alternar os movimentos de membros superiores e inferiores simultaneamente, como correr, saltar, rolar, andar rápido, correr de diferentes formas, rastejar, oferecendo diversos níveis de dificuldade e fazendo com que as crianças, desenvolvam cada vez mais essa prática, enriquecendo o seu “repertório” de ações durante a atividade e evoluindo a sua psicomotricidade. Essa evolução no processo de aprendizagem, deve ocorrer através da experimentação, variando as formas e exercícios diretamente com as crianças, às estimulando a descobertas de dificuldades durante a execução de seus gestos técnicos.

De acordo com Stanganelli et al. (2006), o Voleibol é uma modalidade complexa que requer do praticante uma combinação de capacidades motoras coordenativas e cognitivas, sendo que quanto mais alto o nível do jogo, maior é a exigência na utilização dessas capacidades. Não esquecendo da parte social, o se tornar cidadão através de práticas esportivas é um método que vem dando certo em todo o mundo. Podemos ver que crianças e adolescentes mudam suas vidas após participar de projetos sociais esportivos. A participação regular nos esportes tem uma relação muito boa com a sociedade, não só na questão de convivência, mas

sim com a educação, o aprendizado que se leva para toda a sua vida. (JUNIOR; CAPUTO, 2014)

5 | CONCLUSÃO

Sabe-se que o esporte tem um “poder” social importante com crianças e adolescentes, buscando ajudar na inserção social, no afastamento da criminalidade e na criação de novas oportunidades de vida (SAMULSKI, 2002). Em virtude do que foi mencionado, o esporte possui um papel fundamental na vida de seus participantes, fato esse que vem se cumprindo no Projeto VivaVôlei – Núcleo Marcelle/UFLA.

Portanto, pode-se comprovar que ocorre uma melhoria na qualidade de vida das crianças e adolescentes praticantes do presente projeto, trazendo o desenvolvimento adequado para todos, reforçando aos alunos que o esporte, e em especial aqui o Voleibol, é capaz de trazer muitos benefícios quando praticado de maneira correta e prazerosa.

APÊNDICE





REFERÊNCIAS

BARROSO, André Luís Rugiero. **Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, providencial e atitudinal do conteúdo**. Rio Claro, 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) - Universidade Estadual Paulista

BENETTI, Gisele; SCHNEIDER, Patrícia; MEYER, Flávia. **Os benefícios do esporte e a importância da treinabilidade da força muscular de pré-púberes atletas de Voleibol**. Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum, v. 7, n. 2, p. 87-93, 2005.

BIZZOCCHI, Carlos Cacá. **O Voleibol de alto nível: da iniciação à competição**. São Paulo: Fazendo Arte, 2000.

CARVALHO, Lucas Eduardo Nogueira de; AMARO, Diogo Alves. A Importância do Voleibol no Contexto Escolar nos Anos Iniciais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. pp 133-144, Julho de 2017. ISSN:2448-0959.

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2002.

GARCIA, Marilya Batista; ASSUNÇÃO, Leonardo Silva. A Prática Esportiva do Voleibol e suas Possíveis Mudanças de Comportamento em Alunos do Ensino Médio. Cepe IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG, Poragatu, p. 1-5, [s/d].2017

GRECO, Paulo Juan. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, Emerson Silami.; LEMOS, Katia Lucia Moreira. (Eds.). **Temas atuais em educação física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2001. v. VI, p. 48-72.

JUNIOR, Antônio Bernardino Gomes; CAPUTO, Gabriel Alonso. **A INCLUSÃO SOCIAL E O ESPORTE NA INFÂNCIA: Um estudo de caso no Centro Municipal de Educação Integrada de Penápolis - SP**. 2014. 61 f. Monografia- Curso de Educação Física, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Penápolis, 2014.

LAZZARI, André; THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. **A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis**. Caderno de Educação Física, Marechal Cândido Rondon, v.9, n.16, p.51-64, 1.sem.2010.

MACHADO, Afonso Antônio. **Voleibol de aprender ao especializar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006

- MOSCARDE, Everton Roberto; ALVES, Emerson.; GREGOL, Dhioni Cleiton. **Os Benefícios do Voleibol no Âmbito Escolar**. EFDeportes. Buenos Aires, ano 18, n. 181, junho de 2013.
- OLIVEIRA, Júlio César Barbosa de; SILVA FILHO, José Nunes da; ELICKER, Eliane. Esporte: um meio de socializar e educar crianças. 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd193/esporte-um-meio-de-socializar-e-educar.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- PLATONOV, Vladimir Nikolaevich. **Tratado Geral do Treinamento Desportivo**. São Paulo: Phorte, 2008
- ROCHA, Cláudio Miranda da. **Análise das ações de ataque no Voleibol masculino de alto nível. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.
- ROSA NETO, Francisco. (2002) **Manual da Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artemed.
- SAMULSKI, Dietmar Martin. **Psicologia do esporte**. 1ed. Barueri: Manole, 2002.
- SANCHES, Walter Romano. MINIVOLEIBOL UMA ESTRATÉGIA PARA INICIAÇÃO NO VOLEIBOL: MÉTODOS TÉCNICOS E PRÁTICOS. Monografia- Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Goioerê, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. p.40, 2014.
- SANTOS, Suely; TANI, Go. **Tempo de reação e a aprendizagem de uma tarefa de “timing” antecipatório em idosos**. Revista Paulista de Educação Física, v. 9, n. 1, p. 51-62, 1995.
- SILVA, José Laerton Pimentel; PONTES, José Laerton de Matos. **A Importância do esporte para o desenvolvimento social: uma análise do incentivo de programas federais**. Anais VI Jornada Internacional de Políticas Públicas.2013
- SOUZA, Ana Luiza Correia; FILHO, Ronaldo Pacheco de Oliveira. **Motivação intrínseca e extrínseca em crianças de 7 A 14 anos na iniciação do Voleibol**. Educação Física em Revista, v. 7, n. 2, 2014.
- SOUZA, Thiago Mattos Frota de et al. **A importância do Voleibol enquanto lúdico e modalidade desportiva dentro da educação física escolar**. 2010.
- STANGANELLI, Luiz Cláudio Reeberg.; DOURADO, Antonio Carlos.; ONCKEN, Percy; MANÇAN, Sérgio. **Caracterização da intensidade e volume das sessões de treino de voleibolista de alto rendimento**. Revista Treinamento Desportivo, v. 7, n. 1, p. 06-14, 2006
- VOLEIBOL, Confederação Brasileira de. **Descrição do Projeto VivaVôlei**. Disponível em: <https://cbv.com.br/vivaVolei/o-programa/descricao-do-programa>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- XAVIER, Telmo Pagana. **Método de ensino em Educação Física**. São Paulo: Manole, 1986.

CAPÍTULO 7

HABITUS PROFESSORAL E ALTERIDADE NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de Submissão: 10/08/2020

Gustavo Henrique Gonçalves Maria

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7166123880419060>

RESUMO: O presente artigo busca investigar como a relação de alteridade (nós e os outros) constitui o ser professor (*habitus professoral*). Para tanto, analisou-se a história de vida da professora aposentada Maria da Glória Sá Rosa e como a relação de alteridade influenciou sua constituição docente. O referencial teórico que embasa essa análise conta com a teoria bourdieusiana e conceitos da antropologia, em especial, o conceito de alteridade. A história de vida foi acessada por meio de CD-ROM anexo à obra “Episódios do Passado: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, em que foram disponibilizadas as transcrições de entrevistas realizadas com diversos professores aposentados da UFMS, em uma pesquisa ampla que teve como objetivo recontar a história da criação da Universidade sob a perspectiva dos professores aposentados. Nesse artigo, lançou-se um outro olhar para os dados, centrando a análise na questão da alteridade e da formação do *habitus professoral*. Como resultados, aponta-se que as relações familiares e escolares, bem como modelos de professores que provocavam

a admiração e o respeito, contribuíram para a construção, na professora Maria da Glória, de um olhar sobre a educação e sobre si mesma que lhe permitiu perceber os contrastes e as semelhanças entre o “eu e o outro” e estabelecer um *habitus professoral* que fugia ao tradicional, utilizando métodos pedagógicos em que o aluno era sujeito ativo do aprendizado. Concluiu-se que observar as questões que envolvem as relações de alteridade, vivenciadas em ambiente familiar e social, constitui-se em um importante instrumento a favor da formação de professores que respeitem e ensinem a respeitar a diversidade, contribuindo para minimizar os problemas relacionados ao preconceito e discriminação, comuns ao ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade; *Habitus Professoral*; História da Educação.

PROFESSORIAL *HABITUS* AND ALTERITY IN THE TRAJECTORY OF PROFESSOR MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA

ABSTRACT: This article seeks to investigate how the relationship of alterity (us and others) constitutes being a teacher (*habitus professoral*). To this end, the life history of retired teacher Maria da Glória Sá Rosa was analyzed and how the relationship of otherness influenced her teacher constitution. The theoretical framework that underlies this analysis count with Bourdieusian theory and the concepts of anthropology, in particular, the concept of alterity. The life story was accessed through a CD-ROM attached to the book “Episodes from the Past: narratives

of retired professors from the Federal University of Mato Grosso do Sul”, in which the transcripts of interviews with several retired professors from UFMS were made available, in a broad survey that aimed to retell the history of the creation of the University from the perspective of retired teachers. In this article, another look at the data is launched, focusing the analysis on the question of alterity and the formation of the professorial habitus. As a result, we point out that family and school relationships, as well as teacher models that provoked admiration and respect, contributed to the construction, in Professor Maria da Glória, of a look at education and about herself that allowed her to perceive contrasts and similarities between the “me and the other” and to establish a professorial habitus that escaped the traditional, using pedagogical methods in which the student was an active subject of learning. It was concluded that observing the issues surrounding the relationships of alterity, experienced in a family and social environment, constitutes an important instrument in favor of the formation of teachers who respect and teach to respect diversity, contributing to minimize the problems related to the prejudice and discrimination, common to the school environment.

KEYWORDS: Alterity; Professorial Habitus; History of Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo passou por alterações para efeito desta publicação. Sua versão original, foi apresentada oralmente e registrado nos Anais do Evento “VIII Seminário Fala Outra Escola: Re-existir nas pluralidades do cotidiano”, intitulado originalmente como: “Uma docente em construção: *habitus* professoral e alteridade na história de vida da professora Maria da Glória Sá Rosa”, o texto apresentado no evento pode ser acessado nos Anais do evento no seguinte link: (<https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/papers/uma-docente-em-construcao--habitus-professoral-e-alteridade-na-historia-de-vida-da-professora-maria-da-gloria-sa-rosa->).

O presente artigo pretende analisar como o *habitus* professoral se constituiu nas relações dos professores com os “outros”, por meio da análise da história de vida da docente Maria da Glória Sá Rosa e de quem foram as personalidades mais importantes no processo de construção do *habitus* a partir da alteridade. Buscou-se também a reflexão na condição de professor em formação com o fim de desenvolver disposições que possibilitem construir um *habitus* professoral no qual o estudante também seja sujeito do processo educativo.

O artigo está estruturado em duas seções, o primeiro apresenta e debate a relação entre os conceitos de estranhamento, alteridade, *habitus* e *habitus* professoral, conhecimento essencial para se responder à questão principal desse artigo, que será desenvolvida propriamente na segunda seção, que trata da construção do *habitus* professoral da docente Maria da Glória Sá Rosa.

21 A RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE ESTRANHAMENTO, ALTERIDADE, *HABITUS* E *HABITUS* PROFESSORAL

Os seres humanos, assim como os animais, são seres orgânicos que atuam na natureza, buscando sobreviver. Os animais se adaptam à natureza, já os homens adaptam a natureza a si mesmos. Segundo Netto e Braz *apud* Bifon (2009), é por meio do trabalho que os homens transformam a natureza e transformam a si mesmos. Com as relações sociais se desenvolvendo, fator possível pela atividade do trabalho, vão sendo gerados novos conhecimentos, que são passados por meio da linguagem de geração para geração, produzindo novas capacidades, necessidades e transformações. Assim, os homens constroem história e a si mesmos.

Ao considerar que o homem é uma construção histórica, a sua identidade também o é na relação com os “outros”. O desenvolvimento de pensamento e ideias individuais se forma por meio da relação entre o agente e os “outros”. Essa identidade “constituída” não se faz como algo estático e sim fluido e em constante transformação, visto que depende das relações sociais.

Nessa perspectiva, o termo *alteridade* se faz essencial nesta discussão, uma vez que trata da formação do “eu” por meio das relações sociais com o “outro”, do *estranhamento* frente àquele que se mostra diferente de mim. Em uma visão antropológica, segundo Laplantini (1988, p. 12), o “estranhamento (*depaysement*)” consiste na “perplexidade provocada pelo encontro das culturas que são para nós as mais distantes, e cujo encontro vai levar a uma modificação do olhar que se tinha sobre si mesmo”.

Portanto, a alteridade ocorre quando o “eu” estranha o “outro”, reconhecendo-o com suas semelhanças, diferenças e peculiaridades e é com este estranhamento que o “eu” se identifica como único e identifica o “outro” como sendo único também, respeitando-o e desenvolvendo empatia, pois, conforme Kilani *apud* Macedo (2006, p. 24) “[...] inventar o outro é compreender a si mesmo como vivo num mundo onde se pode, por contraste com o outro, desenhar os seus contornos.”

Sob essa ótica, ao desenvolver nossa identidade na relação com o “outro”, em sociedade, incorpora-se estruturas sociais que oferecem disposições, quase posturais e socialmente construídas, para pensar, agir e sentir. O filósofo Pierre Bourdieu criou o conceito de *habitus* para denominar esse movimento de interiorizar as estruturas estruturantes da sociedade (Estado, Igreja, escola, entre outras). Como nos mostra Nogueira e Nogueira (2016):

Bourdieu denomina “*habitus*”, entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 61).

Baseada na teoria bourdieusiana, Silva (2005) sistematizou um conceito mais específico, que se faz o foco da nossa análise: *habitus* professoral. Segundo a autora:

Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional. (SILVA, 2005, p. 161).

Apoiado nos conceitos chaves tratados anteriormente, discorrer-se-á no próximo tópico como a professora aposentada Maria da Glória Sá Rosa construiu seu *habitus* professoral, nas suas relações de alteridade.

3 I CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL DA DOCENTE MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA

Ao deter-se à trajetória docente de Maria da Glória Sá Rosa, buscar-se-á perpassar pelos eventos que mais contribuem para a análise da construção de seu *habitus* professoral nas suas relações de alteridade, descritas na entrevista que concedeu à pesquisa intitulada “Episódios do Passado evocados por professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.” (PEREIRA; URT, 2013).

O conceito de *habitus*, cunhado por Pierre Bourdieu, têm em sua teoria a definição de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Este conjunto de disposições duráveis são socialmente construídas, influenciadas pela classe de origem do agente, desde sua socialização primária, em que as primeiras bases desse *habitus* se estruturam, assim como no decorrer de sua vida, modificando-se processualmente de acordo com as novas disposições e alterações das práticas que ocorrem.

Pode-se trazer as contribuições de Silva (2011), o qual aponta que nas profissões, que os agentes exercem, executam práticas inerentes aquela ação profissional. Assim pode-se buscar nas práticas de Maria da Glória Sá Rosa, durante

sua formação até a docência, como a profissão de professora se estruturou como um *habitus* em sua trajetória.

Para tanto pode-se entender que, “os professores exibem ações/comportamentos no dia a dia que permitem ao observador identificar a que grupo de profissão o sujeito exposto pertence, sem que ele tenha oferecido informações a esse respeito.” (SILVA, 2011, p. 338).

Cercarioli, Esbrana e (2008, p.1, grifo nosso) informam, que seus pais foram “[...] **a professora** Cleonice Chaves e Sá e o **comerciante** Tertuliano Vieira e Sá”. Destacou-se este trecho pois, entende-se que, como o *habitus* se estrutura em forma de disposições duráveis, que são inicialmente lançadas no seio da socialização primária, onde o agente se inter-relaciona e se apropria das primeiras práticas cotidianas inerentes a família, a classe, e a educação, o *habitus* professoral, existente apenas quando se exerce a profissão docente, sempre esteve manifesto nas relações primárias de Sá Rosa. Assim como posteriormente as entrevistadoras apontam:

Foi alfabetizada pela própria mãe, apaixonada pelo ensino, professora, formada pela Escola Normal de Fortaleza. Glorinha lembra que tanto o pai quanto a mãe eram pessoas muito exigentes com a educação dos filhos. Desenvolvendo o gosto pela leitura convivendo com manchetes e anúncios de jornais. As primeiras leituras foram histórias de fadas. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.2.).

Esse trecho mostra como a profissão docente de sua mãe influenciou sua criação, sendo alfabetizada antes de estar realmente na escola e tendo, mesmo de seu pai comerciante, uma pressão para que a educação fosse uma prioridade em sua vida.

Pode-se assim entender que em se tratando de *habitus*, as disposições que estavam sendo estruturadas em Sá Rosa, apontavam para determinadas ações, que são de uma prática profissional ligada à educação.

Dadas as condições materiais pode-se perceber que Sá Rosa não encontrou durante sua formação básica, dificuldades financeiras, condições essas que influenciam diretamente a forma como o *habitus* se estrutura e se estabelece como “matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...].” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Com base nos seguintes trechos pode-se notar que a socialização primária (vínculos familiares e afetivos) de Sá Rosa, marcou sua trajetória de formação acadêmica e pessoal:

[...] estudou no Ginásio Juvenal de Carvalho, das irmãs salesianas, [...] com apenas oito anos de idade, foi viver longe dos pais. [...] Guarda recordações das professoras daquela época: Irmã Bartira

Gardès, Irmã Josefina di Sano, Irmã Francisca Barroso, Irmã Noemi Dela Mônica, que a incentivaram nas diversas atividades do currículo da época. [...] Em 1942, quando terminou o ginásio, aos 15 anos, como não havia segundo grau em Campo Grande, foi matriculada no Curso clássico do Colégio Santa Inês, em São Paulo, [...]. Pela segunda vez era separada da sua família e colocada num internato de salesianas. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.4).

Com base nas asserções apresentadas, tem-se maior noção de como sua formação exitosa deriva-se da apropriação antes estruturada de um *habitus* estudantil inculcado desde a infância, que, de acordo com o texto, pode ser observado nas instituições pelas quais passou. Gerando também aproximações com pessoas que possuíam *habitus* diversos em suas práticas e especificamente *habitus* professoral (Irmã Bartira Gardès, Irmã Josefina di Sano, Irmã Francisca Barroso, Irmã Noemi Dela Mônica).

Dessa forma, Sá Rosa desenvolvia novas disposições, agregando aplicações diversas em suas práticas, que seguiam sendo ressignificadas diante das necessidades que experimentava. Sendo assim, a alteridade transparecia como prática constante em suas relações e em seus ambientes de formação, aceitando, recusando ou negociando práticas pedagógicas.

Como a professora relatou em sua entrevista, durante sua vida escolar ela frequentara colégios como o Santa Inês, os quais tinham “regras muito severas”. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.4). É a partir da relação com professoras e escolas tradicionais que Glorinha se percebeu como uma professora não convencional, com práticas pedagógicas diferenciadas, apreciadas pelos alunos, negando, neste caso, as práticas do outro, precisando deste para se identificar como não sendo o outro e sim, a professora Maria da Glória Sá Rosa.

Naquela época, o sistema estimulava que o professor fosse autoritário dentro de sala de aula. Podia dar zero, colocar o aluno para fora da sala de aula, repreendê-lo em frente dos colegas. Era o costume da época que Glorinha nunca adotou [...] cativando os alunos sem pressões, usando uma didática inovadora em que aluno e professor discutiam, argumentavam os assuntos a serem trabalhados. [...]. Os alunos gostavam de suas aulas em que pesquisavam, saíam da rotina, não ficavam restritos aos livros didáticos. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.12).

Sá Rosa vivenciou trocas em sua trajetória de formação que a fizeram tomar para si as práticas do “outro” ou não, como vê-se anteriormente. Essa rede de compartilhamento executa-se na tensão que acontece entre o eu e o outro, de quem se distancia ou se aproxima, como as autoras dizem sobre Sá Rosa: “Duas grandes influências em sua vida foram a professora de português Irmã Maria José Duarte, que a incentivou nos domínios da escrita e a amiga Olga de Sá.” (CERCARIOLI;

ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.4).

Neste trecho pode-se ver que existem sujeitos de extrema influência e que exerceram direta relação de troca com Sá Rosa no período de sua formação, servindo de complemento o que diz Gusmão (2003):

[...] a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nessa medida a escola, mais que um espaço de socialização, se torna um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontro e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. (GUSMÃO, 2003, p.94).

Nessa perspectiva, compreende-se que existiram sujeitos “outros” na trajetória de Sá Rosa, no primário, no ginásio ou no secundário, sejam elas instituições em regime de internato ou as de tempo parcial, embora nem todos tenham sido por ela citados em sua entrevista, que com ela conviveram e que talvez tenham contribuído para a constituição de seu *habitus*, uma vez que a alteridade é intrínseca a todo esse jogo de relações e construção de disposições que forma, deforma e reforma o *habitus* do agente. Assim Queiroz contribui ao pensar como Sá Rosa se constituiu professora e sujeito de sua ação através das relações que viveu e de sua própria postura em suas práticas, quando diz que:

[...]sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é resultado da interação entre suas especificidades, todo o seu ambiente, todas as coletividades em que se insere. Não é novidade alguma afirmar que o indivíduo cresce num meio sócio-cultural e está profundamente marcada por ele. Sua história de vida se encontra, pois, a cavaleiro de duas perspectivas: a do indivíduo com sua herança biológica e suas peculiaridades, a de sua sociedade com sua organização e seus valores específicos. (QUEIROZ, 1988, p. 36).

Portanto, pôde-se apreender que as pessoas descritas na entrevista como elementos de importância na formação de Sá Rosa são aquelas que na relação de alteridade desenvolveram relação de troca, de compartilhamento, e que as outras pessoas podem ou não ter sido importantes, ainda que não tenham sido lembradas, pois participaram do convívio com Sá Rosa e influenciaram seus pensamentos, forma de ver o mundo e escolhas – profissionais e pessoais.

Nesse sentido, a alteridade relaciona-se a ser e ver o diferente, coexistindo e reconhecendo a existência de um outro que exerce, mesmo indiretamente, influência na sua trajetória, pois o convívio com o diferente faz com que tanto o “eu” quanto o “outro” perceba que possui uma identidade própria. Essa relação de alteridade é percebida no trecho em que as entrevistadoras afirmam:

Após ambientar-se ao novo colégio, teve início, o desconforto de perceber que algumas meninas riam de seu forte sotaque cearense.

Mais tarde, o jeito diferente de falar conquistou-lhe novas amizades, além do apoio de sua mais nova amiga, a Irmã Nilde Tissot. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.4).

Em 1945, saindo do ensino secundário, pode-se entender, como já antes dito, de que forma todas as relações que vivenciou com o ensino tradicional e com a multidão de trocas que fez com as pessoas que a influenciaram durante esse período de formação, desenvolveram nela disposições para constituir sua própria característica docente, ou seja, seu próprio *habitus* professoral. Após um ano:

[...] fez vestibular e foi aprovada em segundo lugar para o Curso de Línguas Neolatinas na PUC do Rio de Janeiro [...]. Durante o Curso teve ótimos professores como Tristão de Athayde (Alceu de Amoroso Lima), Virgínia Cortes de Lacerda, autora de livros didáticos, Blanche Thierry Jacobina, professora de Didática da Língua Francesa, Barreto Filho, professor de Psicologia, dava aulas comentando filmes numa inter-relação entre Psicologia e Literatura. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p.5).

Após essa fase de adaptação em que estudou e trabalhou, onde também seu *habitus* estudantil agregou ainda mais disposições necessárias para o exercício da profissão docente, Sá Rosa retornou a Campo Grande e em 1950, começou a lecionar nos colégios Nossa Senhora Auxiliadora e Oswaldo Cruz as disciplinas de Português e Espanhol. Passou pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FUCMAT), atuando firmemente na criação desta faculdade salesiana, assim como desenvolveu inúmeras inovações, permanecendo nessa instituição durante 18 anos. Teve passagem por órgãos públicos em cargos ligados à educação e em 1981 tornou-se funcionária da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, local em que criou projetos e motivou ações em prol da melhoria da universidade e da educação superior.

Neste longo trajeto, como exemplo da construção de sua própria identidade pedagógica e das práticas que compunham seu *habitus* professoral depois de tantos anos, pode-se ver essa declaração das entrevistadoras:

Lembra-se da mudança que implantou nos métodos de ensino,[...]. Lembra-se de ter introduzido em suas aulas uma nova dinâmica com os alunos no papel de sujeitos da aprendizagem e da utilização de instrumentos como o projetor de slides, o retroprojetor e a máquina de filmar de sua propriedade. Em todas as suas aulas os alunos eram estimulados a desenvolver projetos criativos, a participar de festivais, a criar peças de teatro, a transformar as aulas em oficinas de invenção, deixando de lado a passividade das aulas teóricas de outrora. (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA 2008, p.8).

Como prova da constante renovação de suas disposições, Sá Rosa contou às entrevistadoras que: “[...] costumava ir, nas férias de julho, a São Paulo, para fazer

cursos de extensão universitária, de dinâmica de grupo, de técnicas audiovisuais. Ainda nas férias ministrou sucessivos cursos para os professores.” (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p. 9). Como resultado de seus *habitus* professoral, buscava modificar a aparência tediosa que geralmente as aulas possuíam, e despertar o interesse dos seus alunos. De fato, as entrevistadoras dizem que Sá Rosa “[...] sempre ouvia os alunos, entendia-os, sabia por que gostavam de suas aulas, em que podiam ser os sujeitos, autores da história, coadjuvantes e não meros objetos.” (CERCARIOLI; ESBRANA; PEREIRA, 2008, p. 12).

Pode-se assim concluir que a postura de alteridade de Sá Rosa exerceu constante influência sobre o lançar de disposições que culminaram em um *habitus* professoral singular que deixou frutos e se faz possível sua observância até os dias de hoje. Como as entrevistadoras destacam, ser educadora se constituiu seu projeto de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados da análise da entrevista com a professora Maria da Glória Sá Rosa, buscando responder como as relações de alteridade formaram seu *habitus* professoral, conclui-se que foi pelas experiências e trocas com professoras e escolas tradicionais, que Glorinha pôde se identificar como uma docente que cultivava práticas inovadoras e estimulava seus alunos. Foram também, suas relações primárias (família e outras relações afetivas) que proporcionaram mediações que encaminharam a referida professora para a área da educação em seu futuro profissional.

A partir da teoria histórico-crítica, a qual percebe o ser humano como resultado dinâmico de um processo histórico, e da teoria bourdieusiana sobre o conceito de *habitus*, pode-se concluir que foi no decorrer da vida da professora Maria da Glória que seu *habitus* foi se formando e no desenvolvimento de suas experiências pedagógicas (como professora e coordenadora) seu *habitus* professoral se formou.

Assim também, que, observar as questões que envolvem as relações de alteridade, vivenciadas em ambiente familiar e social, constitui-se em um importante instrumento a favor da formação de professores que respeitem e ensinem a respeitar a diversidade, contribuindo para minimizar os problemas relacionados ao preconceito e discriminação, comuns ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BIFON, Meire da Fonseca. **A constituição social da potencialidade humana**: contribuição para o estudo da superdotação. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UEM, Maringá, 2009. s/n.

- BOURDIEU, Pierre. Esboço de um toeira da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**. Olhares Cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.
- LAPLANTINI, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasileira, 1988.
- MACEDO, R. S.. **Etnopesquisa crítica-Etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber, 2006.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Pensadores e a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- PEREIRA, Jacira Helena do Valle; URT, Sônia da Cunha (Org). **Episódios do passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2013.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do indivisível ao “divisível”. In: SIMON Olga de Von. (Org.). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.
- SÁ ROSA, M. G. Depoimento (2008). Entrevistadoras: Adriana Cercarioli, Marcia Vanderlei de Souza Esbrana e Jacira Helena do Valle Pereira. Campo Grande/MS, 2008. In: PEREIRA, Jacira Helena do Valle; URT, Sônia da Cunha (Org). **Episódios do passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2013.
- SILVA, Marilda da. **O habitus professoral**: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. 29. ed. São Paulo, 2005.
- SILVA, Marilda da. *Habitus professoral e habitus estudantil*: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27. n.03. p.335-360. dez. 2011.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Antônio Carlos Pereira dos Santos Junior

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/2086839575304619>

Maria Aparecida da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – Mato Grosso
<https://lattes.cnpq.br/7208270937987074>

Maria do Horto Salles Tiellet

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/3748657936601586>

RESUMO: Destaca, em nosso estudo, algumas políticas de formação de professores para atuação no ensino médio técnico, especialmente o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP. Propondo a colaborar no entendimento do que vem a ser o EMIEP, explicitando o perfil do professor para atuar neste modelo educacional. Notadamente constata algumas dificuldades entre as quais a alta rotatividade de professores; docentes sem os conhecimentos didáticos para o exercício da profissão e a falta de conhecimento sobre as especificidades do EMIEP. Evidencia a importância da formação básica e continuada e de que o professor atue sempre numa perspectiva crítico-reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores,

Educação Profissional, Ensino Médio Integrado.

TEACHERS TRAINING TO WORK IN HIGH SCHOOL INTEGRATED TO PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: In our study, it highlights some teacher training policies for acting in technical high school, especially High School Integrated with Professional Education (EMIEP). Proposing to collaborate in the understanding of what EMIEP is, explaining the teacher's profile to work in this educational model. It notes some difficulties, among which the high turnover of teachers; teachers without didactic knowledge for the profession exercise and the lack of knowledge about the specificities of EMIEP. It highlights the importance of basic and continuing education and that the teacher always acts in a critical-reflexive perspective.

KEYWORDS: Teacher training, Professional education, Integrated, High School.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da década de 1990 iniciaram-se intensos debates sobre a educação profissional de nível médio e o seu currículo integrado (formação geral e da formação técnica) e posteriormente em 2007 por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto no. 6.302, onde a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica tem enfatizado a formação científica e humanística através da integração levando-se em consideração todos os

contextos locais e regionais que envolvam os aspectos de reestruturação produtiva, sociais, culturais e econômicos. Além destes fatores, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, afirma que o apoio à forma de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio apresenta os melhores resultados pedagógicos. O presente estudo tem por objetivo colaborar no entendimento do que vem a ser o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante – EMIEP.

2 | A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com os constantes avanços tecnológicos, nota-se uma alteração na estrutura produtiva e nos diversos setores da sociedade moderna, muitas vezes essa modificação é tão acelerada que quando se percebe as transformações já ocorreram tanto no convívio social, afetando os comportamentos e valores, quanto nos costumes dos indivíduos, contemplando todos os espaços e todas as relações.

Percebe-se que da mesma forma, temos esse contexto na área educacional, pois desde os primórdios da civilização, no período pré-histórico que o homem vem aprendendo, evoluindo e repassando o seu conhecimento adquirido de tempo em tempo. A educação exige essa responsabilidade de acompanhar a evolução tecnológica que compreende os demais espaços e relações, adequando métodos e técnica para auxiliar a produção do conhecimento e beneficiar o processo de ensino aprendizagem.

Um dos grandes benefícios do uso desse universo tecnológico na educação, que possibilitaria melhorias dos métodos e técnicas, se empregados na Educação Profissional em específico na educação de ensino médio técnico integrado, potencializando. (Competências, habilidades e a produção do conhecimento). Para compreender melhor o entendimento sobre a educação profissional, iniciamos os estudos pela Legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB foi criada em 1961, sucedida por uma versão em 1971 e posteriormente substituída pela mais recente em 1996. A LDB é a legislação que define e regulariza o planejamento educacional do Brasil. É fundamentada nas concepções presentes na constituição brasileira e nos princípios de direito universal à educação para todos e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nosso foco será apenas no seu Capítulo III, que trata da Educação Profissional.

Na perspectiva da Educação Profissional a LDB no Capítulo III, Art. 39 – Parágrafo Único assegura que: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto,

contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.” (Brasil, 1996, p 33).

A educação profissional é separada por três níveis de acordo com Freitas e Souza (2011):

Básico: qualifica, requalifica e reprofissionaliza o trabalhador, sem fazer menção à sua escolaridade. Logo, está livre de regulamentação curricular;

Técnico: habilita profissionalmente os alunos matriculados e/ou egressos do ensino médio, pautado nas diretrizes curriculares nacionais do MEC.

Tecnológico: são cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e/ou técnico. (FREITAS; SOUZA, 2011, p 02)

Devido algumas mudanças a partir da década de 1997 nas políticas públicas da educação profissional, houve uma diminuição da oferta de cursos técnico integrando o ensino médio a nível federal. E a nível estadual quase encerraram os cursos. É possível que isso foi provocado pela disponibilidade do aluno cursar as disciplinas específicas/técnicas em instituições diferentes, não da forma como cursam o ensino médio cujas disciplinas concluídas pelo aluno numa única instituição. Por consequência dessa profissionalização opcional no ensino médio:

[...] a formação profissional acabou por se tornar restrita a instituições especializadas como SENAC, SENAI e Escolas Técnicas. Como consequência(sic) o aluno passa a dispor de maior flexibilidade na escolha do seu itinerário de educação profissional, deixando de se restringir a uma habilitação vinculada ao ensino médio. O ensino modular seria o proporcionador dessa flexibilidade instaurada pelas instituições de educação profissional, contribuindo para ampliar e agilizar o atendimento da demanda trabalhista. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/97 (FREITAS; SOUZA, 2011, p 02)

Seguindo essa linha interpretativa, é possível compreender que estas medidas fragilizaram a educação profissional de ensino médio, mas alguns Estados brasileiros têm oportunizado alguns incentivos para retomar suas atividades através do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP. Porém é necessário possibilitar um maior comprometimento na qualidade da educação que se propõe desenvolver e como objetivo que se propõe formar, incluindo também a ampliação da estrutura física das escolas e tudo que de alguma forma que estimulem os alunos ao desenvolvimento das suas competências e a produção do conhecimento. Desta forma estará contribuindo muito para a formação de um profissional qualificado, capaz de contribuir para o desenvolvimento de um Estado mais justo e que proporcione mais qualidade de vida, melhores condições sociais e uma economia

mais estável. Para que isso possa se concretizar é preciso que a sociedade, o Governo Estadual e Federal se relacionem de forma eficiente e colaborativa, agregando novas parcerias que possam beneficiar os alunos com a ampliação e qualidade dos cursos ofertados.

Desse modo, considerando a relevância da temática e a importância das reflexões sobre as políticas de formação de professores produzidas na disciplina de Formação de Professores: Concepções e Práticas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, na sequência, serão observadas outras dificuldades com relação às políticas de formação de professores para a atuação na educação profissional do ensino médio, a compreensão do que a legislação propõe sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante – EMIEP e a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores para atuarem especificamente na perspectiva do currículo integrado na qual compõe os cursos de EMIEP.

3 I POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reformas educativas e especificamente as políticas de formação de professores que tem sido implantadas no Brasil e na América Latina nos últimos anos, apresentam tendências conciliadoras com as políticas econômicas de reestruturação produtiva de acordo com os princípios do neoliberalismo. Onde prevalecem os conceitos de produtividade, competitividade, de profissionais inovadores, empreendedores, polivalentes, ou seja, características intimamente ligadas à globalização e a cultura capitalista.

Conforme Camargo e Hage (2004) esta configuração de uma educação articulada apenas com as necessidades do processo produtivo tem sido responsável por dois conjuntos de problemas:

- 1) Problemas relativos à formação (inicial e continuada) dos(as) profissionais que atuam na educação: aligeiramento e fracionamento da formação; ênfase na formação a distância e favorecimento de cursos privados; reordenamento institucional da formação docente para os diferentes níveis e modalidade de ensino, como os ISE e os CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica; limitações (quantitativas e qualitativas) à capacitação e profissionalização do pessoal técnico-administrativo. (CAMARGO; HAGE, 2004, p 270)

- 2) Problemas de natureza trabalhista e previdenciária: deterioração tanto salarial como de condições de trabalho individual e coletivo; perda de direitos trabalhistas e previdenciários; tentativas “concretas” de flexibilização da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho); terceirização dos serviços; consequências de avaliações produtivistas dos(as) trabalhadores(as); fechamento de salas de

aula e escolas, com o aumento do número de alunos por classe; substituição de profissionais por "amigos da escola", além de outros (FNEP, 2002 *apud* CAMARGO;HAGE, 2004, p 270).

Conforme o mesmo autor, estes são somente alguns dos problemas provocados por essa reforma das políticas para educação no contexto específico da formação de professores, tornando evidente a perda do sentido da aprendizagem dos princípios históricos, políticos e científicos da sua atuação profissional, sendo priorizado a prática em sala de aula conduzida apenas com mecanismos técnicos e conteudistas.

No quesito formação de professores através dos programas a distância, semipresencial ou de "final de semana" conforme afirma Rodríguez (2003) a situação vem se agravando:

[...] muitas prefeituras vem desenvolvendo em parceria com instituições de educação superior públicas e privadas, visando habilitar os professores em serviço que não têm cursos universitários e dar cumprimento ao art. 87, inc 4º da LDB nº 9394/96, que estabelece que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", comprometendo, mais uma vez a formação destes professores, dada a qualidade duvidosa de muitos destes cursos. (RODRÍGUEZ, 2003, p 49)

Esses cursos de formação de professores a distância em sua maioria focam especificamente a dimensão conteudista e prática, pouco se preocupando com habilidades específicas do contexto educacional e Freitas (2007) complementa ao dizer que muitos destes cursos se apresentam como uma forma de aligeirar e baratear a formação.

É desejável que a formação de professores possa conceber profissionais críticos-reflexivos¹ voltada para o pensamento e não para a recepção de informações, possibilitando assim uma formação que conduzirá o discente e a própria escola a contribuir efetivamente no desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade. Para que isso ocorra é de fundamental importância que a universidade responsável pela formação inicial do professor, esteja atualizada, que cumpra seu objetivo científico de formação teórico-prática de acordo com a realidade na qual este educador irá atuar.

E não basta somente isso, pois para que os professores estejam preparados

1. De acordo com Schön (1995) o professor reflexivo é aquele que encoraja e faz os alunos pensarem, ao invés de ser um mero conteudista. Ao mesmo tempo este professor reflexivo, realiza uma avaliação (reflexão) durante e após a sua ação pedagógica. Porém entendemos que a prática reflexiva deve ocorrer de forma coletiva, como afirma Pimenta (2002) que a esta prática reflexiva deve centrar-se na ação profissional do professor por eles mesmos, nas condições sociais em que ela ocorre, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Mas que ao mesmo tempo necessita que seus atos sejam acompanhados pelas políticas públicas estabelecidas para sua efetivação. Portanto o professor reflexivo deve se superar tornando-se um intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, 2002).

não basta somente uma formação inicial efetiva, mas é importante que a formação continuada também permita que seja revisto a sua atuação docente, a qualidade dos processos educacionais, se atualizarem sobre outras teorias pedagógicas, introduzir novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, e saber utilizar tecnicamente e pedagogicamente o computador, softwares e outros recursos tecnológicos.

3.1 Políticas de Formação de Professores dos cursos técnicos de nível médio

Na década de 1990, conforme afirma MEC (2007) houve um retrocesso na oferta de curso técnico na Rede Federal e o desmantelamento do que se tinha nos sistemas estaduais, provocando algumas fragilidades na educação profissional. A primeira fragilidade foi à falta de preocupação por parte dos governos com concursos públicos para compor o quadro de professores de áreas específicas.

Isto provocou uma grande quantidade de professores contratados de forma precária e temporária, provocando a alta rotatividade de docentes e dificultando o prosseguimento dos projetos o que é entra em total desacordo com a perspectiva curricular da formação de professores para a educação profissional.

A segunda fragilidade a ser superada de acordo com MEC (2007) é a formação de professores que compõe o quadro de efetivos deve ocorrer em duas dimensões. Sendo a primeira a formação inicial.

Os professores de disciplinas específicas geralmente são formados em bacharelados, não tendo a formação almejada para o exercício da docência. Já os professores licenciados também precisam de uma formação para atuação no ensino médio integrado, visto que sua formação normal é voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio especificamente propedêutico. Pois as licenciaturas brasileiras não contemplam em seus currículos os estudos sobre educação profissional, as relações entre trabalho e educação básica. (MEC, 2007)

A segunda dimensão é a formação continuada que é necessária tendo como perspectiva uma mudança necessária na cultura pedagógica que acabe com os conhecimentos fragmentados. Esta formação continua tem uma importância fundamental para a solidificação da política da educação profissional integrada. Mas para isso é necessário à união de professores, gestores e técnicos para realizar e concretizar estas formações.

Desta forma é perceptível que a formação dos professores e demais profissionais para a atuação no ensino médio integrado deve preservar suas especificidades, mas também se faz necessário que esta formação seja mais ampla abrangendo as peculiaridades da educação profissional e tecnológica.

Para MEC (2007) esta formação deve ir além da obtenção de técnicas

didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes.

Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (MEC, 2007, p 34)

Portanto há a necessidade de se (re)pensar nas políticas públicas para a educação profissional, sem se desvencilhar da formação do professor atuante do cursos técnico integrados a educação profissional, e que sua atuação crítico-reflexiva favoreça na preparação do aluno não só ao emprego, mas que este possa promover a sua autonomia, em uma perspectiva de preparação para a sua gestão social, profissional, empreendedora e como um cidadão possibilitando também ao discente a sua formação humano trabalhador e as relações com o meio em que vive.

4 I ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE – EMIEP

No ano de 2003 iniciou uma discussão sobre o Decreto nº 2.208/97 que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O ponto principal do debate era a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Esta ação gerou um expressivo movimento dos setores educacionais ligados à educação profissional, como sindicatos e pesquisadores da área do trabalho e da educação. Houve então intensos debates quanto a essa temática. Desta forma discutindo sobre a educação politécnica MEC (2007) *apud* Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entende a educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho.

Para os referidos autores a educação profissional deve-se compreendida:

[...] como uma educação unitária e universal destinada à superação

da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p.140, citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.” (MEC, 2007 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA;RAMOS, 2005, p 40).

Todas as ações até então propiciava uma solução para um tipo de ensino médio que garanta a integridade da educação básica, contemplando e aprofundando os conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela sociedade e ainda contemplar objetivos adicionais de formação profissional, de forma a integrar essas duas dimensões. Assim adotando a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes. (MEC, 2007)

A partir destas discussões que abrangeram os atores ligados a educação profissional que deram origem ao Decreto nº 5.154/04 que mantém as ofertas dos cursos técnicos simultâneos e subsequentes já contemplados pelo Decreto 2.208/97. Mas a importância da revogação deste decreto e a origem do novo Decreto é justamente proporcionar a integração entre o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, numa perspectiva de construção própria e não se confundido com a educação tecnológica ou politécnica.

Com base no Decreto nº 5.154/04 destacamos o § 1º que estabelece:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II. concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a. na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b. em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c. em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Como visto o § 1º do Decreto nº 5.154/04 estabelece que a educação profissional poderá ser realizada de forma integrada ou concomitante, mas caberá as instituições ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

A partir de 2007 por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 o Governo Federal tem enfatizado a formação científica e humanística com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica através da integração formação geral e da educação profissional, levando-se em consideração todos os contextos locais e regionais que envolvam os aspectos de reestruturação produtiva, sociais, culturais e econômicos. Em paralelo a isso ocorre o investimento na infraestrutura física, em acervo bibliográfico, materiais de consumo e formação de gestores e docentes. Além destes fatores, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, afirma que o apoio à forma de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio apresenta os melhores resultados pedagógicos.

5 | O PERFIL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O EMIEP

A sociedade tem vivenciado uma constante transformação, culminando no que chamamos hoje de sociedade da informação e do conhecimento, ou como afirma Saviani (s/d) “estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação”, onde inúmeras inovações tecnológicas, novas profissões, novos conhecimentos orais, escritos, digitais são desenvolvidos e permeia e integra-se nesta sociedade. Algumas modificações são tão velozes que quando se percebe as transformações já ocorreram tanto no convívio social, no comportamento, nos valores, quanto nos costumes dos indivíduos.

Desta forma, é também papel da educação e dos professores a entender e atender às necessidades atuais da sociedade. Os professores têm tido a necessidade e a responsabilidade de acompanhar toda essa evolução, adequando métodos e técnica para beneficiar os aprendizes.

No contexto educacional é de fundamental importância rever os perfis profissionais e os processos de formação das escolas haja vista que é imprescindível que as instituições de ensino e os profissionais da educação estejam atualizados. Comparado à realidade vivenciada na sociedade e possibilitando assim a imersão da comunidade escolar e acadêmica a cultura digital, a nova organização do mundo do trabalho, aos novos paradigmas organizacionais e principalmente cumprir com sua função social que é de preparar cidadãos para o trabalho e para a vida, ou então

esta escola estará fadada a se tornar desinteressada, obsoleta e não cumprirá suas funções. Conforme Da Silva (2006) reforça afirmando que:

As instituições escolares também sofreram influência das transformações ocorridas no mundo do trabalho e, assim, elas acabam apresentando um comportamento semelhante ao do mundo da produção, até porque a sociedade organiza-se nos moldes do sistema vigente, ou seja, na produção da vida material dos indivíduos e nas relações que ocorrem entre eles. Como o mundo do trabalho teve que se adaptar com a introdução das novas tecnologias, com estrutura de trabalho flexível, horizontal e integrada, marcada pela exigência de profissional polivalente, competitivo e coletivo, a escola, conseqüentemente(sic), tem a sua estrutura reorganizada apresentando estas mesmas características. . (DA SILVA, 2006, p.140).

Para que os professores estejam preparados é importante que seja revisto a sua atuação docente, a qualidade dos processos educacionais, se atualizarem sobre outras teorias de ensino, introduzir novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ir além do (quadro-negro, giz, livro didático) e emergir paralelamente ao computador, softwares e outros recursos tecnológicos de forma crítico-reflexiva conforme mencionado anteriormente.

De acordo com Moura (2015) *apud* Freire (1996):

[...] o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (MOURA, 2015 *apud* FREIRE, 1996, p 30).

Atualmente há a exigência de que os profissionais da educação, inclusive os docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio possuam, como ser crítico-reflexivo, aptidões, conhecimentos, competências esperadas de um profissional que atenda a nova realidade, tendo em vista a sua atividade, o contexto social, tecnológico e cultural em que atuam para a continuação na formação de profissionais com essas peculiaridades.

Uma das formas de possibilitar um professor melhor preparado/capacitado para enfrentar o cotidiano nas escolas diante das novas exigências do mundo trabalho e que atenda às necessidades sociais é importante que se inicie pela sua formação inicial e que se seja complementada pela formação continuada. (MEC, 2007)

Conforme mencionado anteriormente os cursos de Ensino Médio Integrado

à Educação Profissionalizante passam por dificuldades nestes aspectos, como a alta rotatividade de professores contratados. Na formação inicial os professores licenciados não têm uma preparação específica para trabalhar com a modalidade de currículo integrado da educação técnica e os professores de disciplinas técnicas em sua maioria são bacharéis, não tendo uma formação voltada para a docência. Para minimizar estas dificuldades é importante a participação de professores, gestores, técnicos e demais envolvidos com uma perspectiva de mudança na cultura pedagógica dos conhecimentos fragmentados. E uma boa alternativa e oportunidade para que isso ocorra é através das formações continuadas.

É importante salientar que todo o processo de formação para a atuação na educação profissional e tecnológica deve ser realizado para os profissionais já em exercícios, para os que estão em processo de formação e os que vão iniciar.

De acordo com Favarim (2006) os cursos de atualização ao longo da carreira do docente é uma necessidade, os programas de formação continuada devem abranger as necessidades reais dos docentes e da instituição, e ambos devem caminhar juntos na busca de melhoria da qualidade no ensino. O êxito na formação continuada é mais evidente quando se contempla não apenas o grupo de professores heterogêneos, mas também quando se trabalha com grupo de professores inseridos na mesma área de conhecimento, o que facilita a discussão e resolução de problemas comuns à equipe.

Antes do compromisso com a disciplina, o compromisso do docente é com seus alunos, motivo pelo qual ele deve servir como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso aos conteúdos e as práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto atualmente sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes. (ZABALZA, 2003, apud FAVARIM, 2006).

É primordial que o professor em específico do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP, tenha essa preocupação e compromisso como formador, em se (re)qualificar, em estar se atualizando, pois ele é topo de uma cadeia que no final poderá estar formando um aluno mais preparado para a sociedade atual com uma carreira profissional sólida e transformadora.

E que o trabalho, nesta perspectiva do EMIEP seja como princípio educativo, que de acordo com Saviani (1989):

[...]tem três sentidos diversos, mas que se articulam. O primeiro é que o trabalho é princípio educativo, na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingindo historicamente, o modo de ser da educação. O segundo sentido é que o trabalho é

princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo, deve preencher na sua relação direta com a sociedade no trabalho socialmente produtivo. O terceiro sentido é o de que é princípio educativo, porque determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, ou seja, na educação, o trabalho é pedagógico. (SAVIANI, 1989, p. 01)

Além da preocupação com a formação docente, faz-se necessário que sejam repensadas as “políticas de Educação Profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda [...], de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2004, p. 2).

Na perspectiva de Moura (2007) apud Moura (2004) e Santos (2004) o perfil da formação do professor para atuar no EMIEP deve contemplar três eixos fundamentais:

- a. conhecimentos específicos de uma área profissional;
- b. formação didático-político-pedagógica;
- c. integração entre a EPT e a educação básica.

De acordo com os autores citados estes três eixos devem interagir constantemente entre si e estarem orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Esses eixos devem ainda contemplar:

- a. as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b. as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;
- c. o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d. a concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e. a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f. a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g. o desenvolvimento local e a inovação.

Portanto há a necessidade de se (re)pensar as políticas públicas para a educação profissional, incentivar a formação de grupos de pesquisas, criação de

mais cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu* profissional para beneficiar os profissionais que atuam ou atuaram nessa área da educação. E que essas políticas públicas também não se desvinculem da formação do professor atuante dos cursos técnicos integrados a educação profissional, e que sua atuação crítico-reflexiva favoreça na preparação do aluno não só ao emprego, mas que este possa promover a sua autonomia em uma perspectiva de preparação para a sua gestão social, profissional, empreendedora e como um cidadão, possibilitando também ser um instrumento de geração de emprego e renda.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças políticas adotadas pelos governantes nos últimos anos no Brasil, alinhando-se às políticas econômicas de reestruturação produtiva de acordo com os princípios do neoliberalismo, influenciou profundamente as reformas educativas e afetou todas as modalidades de ensino e também a política de formação de professores.

Uma das modalidades que sofreram essas influências foi a educação técnica, que a partir de 1990 houve um atraso na continuidade dos cursos técnico da Rede Federal e os estaduais praticamente foram encerrados. Posteriormente surgiu a retomada da discussão a respeito da educação técnica com o Decreto nº 2.208 de 1997 e sua revogação pelo Decreto nº 5.154, de 2004. E posteriormente ganha mais força através do Decreto nº 6.302 de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, onde no seu 1º Art. estabelece que o programa tem o objetivo de estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Diante disso, conforme a proposta deste trabalho foi realizada pesquisas de forma a colaborar no entendimento do que vem a ser o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante – EMIEP que é uma modalidade de educação proposta ao aluno egresso do ensino fundamental e o possibilita a cursar a formação geral (disciplinas básicas do ensino médio) integrado com a formação técnica (disciplinas técnicas) com o objetivo de oportunizar a oferta da educação básica e a formação para o trabalho.

Notadamente percebemos algumas dificuldades como alta rotatividade de professores, devido um grande quadro de professores contratados, docentes de disciplinas técnicas em sua maioria possuem títulos de bacharelado e não tendo os conhecimentos didáticos para o exercício da profissão e até mesmo os professores licenciados com a falta de conhecimento sobre as especificidades de como é o EMIEP.

Quanto à formação dos professores é evidente a importância da formação básica, porém a formação continuada é imprescindível de forma a contemplar essencialmente três eixos fundamentais, que são os conhecimentos específicos da área de atuação, a formação didática-político-pedagógica e a integração entre a educação profissional técnica e a educação a básica.

Em meio aos resultados, também foi possível notar através da pesquisa que a ação do professor seja acompanhada pelas políticas públicas estabelecidas e a importância da sua atuação profissional numa perspectiva crítico-reflexiva, onde ele possa fazer uma autoanálise durante e após a sua prática pedagógica, mas que não seja individualizada, que possa ser compartilhada com seus pares e que estejam centralizadas nas realidades e condições sociais das escolas.

Por fim, é perceptível a urgência e as necessidades a serem adotadas para colocá-las em prática no cerne da educação profissional e mais especificamente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP e a formação de professores, para que assim possa proporcionar ao máximo a possibilidade de beneficiar os alunos do ensino médio técnico, valorizando os conhecimentos básicos apoiados pela formação geral e concomitantemente articulando com os conhecimentos específicos da área técnica, de forma a aperfeiçoar as características intelectuais dos alunos, abrindo novas possibilidades, podendo contribuir assim para uma melhor formação e ainda para que eles compreendam a complexidade do mundo do trabalho e que também estejam preparados para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 15/12/2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de & HAGE, Salomão Mufarref – **A Política de Formação de Professores e a Reforma da Educação Superior. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente/** Deise Mancebo, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (orgs.) – São Paulo: Cortez, 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

DA SILVA, Fabiana. **Sena – O Mundo do Trabalho e as Novas Competências Profissionais para o Pedagogo.** *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 31 (1): 139-156, jan./jun. 2006.

FAVARIM, Flavia Negri - **A Formação Continuada do Professor Universitário.** Anais da 4º Mostra Acadêmica - UNIMEP, 2006. - Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/23.pdf>> Acesso em: 18/05/2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de – **A (Nova) Política de Formação de Professores: A**

prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Jamille Rabelo de & SOUZA, Núbia Enedina Santos - **LDB: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.** 2011. Disponível em: <<http://secretalitterarum.blogspot.com.br/2011/03/ldb-educacao-de-jovens-e-adultos-e.html>> - Acesso em: 16/12/2013.

KUENZER, Acacia, Z. **Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho.** In: LOMBARDI, José C. et alii. **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - **Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio: Documento base** - Brasília, dezembro de 2007 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> - Acesso em: 04/08/2020.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>>. Acesso em: 04/082020.

PIMENTA, Selma Garrido – **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** São Paulo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politécnica.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

SAVIANI, Dermeval - **O Trabalho Como Princípio Educativo Frente As Novas Tecnologias** - Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>> – Acesso em: 02/09/13

SCHÖN, Donald A. – **Os Professores e a sua Formação.** 2ª Edição. Portugal, 1995.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria – **Formação de Professores: Uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente?** – In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. et alii: **Trabalho docente: os professores e sua formação.** – Ed. UFMS. Campo Grande – MS, 2003.

CAPÍTULO 9

EDUCANDO PARA SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ATRAVÉS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 03/11/2020

Andréia Farias de Jesus

Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)
Feira de Santana –BA
<http://lattes.cnpq.br/9221761976955964>

Cassio Murilo Lima do Carmo

Universidade Estadual de Feira De Santana
(UEFS)
Feira de Santana –BA
<http://lattes.cnpq.br/8100783175170390>

Tatiane dos Santos Moreira

Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Salvador- BA
<http://lattes.cnpq.br/9854017415184726>

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo propor mudanças no Projeto Político Pedagógico, do componente curricular Educação Física para que o mesmo seja trabalhado na perspectiva da saúde, na escola do campo localizada na zona rural de Feira de Santana (BA), no distrito do Limoeiro. Tratou-se de um estudo que teve como referência metodológica o estudo exploratório, descritivo e de natureza qualitativa. A técnica da coleta de dados ocorreu através de um questionário fechado onde posteriormente foram feitas análises dos conteúdos. Para tal estudo, foi observado que alunos da zona rural, estavam mais expostos ao acometimento de doenças, devido a sua participação histórica-social na agricultura familiar. E que por tanto, tratar sobre o binômio saúde-doença precisa ser

algo permanente, processual e não pontual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Atividade Física; Saúde.

TEACHING FOR HEALTH IN THE CONTEXT OF RURAL EDUCATION THROUGH PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The following research has the objective of proposing changes on the pedagogic political project of the curricular component physical education, so that it can be worked on the health perspective in Feira de Santana's rural zone located school, in Limoeiro district. This work has the methodological reference, the explorative, descriptive and quantitative study. The data collection technic will occur through a closed questionnaire where the analysis of the content will be done posteriorly. For this study, it was observed that students from the rural zone were more exposed to diseases due to their social-historical participation in familiar agriculture. Thus, dealing with the health-disease binomial must be permanent, not pontual.

KEYWORDS: Field Education; Physical Activity; Health.

INTRODUÇÃO

A escola configura-se como ambiente social onde são vivenciadas as relações de ensino/aprendizagem de diversa formas e características. É neste espaço que se caracteriza, para muitas crianças e adolescentes, como o primeiro acesso às discussões sobre os desafios e as

possibilidades de praticar atividade física, alimentar-se preferencialmente de forma saudável pelo que é produzido no âmbito local, e promover saúde. O que torna a disciplina Educação Física uma das ferramentas para se trabalhar a Saúde dentro do contexto da Educação do Campo. Para discutir Educação Física na perspectiva da Saúde, faz-se necessário pontua-la como algo dinâmico, que está relacionado com a aprendizagem (de hábitos saudáveis), com ações de cuidado e bem-estar próprio. Não se limitando portanto somente à ausência de doenças mas abrangendo vários fatores, tais como: comportamento e condições de alimentação, moradia, transporte, saneamento básico, educação, renda, acesso aos serviços de saúde, entre outros. A educação é um agente de transformação social, ou seja, quanto mais cedo se discutir e trabalhar a saúde com crianças e adolescentes, maiores serão os ganhos em termos de qualidade de vida dessa população e menores serão os riscos de mortalidade por doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, etc. Uma vez que esta população, inicia de forma precoce uma relação com o mundo do trabalho, e este por sua vez configura-se como um fator desmotivador para praticas de atividades física, propor mudanças de comportamento cedo é relevante para minimizar os impactos de certas doenças que podem futuramente acometer o trabalhador. Portanto, a Educação Física neste contexto deve ter um caráter lúdico, integrador, prazeroso e socializador, possibilitando diferentes vivencias motoras, estimulando a criatividade e a aprendizagem de conteúdos relacionados a saúde através de praticas corporais variadas e adaptadas ao contexto social local, respeitando as habilidades e limitações próprias de cada idade e sua relação com o mundo do trabalho, mais sobretudo empoderando estes alunos sobre a dinâmica social que eles estão inseridos, com muita diversidade de ambientes físicos e sociais que devem ser explorados para a manutenção de sua própria saúde. Principalmente na conjuntura atual, onde as crianças e adolescentes do campo, estão adquirindo hábitos sedentários, devido aos espaços de lazer que estão sendo cada vez menos utilizados, por conta da violência, do aumento do uso de ferramentas sociais e das questões da participação efetiva (cultural, econômica e social) na agricultura familiar. Em contra partida, atividades de baixo gasto calórico (jogos eletrônicos, uso de aparelhos celulares, televisão, etc.) que influenciam no comportamento sedentário, aumentaram significativamente. Tem-se discutido muito dentro da comunidade científica, a inatividade física e suas consequências a nível de saúde coletiva. Principalmente por sua associação às doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs) em adultos e adolescentes. Mediante a situação supra citada, são improrrogáveis as discussões sobre a Saúde dentro da escola, sobretudo na Educação do Campo, para viabilizar mudanças de comportamento. E a disciplina Educação Física tem na sua própria essência embasamentos teóricos e práticos para discutir, estimular e propor comportamentos saudáveis. Uma vez que, no segmento da área de saúde,

as únicas disciplinas que são componentes curriculares obrigatórios são Ciências e Educação Física. Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem podem atuar na escola de forma pontual, porém não fazem parte do currículo escolar o que dificulta o trabalho de conscientização e prevenção por não se tratarem de algo dinâmico e constante.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo descritivo, exploratório e de natureza qualitativa para que fossem atendidos os objetivos dos quais a pesquisa propôs. Foram utilizadas amostragem estratificadas, pois existiu a necessidade de dividir em extratos homogêneos (matutino e vespertino). Foram aplicados questionários nos alunos do 6º ao 9º ano, que estavam regularmente matriculados na unidade escolar de educação do campo Dr. João Duarte Guimarães, localizada no distrito do Limoeiro, na zona rural da Cidade de Feira de Santana (BA), que estavam frequentando assiduamente. Segundo Gil (1999), a finalidade das pesquisas descritivas é descrever as características de uma determinada população ou fenômeno através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Para Demo (1987), a pesquisa de natureza qualitativa trabalha a busca do significado dos dados, tendo como suporte a percepção do fenômeno dentro de um contexto. Visa sobretudo compreender a essência do fenômeno, sua origem, relações e mudanças, e suas consequências. A coleta de dados será feita através de um questionário fechado, validado sobre Saúde e um questionário sobre nível de Atividade Física. Para Cervo e Bervian (2002) o questionário é um instrumento para se obter respostas às questões de forma que o próprio informante faz o preenchimento, onde nele pode conter perguntas fechadas e/ou abertas. De acordo com Siverman (1995), a realização da análise de dados de uma pesquisa de natureza qualitativa compõe-se de três etapas: codificação dos dados, apresentação dos dados de forma mais elaborada e a análise propriamente dita.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo tem algo muito específico que é a possibilidade de inovar o currículo, pois possui legislação própria. Isso reflete o resultado do engajamento das ações sociais e dos processos de luta. E esta possibilidade de inovação está assegurada na LDB 9394/96.

Art. 26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A partir dessa proposta, a Educação do Campo assume um caráter democrático, numa determinada conjuntura histórica e em um determinado espaço sociocultural. Atualmente, vivemos os desafios e possibilidades, de trabalhar a educação para a saúde, dentro da Educação do Campo, para sujeitos históricos, de forma processual e participativa. O trato dessas questões se tornam compreensíveis a partir do momento que entendermos que há contradições nesta sociedade sobre as questões do corpo, resultantes de uma história de manipulação, escravização, mitificação e resistência.

DISCUSSÕES

As populações do campo estão mais expostas a situações de risco a saúde, do que as pessoas que moram em áreas urbanas. O trabalho precoce, a sobrecarga de peso no período de crescimento ósseo, o contato com agrotóxicos, as exaustivas carga horária de trabalho, etc; são fatores que interferem no binômio saúde- doença das populações do campo. É preciso trabalhar com os alunos questões como a emancipação, a autonomia e criticidade sobre este corpo histórico-social. Uma escola efetivamente educadora, deve ter na sua prática, o estímulo da reflexão para colaborar com a formação dos sujeitos na sua totalidade, capazes de tomar decisões conscientes sobre a sua saúde e todos os fatores associados a ela. Por isso, a passagem de informação de forma pontual, não é uma ação suficiente para que ocorra a educação.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002;

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987;

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999;

Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: no 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**: Methods for analyzing talk, text and interaction. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1995;

CAPÍTULO 10

APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO, OU COMPETÊNCIAS? CURRÍCULOS OFICIAIS EM ANÁLISE (2010 E 2017)

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

Natália Rubert Wolff Camy

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
FAED/UFMS
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3219426152555729>

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
FAED/UFMS
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2155039635962400>

RESUMO: Este texto parte dos estudos, em desenvolvimento, realizados no Mestrado em Educação, ancorados no Programa de Pesquisa do Observatório de Cultura Escolar, que incursiona pelo pressuposto de que, nos últimos anos, documentos curriculares oficiais (Parâmetros, Diretrizes e Base) têm guiado as discussões a respeito da educação brasileira, com o intuito do alcance da qualidade, por meio da homogeneização dos saberes. O objetivo que orienta este estudo, nos limites aqui impostos, estabelece-se pela compreensão da importância dos conceitos de aprendizagem e avaliação para a educação como um todo e como se fazem presentes nesses documentos. Para tanto, utiliza-se de análise bibliográfica e documental, esta última tomando como fontes e objetos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e a Base Nacional

Comum Curricular (2017). Orienta-se pela hipótese de que o conceito de competência vem secundarizando os conceitos de aprendizagem e avaliação, perseguindo a lógica da inovação. Os resultados alcançados delineiam a perspectiva de que os conceitos de aprendizagem e avaliação dão lugar às competências.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Aprendizagem, Avaliação, Competências, Ensino Fundamental.

LEARNING AND EVALUATION, OR COMPETENCES? OFFICIAL CURRICULA UNDER ANALYSIS (2010 AND 2017)

ABSTRACT: This text is part of the studies, under development, carried out in the Master in Education, anchored in the Research Program of the School Culture Observatory, which assumes that, in recent years, official curriculum documents (Parameters, Guidelines and Base) have guided the discussions about Brazilian education, with the aim of achieving quality, through the homogenization of knowledge. The objective that guides this study, within the limits imposed here, is established by understanding the importance of the concepts of learning and assessment for education as a whole and how they are present in these documents. For this purpose, bibliographic and documentary analysis is used, the latter taking as sources and objects the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2010) and the Common National Curricular Base (2017). It is guided by the hypothesis that the concept of competence has been secondary to the concepts of learning and evaluation, pursuing the logic of innovation. The results achieved outline the perspective that the

concepts of learning and assessment give way to competences.

KEYWORDS: Curriculum, Learning, Assessment, Competences, Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

Documentos curriculares oficiais são apresentados e assumem um caráter de prescrição, delineados por determinações fundantes para os objetivos, a avaliação e os direcionamentos didáticos para a sua operação. Entendemos os documentos curriculares como parâmetros, referenciais, diretrizes e/ou programas com caráter de formação escolar, isto é, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática.

Desse modo, o currículo, que toma forma nos documentos curriculares e constitui-se em um dos conceitos centrais deste trabalho, pode ser compreendido como

[...] de um lado, projetos com itinerários de formação, projetos culturais com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; projetos ideológicos que ocorrem no contexto de uma dada organização; e por outro, ligado à distribuição de conhecimento, a partir da operação da lógica de escolarização e escolaridade (im) posta pela sociedade, para a qual a escola é um lugar privilegiado. (Pacheco, 2005, p. 8).

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF) e, sobretudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a organização e a publicação de documentos curriculares atendem aos seguintes dispositivos:

Art. 210 da CF faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.

Art. 26 da LDBEN menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.

Tendo em vista esses dispositivos, os parâmetros, as diretrizes, os referenciais e outros documentos curriculares foram homologados e publicados. Contudo, nos limites do que nos propomos a realizar, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, homologada em 2010 e a posterior Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de dezembro de 2017. São, ambos, documentos complementares e não excludentes, uma vez que as DCNEB oferecem a estrutura a ser seguida na elaboração curricular, enquanto a BNCC preenche os currículos com a noção de como os alunos devem aprender e desenvolver-se ano a ano.

Não obstante, a *competência* ganha centralidade neste último documento curricular, enquanto que os conceitos de aprendizagem e avaliação parecem se perder.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 15, grifo do autor), o conceito de competência designa a “[...] *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”. Mas, para alcançá-la, é preciso saber que

[...] a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida. (DIAS, 2010, p. 75).

Trabalhamos, neste texto, com a procura pela resposta a tal questionamento, isto é, o conceito de competência como conteúdo dos conceitos de aprendizagem e avaliação, propondo-se condutor da compreensão dos princípios de democracia, de cidadania, de equidade e de qualidade. Para tanto, traçamos um caminho de análise sobre os conceitos de aprendizagem e avaliação apresentados na BNCC (2017), ancorados no debate delineado bibliograficamente, bem como aproximando-nos da etapa de ensino fundamental como território de recontextualização desse debate.

2 | OBJETIVOS

Identificar e analisar os conceitos de aprendizagem e avaliação nos documentos curriculares, bem como apontar indícios de significação assumidos na proposição do conceito de competência.

3 | METODOLOGIA

Estruturamos, para aprofundarmos o debate curricular proposto, aproximações à teoria crítica do currículo, com a perspectiva de problematizar a legitimidade/justificação da seleção de conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados não válidos ou menos importantes ao longo da história. Atualizamos e tecemos diálogos específicos com os conceitos de aprendizagem, avaliação e competência presentes nas DCNEB (2010) e na BNCC (2017), na tentativa de responder ao questionamento registrado. Tal escolha deve-se ao fato de que são estes os últimos documentos curriculares publicados com a incumbência de nortear, dar forma e conduzir as reformas educativas almejadas para o país.

A análise se dá a partir das técnicas da pesquisa qualitativa, consistindo em: *Levantamento, seleção e análise bibliográfica* – livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, dissertações e teses que incorrem no estudo das temáticas da análise

proposta, isto é, currículo, aprendizagem, avaliação e competências; *Levantamento, seleção e análise documental* – Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

4 | RESULTADOS

4.1 Aprendizagem e avaliação como conteúdos do debate curricular (2010 e 2017)

Para aprender, sabemos, de modo experiencial, que se faz necessário mais do que apenas ter acesso a informações cotidianas e/ou científicas. Maia (2014, p. 13) explica que “aprender representa uma mistura complexa de diversos elementos: pedagógicos, emocionais, culturais e biológicos” e que, ao se integrarem todos esses aspectos de forma harmônica, as aprendizagens podem verdadeiramente ser constituídas. Em concordância, o neurocientista Mora (2017) aponta que aprender deve envolver, também, a empatia entre os agentes em educação, o envolvimento emocional com o objeto estudado, a curiosidade que desperte o interesse nos alunos, a atenção e as interações com o meio em geral.

Entretanto, a despeito dos elementos essenciais anteriormente mencionados, Sampaio (1998) esclarece que existe, na atualidade, um modelo bastante mecanicista de educação que, mesmo sem impedir a aprendizagem dos conteúdos, não possibilita muito mais do que o seu entendimento, fixação e memorização, isto é, aquele desempenho satisfatório exigido nas avaliações. Segundo esse modelo, as apropriações dão-se durante a exercitação, através das repetições, memorizações e mecanizações, “[...] então, a aprendizagem se explicaria por adestramento e o treino é que tornaria possível reter conteúdos e adquirir hábitos de estudo e atenção” (p. 84).

Com isso, ainda de acordo com Sampaio, criam-se dois alertas iniciais. O primeiro, com relação à formulação dos currículos que, com a finalidade de atender à amplitude de alunos, acaba por relegar a aprendizagem a um segundo plano; o segundo, para o ato comumente observado de tomar ensino e aprendizagem como processos coincidentes e da mesma natureza, dado que aprender vai além de acumular e encadear significados.

Assim, o currículo apenas define, para o professor, como ele deve ensinar, mas não como deve levar os alunos a aprender, tornando-o ‘aquele que explica, treina e avalia’ enquanto o aluno ‘ouve, repete e devolve’, aperfeiçoando o que recebeu sem que ninguém lhe diga como. Confia-se, antes, que esse processo

ocorre por desenvolvimento natural ou por aquisições externas por parte do aluno. Consequentemente, o panorama da exclusão seletiva facilmente se delineia, uma vez que afasta aqueles que não possuem recursos culturais acrescidos e marginaliza aqueles que dependem unicamente da escola para aprender e adquirir conhecimentos.

Diante disso, compreendemos o papel que a avaliação tem cumprido no debate curricular, isto é, a busca pela devolução do que deve ter sido aprendido por parte do aluno, mas que quiçá tenha sido apenas decorado, por um processo de repetição e, dessa forma, mantido como “memória de trabalho”. Esse conceito, elaborado por Mora (2017, p. 105), alude-se à mera manipulação temporal de informações, que permite fisgar conceitos para torná-los pensamento, mas sem que, efetivamente, se concretize o aprendizado.

Ademais, para Luckesi (2005), a avaliação educativa não deve julgar a prática de forma estratificada, quer dizer, como se houvesse um ponto decisivo de chegada. O objeto da avaliação – a aprendizagem – é dinâmico. Com avaliações definitivas, não há uma maneira de retornar à prática para lhe dar continuidade.

No que tange aos documentos curriculares aqui trazidos para discussão, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentam a aprendizagem mediada pela interdisciplinaridade, o que facilita a transversalidade de temas por meio de redes de conhecimentos. Declaram que os recursos midiáticos devem entremear todas as atividades da aprendizagem, levando à interação de dois âmbitos: o que serve como base nacional comum (organizada por áreas do conhecimento, disciplinas e eixos temáticos) e a parte diversificada (que engloba as particularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar). Explicam, ainda, que a aprendizagem não implica apenas o desenvolvimento de conhecimentos, mas, ainda, de “habilidades, valores e práticas” (2013, p. 34) e que é tarefa da escola e do professor criar situações que provoquem o desejo de “pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva” (2013, p. 39).

Dois tipos de avaliação destacam-se: a *de nível operacional* (cuja referência é o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores projetados pelo e para o educando, conforme os valores definidos para a Educação Básica em cada uma de suas etapas); e a *avaliação de nível institucional interna* (para a revisão anual do conjunto de objetivos e metas estipulados) e *externa* (realizada periodicamente por órgãos externos à escola, que sinalizam para a sociedade se a escola possui qualidade suficiente para dar prosseguimento ao seu funcionamento).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, as Diretrizes ressaltam que, de acordo com as recomendações do CNE, deve revestir-se de um caráter formativo

– de progresso individual – que predomine sobre o quantitativo e o classificatório. “A esse respeito é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar” (DCNEB, 2013, p. 52).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (2017) insere as discussões de aprendizagem e avaliação sob outra perspectiva, isto é, como ‘competência’. De acordo com o seu corpo textual, a BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 7, grifo do documento). A seguir, expõe que “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam [...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (*idem*, p. 8, grifo do documento).

Inferimos, a partir desses excertos, que as aprendizagens essenciais requeridas para as crianças brasileiras estão subjugadas ao novo conceito de competência e pelas próprias competências citadas como aspirações.

Quanto à avaliação, o documento expõe que, “[...] considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2017, p. 16), deve-se

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC, 2017, p. 17).

Por sua vez:

Compete ainda à União [...] promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **avaliação**, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (*idem*, p. 21, grifo nosso).

A BNCC, então, direciona os currículos ao cumprimento dos marcos propostos para a educação nacional e, para mensurar o andamento e o cumprimento desses objetivos, realiza avaliações de larga escala. Dessa forma, viabiliza-se a mensuração da qualidade educacional das redes de ensino e dos educandos por meio do estabelecimento de provas constantes que visem a avaliar os conhecimentos e as habilidades dos alunos. Ademais, essa mensuração favorece o entendimento claro, aos gestores, educadores e a todos os cidadãos em geral, o favorável ou desfavorável andamento das unidades educativas, incentivando a adequação contínua por escolas de melhor qualidade.

Gesqui (2015, p. 235) explica essa questão:

“Transformar” o conceito de qualidade educacional em uma variável observável e passível de mensuração, ou seja, em indicadores que permitam ao leigo estabelecer a relação direta de que quanto maior o valor absoluto de indicador maior qualidade ele representa foi a solução encontrada.

No entanto, de acordo com o mesmo autor, “um dos maiores desafios para a atual escola pública [...] reside no fato de [...] busca exacerbada pelo cumprimento de metas estatísticas anualmente propostas” (GESQUI, 2015, p. 243). Eis, pois, um importante cuidado que se deve ter como instituição e seus colaboradores: não tomar o resultado por objetivo, mas dar-lhe as devidas dimensões, de forma a contribuir para o alcance dos objetivos educacionais maiores, isto é, distribuir conhecimentos científicos, transformando-os em saberes consolidados e factíveis.

4.2 Aprendizagem e avaliação como conteúdos das competências

Iniciamos esta seção a partir de uma argumentação necessária para incursionar pelo conceito de competência como conteúdo dos conceitos de aprendizagem e avaliação no debate curricular, conceito esse considerado útil e definido desde o Relatório Jacques Delors (1998):

Definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a concepção adotada na Conferência de Jomtien: Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I — I) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990). (DELORS, 1998, p. 126).

As competências, desse modo, estão propostas/pensadas para modelar os sujeitos, a fim de torná-los aptos a participar ativamente da vida em sociedade. Contudo, partimos do princípio de que tal aptidão começa a ser desenvolvida durante a educação fundamental, uma vez que abraça os anos promissores da vida dos sujeitos, entre a primeira fase da infância e antes do ingresso no mercado de

trabalho.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p. 8).

Por sua construção em torno de objetivos, dos conteúdos a serem desenvolvidos ou mesmo das práticas de sua distribuição, a BNCC dedica-se ao trabalho que os professores devem desenvolver para ensinar, considerando-se os meios que podem ser utilizados para promover as aprendizagens essenciais e formar indivíduos competentes.

Pouco mais é especificado além de que, “ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BNCC, 2017, p. 11). Porém, de fato, o que isso esclarece aos profissionais de cada unidade educativa do Brasil, que deverão elaborar os seus próprios documentos curriculares? O que isso clarifica aos docentes que embasarão as suas práticas no conceito de competência?

Perrenoud (2000) elucida a situação, justificando:

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade a recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. [...] Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde. [...] Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.) (p. 19 *apud* COAN, p. 7).

Naturalmente, essa condição contribui significativamente para a manutenção das desigualdades sociais. O mesmo autor considera que desenvolver competências

[...] requer o trabalho a partir de problemas e projetos capazes de oportunizar aos alunos a mobilização dos próprios conhecimentos no sentido de complementá-los. Caso contrário, os professores “não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais.” (p. 30, *apud* COAN, p. 11).

Mesclar os aprendizados e as práticas mostra-se um passo fundamental para concretizar os saberes. De fato, os quatro pilares fundamentais da educação postos pelo Relatório Jacques Delors (2010) são: aprender a conhecer, aprender

a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, buscando uma formação integral dos indivíduos. Mas o que fazer quando as competências gerais postas pela BNCC concedem mais importância a dois desses pilares, em detrimento dos outros? Como alcançar o equilíbrio?

Dentre as competências gerais estabelecidas como objetivos predominam, por meio dos principais verbos de ação utilizados, os pilares do ‘aprender a fazer’ (utilizar, exercitar, investigar, criar, fruir, argumentar, exercitar, agir) e do ‘aprender a ser’ (valorizar, compreender, conhecer-se, apreciar-se, cuidar[-se]). O pilar do ‘aprender a conviver’ possui apenas um verbo que o representa (participar), enquanto que o pilar do ‘aprender a saber’ carece de qualquer verbo que lhe corresponda. Englobados nesses verbos estão todas as dez competências delineadas pela BNCC para os educandos. Pois bem, onde se encontra o ‘aprender a conhecer’? A prática não pode subentender e/ou suplantam a teoria e esta última parece ter sido esquecida na construção de competências da BNCC.

Outro ponto ainda merece destaque no texto da base. A BNCC rememora que “[...] o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7)” (BNCC, 2017, p. 12). Pois bem, a aprendizagem é posta, então, como estratégia para a qualidade educacional, mas o que viria a ser essa qualidade almejada? Segundo Oliveira (2006),

[...] nem a atual Constituição Federal estabelece o que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, ou seja, como afirmar se ele está presente ou não, ou ao menos mensurá-lo, se não temos claro o que é ensino de qualidade? (*apud* GESQUI, 2015, p. 236).

Deste modo, a questão qualitativa da educação reside não apenas em si mesma, mas na complexidade e diversidade de realidades presentes no território brasileiro. A BNCC reconhece, em seu texto, essa diversidade cultural e as amplas desigualdades sociais. Diante disso, assevera:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, por tanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. [...] São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. [...] Para isso, o sistema e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BNCC, 2017, p. 15, grifo do autor).

Esse conjunto de ideias admite, portanto, que os sistemas e as redes escolares dos estados e municípios, que devem construir seus próprios currículos, bem como as propostas pedagógicas elaboradas pelas instituições escolares, devem preparar seus documentos a partir da noção, não explicitada, de qualidade educacional, mas adequando-se às particularidades regionais e considerando a diversidade e a desigualdade entre os grupos de estudantes, por meio da equidade. Como viabilizar isso? Ademais, devem orientar suas práticas, a fim de proporcionar a apropriação das competências gerais delineadas pelo documento da base, propiciando a articulação e a integração dos quatro pilares da educação de forma equilibrada, mesmo que a própria BNCC não reflita tal equilíbrio. Tudo isso, respondendo satisfatoriamente às demandas constantes das avaliações externas de larga escala. Trata-se de um trabalho extremamente complexo e exigente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos revelam uma descontinuidade nos conceitos de aprendizagem e avaliação, quando se analisa o último documento curricular homologado, a BNCC. Nossa análise evidenciou que, em detrimento dos conceitos de aprendizagem e avaliação, o conceito de competência ganhou centralidade e destacou-se como ideário a ser seguido na educação brasileira. No entanto, essa competência perde-se nos quatro pilares básicos da educação e deixa questionamentos quanto à qualidade que preconiza.

Compreendendo que todo documento curricular não pode estar dissociado da cultura em que se insere e que, por isso, expõe propostas condizentes com a sociedade presente e anelada, percebemos que os conceitos de aprendizagem e avaliação são necessários para guiar a prática docente.

A noção de competência, sob nosso ponto de vista, foi empregada a tempo de construir uma educação que se mostre útil aos indivíduos para enfrentar os problemas e desafios da sua vida cotidiana atual e futura. Contudo, a forma como foi abordada não ampara devidamente a sua implementação. Trata-se de um motivo adicional para que o conceito não seja tomado por substituto dos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Notamos a tentativa de alcançar padrões de qualidade aliados à busca por alcançar competências gerais que permitam aos educandos melhor desenvolvimento em suas vidas. Porém, descuida-se do equilíbrio entre os quatro pilares básicos da educação.

Por fim, há a proposta de conceder, aos sistemas e redes de ensino, ampla autonomia para decidir e construir seus currículos e práticas, bem como atender às múltiplas diversidades, singularidades e diferenças existentes na realidade escolar,

quando nem sempre estão inteiramente preparados para tal tarefa. Sem mais, pontuamos que, embora crítico, não houve a pretensão de dar a este artigo um viés unicamente de críticas, mas ponderações desse tipo fizeram-se necessárias.

Consideramos, assim, que a BNCC, mesmo com o intuito de construir bases sólidas e comuns à educação básica nacional (educação infantil e ensino fundamental), evidencia lacunas em sua estrutura textual, que dificultam e prejudicam a sua compreensão global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

COAN, I. B. **Construção de competências:** o desafio do ensino fundamental na articulação entre teoria e prática. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Ivonete%20Benedet%20Fernandes%20Coan.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

DELORS, J. **Educação:** Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 73–78, jan./jun., 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/ SEB/DICEI, 2013.

DOURADO, L. F. e OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009.

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229–245, set./dez. 2015.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, H. (Org.) et al. **Neuroeducação e ações pedagógicas.** Coleção Neuroeducação – volume 4. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORA, F. **Neuroeducación:** solo se puede aprender aquello que se ama. 2.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2017.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 22/07/2020

Shirley de Lima Ferreira Arantes

Universidade do Estado de Minas Gerais
Ibirité – MG
<https://orcid.org/0000-0003-4998-1914>

Diego Alves Simão

Universidade do Estado de Minas Gerais
Ibirité – MG
<https://orcid.org/0000-0003-2247-2626>

Petúnia Caroline de Sousa

Universidade do Estado de Minas Gerais
Ibirité – MG
<https://orcid.org/0000-0003-0269-4037>

Bruno Otávio Arantes

Universidade do Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-6070-0613>

RESUMO: O texto aborda a iniciação científica no curso de licenciatura em sentido amplo, englobando múltiplas experiências proporcionadas por atividades e disciplinas oferecidas no curso de graduação, enquanto pilar da formação de professores, com o objetivo de assegurar a educação científica na educação básica. Apresenta os resultados de pesquisa qualitativa desenvolvida junto a estudantes de períodos iniciais do curso de licenciatura em ciências biológicas de uma universidade estadual pública brasileira nos anos de 2017 e 2018, que

visou identificar e analisar suas percepções sobre Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Como recorte, são focalizados dois grupos focais realizados com estudantes dos períodos iniciais. A análise das informações construídas permite indicar que, na passagem do ensino médio ao ensino superior: i) os licenciandos têm uma percepção positiva sobre as contribuições da CT&I para a sociedade, mas têm poucas oportunidades de desenvolver pesquisas nesse universo; ii) o curso de licenciatura expõe os estudantes à vivência de metodologias de ensino não usuais na educação básica, o que lhes dá condições de refletir criticamente sobre própria trajetória de escolarização; iii) refletem também sobre a imagem que projetam de sua própria atuação profissional, onde desponta o desejo de ensino em que a iniciação científica e tecnológica está integrada à regência de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Iniciação Científica; Educação Científica; Trajetórias Escolares.

SCIENTIFIC INITIATION: TRAINING FOR TEACHERS AND SCHOOL TRAJECTORIES

ABSTRACT: The text addresses scientific initiation in the undergraduate course in a broad sense, encompassing multiple experiences provided by activities and disciplines offered in the undergraduate course, as a pillar of teacher education, with the aim of ensuring scientific education in basic education. It presents the results of qualitative research developed with students from the initial periods of the degree course in biological sciences of a public Brazilian

state university in the years 2017 and 2018, which aimed to identify and analyze their perceptions about Science, Technology and Innovation (CT&I). As a cut, two focus groups are carried out with students from the initial periods. The analysis of the constructed information allows us to indicate that, in the transition from high school to higher education: i) graduates have a positive perception about CT&I's contributions to society, but they have few opportunities to develop research in this universe; ii) the undergraduate course exposes students to the experience of teaching methodologies unusual in basic education, which allows them to reflect critically on their own schooling trajectory; iii) they also reflect on the image they project of their own professional performance, where the desire for teaching emerges, in which scientific and technological initiation is integrated with class management.

KEYWORDS: Teacher training; Scientific research; Scientific Education; School Trajectories.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ teve por objetivo identificar, descrever e analisar os significados atribuídos por estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibirité, à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), e compreender seus desdobramentos sobre a atividade docente.

A docência na educação básica é uma tarefa complexa, que se inicia na vivência pré-profissional, quando são incorporadas crenças e disposições relacionadas à atividade que persistem ao longo da vida (TARDIF, 2006). Não raro, encontraremos professores que relatam que, ao longo de sua trajetória, identificaram-se com as atitudes, valores e crenças de determinados professores que cruzaram em sua trajetória de escolarização, influenciando sua escolha profissional.

Esse processo socializador se intensifica no curso de licenciatura, espaço fundamental na construção da dimensão socioprofissional da docência, que concerne “aos processos de socialização dos agentes em representações, valores, afazeres e mesmo saberes vinculados à docência” (SARTI, 2020, p.297).

Será por meio da licenciatura que os aprendizes serão expostos aos processos de transmissão de conteúdos e competências técnico-científicas do seu campo de atuação, fazendo jus à outorga do diploma que legitima a posição do professor. Mas, além disso, vivenciarão processos socializadores fundamentais para a sua formação, tanto no curso das disciplinas, quanto participando em eventos científicos, projetos de ensino, pesquisa e extensão. Cabe recordar o estudo de Massabni (2011), que focou a elaboração de conflitos cognitivos que emergem no

1. A pesquisa foi desenvolvida com apoio do Programa de Apoio à Pesquisa – PAPq da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da Universidade do Estado de Minas Gerais e do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/UEMG da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

processo de aquisição da profissionalidade pelos futuros professores, a partir das vivências possibilitadas pela prática do estágio em seu processo de formação.

Desse modo, o conjunto dessas atividades favorece a ancoragem dos conteúdos teórico-práticos da formação nas experiências dos estudantes, permitindo também que se aproximem da realidade da sala de aula, envolvendo-se com as questões que emergem nesse espaço onde os efeitos das dimensões políticas, econômicas e culturais são sentidos cotidianamente por alunos e professores.

No âmbito da formação de professores, o presente trabalho focaliza dimensão específica das vivências possibilitadas pelo curso de licenciatura, e que dizem respeito à iniciação científica. Aqui, nos referimos à iniciação científica em sentido amplo, englobando múltiplas experiências proporcionadas por diversas atividades e disciplinas oferecidas no curso de graduação.

Tomamos como pressuposto que, a iniciação científica, possibilitada pelo percurso formativo da licenciatura, constitui um pilar da formação de professores, a fim de assegurar a educação científica na educação básica. Para tanto, é fundamental que o professor entreveja, a partir das condições outorgadas pelo curso do ensino superior, em sua área de atuação e em uma perspectiva interdisciplinar, os limites e as aproximações da cultura popular e da cultura científica, do senso comum e da escola, do universo da C&T.

A educação básica é um nível de ensino estratégico para a formação científica da população brasileira, para a democratização da C&T, e distribuição menos desigual dos conhecimentos científicos e tecnológicos entre os diferentes segmentos sociais. Nesse ínterim, é fundamental que haja professores qualificados para oportunizar aos jovens aprendizagens significativas no ensino de ciências, de humanidades, da saúde e dos direitos humanos, dimensões indissociáveis na construção da cidadania atravessada pela apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Com suas estratégias didáticas o professor pode favorecer a abertura do caminho a ser percorrido pelo jovem na passagem dos conhecimentos cotidianos e essencialistas em direção aos conhecimentos escolares e científicos, encorajando a construção de conexões entre esses conhecimentos e seus interesses pessoais, desencadeando pensamentos, instaurando diálogos, a construção de argumentos objetivos e a superação de preconceitos sociais, fomentando sua inserção no debate das políticas públicas.

Assim, a ação docente deve contribuir para que os próprios jovens envolvam-se na construção de estratégias úteis e dinâmicas de aprendizagem para que, em um esforço consciente e voluntário, possam examinar os dados, procurar provas e aprender qualquer coisa que decidam estudar, aprender a aprender, como na perspectiva de John Dewey (LORIERI,2000). Segundo Demo (2010) a educação

científica é essencial à construção da cidadania, pois se baseia no princípio lógico do aprender a aprender, e assim, perpassa pela formação de professores, a qual deve ser voltada para o ensino aliado à pesquisa, incentivando o desenvolvimento da autonomia, e desestabilizando o método de ensino pautado na reprodução de conhecimentos.

É extremamente importante que a educação científica seja inclusiva, pensada de maneira que venha a acolher as diferenças. Dessa forma, atividades e vivências que ampliem e fortaleçam a iniciação científica dos licenciandos podem configurar uma das estratégias para que ocorra a legitimação da educação científica na formação docente e, por conseguinte, sua difusão na educação básica.

A relevância desse trabalho pode ser justificada quando compreendemos que, conhecer e discutir as concepções dos futuros professores acerca da relevância da C&T para a educação básica contribui para despertar essa reflexão em suas trajetórias, para que possam identificar atividades e experiências que caracterizam a sua formação como um processo mais amplo de iniciação científica. E, sobretudo, encontrar pontos de intersecção entre o seu percurso formativo e a atuação profissional. A seguir, serão desenvolvidas algumas reflexões no campo teórico de base do presente trabalho.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A iniciação científica no ensino superior pode ser entendida segundo duas perspectivas, como evidenciado por Massi e Queiroz (2015). A primeira, diz respeito à participação do aluno em projeto de pesquisa orientado por docente, com ou sem bolsa. A segunda, a que nos referimos no presente trabalho, remete a uma gama de atividades desenvolvidas ao longo da graduação a partir do curso das diversas disciplinas, dos estudos de metodologia científica, da participação em eventos científicos, de visitas guiadas a instituições e centros de pesquisa, da elaboração do trabalho de conclusão de curso, e assim por diante.

No campo da formação docente essa dimensão do percurso é um pilar fundamental e deve ser valorizada, uma vez que o professor da educação básica será aquele responsável pela educação científica (DEMO, 2010) das juventudes brasileiras. A educação científica é um processo educacional que desenvolve habilidades e competências “estimulando o estudante a observar, questionar, investigar e entender, de maneira lógica, os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos do cotidiano” (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p.691).

Piassi (20110) evidencia que, desde o ensino fundamental, o conhecimento e o estudo das ciências são essenciais para a compreensão das coisas e do mundo em que se vive, trazendo o estudante ao entendimento de processos importantes

para a existência cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura consciente e ética e para tomada de decisões e escolhas, quer seja nas relações cotidianas, de trabalho, no consumo e também na política. Assim, a falta desses conhecimentos afeta diretamente a vida dos indivíduos.

Entretanto, assim como ocorre com diversos bens culturais (incluindo a própria escrita), sua distribuição é desigual entre os diversos segmentos sociais. Mesmo em sociedades altamente industrializadas, como os Estados Unidos, o conhecimento público a respeito dos mais elementares conceitos científicos fica muito aquém do que poderia ser considerado razoável (PIASSI, 2011, p.791).

Amabis (2005) considera que é necessária a compreensão da natureza e dos processos da ciência, e que os estudantes possam conhecer os avanços alcançados por diversas áreas científicas para que as pessoas tornem-se educadas cientificamente e possam utilizar com sabedoria esses conhecimentos, admitindo o caráter provisório e parcial da ciência.

No Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou no ano de 2005 um documento em que chamava atenção para a grave situação do ensino de ciências no País, destacando que o conhecimento científico possibilita o desenvolvimento humano sustentável. Segundo o relatório, a educação científica deve ser inclusiva e para todos, evitando-se que o conhecimento científico e tecnológico permaneça restrito às camadas mais privilegiadas. Dessa forma, em conjunto com investimentos e incentivos à área, o ensino de ciências cumpre importantes funções, como o despertar vocação científica:

Ensinar mal as Ciências é matar a galinha dos ovos de ouro. Vital para o desenvolvimento da economia e da indústria, a educação científica e tecnológica é também essencialmente importante no processo de promoção da cidadania e inclusão social, uma vez que propicia às pessoas oportunidades para discutir, questionar, compreender o mundo que as cerca, respeitar os pontos de vista alheios, resolver problemas, criar soluções e melhorar sua qualidade de vida. Além disso, a aprendizagem dos alunos na área científica é reconhecidamente importante, uma vez que está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas. Portanto, quando se melhora a educação científica não se melhora só a aprendizagem de Ciências: o seu impacto atinge outros campos. O dinheiro que se investe traz um retorno considerável (UNESCO, 2005, p.4).

Desse modo além de possuir grande importância na formação da cidadania e na inclusão das juventudes, a educação científica é um fator importante na diminuição da reprodução das desigualdades socioeconômicas entre os países.

Naqueles em que há educação através da pesquisa e produção de conhecimento inovador ultrapassam, tecnológica e economicamente, aqueles em que a formação tem caráter instrucionista e reprodutor, ou seja, onde o método de ensino é focado apenas em transmitir e reproduzir conhecimentos adquiridos através do ensino e não em incentivar a autonomia do aluno e a produção de conhecimento original (DEMO, 2010).

Oliveira e Gonzaga (2012) destacam que a formação do professor pesquisador é engrenagem fundamental para a difusão da educação científica na educação básica. Para isso, é necessário que haja na formação docente a combinação entre ensino e pesquisa, e que se apague a imagem do professor como consumidor e reprodutor de conhecimento, transformando-o, através do método de aprender a pesquisar pesquisando, em produtor de conhecimento e construtor de sua própria autonomia profissional, o que demanda também atualização constante.

Neste sentido, a democratização da ciência e a inclusão social das juventudes brasileiras passa pela formação docente. Torna-se necessária uma formação que invista na alfabetização científica dos licenciandos, alie a regência de classe à pesquisa, incentivando a autonomia docente e a autoria, desestabilizando o método de ensino pautado apenas na reprodução de conhecimento.

Portanto, conhecer e discutir as concepções dos futuros professores acerca da relevância da Ciência e Tecnologia para a educação básica contribui para despertar junto aos estudantes em formação uma reflexão sobre estas temáticas em suas trajetórias, contribuindo também para que possam vir a identificar em seu percurso formativo as atividades e experiências que caracterizam a sua graduação como um processo mais amplo de iniciação científica. Ainda, para que possam integrar esses elementos ao processo de tornar-se professor.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, e aprovada quanto aos aspectos éticos pelo parecer 2.168.111.

A pesquisa foi levada a cabo por meio da metodologia dos grupos focais. Na pesquisa científica, o grupo focal configura uma técnica de coleta de dados em que a interação entre os participantes é parte integrante do método. A partir da problematização de um tema foco e da conversação entre os participantes realiza-se a coleta de dados (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARDI, 2011). Essa metodologia nos pareceu bastante apropriada ao favorecer a socialização dos licenciandos e as trocas em torno de tema candente para sua formação.

Desse modo, o grupo focal pode ser caracterizado como uma modalidade de

entrevista coletiva em que os participantes interagem entre si. Para a compreensão da situação de entrevista nos amparamos nos aspectos éticos, teóricos e práticos da entrevista de pesquisa desenvolvidos por Bourdieu (1997). Para o autor, a entrevista é uma troca de experiências, onde o entrevistado pode expor suas vivências sobre o assunto e também abrir-se para novos olhares e outras questões, antes não vistas.

Segundo Bourdieu (1997), a pesquisa é um tipo de relação social, diferente das demais, que exerce efeitos sobre os resultados, devido à dissimetria das posições ocupadas pelo entrevistador e entrevistado, em que o primeiro domina os objetivos e finalidades da pesquisa. Além disso, a presença do gravador também interfere na situação de entrevista e produz efeitos de censura. Cabe ao pesquisador um uso reflexivo da sua posição, visando sempre iniciar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas que apresenta. Assim, é preciso informar adequadamente o pesquisado sobre os objetivos da pesquisa, deixa-lo à vontade, e acusar recebimento. Por fim, o autor aborda os riscos da escrita e, desse modo, o pesquisador deve desenvolver uma transcrição cuidadosa.

Mediante esta preparação teórico-prática, foi construído um roteiro com questões norteadoras do debate, focadas nos temas da pesquisa (Quadro 1). As questões colocadas foram apresentadas gradativamente ao grupo, respeitando a sua dinâmica.

Objetivos do grupo focal:

- Investigar as percepções dos licenciandos sobre C&T;
- Investigar as percepções dos licenciandos sobre docência na educação básica e educação científica;
- Investigar as percepções dos licenciandos sobre a iniciação científica.

Questões a serem levantadas:

- Quais as suas motivações para ingressar na licenciatura?
- Por que escolheram essa área de conhecimento?
- A pesquisa científica é relevante na sua formação?
- O que vocês entendem por Ciência e Tecnologia?
- Ciência e Tecnologia têm a ver com a docência na educação básica?
- São incentivados pelos professores a buscarem a iniciação científica?

Quadro 1. Questões norteadoras do Grupo Focal

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Foram realizados dois grupos focais com doze estudantes matriculados nos períodos iniciais do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ibirité, sendo cinco do sexo masculino

e sete do sexo feminino. As sessões foram realizadas nas dependências da Fundação Helena Antipoff (FHA) no segundo semestre do ano de 2017 e no primeiro semestre do ano de 2018. Cada encontro teve duração aproximada de 55 minutos. Pesquisadora e bolsistas atuaram como moderadores, e os registros da pesquisa foram feitos em áudio. Num segundo momento as gravações foram transcritas, omitindo-se a identificação individual dos participantes que passam a ser nomeados apenas como entrevistado: E1; E2, *etc.* Por fim, foi realizada a categorização do conteúdo das transcrições inspirada no método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Os grupos focais foram bastante homogêneos com relação à idade e aos interesses acadêmicos dos participantes, todos oriundos do mesmo curso de licenciatura. Os sujeitos se conheciam entre si, o que facilitou a conversação sobre os temas apresentados pelos moderadores. Os resultados dessas atividades são apresentados e discutidos a seguir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O descontentamento com os métodos de ensino utilizados na educação básica

Nos grupos focais, os entrevistados mostraram-se descontentes com o método de ensino utilizado hoje Brasil, em que o professor ocupa um período significativo da aula escrevendo matérias no quadro, que devem ser copiadas pelos estudantes no caderno. Embora saibamos que a escrita manual seja uma dimensão importante da aprendizagem, e a cópia possibilite em alguma medida a concentração e a leitura do conteúdo em tela, os licenciandos não atribuem valores positivos à natureza repetitiva dessa dinâmica no cotidiano escolar. Consideram o modelo muito instrucionista e avaliam que os alunos não aprendem como deveriam, desperdiçando um tempo precioso tanto dos alunos, quanto dos professores:

Se você chegar numa sala de um monte de gente de dezesseis, dezessete anos e vai começar a escrever? (E9).

Você vai gastar, eu acho que você vai gastar trinta minutos escrevendo ali no quadro e eles vão ficar, copiar e não estão sabendo nem o que estão escrevendo (E8).

Você vai gastar o seu tempo e o deles (E9).

Corroborando com essas afirmações Demo (2010), que considera o modelo de ensino brasileiro pautado na reprodução, e não na produção de conhecimentos, o que desestimula a autonomia dos alunos. Desse modo, os estudantes da licenciatura

evidenciam consciência sobre a necessidade de mudanças nas estratégias didáticas, a serem incorporadas em sua atuação profissional.

Tendo essa necessidade de mudança em vista, os licenciandos associam essas inovações ao desenvolvimento de metodologias alternativas para o ensino na educação básica. Um dos entrevistados afirmou ter trabalhado com o método de ensino investigativo em sala de aula e, do seu ponto de vista, a estratégia funciona bem, e as crianças aprendem: “dava certo, fluía muito. E, tipo assim, isso deixa eles muito curiosos [...]. A criança fica, gente, sério, eles ficam muito felizes porque eles acertaram. Eu acho que dá certo” (E1).

Assim, podemos destacar que, sendo o ensino investigativo uma maneira de se aprender as ciências da natureza pesquisando, em que o aluno desenvolve habilidades como formulação, observação, teste e discussão (PIASSI, 2011; STUART; MARCONDES, 2009), para os licenciandos esse modelo pode funcionar como uma estratégia para confrontar os problemas relacionados ao modelo atual de ensino, calcado na repetição e na memorização.

4.2 O desconhecimento da ciência brasileira na educação básica

Questionados sobre as figuras do cientista e do pesquisador, os estudantes entrevistados consideram que remete a uma pessoa que “é um curioso” (E2); “inteligente” (E3); “fora da caixa” (E10; E11); e são lembrados cientistas como Charles Darwin (1809-1882), Albert Einstein (1879-1955) e Stephen Hawking (1942-2018). Para os licenciandos, a motivação do cientista está mais pautada em resolver os problemas das pessoas, mas, também, pela curiosidade.

Ao serem perguntados sobre cientistas brasileiros de que tinham conhecimento, houve demora na apresentação de um único nome, o de Antonio Drauzio Varella (1943-), médico, professor, cientista. Após citarem o nome de Drauzio, os estudantes se colocaram em dúvidas se ele realmente poderia ser colocado como um cientista. Drauzio pode ter sido lembrado devido ao trabalho de popularização da informação médica que realiza no Brasil em diferentes mídias: “Ele exemplifica muito”. (E6); “O jeito que ele fala é maravilhoso” (E3).

Em pesquisa realizada pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) do Ministério da Ciência, Tecnologia & Inovação (MCTI) sobre a percepção pública da CT&I no Brasil, 93,3% dos entrevistados disseram não se lembrar de nomes de cientistas brasileiros importantes, dados que conferem com os coletados nos grupos focais. Esse desconhecimento pode ser reflexo da pouca divulgação da ciência brasileira na educação básica.

Isso nos remete a uma das marcas do colonialismo na educação. Como dito por Queiroz (2014, p.20), a tutela de direito é justificada pela superioridade alegada pelo colonizador e, “a situação de superioridade, no entanto, é apresentada

como desejável”. Desse modo, os desinvestimentos observados na política de CT&I no País, nos últimos anos, corroboram para a manutenção de uma posição subalterna no cenário global, indo de encontro ao movimento de democratização e popularização da ciência brasileira.

Porém, ao mesmo tempo, os estudantes da licenciatura demonstraram um entendimento mais amplo a respeito da imagem que possuem dos cientistas e pesquisadores ao mencionarem Michel Foucault (1926-1984), filósofo, historiador das ideias, e teórico social francês. Para os licenciandos, Foucault trabalha a “ciência do pensar”. Assim, constroem um conceito complexo de Ciência, diferente do senso comum, bem mais além das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas: “Não a ciência em nível tecnologia, de pegar e fazer teste, mas a ciência de pensar” (E6).

4.3 A licenciatura como área de formação que incentiva a regência de classe e a pesquisa científica

Ao serem perguntados sobre a distinção entre bacharelado e licenciatura, e se o licenciado pode trabalhar com pesquisa ou se deve ficar restrito à atuação em sala de aula, os estudantes alegaram que a licenciatura também incentiva a atividade de pesquisa científica e que, tanto o bacharel quanto o licenciado, podem desenvolver pesquisas: “A licenciatura te incentiva para o lado da pesquisa” (E2); “A gente tem capacidade de fazer os dois” (E1).

Nesse ponto, os estudantes destacam as contribuições de conteúdos específicos da licenciatura em ciências biológicas, estruturadas por meio de aprendizagens significativas no laboratório: “matérias como; Microbiologia, matérias da área da Botânica, elas estão dando mais oportunidade aos alunos [...] ir ao laboratório desenvolver um pouquinho mais essa área da pesquisa mesmo” (E2).

Portanto, deslocar-se ao laboratório, que é um espaço regido por regras próprias de funcionamento e segurança, possivelmente utilizando um jaleco, e manipular ali equipamentos como microscópios e lâminas, e insumos como reagentes químicos, seguindo protocolos de observação, registro e análise de fenômenos, são experiências relevantes para a percepção dos estudantes dos períodos iniciais de uma aproximação do campo da formação em licenciatura ao universo da pesquisa científica.

Além disso, demonstram uma percepção clara da distinção da iniciação científica enquanto participação em projeto de pesquisa, sob a orientação de um professor, com bolsa: uma “oportunidade”, de “aprender a pesquisar” (E3), de “colocar a teoria em prática” (E2), e de “experimentar”. Porém, os estudantes consideram que há poucas vagas para ingresso nesses projetos em que se desenvolve a iniciação científica formal: “é um espaço que tem crescido, mas precisa de mais. Estou querendo entrar numa iniciação científica” (E4); “O principal motivo de eu

estar querendo a iniciação científica é a influência de um professor” (E2).

Os estudantes evidenciam uma percepção crítica das contribuições da CT&I para as atividades de regência de classe. São destacadas as contribuições das tecnologias da informação para a sala de aula, que otimizam o tempo e favorecem a aprendizagem dos conteúdos, sem perder de vista a importância das interações sociais *face-to-face* para a aprendizagem de outras competências, como a reflexão e a argumentação, que também são consideradas fundamentais, além do conteúdo formal a ser ensinado:

Saber usar também. Porque é gostoso uma aula que tem escrita, dinâmica, debate, (inaudível) e *slide*, um vídeo. Pra você ver, é igual apresentação de trabalho, quanto mais conteúdo a gente puder usar melhor (E9).

Comunicação, por que hoje, [...] eles estão usando um aplicativo que eles respondem as perguntas pelo aplicativo, o professor joga a pergunta eles respondem pelo aplicativo. [...] ao mesmo tempo você vê que está todo mundo muito afastado sabe. Eles não têm essa coisa de sentar junto (E7).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos grupos focais com os estudantes dos períodos iniciais é possível evidenciar que o curso de licenciatura contribui para a iniciação científica dos licenciandos, que são expostos à vivência de metodologias de ensino não usuais na educação básica. Assim, usufruem de condições estruturantes para uma reflexão crítica sobre as experiências vividas em sua trajetória de escolarização, bem como sobre a sua imagem profissional em construção.

O presente trabalho evidenciou alguns aspectos que sinalizam a percepção dos licenciandos no tocante à valorização das atividades associadas à pesquisa científica no ambiente acadêmico, ao bom uso das tecnologias da informação na sala de aula, tendo como contrapeso o cuidado com relações humanizadas nesse espaço, onde as interações sociais proporcionam experiências de compartilhamento e solidariedade, dos quais a iniciação científica e tecnológica não pode ser dissociada.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M. A premência da educação científica. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da (Org.). **Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: UNESCO; Instituto Sangari. p. 141-146. 2005.

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n.4, p. 438-442, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edição 70, 2011.

BOURDIEU, P.(Org.). **A miséria do Mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE); MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). Percepção pública da C&T no Brasil. Brasília, 2015.

DEMO, P. Educação Científica. B. Téc. Senac: a *R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

LORIERI, M. A. **Pensamento e reflexão: John Dewey**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 10, n.11, p.53-81, 2000.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>.

OLIVEIRA, C. B.; GONZAGA, A. M. Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n.3, p. 689-702, 2012.

PIASSI, L. P. Educação científica no ensino fundamental: os limites dos conceitos de cidadania e inclusão veiculados nos PCN. *Ciência & Educação Bauru*, v. 17, n. 4, p.789-805, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400002>. Acesso em set.2018.

QUEIROZ, M. I. P. Educação como uma forma de colonialismo. *Cadernos Ceru* v. 25, n. 1, 01, p.19-31, 2014. <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89146>. Acesso em abr. 2019.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p.294-315, jan.mar. 2020.

SUART, R. G.; MARCONDES, M. E. R. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de química. **Ciências & Cognição**, v.14, n.1, p. 50-74, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. Série Debates VI. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139948>
Acesso em out. 2018.

CAPÍTULO 12

COMO O CÉREBRO APRENDE?

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 29/07/2020

Beatriz Cassol

UNIPAR

Guaíra – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/5601091311413373>

Cristiane Beatriz Dahmer Couto

UNIOESTE

Cascavel – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1015621372636094>

Victória Eduarda Canas de Siqueira

UNIPAR

Guaíra – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0345830371571522>

RESUMO: O presente artigo visa exprimir alguns dos principais processos neurais e socioambientais que possibilitam o armazenamento e processamento de informações para a consolidação do aprendizado no cérebro humano, enfatizando os fatores que propiciam o desenvolvimento cognitivo, assim como da mesma forma aqueles que retardam a evolução deste aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado, cérebro, desenvolvimento, cognitivo.

HOW DOES THE BRAIN LEARN?

ABSTRACT: This article aims to express some of the main neural and socioenvironmental

processes that allow the storage and processing of information for the consolidation of learning in the human brain, emphasizing the factors that promote cognitive development, as well as those that retard evolution of the learning.

KEYWORDS: Learning, brain, development, cognitive.

1 | INTRODUÇÃO

O aprendizado pode ser entendido como o armazenamento efetivo de uma série de informações, estas que por sua vez provém de experiências transmitidas a partir de meios educativos, sejam eles formais ou não. Este depósito nos acompanha a vida inteira sendo constantemente renovado conforme o indivíduo entra em contato com novas investigações, construindo uma espécie de arquivo ao qual se possa consultar diante da necessidade de formular raciocínios. Quanto maior for a constituição desta “biblioteca mental”, mais rápido será o estímulo em resposta a resolução de problemas e conseqüentemente maior o avanço intelectual.

Ao analisarmos os dados atuais da situação dos egressos da educação nacional veremos que existe uma defasagem com relação ao exercício de fixação da aprendizagem efetiva.

Os analfabetos funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para

fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. (INAF,2018, p.7)

Nota-se que existe uma profunda discrepância no que tange a absorção destas habilidades de aprendizado, visto que os indivíduos supracitados foram “alfabetizados” pelo sistema educacional, porém de alguma maneira desconhecida não obtiveram sucesso em realizar os processos cognitivos que levassem a um aprendizado concreto.

Diante do cenário esboçado, este artigo visa abordar o mapeamento mental que desagua na obtenção do desenvolvimento das habilidades cerebrais que constroem o aprendizado dos seres humanos de modo que ao final deste estudo se possa compreender quais as falhas ocorridas neste processo em indivíduos que tiveram um desempenho abaixo do esperado, assim como os analfabetos funcionado já citados.

2 | O PROCESSO CEREBRAL DA APRENDIZAGEM

Segundo Kolb e Whishaw (2002) citados por Cruz (2016, p.5) os encargos intelectuais como o ato de ensinar, aprender, utilizar a memória e a linguagem são fabricados pelas atividades dos neurônios no encéfalo. Este que por sua vez é considerado o órgão da aprendizagem. Sendo composto por bilhões de neurônios que juntos constroem redes neurais, semelhantes a um emaranhado de fios, formando conexões que transmitem os pensamentos em milésimos de segundo. Porém para que isto aconteça é necessário que seja feito de antemão uma espécie de filtragem das informações externas recebidas pelo cérebro, para somente então serem selecionadas pelo encéfalo como úteis ou não para serem armazenadas.

Para este processo eletivo existem cinco áreas anatômicas no cérebro que são chamadas de lobos cerebrais aos quais possuem funções específicas e que auxiliam nessa recepção e separação de informações recebidas.

Existem cinco lobos: frontal, parietal, occipital, temporal e insular. O lobo frontal é responsável pela tomada de decisão, julgamento, memória recente, crítica, raciocínio. O lobo parietal está relacionado às sensações e a interpretação das sensações, pelo senso de localização do corpo e do meio ambiente. O lobo occipital ocupa-se basicamente com a visão, enquanto o temporal, com a audição. O lobo insular está relacionado a processos emocionais fortemente influenciados pelos órgãos dos sentidos. (Cruz,2016, p.7)

Desde o momento em que é gerado o ser humano passa a receber estímulos contínuos e incessantes que são enviados para o cérebro através de impulsos

elétricos que atravessam a coluna espinhal levando e trazendo comandos neurais, que irão ativar as áreas responsáveis por cada atividade.

Apesar de incumbidas de funções diferentes, ainda assim estes seguimentos cerebrais trabalham em conjunto criando associações que irão agir como atalhos no momento em que o encefálo for memorizar fatos importantes.

Um exemplo desta ação conjunta das regiões neurais seria o fenômeno da memória olfativa, quando o indivíduo associa fragrâncias a memórias específicas, como um episódio marcante da infância ou um aroma que sempre remete a algo ou alguém.

3 I O FATOR SOCIOAMBIENTAL E OS ESTÍMULOS

O comportamento humano é ditado pela complexidade das redes neurais. Quanto mais ramificações estas possuem, mais avançadas serão as conexões entre os neurônios, formando as chamadas sinapses. Estas estruturas podem ser comparadas aos músculos, pois do mesmo modo que eles se reforçam perante exercícios estimulantes acontece com as redes neurais, porém através de experiências de cunho socioambiental.

O ambiente no qual o indivíduo encontra-se irá determinar fatores decisivos no que diz respeito ao comportamento social e cognitivo do ser humano de maneira que aqueles inseridos em ambientes mais estimulantes acabarão por ter habilidades de aprendizagem superiores. Neste período todos os elementos presentes na vivência serão absorvidos pela criança de forma a marcar sua experiência de maneira significativa.

Meio – o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal foi muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a médias das crianças de sua idade, mas ao mesmo tempo, pode não subir e descer com facilidade uma escada, porque esta situação pode não ter feito parte de sua experiência de vida. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p.99, grifo do autor)

A construção de um meio favorável ao processo de desenvolvimento cognitivo saudável está intimamente ligada as relações familiares assim como demonstrado por Souza e Martins (2004) ao ressaltarem a educação familiar como pilar para a constituição do amadurecimento emocional ou o bloqueio do mesmo, isto é, dependendo do modo como os pais conduzirem sua relação com a criança eles podem produzir um indivíduo autoconfiante e com altos níveis de aprendizagem ou ainda um adulto com sérios desvios de conduta.

Neste aspecto pode-se dizer que as interações socioambientais só

conseguirão consolidarem-se de modo a gerar transformações cognitivas no sujeito se este estiver incluído num meio que lhe ofereça incentivos que capacitem a constituição de sua maturidade emocional, já que indivíduos seguros de si e motivados detêm maior potencial para assimilar as experiências do ambiente.

4 I NINGUÉM APRENDE DA MESMA FORMA

Apesar das redes neurais seres estruturas comuns do tecido nervoso de todos os seres humanos e funcionarem de maneira basicamente semelhante, ainda assim uma pessoa irá aprender de maneira diferente de outra e assim por diante. De acordo com Nunes e Silveira (2015) cada ser humano desenvolverá sistemas estratégicos de aprendizagem que os conectem diretamente ao alvo de seu conhecimento, de maneira semelhante a uma triagem, que é realizada pelo cérebro para que todo o sistema cognitivo se adapte as necessidades intelectuais do sujeito, baseando-se para tal nas atividades predominantes no cotidiano desta pessoa, ou seja, se houver uma prática dominante do estudo de matemática o sistema nervoso se condicionará para produzir um raciocínio lógico mais apurado, logo o exercício diário de diversas áreas diferentes de conhecimento desde os anos iniciais de vida resultará numa rede neural mais complexa e preparada para desempenhar um aprendizado efetivo em menor tempo.

Em casos onde o ser humano cresceu em um ambiente desfavorável e com escassez de estímulos seu rendimento escolar tenderá a ser mais lento que a média, porém ainda assim é possível que se recupere o tempo perdido, porém este processo exigirá muito mais dedicação e persistência. Isto se deve ao fato de que mesmo em idades mais avançadas o sistema nervoso continua trabalhando em prol da expansão e manutenção das redes neurais. Segundo Gallagher (2019) pesquisas recentes apontam para uma produção contínua de neurônios ao longo de toda a vida, produção esta baseada na demanda de aprendizagem, ou seja, cada vez que somos expostos a estímulos ambientais são implementados novos neurônios a rede cerebral de modo a garantir o avanço cognitivo.

A neuroplasticidade é a capacidade que o encéfalo possui em se reorganizar ou readaptar frente a novos estímulos, sejam eles positivos ou negativos. As sinapses ou conexões entre os neurônios se modificam durante o processo de aprendizagem, quando há evocação da memória, quando adquirimos novas habilidades. (REIS, et al.,2016,p.8)

Apesar das funções desempenhadas pelos neurônios, lobos cerebrais e rede cerebral em geral serem fixas ainda assim elas podem ser reorganizadas como uma espécie de reciclagem a fim de condicionar o sistema cognitivo para a realização de novas competências.

5 | CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem humana encontra-se intimamente ligada a construção intelectual do ser por meio das interações socioambientais podendo esta gerar resultados que façam o desenvolvimento progredir ou regredir, entretanto é importante ressaltar que apesar das adversidades o sistema cerebral por natureza estará sempre buscando construir condições para que os processos cognitivo de aprendizagem venham a ocorrer, desta maneira é plausível dizer que mesmo não sendo estimulado constantemente as redes neurais sempre estarão produzindo novos neurônios a espera da realização daquilo que é de práxis do ser humano, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **A psicologia do desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. cap. 7, p. 97-104.

GALLAGHER, James. Estudo aponta que cérebro continua a ganhar novos neurônios ao longo da vida. **BBC News**, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral47698362>>. Acesso em: 18, abril/2020.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. In: NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 1. ed. Ceará: UECE, 2015. cap. 1, p. 07-34.

REIS, Alexandre Luis dos; et al. **A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende ?**. III Curso de atualização de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. Ouro Preto, MG, 2016. p. 36.

SOUZA, Márcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes. Psicologia do desenvolvimento. In: SOUZA, Márcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes. **Desenvolvimento: fatores inatos e ambientais**. 1. ed. Curitiba: IESDE, 2004. p. 15-24.

CAPÍTULO 13

PERTINÊNCIAS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIA E CLÍNICA PSICANALÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

Sílvio Memento Machado

Universidade José do Rosário Vellano -
UNIFENAS
Varginha-MG
<http://lattes.cnpq.br/8393186680761028>

RESUMO: Este trabalho objetiva relatar a experiência de implantar e coordenar uma especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica, em uma Universidade no Sul de Minas Gerais, com base na vivência do autor. O trabalho traz uma retrospectiva da importância da coordenação pedagógica e descreve o percurso de construção do projeto pedagógico da pós-graduação *lato sensu*, objeto do relato, desde a sua primeira proposta até as mudanças que ocorreram ao longo da implementação do curso. A experiência do autor, como professor e coordenador da especialização, possibilitou a construção do texto, juntamente com a pesquisa bibliográfica em torno da temática e do levantamento de dados nos arquivos do curso. Conclui-se que o relato de experiências exitosas contribui para que se avancem as pesquisas na área e também pode servir de referência para a implantação de outras especializações em consonância com os parâmetros legais, as orientações pedagógicas e com as demandas por formação nesse nível de ensino.

PALAVRAS - CHAVE: Especialização.

Psicanálise. Coordenação Pedagógica.

RELEVANCE OF A SPECIALIZATION COURSE IN PSYCHOANALYTIC THEORY AND CLINIC: AN EXPERIENCE

ABSTRACT: This paper aims to describe the experience of implanting and coordinating a specialization in Theory and Clinical Psychoanalysis in a University in the South of Minas Gerais, based on the author's experience. The work brings a retrospective of the importance of pedagogical coordination and describes the course of the *lato sensu* post-graduation pedagogical project construction, object of the report, from its first proposal until the changes that occur along the implementation of the course. The author's experience, as the teacher and coordinator of the specialization, has enabled the construction of the text, along with the bibliographic research surrounding the subject and the data collection in the course archives. One can conclude that the successful experiences report contributes to the advancement of researches in the area, and can also work as a reference to the implantation of other specializations altogether with legal parameters, pedagogical guidelines and the demands for qualification in this level of education.

KEYWORDS: Specialization. Psychoanalysis. Pedagogical coordination.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de implantação da Especialização em Teoria e Clínica

Psicanalítica¹, no ano de 2009, em uma Universidade no Sul de Minas Gerais, partiu da constatação de que a graduação, particularmente em Psicologia, por tratar-se de um curso generalista, é insuficiente para qualificar suficientemente o profissional para o exercício de uma prática clínica orientada pela psicanálise.

O percurso de formação de um psicanalista normalmente ocorre no âmbito das escolas de psicanálise. No entanto, a psicanálise também está presente na graduação em Psicologia, onde ela é estudada como mais uma dentre as várias teorias que compõem o campo da ciência psicológica. As escolas de psicanálise, contudo, por não serem instituições de ensino reconhecidas pelo poder público, não podem emitir certificados com valor legal. A especialização, no contexto da universidade, não só permite ao psicólogo um aprofundamento na teoria psicanalítica, seu principal objetivo, como também confere um certificado que credencia o egresso para ocupar cargos de docência no ensino superior ou mesmo participar de concursos públicos em melhores condições, uma vez que o título de especialista agrega pontos nos processos seletivos. Para os que não são psicólogos, o curso permite uma primeira aproximação com a teoria psicanalítica, um início de percurso, por assim dizer, para aqueles que desejam pautar a sua atuação profissional - na educação, na saúde e nas humanidades de um modo geral - pelo discurso e pela ética da psicanálise, buscando nela uma contribuição para a sua prática.

O presente relato de experiência descreve o percurso desde a implantação da Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica, objeto deste trabalho, até as modificações que ocorreram ao longo do curso, como a mudança no projeto pedagógico para incluir a prática clínica supervisionada e a exigência de escrita/apresentação de monografia para a conclusão da pós-graduação *lato sensu*². Antes, porém, destacam-se alguns parâmetros circunstanciais, legais e pedagógicos que orientaram a construção do projeto pedagógico do curso e que, ainda hoje, norteiam a atuação do coordenador pedagógico nesse nível de ensino.

2 | RELATO DA EXPERIÊNCIA

2.1 Alguns parâmetros circunstanciais, legais e pedagógicos

Como apontam Prodanov e Freitas (2013), a justificativa de uma pesquisa deve, dentre outras, considerar as contribuições teóricas que a referida investigação pode trazer para um campo teórico específico, mas também para uma sociedade em particular. Enfatizam, ainda, que mesmo que a pesquisa não tenha um alcance

1. O nome da especialização, objeto deste relato de experiência, será descrito como Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica. No entanto, observa-se que, inicialmente, numa primeira proposta do curso, o nome era Especialização em Teoria Psicanalítica. As razões para a mudança de denominação da pós-graduação serão esclarecidas ao longo do texto.

2. O primeiro Projeto Pedagógico do Curso previa a realização do trabalho de conclusão na modalidade artigo científico.

amplo, a contribuição que ela traz para casos particulares já justifica a sua realização.

Nesse sentido, o relato de uma experiência de criar e coordenar um curso de especialização pode se tornar objeto de estudo e o compartilhamento dessa vivência vir a contribuir para a implantação de outros cursos de pós-graduação *lato sensu*. Moreira e Chamon (2015) alertam que é motivador compartilhar boas experiências e que a coordenação pedagógica carece e se enriquece com o relato de experiências exitosas no âmbito da gestão educacional.

Outro aspecto a destacar na escolha dessa modalidade de trabalho, o relato de experiência, é o fato de que ela possibilita sair da repetição pura e irrefletida que muito frequentemente se observa nos trabalhos exclusivamente teóricos. Ao trazer a vivência pessoal de quem está à frente de uma coordenação pedagógica, com todos os desafios que essa condição implica, o autor aproxima a teoria da prática, que é o principal objetivo de um relato de experiência.

Sobre o contexto no qual se deu a implantação da Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica, objeto deste relato, constatou-se, segundo levantamento do próprio autor, que quando ela foi implantada, em 2010, era a única, na região, na modalidade pós-graduação *lato sensu* presencial na área. Posteriormente, um outro curso foi iniciado em uma Instituição de Ensino Superior - IES, também no Sul de Minas, mas que já não abre mais turmas. Recentemente, iniciaram-se as aulas em mais uma especialização, com proposta pedagógica semelhante, em outra IES da região. No entanto, apenas o curso, cujo relato descreve-se aqui, está ativo desde a sua implantação e com a oitava turma em andamento.

Acredita-se, portanto, que a experiência exitosa na implantação e coordenação pedagógica da referida especialização deva ser compartilhada, uma vez que esse relato pode contribuir para que se avance o conhecimento no campo da gestão educacional e da coordenação pedagógica nesse nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/1996, estabelece no seu artigo 44 que a educação superior no Brasil abrange cursos e programas em nível de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Esclarece também que a pós-graduação recebe alunos diplomados em cursos de graduação e que atendem às exigências das instituições de ensino.

A Resolução nº 01 de 6 de abril de 2018, do Ministério da Educação - MEC, através da Câmara de Educação Superior, estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Os artigos dessa resolução definem as condições para a oferta de cursos nesse nível educacional, a sistemática de avaliação das especializações pelos órgãos competentes, a formação do corpo docente, a duração dos cursos, bem como outras determinações que devem ser seguidas na implantação de um programa de pós-graduação *lato sensu*.

Uma especialização, no entanto, se orienta também por outros parâmetros,

por um Projeto Pedagógico de Curso - PPC, que é o instrumento no qual se define a identidade do curso. Esta se manifesta, por sua vez, nas concepções pedagógicas privilegiadas, nas orientações metodológicas, nas estratégias para o ensino-aprendizagem-avaliação e na sua matriz curricular. Do PPC derivam os Planos de Ensino - PE de cada disciplina com sua carga horária, ementa, referência bibliográfica básica e complementar. Tudo isso requer planejamento didático para assegurar o sucesso das ações didático -pedagógicas (HAIDT, 1995).

Dada a importância do coordenador pedagógico para o êxito de um curso e, paradoxalmente, a escassez de pesquisas sobre sua atuação no nível da pós-graduação *lato sensu*, considera-se fundamental destacar alguns requisitos essenciais do coordenador pedagógico, citados por Franco (2002). Assim se expressa o autor:

Na realidade, predominam na figura do coordenador de curso e, de certa forma na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões (FRANCO, 2002, p. 3).

Na sequência, o autor desenvolve o que seriam essas funções; esclarece que ao se considerar a função política do coordenador de curso, reconhece-se que ele deve ser um líder que se destaca na sua área de conhecimento e de atuação profissional. Cabe a ele, também, ser um “animador” de professores e alunos, bem como aquele que faz o *marketing* do seu curso.

Na função gerencial, Franco (2002) ressalta sete atribuições, a saber: a responsabilidade do coordenador pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso; a responsabilidade pela indicação para aquisição de livros, materiais especiais e assinaturas de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso; a responsabilidade pelo estímulo e controle da frequência docente e discente; a responsabilidade pela indicação de contratação e demissão de docentes; a responsabilidade pelo processo decisório que envolve o seu curso; e a responsabilidade pela adimplência contratual dos alunos.

Ao se considerar as funções acadêmicas, o mesmo autor enfatiza o papel do coordenador na elaboração/execução do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, no desenvolvimento atrativo das atividades escolares, na qualidade/regularidade das avaliações desenvolvidas, no estímulo à iniciação científica/pesquisa entre professores e alunos e no acompanhamento das atividades de estágio supervisionadas.

Por fim, mas não menos importante, Franco (2002) se refere às funções institucionais. Nelas, destaca a condição de protagonista do coordenador nas ações que visam ao sucesso dos alunos nas avaliações do curso, no acompanhamento

de egressos, nas condições de empregabilidade dos alunos e pelo reconhecimento/renovação de reconhecimento de cursos no âmbito da graduação.

Finalmente, destaca:

Patente está que o coordenador de curso, na visão que se vislumbra, há de ser um ser político e, como tal, revelar a liderança efetiva na sua área profissional, resultando tal liderança no respeito da sociedade. Há de ser um gerente na essência e, como tal, produzir os resultados que dele se espera em vista da redução de custos que pratique e da ampliação de receitas que consiga, elevando sempre a qualidade do seu curso. Há de ser um respeitado dirigente acadêmico, mas não apenas acadêmico, mantendo com seus alunos uma relação de otimismo sem afetação e sem exageros, granjeando assim a confiança de professores e de alunos pelo domínio que possua sobre a legislação educacional e sobre a essência de seu curso. Há de ser, enfim, um ser voltado para o engrandecimento institucional da instituição que representa. (FRANCO, 2002, p. 18).

Seguindo na análise das dimensões que envolvem a prática do gestor acadêmico, como tem sido assim designado na atualidade, Fonseca e Fonseca (2016) também observam que o ato de coordenar envolve múltiplas atividades, sendo necessário que o coordenador tenha clareza da política educacional do país e dos objetivos definidos pela instituição em seu campo específico de atuação. As autoras enfatizam ainda que “o coordenador acadêmico é um ator central para a qualidade do curso no que toca à interlocução teoria/prática e entre os contextos disciplinares/mundo do trabalho (p. 154)”.

Tais parâmetros legais e pedagógicos devem ser os norteadores da construção do projeto de um curso de pós-graduação *lato sensu*, ao mesmo tempo em que se deve levar em consideração as circunstâncias locais e as particularidades de cada IES. A Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica, que se descreve na sequência, cumpriu e está em consonância com as determinações legais e com as orientações pedagógicas aqui revistas sucintamente, principalmente aquelas que enfatizam as atribuições e responsabilidades do coordenador, além de trazer a marca da realidade institucional e social na qual se insere.

2.2 Implantação e coordenação pedagógica da Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica: aspectos pedagógicos e administrativos

Sabe-se, desde Freud (2010), que a formação do psicanalista não pode prescindir de alguns eixos que se articulam, a saber: o trabalho com o texto/teoria, a prática clínica, a supervisão e a própria análise do psicanalista. Da mesma forma, a psicanálise, para além da sua proposta terapêutica, tem implicações e contribuições sociais importantes em outros campos, tais como a saúde mental, a educação, a arte, o direito, a sociedade, etc. A constatação da presença da psicanálise e do psicanalista em diversos contextos sociais e institucionais, abre a possibilidade para

a escuta da singularidade de um sujeito que sofre psiquicamente, onde quer que ele se apresente. Constata-se, igualmente, a significativa demanda por formação complementar em psicanálise, especialmente entre os alunos egressos de cursos ligados às ciências humanas, principalmente da Psicologia.

A proposta da especialização, aqui relatada, não visa a formação de um psicanalista, mas a de ser um coadjuvante para aqueles que se encontram num percurso de formação ou que desejam trilhá-lo.

Especificamente na universidade em questão, verificou-se, no final do ano de 2009, através de levantamento realizado com alunos que estavam concluindo a graduação em Psicologia, um grande interesse pelo exercício da clínica orientada pela psicanálise e, conseqüente, necessidade de especialização na área. Aliava-se a isto o fato de não ter, à época, no sul do estado de Minas Gerais, nenhum curso de pós-graduação *lato sensu* com essa proposta. Destacava-se, igualmente, a importância de termos na nossa região uma possibilidade de formação continuada nessa área, uma vez que a sua ausência tornava inviável para muitos profissionais a sequência da sua formação ou fazia com que fosse necessário um investimento financeiro elevado, considerando deslocamentos para realização de cursos de especialização em universidades localizadas em centros maiores e distantes.

Tendo isso em vista, a instituição ofereceu a especialização na modalidade de 360 horas nos anos de 2010 a 2012 (três turmas) com boa receptividade por parte da comunidade e dos profissionais. A partir do ano de 2013, o curso foi ampliado, aumentando sua carga horária para 520 horas, a fim de contemplar a prática clínica supervisionada para os alunos egressos dos cursos de Psicologia. Os demais profissionais, provenientes de outras áreas da saúde, da educação e das humanidades de um modo geral, continuaram a cursar a especialização na modalidade anterior. Essa mudança também implicou na modificação do nome do curso, como já explicado em nota de rodapé na introdução deste trabalho.

Para efeito de localização do leitor no contexto do curso, relata-se, a seguir, alguns aspectos da sua organização pedagógica e curricular.

Alguns objetivos nortearam a implantação da pós-graduação, sendo o principal deles o de oferecer formação, em nível de especialização, com excelência acadêmica, para profissionais que trabalham referenciados na teoria psicanalítica, provenientes do curso de Psicologia e de áreas afins. Outros objetivos também se delinearão: o de possibilitar aos alunos um aprofundamento na teoria psicanalítica, privilegiando a singularidade do sujeito, a dimensão ética que rege a intervenção do analista e a contemporaneidade do discurso e da prática inaugurados por Sigmund Freud e retomados por Jacques Lacan; o de criar um espaço de transmissão da psicanálise, dentro do contexto universitário; o de auxiliar no avanço da pesquisa em psicanálise, através do estímulo à produção científica, via atividades de avaliação

em cada disciplina e do trabalho de conclusão de curso; e, por fim, o de contribuir para a consolidação do nome da instituição, no cenário regional, através da oferta de formação superior continuada e de reconhecida qualidade.

Para o desenvolvimento do curso, buscou-se parcerias com outras instituições de ensino superior que já possuíam cursos de especialização na área ou equivalentes, inclusive *stricto sensu* (mestrado e doutorado), assim como cursos de graduação em Psicologia, a fim de se poder contar com professores experientes na docência, com titulação, produção científica no campo da psicanálise e atuação profissional consolidada no mercado. No momento, dos doze professores do curso, sete contam com doutorado concluído (desses, dois professores têm pós-doutorado), quatro são mestres e apenas um é especialista. Além do percurso acadêmico/titulação, todos exercem a clínica psicanalítica e contam com vasta experiência nesse campo. Tal articulação da teoria com a prática tem sido fundamental para levar adiante a proposta de instrumentalizar os alunos para um exercício profissional consistente sob a orientação da psicanálise.

O fato de se poder contar com vários professores, com diversos percursos de formação e de atuação no campo da psicanálise, tem sido considerado pelos próprios alunos como um diferencial do curso, pois permite a eles conhecer como cada docente construiu o seu caminho singular para tornar-se psicanalista. Essa experiência se não é para ser simplesmente “copiada” pelos discentes, pode servir de norte para o percurso de cada um deles.

Quanto aos alunos, a seleção é feita pela coordenação do curso através da análise de currículo e de entrevista. É o momento em que o coordenador conhece o candidato, sua formação, proposta de pesquisa e expectativas em relação à especialização.

Visando adequar o curso à realidade e possibilidades dos alunos, as aulas ocorrem quinzenalmente e durante todo o sábado. No total, a especialização dura vinte e dois meses para os psicólogos, que também fazem a prática clínica supervisionada no segundo ano do curso, e dezoito meses para os demais profissionais.

A frequência mínima para aprovação em cada disciplina é de 75%, constatada através da lista de presença em cada um dos turnos, sábado de manhã e tarde, e pelo diário de classe preenchido pelo professor.

Sobre a matriz curricular da especialização, ela se constitui de dezoito disciplinas distribuídas em quatro módulos, a saber: clínica psicanalítica, clínica psicanalítica ampliada, pesquisa e clínica em psicanálise e prática clínica supervisionada. As disciplinas que compõem o curso têm suas ementas e referências bibliográficas próprias e seguem a orientação da psicanálise lacaniana. O curso evolui a partir de disciplinas mais conceituais/teóricas para aquelas que têm estreita

relação com o “fazer” profissional, culminando com a pesquisa que resultará no trabalho de conclusão de curso.

Os discentes são sempre orientados a trazerem suas experiências para a sala de aula através de relatos das suas atividades, impasses e elaborações decorrentes da prática profissional. Da mesma forma, são estimulados a elaborarem projetos de intervenção na sua realidade a partir das novas aquisições teóricas, assim como convocados a participarem de eventos, jornadas, *Workshops*, congressos, por meio dos quais podem aprimorar os conhecimentos assimilados em sala de aula durante a especialização.

Para os alunos com formação em Psicologia, a realização do estágio supervisionado também é condição indispensável para que recebam o certificado de *Especialistas em Teoria e Clínica Psicanalítica*. Os demais, recebem o certificado de *Especialistas em Teoria Psicanalítica* já que, como apontado, apenas aos psicólogos é facultado o estágio/supervisão da prática clínica.

Para a obtenção do certificado final do curso, o aluno deve ter aproveitamento mínimo de 60% em cada disciplina através de atividades em sala de aula e extraclasse (provas, exames, trabalhos, projetos e outros), incluindo o trabalho final obrigatório. O aproveitamento do aluno é expresso em conceitos conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso.

A entrega/apresentação de uma monografia ao final do curso, além de requisito obrigatório para a conclusão da especialização para todos os acadêmicos, visa a estimular o aluno a escrever sobre um tema articulando a teoria psicanalítica com algum aspecto da sua prática profissional. O trabalho de conclusão do curso deve ser apresentado e é avaliado por banca examinadora constituída por três professores do quadro docente.

A IES conta com uma Comissão Própria de Avaliação - CPA e, para melhor conhecer e aprimorar o desempenho dos professores, da coordenação pedagógica, do atendimento administrativo e das instalações físicas, os alunos participam da avaliação institucional ao final de cada semestre letivo.

Até o momento, cerca de oitenta alunos concluíram a especialização e dão notícias, ainda que informalmente, à coordenação do curso, das mudanças que a pós-graduação suscitou na sua prática profissional, seja no âmbito da Psicologia ou das outras áreas abrangidas pela proposta do curso. Nesse período, ou seja, desde a sua implantação, alguns egressos também seguiram na carreira acadêmica e continuam sua formação em cursos de mestrado e de doutorado. Já se conta, inclusive, com ex-alunos do curso atuando na própria pós-graduação em Teoria e Clínica Psicanalítica na condição de professores visitantes, palestrantes e/ou orientadores de monografias.

Para complementar a formação dos alunos e fazer o intercâmbio necessário

com a sociedade, o curso de Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica também realiza, desde 2016, um simpósio anual. Na oportunidade, temas de interesse dos alunos, articulados à proposta do curso, são trazidos à discussão através de renomados especialistas.

Evidencia-se, ainda, que a pós-graduação referida se encontra devidamente registrada no portal e-MEC do Ministério da Educação, através do Cadastro Nacional de Cursos de Especialização (lato sensu) daquele órgão.

3 I MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Para a realização deste trabalho, optou-se pelo relato de experiência que consiste em um informe da vivência do autor na implantação e coordenação de um curso de especialização. Essa experiência, articulada à investigação teórica, constituiu o material/base que orientou a pesquisa e a escrita do texto final.

Os métodos utilizados consistiram em uma pesquisa bibliográfica sobre coordenação e gestão pedagógica, em livros e periódicos - impressos e/ou disponíveis em meio eletrônico -, com ênfase nas responsabilidades do coordenador de curso, e também numa pesquisa documental nos arquivos da pós-graduação objeto da pesquisa.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considera-se que o tempo de existência da Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica ainda é pequeno para uma avaliação mais precisa dos seus resultados, especialmente junto aos ex-alunos da pós-graduação. Para tanto, seria necessário o acompanhamento do egresso na sua inserção/evolução profissional, o que ainda se faz apenas de maneira informal. No entanto, o trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica, até o presente momento, tem constatado o que os autores citados neste artigo apontam como aspectos fundamentais para o sucesso de um curso.

O engajamento da coordenação na divulgação da especialização, na atualização da proposta pedagógica e na articulação junto aos alunos, professores e dirigentes da IES para viabilizar boas condições de oferta do curso, têm sido recompensados com o reconhecimento regional da especialização como um espaço importante para a formação continuada de diversos profissionais.

Verifica-se, igualmente, que o curso tem propiciado o desenvolvimento de pesquisas na área da psicanálise através da articulação da teoria psicanalítica com diversos campos com os quais ela possui rica interface, a saber: educação, saúde, direito, sociedade, dentre outras.

Destaca-se que uma pós-graduação que envolve a psicanálise, por mais

séria e consistente que seja na sua proposta pedagógica, não pretende formar um psicanalista; ela visa a contribuir para o seu percurso de formação. Na especialização, aqui relatada, estão presentes as seguintes dimensões: estudo da teoria, prática clínica e supervisão. Todavia, falta, e não teria como ser diferente no contexto universitário, a dimensão da análise pessoal. Esta só pode ser levada adiante quando o interessado em se tornar psicanalista procura um outro analista, mais experimentado, para tratar dos seus próprios conflitos/angústias. Isto, no entanto, não pode ser regulamentado nos protocolos legais/institucionais, restando a cada um responsabilizar-se pela sua escolha, o que tangencia questões éticas implicadas na formação do psicanalista.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar uma experiência é sempre dizer de um determinado lugar com suas peculiaridades e dimensão histórico-social própria.

Acredita-se que a divulgação de experiências bem-sucedidas no âmbito da coordenação pedagógica pode contribuir para que se avance a pesquisa na área. Espera-se, igualmente, que o relato de tais experiências ajude na construção de propostas de curso que sejam efetivas no seu objetivo de capacitar profissionais de diferentes áreas para um exercício profissional técnica e eticamente qualificados.

O presente relato destacou aspectos da legislação brasileira sobre a organização do ensino em nível de pós-graduação/especialização e discutiu a importância e a responsabilidade do coordenador pedagógico - nas suas dimensões política, gerencial, acadêmica e institucional - para a efetivação da proposta do curso e, conseqüente, êxito da especialização. A culminância do texto seu deu através do relato da experiência do autor na implantação e na coordenação pedagógica de um curso de Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica. Alguns detalhes da organização curricular/acadêmica do curso foram relatados e um percurso da breve, mas significativa história, da referida especialização se delimitou.

Por fim, enfatiza-se a necessária implicação do coordenador em todas as atividades que envolvem o seu curso, dos aspectos técnicos/burocráticos aos relacionais/afetivos. O conhecimento da legislação, a formação pedagógica e o exercício profissional na área são imprescindíveis para uma boa prática de coordenação. No entanto, são as atitudes do coordenador que farão com que o Projeto Pedagógico do Curso ganhe vida e se traduza em ações efetivas que culminam, por sua vez, em uma aprendizagem significativa pelos alunos.

Implantar e coordenar uma especialização também interroga o coordenador na sua dimensão ética, em relação à sua profissão e à formação dos alunos do seu curso. Em se tratando de uma especialização no campo da teoria psicanalítica, tal

questionamento se torna ainda mais relevante, pois implica o coordenador na sua relação com o legado que a psicanálise deixou para a clínica e para as interlocuções dessa teoria com outros diversos campos da cultura. Cabe ao coordenador de uma Especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica, na sua função de protagonista, sustentar o rigor e a ética que a psicanálise exige daqueles que se encarregam da sua transmissão nos espaços universitários, como na experiência aqui relatada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES, n. 01, de 08 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização. Brasília, DF: MEC, [2007]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em 14.01.2018.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, 42(1), 151-164, 2016.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília, DF: ABMES, 2002.

FREUD, S. **Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?** (Sigmund Freud - Obras Completas, Paulo César de Souza, Trad., vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Originalmente publicado em 1919).

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática 1995.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

CAPÍTULO 14

CURSOS DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO INOVADOR

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 06/10/2020

Ana Augusta da Silva Campos

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN
Campus Central
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/6009687021078961>

Maria Fabiana Braz Laurentino

Gestão Ambiental
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/3554520298407253>

Jacinta de Fátima Martins Malala

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN
Campus Central
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/0770978677814201>

José Orlando Costa Nunes

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN
Campus Central
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/3373017269232749>

Vagner Miranda de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN
Campus Central
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/1026406882222366>

RESUMO: O projeto ora apresentado pretende estimular as habilidades e competências empreendedoras em estudantes das diversas áreas, comunidade em geral e empresários, com destaque para os empresários do Centro de Incubação Tecnológica do Semiárido -CITECS. O objetivo é capacitá-los para lidarem com temas relacionados à criação de empresas, visando a sensibilização para a construção de uma sociedade alicerçada numa cultura empreendedora. O CITECS é uma incubadora de empresas, criada como um projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, através do Departamento de Administração – DAD. Foi proposto como um mecanismo de capacitação no desenvolvimento de temas voltados para a criação de empresas, bem como para contribuir com a consolidação das práticas-chave do processo de sensibilização da metodologia aplicada ao Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos - CERNE.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedores. Capacitação. CITECS.

SENSITIZING COURSES FOR INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP

ABSTRACT: The project now presented intends to stimulate the entrepreneurial abilities and competences in students from different areas, the community in general and entrepreneurs, with emphasis on the entrepreneurs from the Semi-arid Technological Incubation Center - CITECS. The objective is to enable them to handle topics related to the creation of companies, aiming to raise awareness by building a society based on an entrepreneurial culture. The CITECS

is a business incubator, created as an extension project at the State University of Rio Grande do Norte - UERN, through the Administration Department - DAD. It was proposed as a training mechanism in the development of themes aimed on the creation of companies, as well as to contribute to the consolidation of the key practices of the sensitizing process in the methodology applied to the Reference Center to Support New Enterprises - CERNE.

KEYWORDS: Entrepreneurs. Training. CITECS.

1 | INTRODUÇÃO

Este projeto, intitulado *Sensibilização para empreendedorismo Inovador*, foi desenvolvido e coordenado pela professora Doutora Ana Augusta da Silva Campos, docente do Curso de Administração da universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Seu objetivo principal é capacitar, por meio de minicursos, estudantes de diversas áreas do conhecimento, empreendedores do CITECS e a comunidade local com conhecimentos voltados para a área empreendedora. Os minicursos serão ministrados por professores do Departamento de Administração e colaboradores.

O CITECS é uma incubadora de empresas, criado como um projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, através do Departamento de Administração – DAD, com o apoio direto, em sua gestão operacional e financeira, do Departamento de Administração do serviço Brasileiro de Apoio à Micro e pequenas Empresas – SEBRAE e da Prefeitura Municipal de Mossoró – PMM. O projeto está em consonância com as atividades do CITECS, no sentido de sensibilizar e promover o empreendedorismo.

Ainda em processo de certificação pelo Modelo CERNE 1 – Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos, o CITECS necessita desenvolver ações práticas para o processo de sensibilização, visando a promoção do empreendedorismo. Isso envolve a manutenção de “um processo sistematizado e contínuo para a sensibilização da comunidade quanto ao empreendedorismo e para a prospecção de novos empreendimentos” (CERNE, 2011, p.3). Ao ser implantado, esse processo possibilita avaliar os benefícios para a incubadora e para a região dos mecanismos de sensibilização existentes (CERNE, 2011). Dessa forma, o presente projeto se propõe a ser um mecanismo de capacitação no desenvolvimento de temas voltados para a criação de empresas, bem como contribuir para a consolidação das práticas-chave do processo de sensibilização da Metodologia CERNE.

2 | DESENVOLVIMENTO

A capacitação, atualmente, reveste-se de um papel importante. O capital humano é o maior patrimônio de uma empresa/instituição, o maior diferencial competitivo. Para um país estar preparado para enfrentar os desafios da inovação

e da concorrência, deve tornar “as pessoas ágeis, competentes, empreendedoras” (GIL, 2001, p. 121). Conforme o mesmo autor, processos relacionados à capacitação implicam no desenvolvimento de pessoas, além da educação no trabalho. Assim posto, entende-se que um dos pilares das práticas de gestão é a capacitação dos sujeitos em seus mais variados temas. Já para a formação de uma cultura empreendedora, a capacitação deve ser em temas voltados para o empreendedorismo. Em outras palavras, essa capacitação não deve ser apenas para a criação de empresas, mas para o desenvolvimento de um perfil mais empreendedor nas mais diversas áreas de atuação.

No Brasil, órgãos ligados ao Governo Federal têm o papel de incentivar a inovação e o processo de criação de empresas tais como a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, o Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, entre outros. Esse cenário demanda da política tecnológica do país consideráveis esforços de grande parte das instituições, objetivando elevar o índice de sobrevivência das empresas (ZOUAIN, 2006). Entre tais mecanismos utilizados para aumentar a sobrevivência das empresas nascentes estão as incubadoras e parques tecnológicos.

Os empreendedores buscam os parques tecnológicos e as incubadoras para apoiarem os seus empreendimentos, tendo em vista a necessidade de suporte técnico e gerencial, procurando incentivos de órgãos de fomento dirigidos a apoiar os sistemas de incubação, de tal modo que esses empreendedores possam levar adiante os seus projetos (ANPROTEC, 1998). Uma incubadora, conforme Dornelas (2002, p. 21) “ [...] é um mecanismo – mantido por entidades governamentais, universidades, grupos comunitários etc. – de aceleração do desenvolvimento de empreendimentos (incubados ou associados), mediante um regime de trabalho de negócios, serviços e suporte técnico compartilhado, além de orientação prática e profissional”.

Então, o Projeto em tela visa dar suporte ao CITECS na sistematização das Práticas-chave de Sensibilização e Prospecção do CERNE. Em sua realização, o projeto contará com o apoio do CITECS, dos professores envolvidos que irão ministrar os cursos e de uma aluna bolsista, que irá trabalhar na divulgação, matrícula e apoio aos professores. Para se inscrever nos minicursos os interessados devem pagar uma quantia de R\$ 5 reais mais 1 kg de alimento, onde o valor será utilizado para custear despesas com os cursos. Os alimentos arrecadados serão doados para instituições de caridade da cidade. As aulas serão realizadas nas salas de aula do Curso de Administração, Campus Central, localizado na Rua Antônio Campos – S/N. Costa e Silva, Mossoró/RN. O projeto ocorrerá entre 01/08/2016 a 01/08/2017.

A metodologia utilizada será a pesquisa ação, própria das atividades de extensão. Na medida em que as capacitações forem desenvolvidas, buscarão

proporcionar uma alteração na realidade das empresas gerenciadas pelos empreendedores do CITECS, ao mesmo tempo em que procurarão alterar a perspectiva de formação do público jovem e da sociedade para a sensibilização de temas voltados para o empreendedorismo inovador.

Para a consecução do objetivo proposto foi desenhado um planejamento das atividades, com as seguintes etapas: 1 – Seleção do bolsista; 2 - Elaboração dos Programas de Cursos pelos professores, acompanhados da proposta de ementa, com carga horária de 8 horas/aulas; 3 - Elaboração do material para os inscritos; 4 – Divulgação dos Cursos; 5 – Realização dos Cursos; 6 – Avaliação dos Cursos; 7 – Elaboração do Relatório Final do Projeto. No Quadro 1 consta o Cronograma de previsão para a realização dos cursos da proposta.

Responsável	Atividade	2016												
		Jan	Fev.	Mar	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set	Out	Nov.	Dez	
Professor Me. José Orlando Costa Nunes	Ideia de negócio e avaliação de oportunidade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
Professora Dra. Simone Gurgel	Logística descomplicada: gerenciando estoques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
Professora Dra. Andrea Kaliany da Costa Lima.	Iniciando seu próprio negócio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Professora Dra. Ana Augusta da Silva Campos	Planejamento estratégico para micro e pequenas empresas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X

QUADRO 1 - PROGRAMAÇÃO DOS CURSOS

Fonte: Elaboração Própria (2016)

Responsável	Atividade	2017											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Professora Dra. Ana Augusta da Silva Campos	Habilidade e Competências empreendedoras	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Professor Me. Vagner Miranda de Carvalho	Fluxo de caixa e elaboração de plano de negócio	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Professora Esp. Jacinta de Fátima Martins Malala.	Empreendedorismo: elaboração de plano de negócio	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Professor Me. Fábio Ricardo Procópio de Araújo	Finanças Empresariais	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Professora Ma. Vera Lucia Lopes de Oliveira	Relações Interpessoais	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Professor Me. José Orlando Costa Nunes	Criatividade, inovação e avaliação de oportunidades.	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Professora Dra. Simone Gurgel de Brito	Tecnologias e sistemas: gerenciando as informações das Empresas	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Professor Me. Vagner Miranda de Carvalho	Estratégia de venda e negociação	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-

CONT. QUADRO 1 - PROGRAMAÇÃO DOS CURSOS

Fonte: Elaboração Própria (2016)

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto ainda está em fase inicial, portanto, as atividades desenvolvidas, até o momento, foram as seguintes:

- Publicação de Edital e seleção de aluno (a) bolsista: o projeto foi contemplado com (01) uma bolsa de extensão, conforme o Edital nº 033/2016 – PROEX/UERN, do Programa Institucional de Bolsa de Extensão. Nesse processo foi selecionada e aprovada a discente Maria Fabiana Braz Laurentino.
- Reunião com a equipe de execução: foi realizada uma reunião com os professores e bolsista para a consolidação e ajustes do cronograma, além da delimitação de estratégias de ação para a divulgação e execução do projeto.

- Estratégias de divulgação: para a divulgação foram elaborados cartazes com a programação de todos os cursos. A divulgação também ocorreu por meio das redes sociais, especialmente o *Facebook*. O uso do aplicativo *WhatsApp*, igualmente foi estratégico para divulgar o projeto em grupos de discentes, do CITECS e de outros grupos de interesse que utilizam esse aplicativo como mecanismo de comunicação.
- Modelo de certificados: foi elaborado um modelo padrão de certificados para serem entregues aos participantes dos Cursos.
- Elaboração do formulário de inscrição: o formulário, com dados de identificação, deve ser preenchido pelo aluno no momento da inscrição.
- Elaboração do Questionário de avaliação: este será aplicado ao final de cada minicurso, quando o participante terá a oportunidade de avaliar o minicurso e de fornecer sugestões de melhorias para os próximos cursos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o projeto, pretende-se atingir o objetivo principal, que é capacitar os estudantes das diversas áreas do conhecimento, pessoas da comunidade local e os empreendedores do CITECS, de modo que possam se integrar na cadeia produtiva, desenvolvendo competências e habilidades para a criação de empresas. Embasadas com conhecimentos sobre a criação e desenvolvimento de negócios, as pessoas que desejam empreender, tanto em empresas privadas quanto públicas, podem estar um pouco mais preparadas para esse tipo de atividade. O projeto pretende ainda sistematizar uma das práticas-chave do Modelo CERNE, contribuindo para a certificação do CITECS.

REFERÊNCIAS

ANPROTEC. **Manual de acompanhamento e auto-avaliação de incubadoras e empresas incubadas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CERNE – Centro de Referência para apoio a novos empreendimentos. **Termo de referência**. Brasília, DF: ANPROTEC, 2011.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Planejando Incubadoras de Empresas**: como desenvolver um plano de negócios para incubadoras. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

ZOUAIN, Desirée Moraes. **Parques tecnológicos**: planejamento e Gestão. Brasília: ANPROTEC: SEBRAE, 2006.

CAPÍTULO 15

NO CAMINO DOS GRADUADOS

Data de aceite: 03/11/2020

Vivian Aurelia Minnaard

Universidad FASTA
Mar del Plata-Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-1805-5785>

Guillermina Riba

Universidad FASTA
Mar del Plata- Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-3133-3890>

Mercedes Zocchi

Universidad FASTA
Mar del Plata- Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-2221-9006>

RESUMO: A realização do Projeto de Graduação Final para as carreiras de Bacharelado em Fonoaudiologia, Nutrição, cinesiologia constitui um desafio para todos que o fazem. Do outro lado da Câmara Gesell está o especialista disciplinar e o profissional que assessora e acompanha as decisões metodológicas. Detectar as dificuldades que os alunos manifestam após o término de seus trabalhos permite redirecionar estratégias nas cadeiras. O objetivo da pesquisa realizada pelos docentes do Seminário de Trabalhos Finais de Graduação foi: Consultar a percepção dos licenciados em ciências médicas que realizaram TFG sobre as capacidades fortalecidas, dificuldades detectadas e posterior formação. A pesquisa é descritiva do tipo não experimental e trabalhada com amostra não probabilística de conveniência em congressos da corte 2015, 2016, 2017, 2018. Dentre os

resultados, destaca-se que a maior dificuldade é identificada na formulação, de hipóteses, definição de variáveis, desenvolvimento do instrumento e análise dos dados. A revisão permanente das práticas desenvolvidas na cadeira é fundamental, assim como a formação sustentável de seus integrantes.

PLAVRAS - CHAVE: TFG-Capacidades Dificuldades Fortalecidas detectadas-Adendo.

ON THE PATH OF GRADUATES

ABSTRACT: The accomplishment of the Final Work of Graduation to reach the title of Graduates in the career of Phonoaudiology, Nutrition, Kinesiology constitutes a challenge for all those who do it. On the other side of the Gesell camera is the disciplinary specialist and the professional who advises and accompanies the methodological decisions. The detection of the difficulties that students manifest after finishing their work allows to redirect strategies in the chairs. The objective of the research carried out by teachers of the Final Graduation Work Seminar was: To investigate the perception of graduates of Medical Sciences careers who performed TFG on the strengthened abilities, detected difficulties and later training. The research is non-experimental descriptive and we work with a non-probabilistic sample for convenience with cohort graduates 2015, 2016, 2017 and 2018. Among the results we highlight that the greatest difficulty is identified in the formulation of hypotheses, definition of variables, elaboration of the instrument and data analysis. It is essential to permanently review the practices developed in the chair, as well as the

sustainable training of its members.

KEYWORDS: TFG- Strengthened capacities-Difficulties detected-Advice.

Como Koval(2011)¹ argumenta a realização de um trabalho de pesquisa constitui um verdadeiro desafio para um aluno avançado na carreira universitária. Por outro lado da Câmara Gesell está o especialista disciplinar e o profissional que assessora e acompanha nas decisões metodológicas. Executando um trabalho a graduação final requer tempo para pesquisa bibliográfica, leitura, redação, amadurecimento de ideias e, sobretudo, permanente tomada de decisão no avanço no processo de pesquisa. É por isso que o seguinte objetivo é proposto para este trabalho: Perguntar sobre a percepção dos licenciados em ciências médicas que realizaram TFG sobre as capacidades fortalecidas, dificuldades detectadas e posterior formação. A pesquisa é descritiva do tipo não experimental e trabalha com uma amostra não probabilística de conveniência com 83 egressos da coorte 2015, 2016, 2017 e 2018, este número corresponde aos alunos que responderam ao formulário enviado. Diferentes aspectos são investigados no questionário aplicado pelos egressos. Em primeiro lugar, como pode ser observado no Gráfico 1, a titulação obtida ao final da defesa perante o juízo de avaliação de seu TFG.

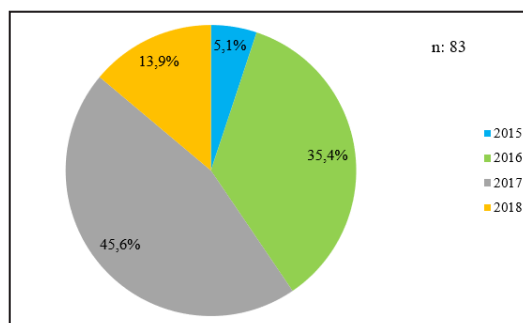


Gráfico 1: Ano em que o aluno recebeu o diploma de bacharel

Fonte: Elaborado em dados de pesquisa

A partir de 2016 o número de egressos aumentou notavelmente e isso se deve a reformulações na cadeira de metodologia que permitiram otimizar estratégias como flexibilização do horário de atendimento ao aluno no aconselhamento, preparação do material gerado a partir da detecção de aspectos em que os alunos relataram ter pontos fracos. Outro aspecto que favoreceu o acompanhamento dos alunos é a incorporação do uso da plataforma e outras formas de comunicação online, onde o suporte assíncrono mas permanente permite que o aluno se sinta confortável e que

1. Koval em seu livro propõe uma análise detalhada da tipologia dos trabalhos científicos e dos principais aspectos a serem considerados na escrita científica

se você tiver alguma dúvida, pode entrar em contato com seu consultor, abordando você no tempo e no espaço

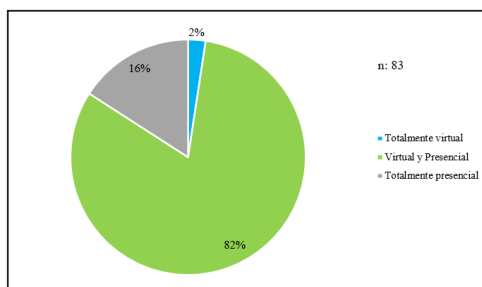


Gráfico 2: Modalidade de aconselhamento

Fonte: Elaborado em dados de pesquisa

Wainerman(2011) faz uma lista de erros comuns na formulação de pesquisas, muitos dos quais se refletem como uma imagem espelhada no trabalho desenvolvido por nossos alunos. Identificá-los permite que outros não os repitam mais tarde. A seguir são investigadas as capacidades que foram adquiridas ou fortalecidas ao fazer o TFG. Indicado com o número 5 a maior conquista e o número 1 não alcançado. Dentro os resultados que são refletidos no gráfico 3, destaca-se que a maior dificuldade é identificada na formulação de hipóteses, definição das variáveis, elaboração do instrumento e análise dos dados. O treinamento realizado é posteriormente consultado.

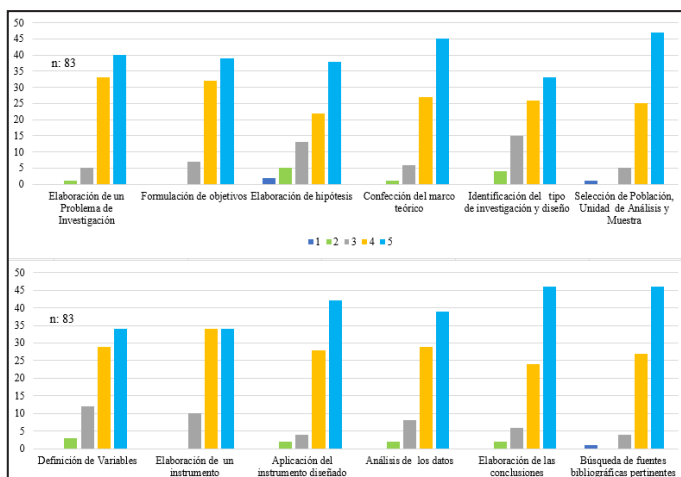


Gráfico 3: Opinião sobre competências adquiridas / fortalecidas ao final do Projeto Final de Graduação

Fonte: Elaborado em dados de pesquisa

Era	Sexo	Ano em que defendeu TFG	Treinamentos realizados
24	F	2016	Pós-graduação em Reabilitação Cardiovascular e Pulmonar
26	M	2016	Especialização em Cinesiologia do Esporte
32	M	2016	Especialização em Gerontologia
34	F	2016	Cursos. Pós-graduação ano que vem
33	M	2016	Cursos relacionados
23	M	2016	Cursos relacionados Osteopatia
23	M	2016	Curso de Pós-Graduação em Neurodinâmica
24	M	2016	Cursos
31	F	2016	Professores Universitários da Especialidade
23	M	2016	Pos-graduação em Reeducação Postural Global(RPG)
25	F	2016	Especialização em Cinesiologia Cardiorrespiratória
29	F	2016	Cursos
27	M	2016	Pos- graduação em Cinesiologia Esportiva
25	M	2017	Cursos
31	F	2017	Medicina tradicional chinesa
23	F	2017	Cursos
23	M	2017	Estudar Medicina
34	M	2017	Cursos de treinamento e metodologia de prevenção
25	M	2017	Pos-graduação em Osteopatia
30	M	2017	Cursos
33	M	2018	Especializando na área de Ergonomia e Terapia Intensiva

Tabela 1: Treinamento realizado por egressos do Bacharelado em Cinesiologia

Fonte: Elaborado em dados de pesquisa

Analisando as respostas, verifica-se que os egressos optam por especializações e cursos para dar continuidade à sua formação, e até mesmo um ingressa na carreira de Medicina.

Uma das competências levantadas no início do Seminário TFG é.

Gestiona su desarrollo profesional posee iniciativa y espíritu emprendedor y capacidad de autoevaluarse.

Sentindonos membros da cadeira a necessidade de analisar sua evolução no desenvolvimento da mesma e sua posterior seleção do trânsito escolhido.

Era	Sexo	Ano em que defendeu TFG	Treinamentos realizados
27	F	2015	Cursos do Ministério da Saúde da Nação de GMP, HACCP, Rotulagem, Designação geográfica do produto, Curso de atualização em doença celíaca, curso ECNT, Tabagismo. Marketing Pessoal. Cursando Curso Internacional de Dupla Certificação e Editorial Oceano de Alimentos e Nutrição. Professores universitários estudando. Outros cursos de informática e estatísticas de saúde
27	F	2017	Pós-graduação em Nutrição, Saúde e Gastronomia
24	F	2017	Curso de Alimentação de esporte
24	F	2017	Atualização nutricional na atenção primária à saúde Curso de Diabetes
24	F	2016	Curso de atualização em nutrição Curso de Contagem de Carboidratos
29	F	2016	Estudar Medicina
25	F	2016	Eu fiz exame de residência
28	F	2017	Curso Medidas Antropométricas
28	F	2017	Pós-graduação em Nutrição, Saúde e Gastronomia Pós-graduação em clínicas de saúde Curso de obesidade
35	F	2018	Cursos online
28	F	2015	Cursos
24	F	2018	Curso de Diabetes y Nutrição Desportiva
24	F	2016	Cursos
33	F	2018	Diploma: Abordagem Interdisciplinar para o Paciente Bariátrico

Tabela 2 : Capacitação realizada pelos egressos do Curso de Bacharelado em Nutrição

Fonte: Elaborado em dados de pesquisa

No caso da Nutrição embora se observe que realizam Curso de Pós-Graduação o Diplomas, especialmente na parte Clínica e Desportiva, não é o caso na parte de Gestão e Alimentação

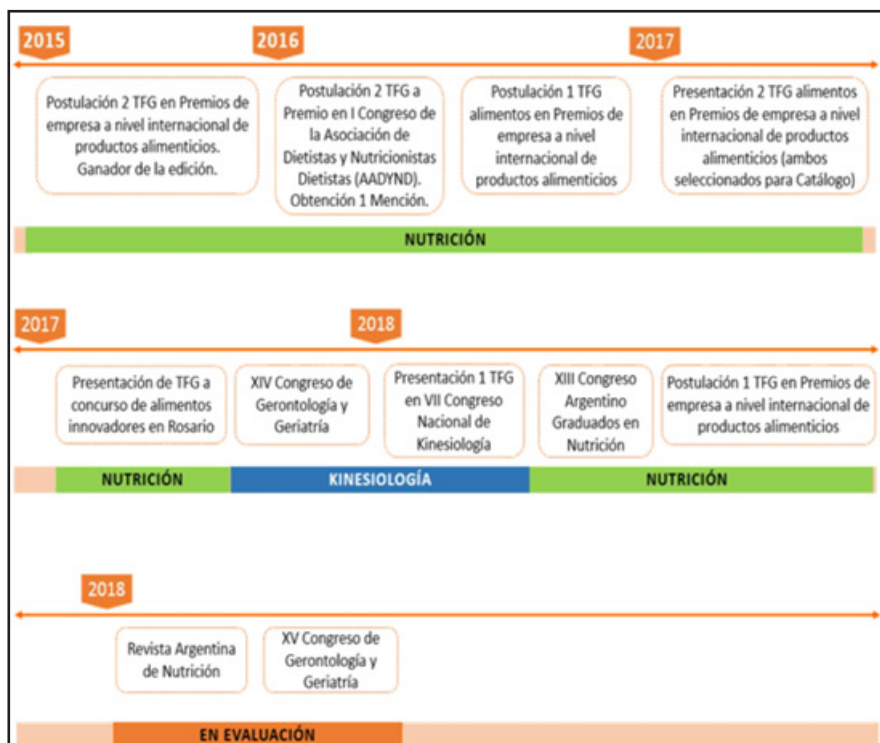
Lopez Ruiz(2011) indica abrangência das competências, que em nosso país está ingressando na formação universitária, está diretamente relacionada às demandas da sociedade atual.

Destacando neste caso a competência estabelecida em tempo hábil:

“Reconhece características do espírito investigativo como habilidade criativa, raciocínio lógico objetividade, capacidade hierárquica, ética em pesquisa entre outras, para atingir as etapas planejadas do processo de pesquisa”

Em seguida, é feita uma linha histórica que permite que a apresentação dos egressos possa ser visualizada em diversos eventos realizados pela Comunidade

Científica, podendo em alguns casos ultrapassar a aceitação e apresentação das propostas, obtendo prêmios e menções de destaque.



Linha histórica 1 Apresentações em eventos científicos

Fonte: Elaborado em dados de pesquisa

CONCLUSÕES

Os Objetivos 2021 propostos no Nono Objetivo Geral:

Ampliar o Espaço Ibero-americano do Conhecimento e fortalecer a pesquisa científica

E isso se consegue pela montagem de canteiros de pesquisadores que começam a germinar nos primeiros passos que dão e isso geralmente se inicia em teses, dissertações e TFG, sendo de grande relevância o aprimoramento dos participantes da cadeira responsável e o acompanhamento permanente das competências adquiridos ou fortalecidos para acompanhar o progresso acadêmico.

REFERÊNCIAS

Koval, S. (2011). *Manual para a preparação de trabalhos acadêmicos: pesquisar e escrever em ambiente universitário* (nº 001.8). Tópicos do Grupo Editorial.

López Ruiz, J. (2011). Uma virada copernicana na educação universitária: formação por competências *Revista de Educación*. pp. 279-30 .

Wainermnan, C. e R. Sautu (2011). *Os bastidores da investigação*. Edições Manantial.

www.oei.es/historico/11metas2021.php

CAPÍTULO 16

CRECHE E PRODUÇÕES DE VÍNCULOS COMUNITÁRIOS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 10/09/2020

Aida Brandão Leal

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Prefeitura Municipal de Rio Novo do Sul – ES
<http://lattes.cnpq.br/6085209776026365>

Bruna Ceruti Quintanilha

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Subsecretaria de Políticas sobre Drogas do
estado de Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/8109621874131636>

RESUMO: Este artigo analisa acerca da educação infantil do campo e suas desigualdades de acesso à primeira etapa a partir do processo de implantação da Creche Vovó Jozina, situada em área rural. Esta pesquisa teve o propósito de conhecer os impactos e significados que a creche produziu na vida das famílias, para isso foram feitas entrevistas com mães de ex-alunos. A partir da análise dessas entrevistas, infere-se que a creche se tornou um espaço de integração, permitindo favorável desenvolvimento para crianças, especialmente a habilidade de socialização; proporcionou apoio às famílias para cuidar de suas crianças, bem como ampliou as possibilidades e condições de trabalho e renda para as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Educação Infantil do Campo. Vínculos Sociais.

CARE CENTER AND PRODUCTIONS OF COMMUNITY BONDS

ABSTRACT: This paper analyzes the education of children in the countryside and the inequalities on access to the preschool on the process of implementation of the Creche Vovó Jozina, located in rural area. This research had the purpose of knowing the impacts and meanings that the nursery produced in the life of the families, for which interviews were made with mothers of former students. From the analysis of these interviews, it is inferred that the day care center became an integration space, allowing development for children, especially the ability to socialize; provided support to families to care for their children, as well it expanded possibilities and conditions of work and income for women.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Infantile Education in countryside. Social bonds.

INTRODUÇÃO

A Creche em que realizamos este estudo, situa-se em território Rural, de um município localizado na região sudeste do Brasil. Tal região manifesta as desigualdades presentes no campo. A implementação da Educação Infantil se tornou uma possibilidade recente para crianças de zero a três anos desta região, pois só passou a ser desenvolvida a partir do ano de 2015. Além disso, há ainda ausência de transporte público, revelando as peculiaridades das relações de pobreza, desigualdade social e ausência de serviços públicos na área rural.

No referido município, a oferta de creche para a população rural encontra-se em processo de implantação, sendo esta a primeira e a única deste município.

A creche em seus primórdios estava vinculada ao afastamento da mulher do lar para trabalhar, por isso, surgiu a necessidade de instituições que pudessem prestar os cuidados maternos às crianças. A legitimidade da prestação de cuidados às crianças fora do ambiente familiar foi se desenvolvendo também a partir das preocupações com a infância pobre e o crescente reconhecimento de maus tratos e mortalidade infantil.

Didonet (2001) aponta que, historicamente, as creches foram criadas para o cuidado de crianças pequenas, as quais as mães saíam para trabalhar, logo, tais instituições estão relacionadas ao trabalho extradomiciliar da mulher. Segundo o mesmo autor, atualmente ainda é o trinômio “mulher-trabalho-criança” que “determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche” (DIDONET, 2001, p.12). Pode-se considerar que este trinômio se inicia na era da Revolução Industrial (século XVIII), na Europa, período em que as mulheres começam a trabalhar nas indústrias; tal fato deflagra uma mudança no modo de educar e cuidar das crianças (DIDONET, 2001).

Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores.... [...]. Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família (DIDONET, 2001, p.12).

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), da Lei Orgânica de Assistência Social (Lei Federal nº 8742/1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), o cuidado a crianças de zero a seis anos nas creches passou a ser desenvolvido sob novos parâmetros. Este passou a ter *status* de Educação Infantil, que se tornou direito para toda essa faixa etária, superando as perspectivas caritativas e assistencialistas, historicamente vinculadas à Creche.

Há grande distância, porém, entre as conquistas no âmbito legislativo e o acesso dessa modalidade de ensino para inúmeras crianças em nosso país. Luz (2006) aponta que a efetivação desse direito depende de recursos humanos e financeiros, pois promover o acesso universal e qualitativo à Educação Infantil demanda investimentos públicos neste setor.

Nunes; Corsino e Didonet (2011) apontam que o acesso à Educação Infantil para crianças de quatro a cinco anos é maior em comparação ao acesso à creche, que tem como público crianças de zero a três anos. Nos últimos anos, houve o

crescimento da frequência a creche, no entanto, “o acesso às creches ainda é desigual entre as crianças das diferentes regiões do país; entre as da zona urbana e da rural; entre as brancas e as negras ou as pardas; e entre as de famílias mais pobres e mais ricas” (NUNES *et al.*, 2011, p.60).

Didonet (2001, p.25) afirma que “a creche é uma instituição de cuidado e educação, funções essas realizadas simultaneamente pelos mesmos profissionais - por todos e cada um dos que interagem com a criança - em cada uma das atividades. ” Com isso, o autor aponta que não há diferenciação entre as atividades que são assistenciais ou educativas, logo, “não há atividades nobres (educar) e atividades “humildes” (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira) ” (DIDONET, 2001, p.25).

A partir do exposto pelos autores e também com base no previsto nas legislações vigentes (Lei nº 8069/1990; Lei Federal nº 8742/1993; Lei nº 9394/1996), a ampliação do acesso e da qualidade da Educação Infantil está pautada na perspectiva de proteção integral das crianças, por essa razão, a creche torna-se uma estratégia de garantia dos direitos humanos. Estes devem ser assegurados por meio de trabalhos pedagógicos desenvolvidos a partir da unidade do ato de cuidar e de educar. Ao cuidar e educar às crianças a creche torna-se um local que dá apoio às famílias para buscarem estratégias de geração de renda e trabalho, bem como, garantir uma alimentação favorável ao desenvolvimento das crianças, por exemplo.

No Brasil, a Educação Infantil encontra-se em processo de implantação e é marcada pelas desigualdades sociais presentes em nosso país, como por exemplo, as diferenças regionais, urbanas e rurais. O acesso tardio e reduzido à Educação Infantil na zona Rural apresenta particularidades e traços históricos que afetam o desenvolvimento das capacidades humanas e habilidades sociais, reduzindo, assim, as condições concretas para acessar e criar oportunidades, logo gerando impasses para superação das situações de pobreza e desigualdades sociais.

Rosemberg e Artes (2012) mostram que não só no Brasil as desigualdades entre área rural e urbana marcam a educação infantil, até mesmo nos países desenvolvidos os serviços públicos de pior qualidade são destinados para as crianças pobres e rurais. Percebe-se que as desigualdades sociais que atravessam a educação infantil situam-se na lógica capitalista de produção e reprodução da pobreza através das políticas públicas. Nesse sentido, as autoras ressaltam que “em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a educação infantil são ainda mais intensas” (ROSEMBERG, ARTES, 2012, p.19).

As autoras Barbosa, Silva e Pasuch (2012), ao apresentarem pesquisas sobre Educação Infantil na área rural, afirmam que, no Brasil, as crianças pertencentes ao campo vivem processos de ocultamento, omissão e desigual acesso às políticas públicas. “O histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas

determinantes socioculturais e políticas”. (BARBOSA *et al.*, 2012, p.7-8).

Para ir ao encontro dessa temática, é importante compreender os diferentes significados de Educação do Campo e Educação Rural, pois de imediato parecem sinônimas, mas não são; tratam de perspectivas teóricas e práticas em conflito.

A Educação do Campo está situada nos marcos da equidade, justiça social e reconhecimento das diferenças e singularidades presentes no território. Como direito social a Educação do Campo fomenta de um modelo educacional e pedagógico em composição a cultura, saberes e dos modos de produção da vida da população do campo (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012).

Por sua vez, a Educação Rural está envolvida por uma função instrumental de ocupação do território nacional, numa perspectiva colonizadora do interior do Brasil. Assim, seus projetos pedagógicos ignoram as singularidades presentes no modo de vida vinculadas ao contexto rural, em vista à adaptação dos conteúdos das escolas urbanas (SILVA, *et al.*, 2012).

A partir do exposto, entende-se que a implantação de uma creche em área rural possui características distintas àquelas situadas em território urbano, pois, frequentemente elas são atravessadas por processos de exclusão social, precarização e discriminação, sendo possível identificar distâncias significativas entre o que está previsto nas legislações brasileiras e a realidade vivida pelas crianças da Educação Infantil (ROSEMBERG, ARTES, 2012). Para melhor compreender essas nuances que nos interessamos em investigar a implantação de uma creche em um município de zona rural. Diante das particularidades da Educação Infantil do Campo, conhecer os significados e os impactos que a implantação da creche produz para o contexto da vida familiar de crianças de zero a três anos, possui a finalidade de lançar novos olhares para a Educação Infantil e suas relações com contexto de pobreza e desigualdade social presentes na vida social da zona rural. A este respeito, Rosemberg e Artes (2012, p.64) orientam que “estudiosos/ativistas da educação infantil necessitam olhar o campo, as crianças residindo em área rural; estudiosos/ativistas da educação do campo necessitam olhar as crianças de até 6 anos, particularmente os bebês”.

METODOLOGIA

A creche estudada iniciou seu funcionamento em janeiro de 2015 e desde então 25 crianças concluíram a 1ª etapa da Educação Infantil nesta Creche, sendo 12 crianças em 2015 e 13 crianças em 2016.

A coleta dos dados ocorreu por meio de observação e entrevistas, no período de março a abril de 2017. As entrevistas são fundamentais para se obter informações sobre a realidade vivida pelo entrevistado (MINAYO, 2007; GASKELL, 2003). Foram

realizadas entrevistas por meio de roteiro previamente elaborado, a fim de favorecer aos participantes da pesquisa se expressarem livremente por meio da fala, não sendo necessário habilidades como escrita ou leitura para fornecer os dados que são pertinentes aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas seriam realizadas com agendamento prévio, mas as participantes se disponibilizaram para fazê-las de modo imediato ao convite. Apenas uma que foi agendada. As entrevistas foram desenvolvidas na residência das famílias de crianças que já frequentaram a Creche e prosseguiram na segunda etapa da Educação Infantil. Estava prevista a gravação em áudio, no entanto, na primeira entrevista houve a recusa do uso deste recurso, pois a pessoa revelou constrangimento caso fosse gravado. Foi percebido que não gravar dava mais liberdade de fala, menos formalidade, favorecendo a coleta dos dados, por isso, optou-se por não gravar as outras entrevistas e realizou-se, assim, o registro manual. Todas consentiram em participar e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa, mostrando-se interessadas pela proposta apresentada.

As entrevistas foram realizadas com três famílias. O critério para a escolha dessas foi delineado por meio dos diferentes tipos de vínculos de trabalho que as mulheres possuíam, a fim de abranger a pluralidade dos modos de trabalho e renda existente na área rural e preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Essa pluralidade de relações de trabalho ocorre porque as possibilidades de renda na zona rural são difíceis, a seca, por exemplo, gera muitas dificuldades para a produção agrícola e pecuária. Desta forma, muitos conseguem vínculos precários por meio de trabalhos eventuais em lavouras de pequenos proprietários ou na Usina Paineiras. Muitas pessoas encontram emprego na área comercial e administrativa do município ou em municípios limítrofes, mas, mesmo assim, permanecem morando na área rural. Os tipos de trabalho e vínculos empregatícios são diversos, como: funcionários públicos, lavradores, trabalhos domésticos, pedreiros e autônomos. Para muitos, o trabalho não é estável, com isso, os familiares possuem rotinas variáveis em função da distância entre casa e trabalho.

A escolha de entrevistar mulheres, mães ou responsáveis pelas crianças ocorreu a partir das observações de que uma das principais motivações para a inserção de crianças na Creche estava relacionado com o trabalho da mulher fora do lar, que gera longos períodos de afastamento do ambiente doméstico. Mesmo havendo certa emancipação feminina, a responsabilidade pela educação e cuidados das crianças ainda são atribuições frequentemente imputadas à figura da mulher. Estava previsto a possibilidade da participação masculina, mas em todas as entrevistadas não estavam presentes no lar.

As três entrevistas aconteceram em março de 2017 na residência das mulheres, responsáveis pelas crianças que frequentaram a creche. Para garantir o

anonimato e abranger a diversidade de relações de trabalho presentes no território, foi entrevistada uma mulher que possui vínculo formal de trabalho no âmbito do comercial (usaremos pseudônimo de Camila), outra que é funcionária pública (usaremos pseudônimo de Paula) e outra que realiza atividades doméstica do próprio lar (usaremos pseudônimo de Laura). Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA CRECHE “VOVÓ JOSINA”

A Prefeitura do município comprou um espaço físico, que anteriormente era domicílio, com o objetivo de implantar uma creche, atendendo crianças de zero a quatro anos, com funcionamento entre os horários de sete horas da manhã até as quatro horas e dez minutos da tarde. O espaço ainda se encontra em processo de adaptação para receber este público.

O município dispõe de servidores públicos, como: professores, pedagogo, azei¹, auxiliar de limpeza, cozinheiro. Fornece alimentos suficientes para garantir as necessidades nutricionais das crianças; materiais pedagógicos; materiais de limpeza e higiene pessoal. A escola não possui recurso próprio.

O espaço físico não atende satisfatoriamente a circulação das crianças, pois não foi construído para a implantação de uma creche, porém há adaptações tornando possível seu funcionamento. Observa-se que os quartos da casa se tornaram salas em que se dividem as turmas de acordo com a idade, sendo espaços compactos, dificultando o desenvolvimento de atividades que demandam movimento. Dessa forma, as salas são utilizadas para o momento de dormir e de algumas brincadeiras, deixando as atividades que demandam maior espaço físico para serem realizadas na varanda e/ou no pátio.

Percebe-se também que a arquitetura não favorece espaços que proporcionem momentos de integração, visto a existência de um pavimento superior, separando algumas crianças de outras, tornando as salas locais de fragmentação. Por outro lado, o espaço do pátio permite integração, onde as crianças de diferentes idades se encontram e brincam na areia, desenvolvendo suas habilidades motoras e de socialização. Além deste, o refeitório é um local de encontro para os momentos de lanches e refeições, adaptado com mesas e cadeiras para a faixa etária das crianças.

O distrito em que se encontra a creche, é extenso geograficamente, assim, atende crianças que residem em distintas localidades, sendo a maioria distantes. Para que as crianças cheguem até a creche, os familiares necessitam de utilizar transporte próprio, pois o município não oferece o transporte público direcionado a

1. Refere-se ao servidor que realiza atividade de apoio ao docente.

esta demanda, dessa forma, os familiares se utilizam de motocicletas, bicicletas e carro para realizar tal transporte.

A motocicleta é o principal meio de transporte, sendo muito utilizado pelas famílias, porém apresenta reduzidas condições de segurança. Sendo as crianças ainda muito pequenas, alguns se utilizam de estratégias como prender ou amarrar a criança com tecido elástico ao motociclista. Não há uso de capacetes de proteção e é comum uma mesma motocicleta estar montada com até cinco pessoas, entre adultos e crianças. As estradas em sua maioria são pavimentadas. Compreende-se que a motocicleta é um meio de transporte de baixo custo, acessível às condições econômicas das famílias.

A problemática que envolve o transporte escolar para crianças da Educação Infantil do Campo está presente em diversas localidades de nosso país (SILVA, *et al*, 2012). As autoras apontam que o modo como ocorre o transporte traz implicações para a prática pedagógica, pois o espaço rural é caracterizado pelas longas distâncias e obstáculos geográficos. Essa peculiaridade presente no campo é identificada como uma especificidade da Educação Infantil, que precisa ser compreendida e cuidada, pois essas condições compõem o cotidiano da instituição tendo como horizonte a formação da política pública. De modo geral, a motivação da inserção das crianças na creche está fortemente vinculada a necessidades dos pais trabalharem, principalmente, em razão da progressiva inserção das mulheres no mercado de trabalho. Para muitos, o trabalho não é estável, sendo assim, os familiares possuem rotinas variáveis em função da distância entre casa e trabalho. A composição familiar também é heterogênea, as crianças pertencem a famílias formadas pela figura do pai e da mãe; apenas por um dos genitores; ou ainda pela família extensa, como por exemplo, avós.

Notou-se, no início do funcionamento da creche, certa resistência de alguns pais para se adequarem as normas exigidas pela instituição, como: horário de chegada e de saída das crianças. Observa-se que a existência da creche era uma realidade ainda muito nova e, por isso, a compreensão dela como uma instituição escolar portadora de regras e horários rígidos ainda não era muito clara.

Constata-se que a maior parte dos professores desta creche é de origem da Região em que se encontra a creche ou mora há muitos anos no território. Por esta razão, é possível analisar que conflitos entre a escola e as famílias são atenuados, porque há um conhecimento entre os sujeitos da comunidade escolar, anterior às relações institucionais. Ou seja, há vínculos construídos no âmbito da convivência comunitária, além da existência de parentescos consanguíneos, que geram relações de confiança entre os sujeitos que envolvem o cotidiano da vida institucional. Dessa forma, os conflitos dentro da comunidade escolar não são grandes, muitas vezes, apenas situados nas relações internas do funcionamento da creche, entre os

próprios trabalhadores. Conflitos cotidianos comuns do trabalho coletivo.

Por meio de contatos no âmbito da comunidade, percebemos as famílias expressam sentimentos de satisfação, confiança no serviço prestado e gratidão por ter um local e pessoas que cuidam das crianças enquanto estão trabalhando. Ressalta-se que as relações de vínculo e confiança das famílias com os trabalhares e professores extrapolam o contexto restrito da instituição escolar, pois, muitas vezes, as pessoas já se conheciam devido a outras relações; como serem vizinhas, parentes, descentes, local de trabalho e outros. Sem contar que, durante e após o período de convívio institucional há momentos de encontros sociais e relações comunitárias em ambientes distintos do educacional.

A CRECHE E A COMUNIDADE

Pelo fato do território em que a creche está situada pertencer a zona rural, não há muitos espaços de lazer ou culturais, tais como: parques, teatro, cinema, biblioteca. Os momentos de cultura e lazer que existem na comunidade são: festas de aniversários, de casamentos, religiosas; encontros de famílias, entre comunidades; momentos de celebrações e instruções religiosas. A localidade não possui muitos comércios; com exceção dos bares, que são lugares de encontro, principalmente, do público masculino.

Como já exposto, as possibilidades de trabalho na zona rural são difíceis e encontram-se mais incertas devido à seca. Com isso, muitos possuem vínculos precários de trabalho nas lavouras ou na Usina Paineiras. Muitas pessoas encontram emprego na área comercial e administrativa do município ou em municípios limítrofes, mas, mesmo assim, permanecem morando na área rural.

O território possui implementação da Estratégia de Saúde da Família, que dispõe de Agentes Comunitários de Saúde que circulam as localidades visitando os domicílios, bem como médicos, dentistas e enfermeiros que atendem na Unidade de Saúde, localizada próximo a creche. Mesmo existindo esta proximidade física entre a Unidade de Saúde e a creche, não existem ações, atividades ou projetos de integração que permitam vínculos para além dos “muros” e “obrigações” institucionais de cada serviço.

Observa-se que não há abertura para momentos de atividades externa ao ambiente institucional da creche, nem mesmo o estabelecimento de vínculos com outros equipamentos do território ou serviços públicos de outra natureza. Assim, as atividades de recreação, lazer e cultura são desenvolvidas no interior da creche. Dessa forma, o pátio torna-se um espaço de grande importância para o desenvolvimento das crianças, pois ali elas se encontram, brincam, criam, partilham a cama elástica, o escorregador, a areia e alguns poucos brinquedos.

Durante os dois anos de funcionamento desta instituição, foi promovido pelos funcionários, em parceria com os pais dos alunos, a Festa da Primavera em 2015 e a Festa Junina em 2016, possibilitando momentos de abertura à comunidade, permitindo integração entre famílias de alunos, ex-alunos e das comunidades locais de modo geral. A Festa da Primavera aconteceu no ginásio de esportes próximo à creche e a Festa Junina no espaço físico próprio da creche. Estes encontros festivos podem ser considerados simbólicos para afirmação e reconhecimento deste espaço educativo perante a comunidade, bem como estreitamento dos vínculos entre a creche e as famílias das crianças.

Por outro lado, a partir destas caracterizações e contextos a qual a creche encontra-se envolvida, nota-se que em suas relações estruturais e organizacionais prevalecem a cultura da homogeneização (LEITE, 2016, S/D) que serializa e fragmenta as crianças em uma instituição com idades muito definidas. Observa-se que não há integração com as crianças da pré-escola ou do ensino fundamental, pois elas se encontram em escolas diferentes. Após esta separação, há uma outra segmentação que fragmenta as crianças no interior da creche dividindo as turmas de crianças por idade, entre zero a 11 meses e 29 dias; um ano a um ano e 11 meses e 29 dias; dois anos a dois e 11 meses e 24 dias; três anos e 11 meses e 29 dias.

Percebe-se que essas estruturas organizacionais são históricas, desenvolvidas a partir da necessidade de disciplinar e docilizar os corpos, para assim adequá-los à sociabilidade dos modos de produção do capital. Por meio destes mecanismos de controle, é possível exercer o poder e a vigilância sobre a vida.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2011, p.142).

Outro aspecto da prevalência da cultura da homogeneização na prática pedagógica se manifesta pela ausência de interlocução do espaço escolar com outros espaços do território, que pode ser simbolizada pela cerca de aço que delinea a área pertencente a creche, estabelecendo separação, proteção de contato entre as crianças e a rua e o território.

Mesmo a creche funcionando em tempo integral, carece de novas relações que provam uma educação democrática, conectada com a cidadania e participação social, como atividades que integrem a vida familiar e social à aprendizagem, para

não dissociar o que se vive e do que se aprende, para também não criar processos que geram dicotomia entre teoria e prática.

Dessa forma, observa-se que o tempo integral nesta unidade de ensino ainda está limitado a uma ampliação quantitativa do tempo da criança na instituição e não voltada a promoção qualitativa de modos efetivos de integração entre escola e a produção dos diferentes modos de vida presentes no território. O tempo ampliado da criança na creche apresenta também funcionalidade aos pais e/ou responsáveis que precisam trabalhar e se sentem tranquilos por saberem que os filhos estão sendo bem cuidados.

A creche é um espaço que produz cuidado educativo para as crianças, pois além de garantir banho, alimentação e descanso, ela estimula a imaginação, a criatividade, o autoconhecimento, a socialização, a motricidade, a arte de brincar, entre outros. Sendo assim, percebe-se que as dimensões do educar e do cuidar estão correlacionados.

As dimensões de educar e de cuidar devem estar na perspectiva da proteção integral das crianças, como meio de garantir seus direitos fundamentais. Por isso, a creche torna-se também uma estratégia de garantia dos direitos humanos, principalmente, às crianças pertencentes a famílias marcadas pela pobreza e desigualdade social. Ao cuidar/educar dos filhos, a creche torna-se um local que dá apoio às famílias para buscarem estratégias de geração de renda e trabalho, bem como garantir, por exemplo, uma alimentação favorável ao desenvolvimento das crianças.

CONHECENDO ALGUNS SIGNIFICADOS E OS IMPACTOS DA CRECHE NA VIDA DAS FAMÍLIAS

Ao se aproximar das mulheres, mães ou responsáveis, pelas crianças que frequentaram a creche foi possível perceber que a implementação desta gerou impactos positivos, à medida que trouxe melhores condições e possibilidades para as mulheres trabalharem; aumento da renda familiar; a integração entre as crianças favorecendo a socialização; tornando a creche um lugar de apoio para as famílias com suas crianças nos primeiros anos de vida.

Mesmo situada em área rural, as relações de trabalho nessa localidade são múltiplas, não predominando, principalmente entre as mulheres, o trabalho Agrícola ou pecuária. O território rural encontra-se em constante processo de transformação. Conectado às mudanças das relações sociais do capitalismo mundial, tendo acesso a informação e educação, a população rural busca outras formas de trabalho e renda, visto que, entre os pequenos produtores, o cultivo da terra vem demandando investimentos superiores aos rendimentos para garantia da subsistência.

Embora a densidade demográfica seja pequena, com vínculos comunitários formados pelas relações de amizade e parentesco, a partir das entrevistas pode-se perceber de modo mais nítido outras relações comunitárias, compostas por uma responsabilização acentuada nos pais ou responsáveis pela criança, ou seja, a proteção da criança como uma competência individual daqueles que assumem a função de cuidar.

É possível notar que as relações de confiança, ajuda mútua, solidariedade entre vizinhos e familiares acontecem com dificuldades, marcada por recusas, indisponibilidade de tempo, geradoras de um processo de dissolução das relações comunitárias em vista de modos de vida mais individualizados.

Nesse sentido, as famílias vêm se formando como unidades independentes das relações comunitárias, de controle rigoroso da natalidade gerando a redução do número de filhos, do trabalho assalariado, da migração e imigração, do controle da circulação dos adultos e principalmente das crianças na rua, já que esta se tornou local de risco em razão do fluxo e velocidade dos veículos. Assim, formando um conjunto de relações favoráveis a desintegração dos laços comunitários e/ou de relações comuns.

Nesse contexto, a implantação da creche passou a exercer um poder integrador entre as crianças e apoio às famílias na tarefa de cuidar e educá-las, havendo, assim, um compartilhamento das funções atribuídas de modo mais predominante aos pais, principalmente às mães.

Camila conta que quando não tinha creche simplesmente não havia possibilidade de trabalhar, “Eu não tinha como trabalhar, só comecei a trabalhar quando ela passou a ficar na creche”. Conta ainda que logo que implantou a creche o dia-dia mudou: “Eu ficava sozinha e dava vontade de buscar ela (a criança), passei a ter mais liberdade de resolver minhas coisas, ficava despreocupada para resolver minhas coisas”.

Paula, por sua vez, relata que quando não existia a creche “eu deixava com minha cunhada pagando e os dias que ela não podia, deixava com a sogra de grátis”. Desde que a criança passou a frequentar a creche o dia-dia da família mudou, tanto dela quanto do companheiro, porque com a creche “era preciso só organizar para levar e buscar e melhorou a renda, porque não precisava pagar ninguém”. A participante demonstra certo incômodo por causa desta necessidade de depender de parentes para cuidar do filho enquanto trabalhava.

Durante as entrevistas confirma-se que a importância da creche predomina na vida das mulheres, como nota-se na fala de Camila, que ao ser indagada se o dia-dia do pai da criança também sofreu alguma alteração, diz que “pra homem não faz diferença”. Ela analisa que a frequência da filha na creche não produziu impactos para o cotidiano do companheiro.

Por outro lado, Laura apresenta outras circunstâncias, relata que passou a morar nesta localidade no mesmo período que a creche foi implantada e que ficou surpreendida porque encontrou dificuldade de colocar a criança na creche quando morava na cidade e facilidade de matrícula na zona rural. “Não trabalho fora e logo consegui a vaga; assim que implantou a creche ele foi matriculado. Desde que passei a morar aqui não consegui trabalhar, é só serviço doméstico”.

Assim, a frequência da criança na creche está situada num processo de adaptação e mudanças no cotidiano da vida desta família. Sobre a inserção da criança na Educação Infantil, Laura diz que “melhorou bastante, ele aprendeu muita coisa, aprendeu mais na creche do que agora na pré-escola. Passei a fazer caminhada. Pensei até em desistir por causa da distância, mas era melhor para criança ir pra creche”.

Na entrevista com Laura surgiu conversa sobre o transporte escolar, pois a família reside em lugar distante da creche. Ela relatou que houve dificuldades para garantir a frequência da criança, já que não possui transporte para essa faixa etária, sendo dos pais ou responsáveis a atribuição de realizar o transporte. Ela conta que “no começo foi meio complicado, pegava o ônibus e voltava a pé, o problema era quando faltava água e tinha que voltar a pé com ele, ele logo cansava, muito pequeno. Mas depois compramos um carro, aí melhorou”.

Laura aponta a demanda de transporte escolar para as crianças da creche, principalmente, para as famílias que residem longe. O transporte escolar seria uma alternativa importante para o acesso das crianças à creche. Por vezes, os pais levam crianças menores de três anos em motocicletas, utilizando um cinto de tecido para prender a criança ou as crianças ao guia da moto (geralmente mais de uma criança numa mesma motocicleta). É possível notar várias estratégias não convencionais na locomoção entre a creche e a casa. Diante da precariedade e ausência do poder público, há processos inventivos, criativos e colaborativos para criar alternativas para enfrentar essas dificuldades, no entanto, insuficientes para superar as condições de risco. Observa-se silenciamento por parte das famílias quanto à reivindicação de transporte escolar.

As três entrevistadas apresentam por semelhança o perfil da criança ser filho(a) único(a) ou a única criança no âmbito do lar. Assim, para as participantes, a creche foi muito importante para o desenvolvimento da criança, principalmente, por favorecer a socialização e modificar convivência familiar. Camila percebe grande importância da Educação Infantil para filha, disse que a creche “evolui mais a criança, a criança fica mais independente; quando está em casa quer tudo na mão, comida na boca”. Identifica mudanças no desenvolvimento da criança, reforçando o trabalho da creche que deixa a criança mais independente, aprende a falar melhor e melhora as habilidades motoras, “ela pinta bem, faz o nome certinho, a letra certinha”.

Paula relata que “ele (o filho) desenvolveu muito a convivência com outras crianças, era muito tímido. Com a creche, tem com quem deixar, sem se preocupar em encontrar alguém pra deixar. Por causa dessa dificuldade, já teve dia que precisou cortar o dia (ponto do trabalho). Quando o filho ficava na casa da sogra, era difícil trazer ele, às vezes amarrava ele em mim pra trazer na moto e ele era muito pequeno. ” Ressalta, porém, que “o mais importante foi o desenvolvimento dele”. Observa-se que a creche está localizada muito próxima dessa família e a casa da sogra possui distância.

Paula analisa que a frequência da criança na creche trouxe mudanças em seu desenvolvimento, “melhorou a socialização, a fala, conhece cores, letras. Ele é muito tímido, mas diminuiu bastante, ficou mais independente, ele era muito garrado comigo, desapareceu um pouco. Agora até passou a querer tomar banho sozinho”.

Laura também conta que foi muito importante a inserção da criança na Educação Infantil, quando os filhos mais velhos eram crianças tinha receio de coloca-los na creche, mas percebeu que teria sido diferente se tivesse feito isso, seria melhor do que pagar alguém para cuidar deles em casa enquanto trabalhava. Sobre isso diz que a creche “foi muito importante, ele aprendeu coisas novas, foi muito produtivo, chegava em casa falando, perguntando as coisas, todo dia tinha coisa nova para falar, quando ensinava na creche sobre um tema, ficava fazendo perguntas em casa”.

Ao fazer uma comparação do modo de educar e cuidar da creche e da família, falou que “aqui em casa é tudo ele, sempre sozinho. Na creche com o monte de criança aprendeu a dividir”. Relatou que a partir das experiências da creche, a criança interage melhor quando chega outra criança na casa, chama para brincar, oferece brinquedos, porque aprendeu a partilhar, antes, sempre ficava brigando porque não aceitava dividir os brinquedos. Assim, ela apresenta satisfação e identifica mudanças no desenvolvimento da criança, como “aprendeu a contar, aprendeu a economizar água, aprendeu a compartilhar, muito bom!”.

Seguindo na perspectiva de conhecer as diferenças da forma de cuidar e educar da criança realizado pela família e a creche Paula diz que “buscava fazer como a creche fazia. Eu tentava fazer como a creche fazia, tentava seguir o ritmo da creche”. Esta fala chamou atenção à medida que se percebe a busca por referência de como educar/cuidar e principalmente por uma relação de respeito e cooperação para que o “como fazer” de ambos fossem o mais parecido, numa unidade, evitando que a criança se confrontasse com diferentes modos de ser cuidado e educado. Assim, a mãe procura proteger e cuidar da melhor forma possível o seu filho.

Ainda nessa tentativa de conhecer as percepções das famílias sobre as diferenças do modo de cuidar e educar da creche e da família, Camila diz que: “A criança com a mãe e o pai é uma coisa diferente, quando eu chego ela é mimada,

parece que mãe é boba. Mamãe fala assim: “você estraga a menina, quando você chega mima. Já na creche é mais educação porque consegue colocar limites, mãe tem mais dificuldades de colocar limites, faz mais as vontades”. Sobre as dimensões de cuidar e educar na creche percebe-se que “cuidar e educar na creche é uma coisa só”.

Do mesmo modo que a mãe Paula, a Camila tem apenas uma criança e vivencia a experiência de aprender ser mãe. Nota-se nessa fala uma supervalorização do modo de educar e cuidar da creche em detrimento de suas habilidades de educar. Esta valoração do ambiente escolar, relaciona-se a ressignificação do ambiente escolar, ocorrido após os anos de 1980.

As autoras Silva, *et al.* (2012) afirmam, neste sentido, que:

Vivenciamos, nas décadas de 1980 e 1990, a transição da Educação Infantil de uma perspectiva pautada no paradigma da necessidade, em particular da família e da mãe de centros urbanos, para um paradigma do direito da criança, a criança cidadã, sujeito de direitos. Trata-se do direito a processos de socialização complementares aos da família, que ocorrem em ambientes em que são potencializadas as interações entre crianças de diferentes e de mesma idade e que lhes permitem a vivência de experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, de seu entorno e de si mesmas. Essa transição marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança bem pequena, em ambiente coletivo especialmente organizado para educa-la (p.47).

Dessa maneira, retomamos a análise de que a creche exerce um mecanismo importante para produzir relações e vínculos comunitários frente aos processos de fragmentação e individualização gerados pela lógica do consumo, pela multiplicidade das relações de trabalho e debilidade das redes de apoio familiar e comunitárias. Ela produz novas relações, cria valores, linguagens, experiências de liberdade e autonomia, construindo novas realidades na vida das crianças e suas famílias, bem como produzindo para as crianças convivência comunitária mediada pela instituição creche.

Após as entrevistas, sem a mediação de pergunta específica, surgiram algumas falas que expressam sentimentos, significados e impactos que a creche produziu no território, manifestamos assim, algumas reflexões as entrevistas foram gerando.

Camila: “Gostei muito daquela creche, tem o horário do almoço, de fazer o dever, dormir, tipo um planejamento. A criança desenvolve na creche, aprende a conviver. Minha filha mudou muito”. Se referindo ao território diz que “a creche mudou muito aqui”.

Paula: “eu agradeço 100%, foi um alívio, eu dependia totalmente da creche”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da creche na zona rural, representa a ampliação dos serviços públicos educacionais na área rural, onde os recursos e serviços públicos historicamente foram mínimos em comparação às localidades urbanas. Por isso, a creche estudada contribuiu para a valorização da localidade rural, em que os moradores passaram a sentir satisfação de ter este tipo de serviço disponível na comunidade.

Como vimos, a creche tornou-se estratégia para proteção e promoção dos direitos das crianças. Mas, por outro lado, as precárias condições de transporte que algumas famílias dispõem para locomover as crianças, sinalizam situações de riscos, dando visibilidade às condições de pobreza e desigualdade social presente no território. A ausência de movimentos reivindicatórios - seja por parte das famílias ou dos trabalhadores da creche - para atender a essa demanda, reflete a escassez de experiência de acesso aos direitos sociais e de relações marcadas fortemente pelo clientelismo e paternalismo. Dessa maneira, para algumas famílias, a creche representa uma ajuda ou um benefício fornecido pela prefeitura, distanciando-se da concepção de direito social.

Frente as mudanças das relações comunitárias, a creche contribuiu para a formação de um espaço de apoio às famílias permitindo a possibilidade da mulher trabalhar ou trazendo tranquilidade para exercer suas atividades laborais fora do ambiente doméstico. Essa instituição escolar produz destaque à medida que gera integração entre crianças e famílias, permitindo relações coletivas, novas experiências de vida, favorecendo de modo significativo o desenvolvimento psicológico e social das crianças de zero a três anos de idade.

Há potencialidades para a creche desenvolver relações mais abertas com o território, rompendo com as estruturas de uma cultura de homogeneização que isola e fragmenta. Embora a creche desempenhe cotidianamente encontro entre as crianças e tenha desenvolvido festas abertas à comunidade, a produção de vínculos e pertencimentos podem ser repensados para estreitar as relações com o território e permear o cotidiano da vida escolar.

Assim, as práticas pedagógicas podem se expandir para as comunidades ou localidades em que as crianças residem, conhecendo o ambiente rural, apreciando a natureza, os animais, as plantas e as formas de produção típicas do território. Promovendo assim, a valorização do território e as potencialidades para a emancipação dos sujeitos, à medida que a vida e a realidade escolar deixam de ser espaços separados e/ou desarticulados. Sabemos, porém, que não se trata de uma tarefa fácil, pois estão em jogo forças que direcionam um modo de se fazer educação. Os desafios são construídos, apostando que novos modos de vida são possíveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; Porto Alegre: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul -Faculdade De Educação, 2012.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Vol. 18, n. 73, p.11-28. Brasília: INEP, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 39ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 2011.

GASKELL, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 516 p.

LEITE, L. H. A. Escola: Espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. In: **Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: Ministério da Educação. Plataforma Moodle. S/p. 2016.

LUZ, I. R. Educação Infantil: Direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas**. V. 12. n. 22, p. 41-58, 2006.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, 2011.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In. BRASIL. **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Ministério da Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul -Faculdade De Educação. Porto Alegre, 2012

SILVA, A. P. S. da. PASUCH, J. SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do Campo**. Coleção Docência em Formação: Educação Infantil. 1ª Edição, São Paulo: Cortez, 2012.

POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA: A ESCOLA COMO AMBIENTE FAVORÁVEL À CRIATIVIDADE

Data de aceite: 03/11/2020

Ulisses Pereira de Carvalho

Secretaria de Estado de Educação do DF
SEEDF
<http://lattes.cnpq.br/9054557164938815>

Ciro Inácio Marcondes

Universidade Católica de Brasília - UCB
<http://lattes.cnpq.br/6132138251995759>

RESUMO: O presente artigo pretende demonstrar que os estudos acerca da criatividade no contexto educacional têm focalizado o aprimoramento de habilidades cognitivas e afetivas. Para tanto, a adoção de um currículo escolar que desperte o interesse e o prazer do aluno pelo ato de aprender por meio de uma educação criativa e a adoção de práticas educacionais que levem em consideração características dos alunos e o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, constituem elementos de um ambiente escolar favorável à realização escolar e produção criativa. Metodologicamente, a pesquisa é descritiva tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica e, ainda, a apresentação e análise qualitativa de relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública do Distrito Federal. Por fim, buscou-se destacar, nos estudos apresentados, a estreita relação entre criatividade e autonomia intelectual, enfatizando a sua importância e necessidade para o desenvolvimento humano, uma vez que o ato de criar configura-se como condição para pensar. Pensar com liberdade, pensar por si

mesmo, propiciando desta forma que o sujeito tenha a oportunidade de expressar suas ideias.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade, processo criativo, educação criativa, práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate that studies about creativity in the educational context have focused on improving cognitive and affective skills. To this end, the adoption of a school curriculum that arouses the student's interest and pleasure in the act of learning through creative education and the adoption of educational practices that take into account student characteristics and access to digital information and technology communication, constitute elements of a school environment favorable to school achievement and creative production. Methodologically, the research is descriptive with bibliographic research as a procedure, as well as the presentation and qualitative analysis of reports of pedagogical practices developed in a public school in the Federal District. Finally, it was sought to highlight, in the studies presented, the close relationship between creativity and intellectual autonomy, emphasizing its importance and need for human development, since the act of creating is a condition for thinking. Think freely, think for yourself, thus providing the subject with the opportunity to express his ideas.

KEYWORDS: Creativity, creative process, creative education, pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a produção científica em criatividade, ao invés de somente descrever e

predizer o comportamento criativo, tem se investigado as correlações existentes entre o processo criativo, o desenvolvimento do pensamento criativo e variáveis do contexto social que interferem neste processo.

Desde os primórdios da humanidade o homem é dotado de um dom singular - a capacidade de criar. Mais do que fazedor, o homem é formador, capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem à sua volta. Nesta concepção, criar abrange a capacidade de compreender, de relacionar, de ordenar, de configurar e dar um significado.

Foi esse processo de adaptação e criação de soluções que garantiu a existência do homem no planeta. Assim, a criação e a geração de ideias – que desde a pré-história vem fazendo a humanidade se desenvolver, seja pela necessidade ou pela superação de obstáculos – voltam a ganhar status de ferramentas essenciais para a sobrevivência no contexto social e econômico contemporâneo.

Desta forma, o ato criativo deve ser compreendido não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico, considerando também a influência não apenas do ambiente familiar e escolar, mas do social e cultural e do momento histórico.

No contexto institucional escolar, a transformação e renovação da instituição educativa passam, necessariamente, pela necessidade de contemplar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, pois historicamente, a escola tem se materializado em um dos espaços onde mais se limita e bloqueia a emergência do potencial criativo.

Diante do reconhecimento crescente da importância da criatividade, cumpre explicitar que a mesma tem conquistado seu espaço nas discussões no campo educacional e tem ganhado visibilidade, principalmente pela constatação de sua relevância para a educação e para o desenvolvimento e formação do estudante.

Uma promoção de educação pautada na criatividade sugere que se pense a escola, pois é o local formal de ensino e aprendizagem onde se dá o processo de formação. Nela, o professor com sua prática pedagógica, pode limitar ou incentivar a emergência do pensamento criativo e o aluno pode tanto ser incentivado a pensar criativamente como bloqueado.

Desta maneira, chama-se a atenção para a necessidade de dar espaço à criatividade na educação dita formal que se desenvolve na escola, com o intuito de preparar homens e mulheres criativos, autônomos, capazes de pensar por si mesmos, possibilitando assim uma formação completa. Nesta direção emerge a necessidade de romper com o paradigma tradicional, e com todas as características adjacentes a sua estrutura, possibilitando assim que novas formas de ensino e aprendizagem sejam vivenciadas no ambiente escolar e principalmente que a criatividade seja estimulada, vivenciada e valorizada.

Assim, o presente artigo propõe a busca de uma reflexão e compreensão da complexidade técnica, científica e humana que permeia as instituições escolares na busca e desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas.

2 I CRIATIVIDADE – ABORDAGENS CONCEITUAIS

As primeiras concepções de criatividade remontam a antiguidade. São as concepções filosóficas de criatividade que a concebem como um “dom divino”, “um presente dos deuses”, “inspiração divina” e como uma espécie de loucura. A criatividade compreendida na perspectiva mística e sobrenatural, diz ser o criador um ser iluminado, especial, uma espécie de ungido. Neste sentido, o criador que pode ser o artista, o poeta, ou o cientista encontra-se em um estado místico de receptividade, estando divinamente inspirado.

Do ponto de vista etimológico, segundo Pereira et al. (1999), o conceito de criatividade está relacionado com o termo criar, do latim *creare*, que significa dar existência, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins.

Segundo Parolin (2003), criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo. É dar coerência e estabelecer novas relações para a mente humana. É relacionar fenômenos e compreendê-los de modo novo. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e dar um significado.

Para Kneller (1978), criatividade é, em grande parte, rearranjar o que sabemos, a fim de achar o que não sabemos. As ideias criadoras não precisam, necessariamente, ser novas. Elas podem ser criadoras também por conseguir olhar de maneira nova. Para o autor, há quatro dimensões da criatividade, a saber:

- Pessoa: considerando a pessoa que cria, leva-se em conta a fisiologia, o temperamento, as atitudes pessoais, os hábitos e os valores dessa pessoa;
- Processo: os processos mentais que o ato de criar mobiliza são a motivação, a percepção, o aprendizado, o pensamento e a comunicação;
- Ambiente: são as influências ambientais e culturais no processo criativo;
- Produto: é o produto deste processo, podendo ser entendido como uma teoria, uma invenção, uma pintura, uma escultura, poemas ou qualquer outro produto criado.

Já Alencar e Fleith (2003) estabelecem que a criatividade perpassa pelos seguintes estágios: preparação (coleta de informações sobre o problema que deve

ser solucionado); incubação (o problema é esquecido para que a intuição possa agir), iluminação (é quando ocorre a solução do problema ou o surgimento da ideia); comunicação/verificação (é quando as ideias criadas são submetidas à crítica e análise de sua adequação ao contexto que envolve e a sua eficiência na solução do problema ou para atingir os objetivos traçados).

O indivíduo criativo não se limita a encontrar ou considerar apenas uma resposta certa, ele é um explorador de novas ideias, de novas formas de pensar. Ele prefere trilhar os caminhos desconhecidos, do que estar preso a um único modelo, a uma única forma de pensar ou de resolver os desafios. De encontro a estas proposições, Kneller (1978) diz que o pensamento divergente tende a ocorrer onde o problema ainda está por descobrir e onde não existe ainda meio assentado de resolvê-lo. Assim, o pensamento divergente tende a buscar ideias variadas sobre um objeto ou resolver problemas de uma forma que fuja ao modelo tradicional. Desta forma, o pensamento divergente é a manifestação da criatividade, uma vez que o mesmo inova, rompe com o rotineiro, o convencional e busca vários caminhos, várias possibilidades para a solução de um problema ou situação, para desenvolver uma ideia.

É recorrente entre os autores que estudam a criatividade a apresentação das seguintes características do pensamento criativo: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e avaliação.

A fluência está associada à abundância ou quantidade de ideias diferentes sobre um mesmo assunto. Conforme esta característica o indivíduo apresenta facilidade para produzir várias categorias de pensamentos, ou resposta sobre um assunto, ou um problema, ou uma situação desafiadora. Assim, o indivíduo criativo não se limita a pensar uma única ideia, ou argumentos, mas busca sempre outras alternativas. Sobre a fluência, TORRE (2008, p.29) diz:

a fluência de expressão virá em novas ideias para acomodar um sistema ou uma estrutura a outra organização de seus elementos. Frases, relatos, descrições, movimentos dinâmicos, dramatizações ou desenhos são diversas manifestações às quais a fluência de expressão pode dar lugar. (TORRE, 2008).

Para Alencar (2003) a fluência é compreendida como a habilidade do indivíduo para gerar um número relativamente grande de ideias na área de atuação.

Da mesma forma, Kneller (1978) diz que a pessoa criativa é em geral fluente, no sentido de produzir mais ideias do que uma pessoa comum, sobre determinado assunto. A fluência de ideias se constitui em um elemento determinante para o pensamento criativo, pois possibilita que o criador tenha uma visão mais abrangente da situação ou do problema, propiciando que o mesmo tenha um leque de alternativas à sua disposição que podem ser utilizadas no ato da criação.

A flexibilidade aqui compreendida está relacionada à capacidade de alterar o pensamento. O indivíduo não somente concebe várias ideias, mas também é sensível a mudanças, não se desespera diante de uma situação inusitada ou que não estava nos planos, é capaz de abandonar uma ideia inicial e partir para a busca de novas ideias, ações e formas de pensar. Assim a flexibilidade é típica em pessoas criativas.

Sobre esta característica do pensamento criativo Lubart (2007) diz que de acordo com vários autores, a flexibilidade está envolvida com a criatividade porque ela reflete a mobilidade e a maleabilidade do pensamento. Também Alencar (2003) ressalta que a flexibilidade de pensamento implica uma mudança de algum tipo, uma mudança de significado na interpretação ou uso de algo. Kneller (1978) também enfatiza que a pessoa criativa é mais flexível que a maioria, por causa da sua capacidade em tentar variadas abordagens.

Considerando estas acepções, compreende-se que a flexibilidade é de suma importância no pensamento criativo, por possibilitar que o indivíduo diante situações adversas ou inesperadas não fique preso ao que tinha planejado ou pensado, mas com flexibilidade contorne a situação buscando novas alternativas. Esta característica ao que se percebe dá vazão para que o criador pense por si mesmo não se limitando aos modelos estabelecidos.

Outra característica do pensamento criativo é a originalidade. A originalidade conforme Torre (2008) implica na produção de respostas pouco comuns e engenhosas para situações específicas. Está associada com a novidade e a inventividade. Aqui cabe destacar o caráter raro, incomum, infrequente, que é o da originalidade por estar relacionada à criação de algo novo.

Para Kneller (1978) a originalidade é o mais amplo dos traços que entram na criatividade, uma vez que a mesma abrange capacidades como a de produzir ideias raras, resolver problemas de maneiras incomuns, usar coisas ou situações de modo não costumeiro.

Nestes termos a prática docente se configura na possibilidade de contribuir e limitar, de formar e deformar, de encorajar e amedrontar. Isto depende da postura adotada pelo professor em sala de aula.

Assim, quanto à criatividade e ao seu incentivo no ambiente escolar, tradicionalmente não se percebe uma preocupação da parte do professorado em incentivar a emergência do pensamento criativo dos alunos, mas ao contrário, observa-se o predomínio de práticas pedagógicas que condizem com o bloqueio, a limitação e desvalorização da criatividade, da autonomia de pensar. da criatividade, da autonomia de pensar.

3 I A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO CRIATIVO

A transformação e renovação da escola passam necessariamente pela necessidade de contemplar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, pois historicamente a escola materializou-se em um dos espaços onde mais se limita e bloqueia a emergência do potencial criativo.

Haetinger (2012) fala sobre a importância de transformar a escola em um lugar onde formamos e não onde formatamos os alunos, uma escola renovada que integre a cultura do meio no qual está inserida, criando-se bases para o futuro e oferecendo aos alunos a oportunidade de construir o novo a sua maneira.

Para Torre (2008) no campo educacional a melhor maneira de potencializar a originalidade está na flexibilidade do educador para aceitar e estimular as novas ideias que os alunos propõem, já que a criança tende instintivamente a criar e a inovar, desde que não seja freada. Desta forma, estimular a criatividade no ambiente escolar perpassa pela postura do educador frente às ideias originais incomuns apresentadas pelo aluno e do cuidado que se deve tomar para que esta característica do pensamento criativo não seja bloqueada diante da rigidez do nosso sistema educacional.

Kneller (1978) escreve que o professor tem de procurar manter o encantamento do aluno pela novidade e temperar as atitudes mais conservadoras e convencionais que a criança adquire a medida que amadurece.

Para Zwierewicz e Torre (2009), fazer com que os alunos realizem apenas atividades mecânicas, cumprindo regras e normas, está-se oferecendo uma forma limitada de suas atuações. Fazer dos estudantes dependentes das instruções e das transmissões de um professor desfavorece o desenvolvimento integral do indivíduo

Neste sentido a abordagem da criatividade expressa nesta pesquisa transcende a compreensão tradicional, uma as práticas pedagógicas com enfoque criativo possibilita a valorização do outro nas ações realizadas em sala, na escola, na interação com os estudantes, com outros professores, com a comunidade escolar.

4 I TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O PROCESSO CRIATIVO EM SALA DE AULA

As experiências escolares, que se desdobram em torno do processo de ensino- aprendizagem, têm demonstrado que os conteúdos curriculares não devem ser ensinados apenas para memorização de conceitos, descrições e repetições de informações, ao contrário, é preciso reconhecer e atribuir significado a tais conteúdos.

Com a intencionalidade de atingir essa proposição, os professores e a equipe de coordenação pedagógica de uma escola pública que compõe a Rede Pública de

Ensino do Distrito Federal – construíram um planejamento pedagógico contemplando o uso das TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de maneira interdisciplinar e integrada ao currículo escolar vigente. Por meio dessa dinâmica, uso de diversos equipamentos de tecnologias digitais (computadores, videogames, tablets, ipads, smartphones, entre outros) como recursos criativos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, tornou-se uma realidade e, sobretudo, um fato que passou a exercer comprovado fascínio sobre os alunos.

A partir destas ações pedagógicas e com base em metodologias ativas, na concepção de aula invertida, constatou-se que as atividades escolares propostas começaram a proporcionar nos educandos maior curiosidade, desejo de conhecer e aprender, de fazer novas descobertas, de construção de novas habilidades e atitudes, enfim, de ressignificar as aprendizagens escolares e as suas práticas sociais.

Lévy (1994) destaca que “a alfabetização e o letramento nas tecnologias da leitura e da escrita não são uma opção, mas uma condição sine qua non para a inclusão social, porque estas são tecnologias intelectuais”.

Autores como Romanó (2008) e Belloni (2002) reforçam esse ponto e fornecem respaldos à posição de que “o processo de ensino-aprendizagem já não pode funcionar sem articular dinâmicas mais amplas, as quais extrapolam a sala de aula”.

Utilizando as perspectivas do letramento digital e o processo criativo, expomos aos pais e propusemos aos alunos da turma um projeto digital – o Projeto Digiturma – com demandas pedagógicas interdisciplinares. Trabalhamos com o uso de editores de texto; de “e-mails”; de websites; com a plataforma de ensino moodle; web mapas; web book; jornal multimídia; jogos eletrônicos; redes sociais; projetores visuais e televisões em sala de aula. Ao utilizarmos os editores de texto, observamos que alguns alunos escreviam palavras com erros ortográficos. Com o auxílio da correção automática, as palavras eram grafadas, e, assim, os próprios alunos verificavam a dificuldade e promoviam a autocorreção na escrita.

No desenvolvimento do trabalho, observamos que alguns pais relataram que os filhos estavam mais comprometidos com os estudos utilizando o computador em casa. Um pai teve a seguinte fala: “antes meu filho utilizava o computador somente para jogar e visualizar vídeos, hoje ele abre primeiro o e-mail” para ver se tem dever de casa, somente após terminar é que usa o computador para jogar”. Relatos como esses demonstram que os alunos atingiram uma maturidade ao usar corretamente o computador em casa.

4.1 Percebendo os diversos modos de linguagem – a multimodalidade

As práticas pedagógicas precedem de inovações e concepções que atendam

as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal, dos textos multimodais, do design visual, entre outros.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), essa perspectiva se apoia no argumento de que “a comunicação humana é essencialmente multimodal, pelo fato de que os modos semióticos não funcionarem separadamente, mas em uma interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico”.

Não obstante, a multimodalidade foi detectada nas atividades pedagógicas desempenhadas na turma sendo percebida no contexto escolar em questão configurando-se não somente por textos tradicionais, mas, cada vez mais, por textos digitais e suas relações com o letramento e as práticas sociais dos alunos e demais atores envolvidos.

Ao desenvolvermos a “1ª Oficina de Jogos Eletrônicos”, atividade com a participação da comunidade escolar e realizada na Semana de Educação para a Vida / Festa da Família – 2016, evidenciou-se o desenvolvimento da criatividade, a construção do pensamento estratégico, a agilidade de respostas, a melhoria da concentração, a solução de problemas e a capacidade de trabalho em equipe. Outras características que os alunos, jogadores de videogames, apresentaram foram o autodomínio, a autoconfiança, o desejo de aprender, a motivação e a excitação. Em sua fala, um aluno da turma descreve: “os jogos de videogames nos permitem aprender de uma forma mais divertida! A gente vê, ouve, fala, controla os personagens, movimenta-se e diferencia as cores... é muito legal!”. Com base no respectivo relato e em situações vivenciadas no contexto, podemos destacar que, a partir do uso pedagógico dos jogos eletrônicos, os alunos exploram os aspectos relacionados à hipertextualidade, ao processo interativo, e, ainda, às linguagens verbal, visual, cinética e sonora.

As tecnologias digitais de informação e comunicação chegam às salas de aulas para facilitar a prática de professores, alunos e promover aprendizagens colaborativas. Nesse sentido, com a utilização dos recursos tecnológicos, é possível repensar aulas mais criativas e motivadoras e despertar nos educandos a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer novas descobertas.

Assim, podemos corroborar que o uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica amplia significativamente o nível de informação, contribui para o processo de aprendizagem e para a produção do conhecimento e criatividade. Por fim, os professores necessitam incorporar em suas práticas pedagógicas novas habilidades cognitivas e tecnológicas e compreenderem que as características dos processos de ensino-aprendizagem perpassam pelo letramento científico e tecnológico e práticas pedagógicas criativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, assim como a sociedade, passa por um período de transição, de modificação em que estudantes e professores são atores e corresponsáveis por conduzir de maneira eficiente os caminhos a serem trilhados em um mundo de emergências sociais, políticas e tecnológicas latentes.

Para o professor potencializar sua prática docente e a transformá-la realmente em uma prática criativa, transdisciplinar e complexa é preciso investir em formação docente inicial e continuada que considere os conceitos da criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade em todas as implicações epistemológicas e metodológicas que tais conceitos trazem e que precisam ser estudados, analisados e considerados como vias para uma educação mais conectada com a realidade dos contextos de atuação de alunos e de professores.

Para tanto, acreditamos, com base nos dados, que a formação docente voltada aos pressupostos teóricos e metodológicos dessas práticas deve ganhar mais destaque. A escola não forma somente o estudante na relação estabelecida no processo ensino e aprendizagem. Professor e aluno emergem juntos em uma trama relacional que permite a ambos formarem-se, reconfigurarem-se, reestruturarem-se como pressupõem os referenciais teóricos por esta pesquisa propostos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. Criatividade e educação de superdotado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

E. S. Como Desenvolver o Potencial Criador: Um guia para a liberação da Criatividade em sala de aula. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

ALENCAR, E. S. e FLEITH, D. Criatividade: Múltiplas Perspectivas. 3ª Ed. Brasília: Editora UNB, 2003.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educ. Soc., v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

CARVALHO, U.P; VASCONCELOS; J.D; COSTA, G.C. Alfabetização e letramento digital em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. IV Seminário GEPFAPE – FE – UnB, Brasília-DF, 2016.

HAETINGER, M. G. Aprendizagem Criativa: Educadores Motivados para enfrentar os desafios do novo século: educação a distância, redes de aprendizagem, criatividade e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

KNELLER, G. F. Arte e Ciência da Criatividade. 5ª Ed.. São Paulo: IBRASA, 1978.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 2ª ed., 2006.

LEVY, P. As tecnologias da inteligência. São Paulo: Editora 34, 1994.

LUBART. T. Psicologia da Criatividade. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PEREIRA B. D.; MUSSI; C. W.; KANBEEN; A. “A Influência da Criatividade para o Sucesso Estratégico Organizacional”. In: 23º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, v. 1, pp. 01-10, Foz do Iguaçu, setembro de 1999.

ROMANÓ, R. S. A utilização de ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no Ensino Fundamental. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br> >, Acesso em: 10 mai. 2020.

TORRE, S. Criatividade Aplicada: Recursos Para Uma Formação Criativa. São Paulo: Madras, 2008.

S. Curso de Formação para Educadores. São Paulo: Madras 2002.

ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

“A RAINHA DESTRONADA: MÃE PARALÍTICA NO TEATRO DAS URNAS”

Data de aceite: 03/11/2020

Alisson Santos Gonçalves

Universidade Ruy Barbosa Wyden
Salvador-Bahia

Minuta de artigo apresentada pelo discente Alisson Gonçalves, como requisito parcial para a aprovação de artigo científico na Revista acadêmica.

RESUMO: O artigo procura analisar o movimento estudantil desde as décadas de 80 e 90 até a contemporaneidade, tendo como referência comparativa o movimento estudantil nas décadas de 60 e 70. Levanta hipóteses sobre as causas responsáveis pela desarticulação deste movimento nos períodos citados, levando-se em conta as diferenças históricas entre os períodos estudados.

Aponta a partidarização descontrolada do próprio movimento, como sendo uma das principais causas da desarticulação do mesmo, ou seja, a falta de controle, por parte dos estudantes, da influência de partidos políticos que têm controlado o movimento estudantil, estipulando, muitas vezes, as diretrizes a serem seguidas e, causando assim, divergências quanto à forma de se conduzir o movimento, deixando de lado os interesses gerais dos estudantes e assumindo os interesses do partido.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento estudantil, partidos políticos, desarticulação, enfraquecimento.

ABSTRACT: The paper makes an analysis of the student movement on 80's and 90's, having as reference the student movement on 60's and 70's, taking hypothesis about the responsible causes of this movement unarticulation in these years; considering the historical differences among the studied periods. It shows up the uncontrolled political party influences of the movement like one of the principal causes of its unarticulation, or the lack of control of the political party influences, by the students, that have controlled the student movement, stipulating, many times, the directions to be followed and, causing in this way, differences in the form to lead the movement, forgetting the general interests of the students and adopting the party interests.

KEYWORDS: Student movement, political parties, unarticulation.

INTRODUÇÃO

A principal forma de manifestação desses jovens se dava através do movimento estudantil que, apesar de existir desde os anos 30, ganhou força na década de 60, devido ao contexto sócio-econômico e político da época. Inicialmente, os estudantes lutavam pela Reforma Universitária e por mais verbas para a educação. Posteriormente, acabaram se aliando a outros setores da sociedade e se envolvendo com causas políticas mais amplas, como a luta pela derrubada da ditadura militar, implantada no país através de um golpe de Estado a partir

de 1964. Nesse período, além da UNE, ganharam força organizações como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Popular (AP), e outras.

Considero que a experiência empírica vivida enquanto presidente de agremiação estudantil, me permitiu identificar a crescente perda de credibilidade do movimento perante a sociedade civil. Os elementos indicativos dessa paulatina deterioração podem ser nitidamente observados no momento que não se observa mais as manifestações de apoios aos protestos de ruas organizados pela classe estudantil por parte deles, bem como a irritabilidade e falta de paciência com os mecanismos que desde outrora já eram costumeiros, a exemplo de parar o trânsito para reivindicar as pautas do movimento. Há um bom tempo, e não diferente de nossa contemporaneidade, a maioria das mobilizações são batizadas de balbúrdia, “falta do que fazer”, entre outros. Se torna impossível a desvinculação da observância acima exposta com a queda de popularidade e apoio civil ao Movimento estudantil.

A importância de revisitar esta ampla temática se dá a medida que a atual conjuntura político-econômica e sociocultural do país tem impelido cada vez mais os movimentos sociais, em especial o estudantil, a voltar às ruas para protestar, com objetivo de chamar a atenção da nação para os perigos de retrocessos sobretudo no campo social, emanados de um projeto ultraconservador, que se apresenta completamente na contramão das aspirações da melhora ou ao menos da manutenção das condições de subsistência dos grupos socioeconomicamente mais fragilizados, bem como das minorias que há muito vem sendo defendida pelos grupos políticos de orientação esquerdista¹.

As contribuições do Movimento Estudantil, sobretudo na Bahia - o qual pertenci e atuei intensamente por considerável fração de tempo, - são inegáveis, entretanto é preciso que internamente o grupo e suas ramificações façam uma extensiva autocrítica acerca de seu legado até aqui, para que abandone o status um tanto estigmatizado de “mãe paraplégica”, pois ele foi e ainda é por excelência o celeiro de vários expoentes da política nacional. E nesse sentido, o Movimento Estudantil ainda é uma porta para o vislumbre de possível carreira política e na gestão pública, sendo assim considerado como escola preparatória para uma gama de gestores e parlamentares que decidem os rumos dessa nação. Nesse ponto, enxergo fabulosa aplicabilidade desse balizamento dentro da dialética hegeliana, possibilitando uma análise mais crua, ao identificar as falhas, abstenções, o comodismo, bem como os equívocos de percurso. Entretanto, reconheço que esse esforço se constitui em tarefa hercúlea e dolorosa, pois não é fácil fazer autocrítica, ainda mais na pungência de não se perder o que se conquistou com muito esforço até os dias atuais.

Depois de muitos anos militando no movimento, muito voltado para a realidade

1. Não se faz objeto desse debate as definições de posicionamento partidário, apenas para situar o caro leitor nas ideologias adotadas pelos grupos acima mencionados.

ilheense no Sul da Bahia, forjado nesse contexto de lutas desde o secundarismo, busquei entender de forma sistemática o que levou a minha evasão, assim como de outros companheiros históricos. Compreendo sob a ótica de Carlo Ginzburg² que mesmo num contexto micro histórico, minha experiência tem validade elucidativa como instrumento de análise de uma estrutura macro. Outro ponto passível de análise, é ainda no escopo do esvaziamento do movimento, tanto no aspecto físico quanto ideologicamente, passando a incorporar quase que apenas as pautas partidárias, em sua maioria de orientação de esquerda, o que se justifica em algum nível pela proximidade e afinidade de reivindicação de ambas as partes.

Este ensaio é parte integrante de um dos capítulos do livro que venho escrevendo, no qual proponho um equilíbrio entre militância dentro do Movimento Estudantil e no campo político-partidário. Identifico que essa imiscibilidade da militância se torna prejudicial quando não é bem avaliada, dosada e calculada, visto que historicamente essa prática consolidou-se e nessa altura dos fatos, e do ponto de vista do materialismo histórico, sua irreversibilidade estaria condicionada a mutação passível de estudo dentro da corrente teórica da História das Mentalidades³, o que não anula sua viabilidade.

Como já mencionado, o próprio movimento não enxerga que está em longa crise, sem buscar promover uma autocrítica efetiva, e nesse ponto reside um sério problema, pois a atual conjuntura de crises e austeridade tem naturalmente exigido a volta dos estudantes às ruas. É preciso apontar que sem uma reflexão profunda, e com a credibilidade abalada, seja por acusação de inércia, seja por equívocos no campo ideológico, o movimento estudantil apresenta visível dificuldade de se colocar com propriedade e lugar de fala, sobretudo para obter atenção da sociedade civil. Portanto, enquanto essas questões intrínsecas não forem repensadas, não vejo uma volta promissora de um movimento organizado que já foi a grande mãe, a precursora de tantos outros que foram sendo criados ao longo dos anos.

Com a extrema direita ultraconservadora chegando ao poder nos dias atuais, fato que há poucos anos atrás seria algo inimaginável, o esforço do Movimento Estudantil para reagir às diversas arbitrariedades e tentativas de retrocessos, bem como ameaças aos direitos fundamentais, embora extremamente legítimo e pioneiro, tenta-se rearticular mas encontra dificuldades, sem apoio da sociedade. Na contemporaneidade, os estudantes universitários através dos seus movimentos organizados, apenas têm buscado defender as pautas que considero extremamente progressistas. Compreendo que tais pautas sejam recorrentes por conta da inclusão de novos estudantes de minorias através do sistema de cotas, entretanto não as únicas, nem tampouco demonstram fazer parte de um planejamento estratégico.

2. GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

3. É uma modalidade historiográfica que privilegia os modos de pensar e de sentir dos indivíduos de uma mesma época, teve como precursor o historiador francês Lucien Febvre.

Somos agentes plurisociais, com sensibilidade as várias pautas, não só relacionadas a educação, dessa forma não há problema na interação entre os partidos políticos e o Movimento Estudantil, muito pelo contrário, pois hoje são os partidos de esquerda que têm representado diversas bandeiras dos grupos minoritários. Então é preciso ter cuidado em condenar essa junção com os partidos políticos, com algumas ressalvas muito importantes, principalmente a de que os estudantes não podem estar a serviço partidário, e esse é ao meu ver o maior equívoco dentro dessa temática. Compreendo que eles possuem papéis complementares entre si, de mútua colaboração.

Nesse contexto de entender as novas configurações dos movimentos sociais cabe o seguinte questionamento que norteou essa comunicação: Há uma desarticulação ou uma nova forma de articulação adaptada aos novos interesses referentes aos cursos e assuntos intimamente ligados a vida universitária, vistos que muitos direitos foram alcançados? Obviamente são questões que carecem de maior aprofundamento teórico e epistemológico, sendo esse o primeiro passo para sistematizar essa temática.

Entretanto o que se pode afirmar até aqui, o Movimento Estudantil preferiu se voltar para as questões mais específicas da vida acadêmica, talvez porque em sua gênese ele não se propôs a pensar na qualidade da estrutura das universidades, deixando as outras pautas mais abrangentes para a custódia dos outros movimentos sociais e partidos políticos? Dentro do laboratório de observação, constatei que o maior problema nesse embate é que tem integrantes do movimento que vivenciam os dois contextos de forma muito intensa, e por isso não sabem como equilibrar ambas atuações. Inevitavelmente ne “quebra de braços” os interesses partidários quase sempre prevalecem. É nesse sentido que a filosofia alemã em Hegel atinge seu ápice de confluência, pois se fizermos o exercício hermenêutico dentro dessa temática, apreender-se-á que do ponto de vista teórico os equívocos cometidos pelo movimento foram e ainda são de extrema importância para as mudanças, a autocrítica e os consequentes ajustes sejam feitos, como uma espécie de soma entre as parte para produzir uma nova síntese, a partir da tese (trajetória até aqui) *versus* a antítese (problemas e equívocos identificados no percurso).

Por fim, é possível afirmar que os indivíduos que acreditam na desarticulação do Movimento Estudantil, não conseguem entender que o papel dele é misto, como na década de 60 que o movimento era a grande mãe salvaguardadora das lutas históricas em defesa dos direitos e garantias constitucionais. Dessa forma justifico o título desse ensaio, no qual enxergo que atualmente o Movimento Estudantil segue paralítico sem a altivez de outrora e extremamente limitado ideologicamente.

O movimento estudantil atingiu um alto nível de organização em 1968, tendo a partir dessa época sofrido um processo de desarticulação, sobretudo a partir da

chamada “queda de Ibiúna”, com a prisão das principais lideranças do movimento estudantil no XXX Congresso da UNE, realizado em 1968 na cidade de Ibiúna-SP. Essa desarticulação se agravou, principalmente, depois do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), em dezembro de 1968, e do Decreto-Lei n.º 477, de fevereiro de 1969. O primeiro, dentre outras coisas, suspendia todas as garantias constitucionais e individuais e desencadeava uma violenta campanha repressiva; e o segundo, proibia toda e qualquer manifestação política ou de protesto no interior dos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares.

De acordo com Pellicciotta (1997), a década de 70 se caracterizou, inicialmente, por uma série de movimentações de resistência e, posteriormente, pela recomposição das organizações estudantis seguindo uma certa estrutura hierárquica - primeiro os DCEs, depois as UEEs e, por fim, a UNE, em 1979. Nesta década, o movimento estudantil assumiu, principalmente a partir de 1977, importante papel na luta pela anistia e pelas “Liberdades Democráticas”. No entanto, segundo Cavalari (1987), o movimento estudantil, na década de 70, apresentava certos limites, ou seja, encontravam-se, presentes no movimento, algumas contradições e ambigüidades. Dentre outras coisas, pode-se citar, como exemplo, as duas reivindicações concomitantes que aconteceram na época: a defesa do ensino público e gratuito e verbas para as instituições particulares. Apresentava, ainda, limites, principalmente por refletir os interesses da classe social a qual pertencia – a pequena burguesia que, por sua vez, só estava interessada em ampliar seu processo de ascensão, o que também é apontado por Foracchi (1977).

Mesmo considerando que o movimento estudantil tivesse sérias limitações, não podemos deixar de reconhecer sua importância enquanto força política organizada nas décadas de 60 e 70, principalmente pelo fato de sua atuação se dar em um momento histórico de grande violência e repressão. Apesar de a UNE ter sido reconstruída em 1979, o movimento estudantil, nesta época, já começava a apresentar sinais de declínio e, desde então, assistimos a uma crescente despreocupação e desarticulação dos estudantes. No entanto, quase sempre, quando pensamos em Movimento Estudantil nos vêm à cabeça as grandes manifestações do final da década de 60 e início da década de 70, quando os estudantes lutavam contra a Ditadura Militar.

Isso acontece com a maioria das pessoas, afinal, o Movimento Estudantil das décadas de 60 e 70 acabou se tornando um mito e modelo a ser seguido. No entanto, sabemos que o novo contexto não comporta mais esse modelo de movimento, que só se caracterizou como tal num determinado momento histórico em que a situação política e econômica do país oprimia e, ao mesmo, tempo, impelia os jovens a lutarem contra as arbitrariedades do regime militar. Frente a isso, uma grande questão surge: O que aconteceu com o Movimento Estudantil nas décadas

de 80 e 90? Por que ele se tornou tão fragmentado e desarticulado? Por que as organizações estudantis, na atualidade, estão quase sempre, tão ligadas a partidos políticos, deixando de lado seus interesses para assumir os interesses do partido ao qual se aliou? Neste artigo tentarei esboçar algumas hipóteses explicativas para responder a essa questão.

Para levantar tais hipóteses, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica no acervo sobre o Movimento Estudantil, Edgard Leuenroth, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da UNICAMP. O levantamento de todos os documentos produzidos sobre o movimento estudantil nas décadas de 80 e 90, mostrou grandes lacunas que, ao meu ver, poderiam ter dois significados: a despreocupação dos estudantes com os registros ou a desarticulação do movimento estudantil. Procedi, ainda, ao levantamento da bibliografia sobre o Movimento Estudantil nas décadas de 60 e 70, as quais tive como referência e a bibliografia sobre o movimento estudantil nas décadas de 80 e 90 (que era muito escassa), bem como os documentos produzidos pelo movimento nos últimos anos. Com isso, posso dizer que busquei entender as décadas de 60 e 70 e a situação do Movimento Estudantil atual para identificar as causas das lacunas encontradas nas décadas de 80 e 90.

O Movimento Estudantil na década de 80 já iniciou com o movimento já muito debilitado. Muito pouco sobrou do movimento da década de 60 e da de 70. Cabe lembrar, porém, que os contextos históricos e políticos também eram extremamente diferentes. O regime militar só veio findar em 1985, mas já no início da década de 80 não se apresentava da mesma forma como fora em 60 e também em 70, tão violento e repressivo. No entanto, a época em que a violência atingiu seu ápice deixou marcas profundas. Segundo Corraldi (1986, In: SOUZA, 1999), foi o medo que trouxe a despolitização, a redução das atividades associativas, o apoio à privatização da economia, a adoção de estratégias egoístas de sobrevivência, a competição e a especulação.

Em meados da década de 80, a abertura política já estava traçada para uma geração seguinte, que carregava as marcas de uma sociabilidade fragmentada e repleta de inseguranças decorrente do autoritarismo do regime militar. Segundo Sousa (1999), pesquisas sobre os regimes políticos latino-americanos demonstram que o autoritarismo desencadeou uma brutalidade em todos os níveis da vida social, até mesmo em suas microrrelações. A constituição do público sob este princípio disseminou o individualismo e a falta de solidariedade na vida cotidiana.

SOB AS LENTES DE UM SECUNDARISTA QUE VIU, OUVIU E VIVEU

“Será que ainda há possibilidade de se fazer um movimento estudantil com estudantes conscientes e politizados? Estará a utopia eternamente sepa rada da política? E entre estudantes comunistas, ou politiqueros, ou apáticos, ou utópicos, aliena dos, festivos, etc. o que efetivamente poderia ser mudado com tal movimento? Estará a nossa gera ção Coca-Cola disposta a batalhar por uma uto pia ou ideal em prol de sua sociedade, ou ainda, apenas de si mesma? ...” (Ibidem)

Como pertencente a esta corrente que embora enfraquecida, tenha sua importância no contexto educacional e cultural, sob o ponto de vista democrático. Criticava, ainda, a forma de organização da UNE, apresentando uma nova tese para a diretoria da entidade, como saída aos impasses vividos pelo movimento estudantil.

PAUTAS HISTÓRICAS

Enquanto líder de agremiação em ilhéus, fiz parte da **UMES** (União Municipal dos Estudantes Secundaristas), e nossas pautas eram diversas e contundentes, visando melhoramento da qualidade da educação, e para isso, se fazia necessário em nosso entendimento, a mudança nas estruturas gerais operadas na educação básica, bem como na formação geral. Dessa forma, lutávamos veementemente pela qualidade da merenda escolar, pois acreditávamos que sem alimentação adequada seria mais difícil manter concentração para um aprendizado efetivo, além disso, era de conhecimento dos alunos, que muitos dos nossos colegas só conseguiam se alimentar apenas uma vez ao dia, justamente no período escolar.

A segunda pauta histórica foi a defesa do Ensino Integral, para que os alunos tivessem aulas e reforço escolar todos os dias, e dentro desse escopo, alimentação digna. Considero o ensino integral uma das maiores vitórias do movimento, pois hoje o número cresceu exponencialmente, e as experiências têm sido exitosas. A terceira foi a democratização escolar, com nossa conquista de viabilizar eleições diretas para direção escolar. Dessa forma, a comunidade escolar obteve maior participação no processo eleitoral, pois todos os seguimentos, desde pais aos zeladores, agora podem votar e escolher os seus representantes. A quarta foi a defesa do passe-livre nos transportes coletivos, que embora não tenha sido alcançada em sua totalidade, a meia passagem é das mais emblemáticas conquistas do grupo.

Ao unir esforços com o movimento estadual, a defesa pelas cotas universitárias, culminância dos debates internos sobre a natureza de sua composição, fruto da polarização entre cotas sociais/raciais), ainda é objeto de constantes discordâncias na base. Mas se constitui em inegável importância para a diminuição das desigualdades no acesso às universidades públicas no país

inteiro. E nesse aspecto, é preciso reconhecer a importância e relevância do campo partidário para que tamanho sonho do movimento fosse transformado em projeto de lei 73/1999. Segunda conquista foi a instituição da Lei 12.933 que dispões do benefício do pagamento de meia-entrada, não só para estudantes, mas também para idosos e jovens com comprovada carência financeira. Por fim, uma importante bandeira foi e continua sendo o empoderamento feminino, a começar pelo próprio movimento estudantil, ao dar mais espaço de atuação para a mulheres, e mais tarde no âmbito político partidário ao priorizar a inclusão nos espaços de poder.

Veja-se:

... há um grande fosso entre a UNE e os estudantes, que se aprofundou muito depois do Congresso de São José dos Campos. Portanto, para definirmos nosso projeto, precisamos trabalhar para reaproximar da UNE todos os estudantes que trabalhem organizados em entidades ou não (movimento cultural, social, ...). (...) Está dada a necessidade de uma entidade nacional que represente, de fato, os estudantes, nas suas mais diferentes e legítimas formas de expressões.

O potencial que esta entidade tem de crescimento, de criação, **de trabalho, de expressão é imenso.**

Mas toda essa crise e indefinição traz em si um questionamento que precisamos encarar de frente: o que queremos da UNE? (Ibidem)

Ainda nesse documento são propostas alterações na organização da UNE, visando, segundo o texto, a reaproximar os estudantes da entidade, a resgatar seu caráter democrático e de luta, a interferir na Universidade de modo a colocá-la voltada aos interesses da maioria da população e a dar transparência às atividades da UNE.

Como pode ser observado pelos documentos analisados, a desarticulação do movimento estudantil após 84 era sentida até mesmo pelos próprios estudantes que viveram essa época, reconhecendo, algumas vezes, seus limites e erros cometidos. No entanto, esses estudantes ainda eram minoria.

O Movimento Estudantil na década de 90 para muitas pessoas, o ano de 1992 parece ter sido um importante exemplo da reaproximação efetiva dos jovens da

política, através da participação no processo de impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, incluindo a participação dos jovens em uma das maiores manifestações políticas da história do país. Em todas as capitais houve protestos contra a corrupção, pela ética e a favor do impeachment. O movimento estudantil parecia ressurgir, no entanto, com características muito diferentes do movimento das décadas anteriores. Apesar de ainda ser comparado às décadas de 60 e 70, várias características os diferenciam.

Nesses períodos, os estudantes enfrentavam uma ditadura militar altamente repressiva e violenta. Na década de 90, os estudantes encontravam, geralmente, nas ruas a aceitação do seu protesto, e as forças policiais agora os protegiam, organizando o trânsito para as suas manifestações. Ao contrário do movimento estudantil de 20 anos atrás, os Estudantes pareciam ter ganho a simpatia da grande maioria da população, dando margem à participação de outros setores que aderiram ao movimento pró impeachment. As passeatas lideradas tanto por estudantes secundaristas como universitários eram caracterizadas por um misto de repúdio, saudosismo e irreverência, ao som de músicas que mobilizaram os estudantes em anos anteriores e também levando faixas que continham críticas ferozes ao presidente e seus assessores diretos. Os rostos foram pintados, num gesto simbólico, com as cores verde e amarela, ficando essas manifestações conhecidas como o “movimento dos cara-pintadas”(SOUZA, 1999, p.53).

Tudo isso remetia a pensar que o Brasil contava com o renascimento político do movimento estudantil, mas isso não aconteceu de fato, visto que essas manifestações foram episódicas, caracterizando alguns momentos de euforia coletiva sem muita articulação sólida de sustentação, ou ainda, sem perspectiva de se manter como forma organizativa mais permanente ou como eventual possibilidade de interferência histórica nos processos que se seguiriam. De acordo com Sousa (1999), os estudantes, assim como a juventude no geral, não pareciam querer se envolver mais efetivamente com questões políticas e sociais, estavam muito influenciados pelo espírito individualista da sociedade, não vendo espaço para esse tipo de participação, pois agora seus interesses pareciam ser outros, como a carreiraprofissional e sua inserção no mercado.

Essa mesma autora ainda faz a seguinte referência aos jovens nesse período: A geração indefinida, chamada pela mídia de geração X, que é uma parte desse segmento de jovens, começa a se definir na relação com a tecnologia. As maiores evidências, no entanto, estão no campo cultural, na linguagem direta da música. Veja-se, por exemplo, a “cultura clubber”, em que a música tecno substitui, pela batida do som forte e excitante, a dificuldade de comunicação entre os jovens. Eles se unem em torno dessa música, que adquire contornos de cultura “underground dos anos 90”, estimulando a sensação de pertencimento a um grupo ou núcleo, a

um “nós”, por intermédio da condição de um individualismo coletivo.

Parece impossível reagir ao autoritarismo, que obriga tudo a se uniformizar, aproximando as pessoas, os jovens, a ponto de criar, em qualquer parte do mundo. A (des)articulação do movimento estudantil:(décadas de 80 e 90) pessoas, os jovens, a ponto de criar, em qualquer parte do mundo, e ao mesmo tempo, uma só necessidade, bastando estar “conectado” (SOUZA, 1999, p.54-55).

Os documentos encontrados sobre o movimento estudantil na década de 90 são escassos, e quase sempre se resumem em jornais de centros acadêmicos. Novamente aqui, pode-se perguntar pelas razões responsáveis por essa “lacuna”: desorganização e ausência da preocupação com os registros ou ausência do movimento nessa época? Independente da razão responsável, o que fica claro, pelos poucos documentos encontrados, é que o movimento estudantil, nessa época, assumiu características bem diferentes do movimento das décadas de 60 e 70. Devido à diferença do contexto sócio econômico, como já foi mencionado, pode-se notar que as preocupações estudantis estavam mais individualizadas. Os estudantes envolviam-se, com menos frequência, em questões de ordem política. As discussões passaram a girar mais em torno de questões específicas dos cursos. Um exemplo disso, pode ser dado com o jornal “A cachaça operária”, do Centro Acadêmico de Ciências Humanas, da UNICAMP que, em 92, no início das críticas ao atual presidente Fernando Collor de Melo, limitava-se a apresentar eventos culturais, discussões específicas da área de História e, em um texto apenas, uma crítica ao presidente Collor. Essa crítica ocorre de maneira equivocada, pois ao invés de argumentos de natureza política, apela para xingamentos e agressões, resumida na seguinte frase “Collor: você já encheu o saco!” (A Cachaça Operária, mar/92. s/p.). Como já foi apontado, em 92, durante o movimento pró-impeachment, do presidente Fernando Collor de Melo, os estudantes vão às ruas juntamente com outros setores da sociedade. No entanto, a ênfase é dada mais sobre os estudantes quando se aborda esse episódio. Isso talvez se deva, segundo Mattos (1993), ao estranhamento das pessoas em ver os jovens nas ruas no mês de agosto de 1992, protestando contra a corrupção no governo, visto que o país acostumou-se a ver os jovens sob os tetos de shopping centers.

Sobre o movimento dos caras - pintadas, esse autor ainda afirma: O que ficou de concreto, é que os jovens quebraram uma letargia de 20 anos e arrancaram a classe média de uma submissão fatalista na qual estava submetida. (...) Os “carapintadas” lotaram praças e ruas, empunhando faixas de todas as cores, gritando slogans e palavras de ordem, não muito criativas, mas marcadas pela irreverência. Os filhos da geração que em 1968 foi reprimida duramente pelo regime militar fazem hoje seu protesto de forma mais livre e alegre, numa salada de tendências composta por bandeiras e camisetas que vão do PC do B ao PDS. (MATTOS, 1993, p. 79).

Ainda, segundo Mattos, o que aconteceu durante as manifestações pró-impeachment foi, “uma fusão entre os espíritos de duas épocas: as grandes manifestações de massa de cunho político, típicas dos anos 60 e 70, se realizaram com a diversidade cultural e estética dos anos 80 e 90” (1993, p.80). Rodrigues (1992) afirma que, apesar da importância do movimento dos “caras pintadas”, este não pode ser compreendido como um indicativo do renascimento do movimento estudantil na década de 90. De acordo com esse autor, o contexto da época era pouco favorável às manifestações de rua e uma das razões responsáveis por essa situação era o fato de o país encontrar-se na vigência do regime democrático com o pleno funcionamento das instituições políticas e de Imprensa. Veja-se: Nada indica que o contexto que caracterizou a década de 60 venha a se reproduzir.

Essa afirmação não exclui alguma forma de manifestação estudantil, em particular, e da sociedade civil, em geral. Mas é preciso considerar que atualmente as instituições mais adequadas para o trato das questões políticas, como o Congresso e os partidos, estão funcionando. Além disso, a imprensa ocupa um espaço grande como fator de crítica e vigilância dos atos do poder. A democracia política, por outro lado, permite que os estudantes enquanto eleitores, possam expressar a sua opinião no momento do voto.

Provavelmente, essa é uma das razões pelas quais as mobilizações de rua contra a corrupção têm sido tão escassas. (RODRIGUES, 1992, p.3).

É importante destacar ainda que os estudantes, durante as manifestações contra o governo Collor, não estavam sozinhos, constituindo-se parte de uma ampla mobilização da sociedade civil e política e contando com o apoio dessas. Segundo Mische, nesse clima, a participação entusiasmada dos jovens nas passeatas pelo impeachment – organizadas pelas entidades estudantis, apoiados pelos partidos e entidades civis, e divulgados pela grande imprensa – não pode ser chamada de ‘independente’ ou “espontânea”, pois eles receberam amplas formas de apoio oficial e não-oficial ... (1997, p. 47).

Após o movimento pró-impeachment, o movimento estudantil parecia ter desaparecido. Poucas foram as manifestações e lutas. Apresenta-se novamente uma grande lacuna, que só deixará registros novamente a partir de 99, visto que são poucos os documentos encontrados até 99. Quando encontrados, estes referem-se apenas à questões culturais, eventos científicos, discussões específicas de área.

À época das grandes manifestações organizadas por nós secundaristas, com parceria dos colegas universitários, não tínhamos visão macro para entender o movimento para além dele mesmo, só com o tempo e o afastamento é que se foi constatando e internalizando que o movimento estudantil como um todo, fazia parte de um projeto muito maior do que ele próprio. Todas as vezes que fomos para as ruas dessa nação, estávamos inicialmente inconscientemente a serviço do projeto

político dos partidos de esquerda, historicamente aliados do poder executivo, e com tímida bancada no legislativo. Esclareço de pronto, que não enxergo nisso uma grande problemática epistemológica, entretanto, defendo inexoravelmente que em todo e qualquer projeto no qual estejamos inseridos, seja qual for sua natureza, tenhamos consciência do nosso real papel nele, para que saibamos a importância e responsabilidade da bandeira que se propõe a levantar.

REFERÊNCIAS

ASMAR, S. R. **Sociologia da microrregião cacaueira**. Itabuna: Itagrafe, 1983.

BALLARDINI, S. A. Córdoba, “Cordobazo” e depois. Mutações do movimento juvenil na Argentina. In: **Movimentos Juvenis: da globalização à antiglobalização**. (Org.) Carles Feixa, Carmen Costa e Joan Saura. Barcelona. Editora Ariel, 2002.

BARROS, José d’Assunção. **Projeto de Pesquisa em História**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

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

FARIA, Vanderlei. **Pacote de Abril**. Disponível em: [Dttp://www.historiabrasileira.com/ditadura-militar/pacote-de-abril/](http://www.historiabrasileira.com/ditadura-militar/pacote-de-abril/); Acesso em 15 jul. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Petrópolis: Cultura Vozes, Petrópolis, v. 94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. **Movimento Estudantil brasileiro e a educação superior**. Recife: Editora Universitária (UFPE), 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 6. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FORACCHI, Marialice M. **O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Schwartz, 2000. MARTINS, Carlos Benedito. **“O público e o privado na educação brasileira nos anos 80”**, in: Cadernos CEDES (25). Campinas: Papyrus, 1991.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento Estudantil brasileiro: Práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66, Outubro 2003: 117-149.

MELUCCI, A. “Juventude, tempo e movimentos sociais”. **Revista Brasileira de Educação**. S. Paulo: ANPED, 1997.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. **Os estudantes no processo de estadualização da FESPI: do privado ao público 1980-1988.** Monografia apresentada a Universidade Estadual de Santa Cruz, Curso de História, 2003.

POERNER, Artur José. **O Poder Jovem:** História da participação política dos estudantes **brasileiros**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SANTOS, Raimundo *et al.* **Processo de estadualização da FESPI.** Trabalho [graduação] - Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna, Ilhéus, BA, 1991.

RENATO, Cancian. **Movimento estudantil e repressão política.** São Paulo: UFSCar, 2005.

ROCHA, Lurdes Bertol. **A região cacauzeira da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa:** saga, percepção, representação – Ilhéus: Editus, 2008. SANTANA, Judith Sena da Silva;

NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do. **Pesquisa. Métodos e técnicas de conhecimento da realidade social,** UEFS, 2010.

CAPÍTULO 19

JOVENS “BALADEIROS” E “ESTUDIOSOS”: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE HÁBITOS CULTURAIS E TRAJETÓRIA ESCOLAR

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 06/09/2020

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes

UERJ-FEBF

Duque de Caxias – RJ

<http://lattes.cnpq.br/0897773323203295>

Marcio da Costa

UFRJ-FE

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/7101633434064668>

RESUMO: Um estudo empírico, com 2399 jovens estudantes, de escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas do Rio de Janeiro, revelou algumas características sobre hábitos culturais e trajetória escolar dos alunos. Um questionário em larga escala (survey) foi o principal instrumento de coleta dos dados. A partir de um procedimento estatístico denominado “análise fatorial”, foi possível observar duas dimensões ortogonais sobre o comportamento cultural dos jovens pesquisados. A primeira denominamos “balada”, enquanto a segunda identifica hábitos de estudo. Tendo como base essas duas dimensões, foram gerados índices que puderam ser relacionados com outras características dos jovens. Sendo assim, relacionamos esses dois indicadores com alguns aspectos da trajetória escolar desses estudantes: a) defasagem, b) expectativas de futuro e c) avaliação da escola. O objetivo desta análise foi o de produzir resultados que pudessem encontrar algumas afinidades ou

tendências gerais. De acordo com Sposito (2002), é importante pensar a juventude não tanto quanto “problema social”, mas sim considerá-la enquanto problema para a análise sociológica. A partir desta pesquisa, desejamos contribuir para estudos que demonstrem as diversas dimensões socializadoras de jovens e que percebam a escola como um importante espaço para essa socialização.

PALAVRAS-CHAVE: Hábitos culturais; trajetória escolar; jovens estudantes.

YOUNG STUDENTS THAT ENJOY PARTIES AND STUDIOUS: EMPIRICAL EVIDENCE ON CULTURAL HABITS AND SCHOOL TRAJECTORY

ABSTRACT: An empirical study, with 2399 young students, from public (municipal and state) and private schools in Rio de Janeiro, revealed some characteristics about students' cultural habits and school trajectory. A large-scale questionnaire (survey) was the main instrument for data collection. From a statistical procedure called “factor analysis”, it was possible to observe two orthogonal dimensions about the cultural behavior of the Young people surveyed. The first is called “ballad”, while the second identifies study habits. Based on these two dimensions, indices were generated that could be related to other characteristics of young people. Therefore, we relate these two indicators with some aspects of the school trajectory of these students: a) lag, b) expectations of future and, c) evaluation of the school. The purpose of this analysis was to produce results that could find some general affinities or trends. According to Sposito (2002), it

is important to think of youth not as much as a “social problem”, but rather to consider it as a problem for sociological analysis. From this research, we want to contribute studies that demonstrate the diverse socializing dimensions of young people and that perceive the school as an importante space for socialization.

KEYWORDS: Cultural habits; school trajectory; young students.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo descrever e analisar algumas características sobre hábitos culturais e trajetória escolar de 2399 jovens estudantes, de escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas do Rio de Janeiro. A partir da aplicação de um survey (questionário em larga escala) nesses alunos, foi possível termos acesso a uma série de respostas desses jovens sobre seus hábitos culturais e sobre sua experiência e trajetória escolar¹.

A partir de um procedimento estatístico denominado “análise fatorial”, foi possível observar duas dimensões ortogonais sobre o comportamento cultural dos jovens pesquisados. A primeira denominamos “balada”, enquanto a segunda identifica hábitos de estudo. Tendo como base essas duas dimensões, foram gerados índices que puderam ser relacionados com outras características dos jovens. Sendo assim, relacionamos esses dois indicadores com alguns aspectos da trajetória escolar desses estudantes: a) defasagem, b) expectativas de futuro e c) avaliação da escola.

O objetivo desta análise foi o de produzir resultados que pudessem encontrar algumas afinidades ou tendências gerais. De acordo com Sposito (2002), é importante pensar a juventude não tanto quanto “problema social”, mas sim considerá-la enquanto problema para a análise sociológica.

O survey utilizado pela pesquisa era razoavelmente extenso e rico em informações. Este foi dividido em seis seções. A primeira colhe informações sobre a família dos respondentes, sua estrutura; perfil profissional e educacional dos pais; cor, religião e hábitos religiosos dos respondentes; e posse de bens domésticos. A segunda seção contempla informações sobre hábitos e obrigações dos estudantes, bem como sobre os cursos extra-escolares que frequentam.

Na terceira estão contidas perguntas acerca da trajetória escolar e algumas sobre relacionamento da família com a escola. A quarta seção tenta obter as expectativas de futuro dos jovens da amostra; os fatores que eles associam com perspectivas de futuro; e comparações com a vida e as oportunidades de seus pais.

1. Este artigo é fruto da Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia (UFRJ) de Marcella Pacheco (2005). O estudo também se encontra relacionado ao Projeto de Pesquisa “Valor Social da Educação”, que foi coordenado pelo professor Marcio da Costa e financiado pelo CNPq, nos anos de 2002 a 2005. A aplicação do survey nos alunos aconteceu no ano de 2003. O presente trabalho foi apresentado no III Seminário Internacional: Escola e Cultura (PUC – SP), em 2008.

Por fim, a quinta e última seção versa sobre a avaliação que os estudantes fazem de sua escola e de sua escolarização, com alguma retomada das expectativas de futuro. No total, foram 96 questões (incluindo algumas sub-questões) formuladas a estudantes de 21 escolas do Rio de Janeiro.

Para o nosso estudo, privilegamos as respostas sobre hábitos culturais e experiência escolar. Na parte referente aos resultados encontrados, estão expostas duas tabelas e oito gráficos que evidenciam os achados empíricos sobre a relação entre hábitos culturais e trajetória escolar.

A partir desta pesquisa, desejamos contribuir para estudos que demonstrem as diversas dimensões socializadoras de jovens e que percebam a escola como um importante espaço para essa socialização. Além disso, argumentamos que a relação entre os hábitos culturais dos jovens e seu processo de escolarização é de muita importância para se pensar a juventude tanto no interior de instituições educacionais quanto em outros espaços sociais que ajudam a construir sua identidade juvenil.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Abramo (1997), têm aumentado os estudos voltados para as experiências, as percepções, as formas de sociabilidade e de atuação dos jovens. Sendo assim, se fazem presentes as considerações dos próprios jovens sobre a sua vivência juvenil, permitindo uma abordagem que focalize as múltiplas possibilidades de caracterização da juventude.

A cultura jovem, nos dias de hoje, é construída em espaços sociais nos quais há participação juvenil, como por exemplo a rua – onde se verifica diferentes modos de utilização do tempo livre – a casa, a escola e até mesmo as áreas de lazer. Em todos esses espaços, as redes de relações são estabelecidas, propiciando combinações de elementos que produzem estilos e modos de ser singulares e distintos entre os vários universos juvenis. A partir da tensão entre os diferentes espaços sociais e entre os jovens e os contextos em que vivem, podem ser traçadas as bases para a compreensão sobre a formação e constituição dos subgrupos juvenis (Guimarães, 1997).

A capacidade dos jovens de recriação da herança em torno das atuais condições sociais e das novas práticas culturais – centradas, por exemplo, no lazer e nas novas culturas musicais – permite aos mesmos a construção e reconstrução de suas próprias concepções, ao mesmo tempo em que possibilita a utilização dos recursos hoje disponíveis (Idem).

É preciso considerar também, como afirma Sposito (2005), que a expansão da escolaridade e a progressiva retirada da criança e do jovem do mundo do trabalho criaram a imagem moderna da juventude, de tal forma que “a escolarização

faz a juventude”. No entanto, para além de problematizar a juventude a partir de sua condição escolar, é necessário resgatar outros enfoques e dimensões sociais presentes em outras instâncias socializadoras.

De acordo com Dayrell (2002), o “escolacentrismo” reduz a análise da juventude à instituição escolar e pode não conceder importância à família, ao espaço urbano, às práticas culturais, ao trabalho, ao bairro e ao lazer. Os jovens vêm tendo acesso a múltiplas referências culturais, o que implica dizer que a instituição escolar, sozinha, não abarca as possibilidades de socialização dos jovens, ainda que ela seja importante para a análise das condições e situações juvenis.

A socialização dos jovens deve ser compreendida a partir de sua posição social e da articulação que ocorre entre o sujeito – jovem – e as múltiplas dimensões sociais e simbólicas que aparecem em seu contexto social. Daí a importância das múltiplas agências socializadoras para a construção da identidade juvenil, entendida como “situação” juvenil frente às condições que se fazem presentes na sociedade.

A área relativa às questões do lazer e do tempo livre de jovens apareceu, ao longo dos anos, submetida à tentativa de redução das condutas juvenis violentas ou não aceitas pela sociedade, como foi abordado nos capítulos anteriores.

A literatura sobre juventude raramente prioriza estudos que estejam voltados para a percepção dos jovens quanto às práticas e hábitos culturais. Assim, quando alguma menção ao lazer ou ao tempo livre é feita, geralmente o tema aparece como consequência de outros assuntos principais, como os relacionados à violência, às políticas públicas para jovens, às questões da sexualidade e das drogas, ao mercado de trabalho, ao processo de escolarização, entre outros.

Ainda que sejam bem-vindas as recomendações de que se deve investir no lazer para que os jovens possam ter cidadania e o direito de exercer sua expressão cultural, é necessário que se problematize a questão por uma outra ótica: os hábitos culturais podem ser indicativos de como os jovens estão vivenciando sua condição juvenil e de que forma eles se posicionam, enquanto sujeitos de opiniões e direitos, frente ao seu tempo livre e às condições sociais presentes nesta área.

Segundo Brenner et al (2005), é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto.

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira se manifestam na desigualdade da qualidade do tempo livre juvenil e no precário acesso a bens, serviços e espaços públicos de cultura e lazer da maioria da população juvenil. O lazer e a cultura são vistos, em um quadro de profundas restrições orçamentárias tanto da família quanto do estado, como algo supérfluo ou mesmo privilégios para poucos (Idem).

É preciso que as políticas públicas para jovens possam oferecer

possibilidades de serviços de cultura e lazer a fim de garantir um direito constitucional, ainda que o lazer não seja visto desta forma. Democratizar o acesso aos bens culturais significa promover uma importante inserção dos jovens em determinados espaços socializadores, o que contribui para uma vivência significativa de sua condição juvenil, além de ressaltar a ideia dos jovens enquanto sujeitos de direitos.

O presente estudo, ao considerar algumas práticas culturais de jovens estudantes, abre espaço para que sejam enfatizadas algumas opiniões e percepções dos próprios jovens enquanto sujeitos capazes de se posicionar frente às suas condições sociais. Descrições e análises são feitas em uma área em que existem poucos estudos.

Os hábitos culturais, presentes no lazer e no tempo livre dos jovens pesquisados, podem ser indicativos de como eles estão vivenciando a juventude, permitindo um enfoque analítico que serve tanto para traçar painéis descritivos nesta área, como também para a ousadia em tentar relacionar esses hábitos com alguns valores escolares existentes nos relatos dos estudantes.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Frequência - cinema	,668	9,205E-02
Frequência - shows	,825	-6,25E-02
Frequência - festas/bailes	,810	-9,17E-02
Frequência - tarefas escolares/estudar	-1,24E-02	,812
Frequência - ler	9,270E-02	,803

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Tabela 1

Na tabela 1 (coluna 1), percebe-se como as variáveis (frequência a cinema, shows, festas/bailes, frequência-tarefas escolares/estudar e ler) se comportam conjuntamente. Na coluna 1, a frequência – cinema (0,668), a frequência – shows (0,825) e a frequência – festas e bailes (0,810) são variáveis que tendem a andar juntas. Nesse caso, a frequência de ida a cinema, a shows e a festas/bailes expressa uma alta pontuação e indica a tendência dessas três variáveis ocorrerem simultaneamente².

2. Os alunos puderam relatar, no survey, a frequência a cinemas, shows, festas e bailes, assim como também puderam responder a frequência com que realizavam tarefas escolares, estudo e leitura. A partir dessas res-

Por outro lado, a frequência – tarefas escolares/estudar (-1,24E-02) e ler (9,270E-0,2) são variáveis que não possuem correlação alta nessa primeira dimensão (coluna 1). Isso significa que a pontuação alta para a ida ao cinema, a shows e a festas e bailes tende a estar relacionada com uma pontuação baixa para as variáveis referentes às tarefas escolares e de leitura. Quem frequenta cinema, shows e festas/bailes, por exemplo, tende a não fazer tarefas escolares e leitura. Por expressar uma alta pontuação para atividades externas de divertimento, a dimensão da coluna 1 pode ser denominada de dimensão “balada”.

Já a coluna 2 mostra que as variáveis que possuem correlação alta são as relacionadas à frequência – tarefas escolares/estudar (0,812) e ler (0,803). As demais variáveis (frequência a cinema, shows e festas/bailes) possuem correlação muito baixa. Quem faz com frequência tarefas escolares e possui hábito de leitura tende a não frequentar cinema, shows e festas/bailes. Assim, essa segunda dimensão pode ser denominada de dimensão “estudo”.

As duas dimensões não são isoladas. Ser “baladeiro” não significa não ser estudioso e ser “estudioso” não significa não ser “baladeiro”, pois alguns jovens podem ter dado como resposta uma frequência alta para a ida ao cinema e a festas/bailes e também uma frequência positiva para as tarefas escolares e a leitura, por exemplo. Portanto, as cinco variáveis não se excluem; ao contrário, se relacionam para que se possa traçar perfis de comportamentos úteis a uma interpretação mais acurada dos dados.

Tanto a dimensão “balada” quanto a dimensão “estudo” podem ser consideradas uma artificialidade teórica, que serve para indicar e interpretar um conjunto de características comuns – relacionado aos hábitos culturais – dos jovens da amostra em questão.

Faz-se necessário comentar que essas duas dimensões não são as únicas possíveis. Existem outras dimensões que, juntamente com outros tipos de hábitos culturais, podem ser indicativos da diversidade cultural dos jovens estudantes pesquisados.

No entanto, já que é quase impossível trabalhar com um número grande de variáveis, é mais aceitável reduzir a análise a dimensões significativas, a fim de que se possa observar como os jovens se distribuem nessas dimensões e quais as relações que podem ser feitas.

postas é que foi possível criarmos a dimensão “balada” e a dimensão “estudo”, que são as dimensões centrais da pesquisa.

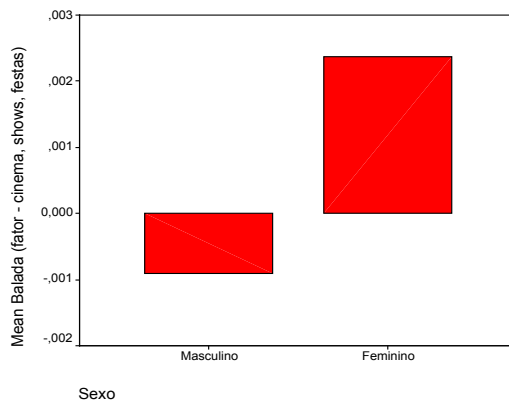


Gráfico 1

No gráfico 1, pode-se perceber a distribuição, por sexo, da dimensão “balada”. Parece que as meninas tendem a ser mais “baladeiras”. No entanto, à primeira vista, o gráfico parece demonstrar que os meninos tendem a ser menos “baladeiros”. Nesse caso, é preciso dizer que a variação do sexo masculino é pequena (0 a -,001), o que pode revelar que eles também deram pontuação alta às variáveis da dimensão “balada”. Outro fato que merece ser destacado é que as meninas são um pouco mais da metade da amostra (55%), conforme foi visto na tabela 3.

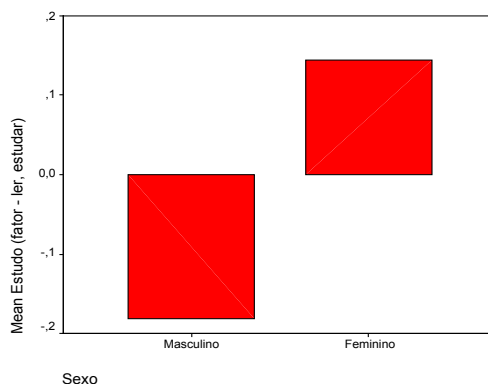


Gráfico 2

Com relação à dimensão “estudo”, pode ser percebido que, no gráfico 2, o sexo feminino tende a estudar mais, enquanto que os meninos tendem a estudar menos.

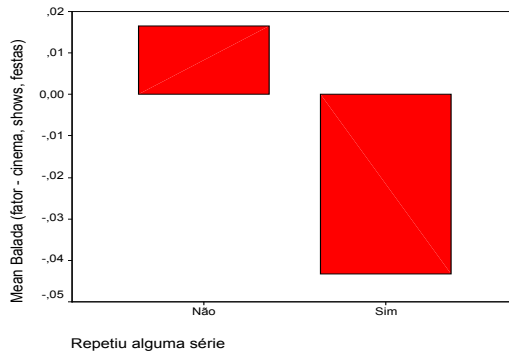


Gráfico 3

Quando a dimensão “balada” é relacionada com a repetição ou não de alguma série, verifica-se (gráfico 3) que os que relataram terem repetido alguma série são os que menos afirmaram frequentar cinema, shows, festas e bailes. Já os que disseram nunca terem repetido alguma série são os que, de alguma forma, possuem pontuação positiva para a referida dimensão.

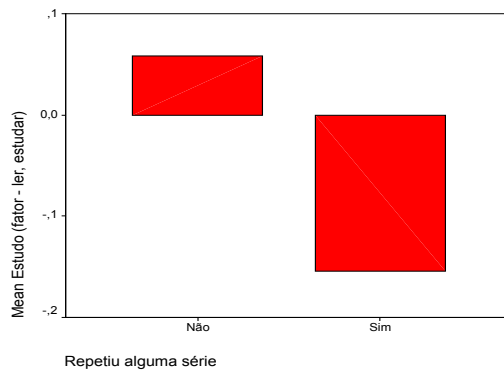


Gráfico 4

Na dimensão “estudo”, a relação feita com a repetição de séries demonstra, no gráfico 4, que as práticas de estudo são menos realizadas por quem relatou que já repetiu alguma série. Já o índice de estudo é um pouco maior entre aqueles que relataram nunca terem repetido alguma série.

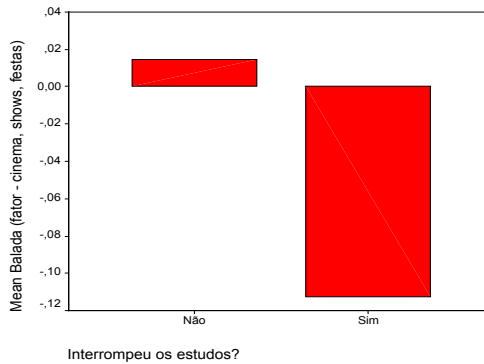


Gráfico 5

No gráfico 5, percebe-se que o índice da dimensão “balada” é menor entre os jovens que relataram ter interrompido os estudos. Já entre os que disseram não ter interrompido os estudos, o índice de “balada” é um pouco maior.

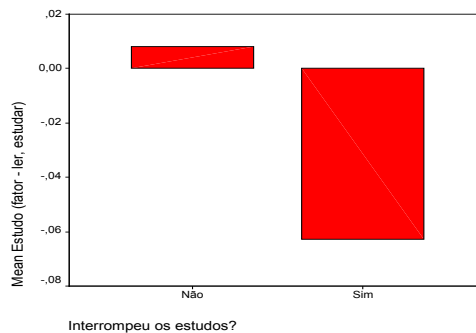


Gráfico 6

A dimensão “estudo”, quando relacionada à interrupção ou não dos estudos (gráfico 6), revela que os que disseram ter interrompido os estudos são os que menos possuem hábitos de estudo. No entanto, aqueles que relataram não terem interrompido os estudos aparecem com uma pontuação consideravelmente baixa para práticas de estudo.

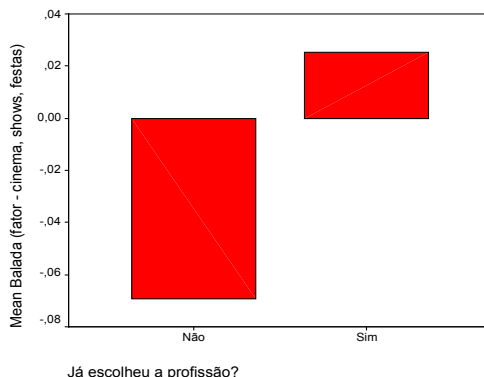


Gráfico 7

O gráfico 7 demonstra que os que disseram já ter escolhido a profissão são os que apresentam um índice positivo em relação à dimensão “balada”. Os que relataram não terem escolhido a profissão são os que deram menos respostas positivas para idas a cinemas, shows, festas e bailes.

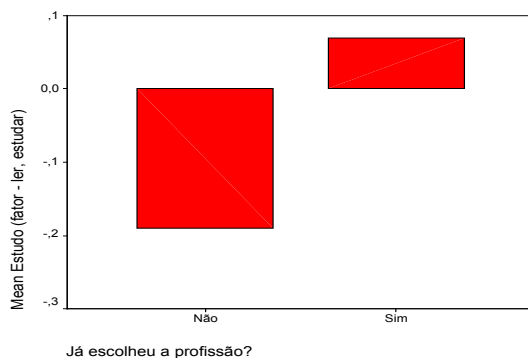


Gráfico 8

A relação do “estudo” com a escolha da profissão revela, no gráfico 8, que os que relativamente estudam mais são os que já escolheram a profissão que pretendem seguir. Os que ainda não escolheram a profissão são os que tendem a não ter hábitos de estudo.

Correlations

		Avaliação da escola	Condição socioeconômica1	Trajatória escolar	Expectativa de escolarização	Balada (fator - cinema, shows, festas)	Estudo (fator - ler, estudar)	Defasagem
Avaliação da escola	Pearson Correlation	1,000	,083**	-,122**	,024	,002	,153**	-,080**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,245	,941	,000	,000
	N	2391	2391	2391	2270	2391	2391	2391
Condição socioeconômica1	Pearson Correlation	,083**	1,000	-,380**	,110**	,354**	,036	-,298**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000	,000	,074	,000
	N	2391	2399	2399	2270	2399	2399	2399
Trajatória escolar	Pearson Correlation	-,122**	-,380**	1,000	-,159**	-,110**	-,068**	,836**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000	,000	,001	,000
	N	2391	2399	2399	2270	2399	2399	2399
Expectativa de escolarização	Pearson Correlation	,024	,110**	-,159**	1,000	,031	,124**	-,158**
	Sig. (2-tailed)	,245	,000	,000	,	,138	,000	,000
	N	2270	2270	2270	2270	2270	2270	2270
Balada (fator - cinema, shows, festas)	Pearson Correlation	,002	,354**	-,110**	,031	1,000	,000	-,064**
	Sig. (2-tailed)	,941	,000	,000	,138	,	1,000	,002
	N	2391	2399	2399	2270	2399	2399	2399
Estudo (fator - ler, estudar)	Pearson Correlation	,153**	,036	-,068**	,124**	,000	1,000	-,021
	Sig. (2-tailed)	,000	,074	,001	,000	1,000	,	,314
	N	2391	2399	2399	2270	2399	2399	2399
Defasagem	Pearson Correlation	-,080**	-,298**	,836**	-,158**	-,064**	-,021	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,002	,314	,
	N	2391	2399	2399	2270	2399	2399	2399

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 2

No que concerne à análise da Tabela 2, na primeira linha identificamos a variável avaliação da escola. Nesta variável existe uma correlação positiva com a condição socioeconômica e com a dimensão estudo. Os que relataram possuir mais condição socioeconômica são os que tendem a dar uma pontuação alta para a avaliação de suas escolas. No que concerne à dimensão “estudo”, os que disseram possuir hábitos de estudo são os que também tendem a dar uma pontuação positiva à avaliação de suas escolas.

Existe uma correlação negativa na relação entre a avaliação escolar e as seguintes variáveis: trajetória escolar e defasagem. Quanto maiores forem a trajetória escolar e a defasagem, menos positivamente o aluno avalia a sua escola.

Na segunda linha, referente à condição socioeconômica, existe uma correlação positiva com as variáveis relacionadas à avaliação da escola, à expectativa de escolarização e à dimensão “balada”. Como já foi exposto anteriormente, a condição socioeconômica dos jovens pesquisados é fator relevante para uma boa apreciação de suas escolas.

Quanto mais condições socioeconômicas, maiores as expectativas de escolarização. No que se refere à dimensão “balada”, quanto maiores as condições socioeconômicas dos jovens, maior tendência de divertimento externo.

A trajetória escolar e a defasagem são duas variáveis que se correlacionam negativamente com a condição socioeconômica: quanto maiores a trajetória escolar e a defasagem, menores as condições socioeconômicas.

Na terceira linha, a trajetória escolar correlaciona positivamente somente com a variável defasagem: quanto maior a trajetória, maior a defasagem. As demais variáveis correlacionam negativamente com a trajetória escolar. Assim, quanto maiores a avaliação da escola, as condições socioeconômicas, a expectativa de escolarização, a “balada” e o “estudo”, menor a trajetória escolar dos jovens pesquisados.

A quarta linha expressa que a expectativa de escolarização (relacionada também à expectativa de futuro) correlaciona positivamente com as condições socioeconômicas, como já foi visto na segunda linha, e com a dimensão “estudo”. Quanto maior a expectativa de escolarização, maiores a condição socioeconômica e a prática de hábitos de estudo.

Mais uma vez, a trajetória escolar e a defasagem correlacionam negativamente: quanto maiores a trajetória e a defasagem, menos os jovens estudantes esperam possuir uma escolarização alta no futuro.

A quinta coluna demonstra que a dimensão “balada” somente correlaciona positivamente com a variável condição socioeconômica. Assim, percebe-se o quanto essa variável influencia a prática da “balada”, pois quanto maior a condição financeira, maior a tendência para a ida ao cinema, shows, festas e bailes. Quanto maiores a trajetória escolar e a defasagem, menor é o índice de divertimento externo relatado pelos estudantes pesquisados.

A sexta linha demonstra que quanto maiores a avaliação da escola e a expectativa de escolarização, maior a prática de hábitos de estudo. Diferentemente da dimensão “balada”, a defasagem não possui uma correlação negativa com a dimensão “estudo”. Isso pode ser interpretado pelo fato de alguns jovens defasados terem declarado que costumam possuir hábitos de estudo. Por outro lado, quanto maior a trajetória escolar, menor o índice de hábitos de estudo.

Na última coluna, pode-se perceber a mesma análise feita na terceira coluna: a defasagem correlaciona positivamente somente com a variável trajetória escolar. As demais variáveis correlacionam negativamente: quanto maiores a avaliação da escola, a condição socioeconômica, a expectativa de escolarização e a ida ao cinema, shows e festas, menor a defasagem idade/série dos jovens pesquisados.

Esta última tabela revelou que é possível estabelecer relações entre as variáveis a fim de que se possa compreender um pouco mais sobre os hábitos culturais – referentes à dimensão “balada” e à dimensão “estudo” –, os valores escolares (avaliação da escola, trajetória escolar, defasagem e expectativa de escolarização) e a condição socioeconômica dos que participaram do *survey*.

A fim de sistematizar os dados encontrados nas análises da dimensão “balada” e da dimensão “estudo”, é preciso que se resuma o que foi visto na análise da tabela 2. Com relação à dimensão “balada”, foi possível verificar que quanto maior

a condição socioeconômica, maiores a chance de um jovem se declarar “baladeiro”. Quanto maiores a trajetória escolar e a defasagem, menores as chances de um jovem ter dado pontuação positiva à ida ao cinema, shows, festas e bailes.

Na dimensão “estudo”, verificou-se que se o jovem avalia bem a sua escola, ele tende a possuir hábitos de estudo. O mesmo acontece com a expectativa de escolarização: quanto maior a expectativa de possuir uma escolarização alta no futuro, maiores as chances de o jovem estudante possuir hábitos de estudo. No que concerne à trajetória escolar, o índice de estudo tende a ser menor quando a trajetória escolar é longa.

Ainda que a presente análise tenha reduzido os hábitos culturais investigados no *survey* a duas dimensões analíticas, foi possível traçar um perfil dos jovens estudantes pesquisados. Longe de poderem ser generalizados, os perfis traçados revelam que a amostra é bastante heterogênea e possui uma diversidade cultural muito significativa.

Os condicionantes referentes à condição socioeconômica expressam diferenças quanto à prática da “balada”, por exemplo. No entanto, existem outros fatores, que não os relacionados à condição socioeconômica, que podem contribuir para a prática ou não de “balada” ou de “estudo”.

As variadas formas de socialização dos jovens puderam ser vistas nas dimensões em questão. O lazer e o tempo livre – embora reduzidos às variáveis da “balada” e do “estudo” – revelaram a diversidade cultural dos jovens estudantes, além de terem permitido uma análise que leva em consideração informações relevantes sobre a vida dos jovens, como por exemplo: a trajetória escolar, a defasagem, as expectativas de escolarização, a avaliação das escolas e a condição socioeconômica.

Espera-se que esses dados possam indicar que um conjunto heterogêneo de jovens estudantes cariocas possui uma diversidade cultural expressiva. A despeito das diferenças, foi possível verificar que as dimensões “balada” e “estudo” mostraram tendências significativas quanto ao divertimento externo e ao hábito de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de reconhecer que os jovens não podem ser vistos apenas como estudantes, o estudo em questão buscou conciliar algumas informações sobre os múltiplos aspectos da escolarização dos jovens e alguns relatos sobre suas práticas culturais.

Neste caso, a fim de reduzir a análise, que seria por demais extensa, houve a ênfase em cinco hábitos culturais: a ida ao cinema, shows, festas/bailes e a realização de tarefas escolares/estudo e de leitura.

Esta redução possibilitou a criação de duas dimensões: a dimensão “balada” e a dimensão “estudo”. A dimensão “balada” é aquela que expressa um conjunto de atividades (ida ao cinema, shows e festas/bailes) exercido por alguns jovens pesquisados. Assim, esta dimensão indica a realização de hábitos culturais que são próprios dos jovens que se divertem externamente. Já a dimensão “estudo” revela a realização de tarefas escolares/estudo e leitura, indicando que um grupo de jovens tem como hábito cultural práticas de estudo.

No que concerne à tentativa de relacionar os hábitos culturais com os valores escolares (trajetória escolar, defasagem, expectativas de futuro e avaliação da escola), uma única tabela (tabela 2) demonstrou as correlações feitas não somente com esses valores escolares, mas também com as dimensões “balada” e “estudo” e a condição socioeconômica dos jovens.

Assim, de uma forma geral, foi possível chegar a alguns resultados: quanto maior a condição socioeconômica, maior o índice de “balada” e quanto maiores a trajetória escolar e a defasagem, menores as chances do jovem ser “baladeiro”.

A avaliação positiva da escola e uma alta expectativa de escolarização indicam uma tendência maior, por parte dos jovens, em realizar hábitos de estudo. O inverso acontece com a trajetória escolar: quanto maior for a trajetória, menor a probabilidade de o jovem ter dado respostas positivas às práticas de estudo.

Os resultados encontrados revelam a grande diversidade cultural existente entre os jovens estudantes. As condições socioeconômicas mostram, de certa forma, o acesso desigual a alguns bens culturais. No entanto, essas condições não podem ser vistas como os únicos fatores responsáveis pela realização ou não de um hábito cultural. Existem outras variáveis que podem estar associadas às práticas culturais, ainda que o fator socioeconômico seja um fator relevante.

Apesar dos resultados não poderem ser generalizados, eles expressam um conjunto de dados que pode ser pensado sobre um grupo heterogêneo de jovens estudantes cariocas. Assim, o presente estudo teve como objetivo contribuir para uma análise da relação entre os jovens e seu processo de escolarização, focalizando aspectos menos pré-condicionados e pouco teorizados.

A redução da análise a duas dimensões analíticas – “balada” e “estudo” – não pode ser vista como uma única maneira de categorizar os hábitos culturais. Ao contrário, outros costumes culturais podem ser partes integrantes de outras dimensões, revelando a grande diversidade cultural da juventude pesquisada.

Como não haveria condições de trabalhar com uma infinidade de dados, optou-se por uma redução da análise. Assim, houve uma sistematização das dimensões elaboradas, o que permitiu uma abordagem mais coerente com a ideia de que a realização de hábitos culturais pode estar condicionada a múltiplas variáveis.

A tentativa de relacionar alguns hábitos culturais com algumas informações

sobre o processo de escolarização dos jovens estudantes contribuiu para demonstrar que certas tendências evidenciam aspectos relevantes sobre a maneira pela qual o lazer e a escolarização estão presentes na vida dos jovens pesquisados.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel (1997). **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6. São Paulo: Anped.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo e DAYRELL, Juarez (2005). **Cultura do Lazer e do Tempo Livre dos Jovens Brasileiros**. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P.P.M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma Pesquisa Nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania.

DAYRELL, Juarez (2002). **Juventude e Escola, in Juventude e escolarização (1980-1998)**, *Série Estado do Conhecimento*, número 7. Brasília: INEP/COMPED.

GUIMARÃES, Eloísa (1997). **Juventude(s) e periferia (s) urbanas**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5-6, São Paulo: Anped.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez (2005). **Hábitos Culturais e Valores Escolares: Análise de Uma Amostra de Jovens Estudantes Cariocas**. *Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação/UFRJ.

SPÓSITO, Marília Pontes (2002). **Considerações em Torno do Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação**. In: *Juventude e escolarização (1980-1998)*, *Série Estado do Conhecimento*, número 7, Brasília: INEP/COMPED.

SPOSITO, Marília Pontes (2005). **Algumas Reflexões e Muitas Indagações sobre as Relações entre Juventude e Escola no Brasil**. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P.P.M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma Pesquisa Nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania.

FORMAÇÃO DOCENTE – REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/11/2020

Cristiane de Almeida Santos

<http://lattes.cnpq.br/5825933587514218>

RESUMO: O Ensino de História é, ainda, um grande desafio da disciplina, seja na formação dos docentes ou na transposição dos conhecimentos e métodos na prática educacional. Esse artigo busca discutir as principais dificuldades que englobam o ensino de História, as quais não são novidade nem para o iniciante ou para educadores que possuem anos de atuação. Já existem infinitos artigos que tratam do mesmo tema, contudo, neste trabalho busco mesclar vivências pessoais que mesclam o ensino de História com a área de Artes, construindo alguns questionamentos e caminhos que podem ser adaptados e recorridos tanto por professores do ensino básico, quanto pelos docentes que se dedicam a formação de educadores. Tais experiências são resultado de cerca de oito anos de formação e atuação educacional na área de História, a qual mesclo vivência em sala de aula, estágio supervisionado e o conhecimento da Arte Educação para jovens que adquiri em minha segunda formação em Artes Cênicas. O objetivo é demonstrar a transdisciplinaridade do conhecimento e da sua aplicabilidade, mostrando que o conhecimento, sobretudo das humanidades, não existe de forma isolada, assim, toda contribuição é bem vinda.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, ensino de história, estágio supervisionado

ABSTRACT: Teaching History is also a major challenge in the discipline, whether in the training of teachers or in the transposition of knowledge and methods in educational practice. This article seeks to discuss the main difficulties that encompass the teaching of History, which are not new either for the beginner or for educators who have years of experience. There are already infinite articles dealing with the same theme, however, in this work I seek to merge personal experiences that mix the teaching of History with the area of Arts, constructing some questions and paths that can be adapted and used by both elementary school teachers and teachers. teachers who are dedicated to educator training. Such experiences are the result of about eight years of training and educational experience in the area of History, which I mix in the classroom, supervised internship and the knowledge of Art Education for young people that I acquired in my second training in Performing Arts. The objective is to demonstrate the transdisciplinarity of knowledge and its applicability, showing that knowledge, especially of the humanities, does not exist in an isolated way, so any contribution is welcome.

KEYWORDS: Teacher education, history teaching, supervised internship.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire).

Início este trabalho com uma frase do filósofo, educador e Patrono da educação brasileira, Paulo Freire.. Autor de “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire constrói um método de alfabetização e de educação que visa o reconhecimento das diferentes realidades em que os alunos estão inseridos e a consideração delas em um processo educativo efetivo e emancipador. Apesar do reconhecimento nacional e internacional, tal forma de construção do conhecimento não foi suficiente para resolver as dificuldades do ensino básico brasileiro, em partes, pela complexidade de estabelecer a prática efetiva desse método nas escolas públicas brasileiras e nas diferentes disciplinas.

Diante de um panorama de crises políticas, educacionais, econômicas, entre tantas outras, que atravessam o Brasil, algumas a mais tempo e outras acentuadas em 2014, que utilizo a frase de Freire como norte para observação de alguns aspectos considerados no ensino de História na educação brasileira.

São mais oito anos observando com maior atenção o que podemos chamar de *crise educacional brasileira* – que não se sabe ao certo quando começou e se um dia vai acabar – por diferentes angulações. Como discente aprendendo o ofício, como uma jovem profissional iludida com a ideia revolucionária de mudar o sistema sozinha e como artista diante de uma *nova pedagogia*¹ que não se ensina em muitos cursos de licenciatura.

Para muitos a frase a seguir pode parecer óbvia e repetitiva; “é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade...” (SLADE, 1978, p. 6). Contudo, teme-se que os estudantes discutam cada um dos pontos contidos na citação com esmero e paixão, porém, muitos não chegam nem perto de praticar esse ensino *emancipatório*.

A frase descrita é do intelectual inglês Peter Slade, um dos mais utilizados pensadores na base educacional do teatro infantil. Sua colocação se assemelha com as propostas de Freire em que o aluno é sujeito construtor (e não receptor) do conhecimento. E, é nessa concepção de ensino que esta discente se apoia, mesmo com toda a crise existente no Brasil, seja a política – que reflete diretamente na base educacional e cultural do país – ou a educacional, acreditando que só um ensino que vise o social² e o humano³ é que os alunos estarão aptos a conviver em sociedade em plena consciência de seus direitos e deveres.

A escrita deste artigo é, portanto, uma mescla entre percepções pessoais e reflexões teóricas. Além disso, mescla áreas de saberes como as Artes Cênicas

1. No que diz respeito ao ensino de teatro para crianças e jogos teatrais para adultos e que tem potencial de apropriação para as outras áreas de conhecimento.

2. Das questões que perpassam a sociedade, dos anseios profissionais, econômicos, da responsabilidade política, etc.

3. Diz respeito ao pessoal e individual, à emancipação das sensibilidades, das questões psicológicas e culturais.

e Histórias e os níveis de ensino infantil e fundamental. Por fim, para sustento das reflexões é utilizada a experiência da disciplina de “*Estágio Supervisionado em História II*”, no curso de História, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, realizadas nos anos de 2018 e 2019, momento de maior reflexão acerca das experiências e saberes acumulados ao longo de oito anos de trajetória acadêmica.

DAS OBSERVAÇÕES, APRENDENDO A APRENDER

Ao acompanhar duas turmas do ensino fundamental II – 6º ano B e 6º ano C – a metodologia de observação consistiu em atentar-se às práticas de ensino que melhor funcionavam em cada turma. Além disso, procurou-se observar as preferências de ensino e aprendizagem estabelecidas pelo professor regente. Basta, por hora, dizer que para além de uma aula conteudista, o professor regente se dedicou à ligação de temas do passado com reflexões sobre os dias atuais, tal escolha é reflexo da ideia de que “o estudo da História efetivamente aguça e amplia nossa compreensão da realidade social e ajuda-nos a nortear a ação social no presente” (MOREIRA e VASCONCELOS, s/d, p. 19).

O objetivo inicial foi o de, através da metacognição, buscar meios de colocar em prática o conceito de ‘competência adaptativa’⁴ proposto por Bransford, Brown e Cocking (2007) e citado em Caimi. Com isso pretendeu-se observar as fragilidades das aulas do professor, compreendê-las e por fim modificá-las quando chegasse o período de regência. O maior desafio era o de aproximar o conteúdo de História com as realidades dos alunos. Como construir paralelos entre os aspectos da “democracia da Roma Antiga” com as questões atuais e, acima de tudo, que envolva e seja compreensível aos alunos? E ainda, o fazer de forma que seja prazerosa? Afinal, o processo de ensino-aprendizagem prazeroso é sempre mais profícuo e animador.

Entre as dificuldades observadas, uma principal se fez perceptível (e que aparenta ser constante para várias realidades escolares do Brasil) foi a de manter os alunos atentos e sentados. Este aspecto não se fez novidade ou espanto, visto que em experiências passadas ou em discussões das aulas de estágio, em roda de estudantes de licenciatura e professores, percebe-se que a difícil tarefa de manter uma sala de ensino fundamental em silêncio é conhecida por muitos. Diante de um cenário comum foi preciso atenção para a construção de estratégias mentais que levassem à um planejamento de aulas que cativassem os alunos.

Nesse momento pretendia-se que a idade dos alunos não figurasse um empecilho e sim uma característica a ser reconhecida e explorada de forma

4. Conceito associado ao de metacognição, consubstanciado na tarefa de avaliar o próprio progresso, identificar e perseguir, de modo contínuo e sistemático, novos objetivos de aprendizagem. (CAIMI, p.88, 2013).

positiva. Crianças entre os onze e treze anos de idade (idades mais comuns nesta etapa escolar) possuem muito conhecimento sobre os mais variados assuntos, sejam eles de “adultos”⁵, curiosidades científicas, mundo da mídia, entre outros. Esses conhecimentos são, muitas vezes, resultado da curiosidade e interesses sociais⁶, que por sua vez, estimulados geram aulas divertidas e satisfatória para todos. Mas, caso isso não ocorra, outra característica dessa agitada idade pode vir à tona, a vontade de brincar ou o hábito da distração. Se a aula caminhar para este segundo momento, um pequeno caos pode se estabelecer, o professor ou professora “se descabela” entre gritos e tentativas desesperadas de acalmar os alunos, ameaças de “passar texto na lousa”⁷, aplicar pontos negativos, chamar a direção ou responsáveis, entre tantas outras tentativas de buscar o silêncio através da autoridade do docente.

Acredito que se a aula chega a esse ponto, o prazer de ensinar e aprender sofre um rompimento difícil de ser recuperado. Portanto, melhor que organizar a sala pelo método da disciplina e imposição de um suposto respeito, seria mais profícuo acordar o interesse dos alunos de modo que o silêncio se faria de forma *natural*. Até porque uma sala em silêncio nem sempre é sinônimo de alunos atentos, contudo, a curiosidade e a vontade de aprender são os primeiros passos para conquistar a atenção do aluno, até mesmo aquele considerado “problema”.

Atenta aos pontos elencados, observou-se que cada turma possuía um perfil distinto, o 6º ano B mais comprometido, os alunos eram mais participativos e curiosos. Já o 6ºC se mostrou mais agitado, com muita conversa paralela e brincadeiras. Salienta-se que tais características não são negativas, pois, apesar da dificuldade em manter os alunos em silêncio, eles não se mostravam indisciplinados e nem mal-educados, apenas perdiam o foco com facilidade. Se até os adultos se dispersam em atividades importantes, então, é compreensível que o mesmo ocorra com as crianças e de forma mais intensa. O próprio professor mediador alertou antes de iniciar o estágio: “Eles são agitados, mas gostam da disciplina e são comprometidos, se estimulados”.

De início, a principal estratégia era a de entregar uma atividade aos alunos para que discorressem sobre o que gostavam de fazer no dia a dia, que tipo de música eles ouviam, o que faziam nas horas vagas, suas brincadeiras prediletas,

5. Emprega-se ao termo “adulto” assuntos complexos e que muitas vezes são enfadonhos. Muitas crianças são subestimadas ao que diz respeito a compreensão de certos temas. É preciso estar claro que a criança precisa ser criança e os assuntos e percepções dessa fase devem ser reconhecidos como importantes e complexos, mesmo que para nós, adultos, sejam “*infantis*”. Não se deve obrigar que uma criança compreenda a realidade e determinados conceitos que não cabem à infância. Contudo, é preciso estar ciente que muitas possuem interesses e compreensões de assuntos “fora da curva” e que possuem uma capacidade de raciocínio incrível. É por esse motivo que muitas vezes as crianças nos deixam de boca aberta quando fazem algumas perguntas ou expressam suas opiniões.

6. Corresponde ao ciclo social que envolve as crianças, sendo sua família e o núcleo de amizades.

7. Uma espécie de terror para alguns alunos.

como passavam seu tempo livre e o que mais gostavam na escola. Essa atividade ajudaria a compreender melhor cada aluno, pois, mesmo cruzando com alguns em outros momentos na mesma, suas personalidades individuais, seus gostos e dificuldades eram desconhecidos.

Sem uma aproximação com as personalidades individuais, mesmo que de forma breve, a tentativa de mesclar História e realidade dos alunos recairia em especulações, como deduzir que os alunos se interessem pelo estilo musical *k-pop* ou gostem de filmes heróis porque são temas infantis em alta na atualidade. Por vezes, a especulação pode gerar bons frutos, em outras, faz que ao contrário de uma aproximação, ocorra um distanciamento das compreensões dos alunos sobre o conteúdo, afinal, ela estará distante tanto do conteúdo histórico, quanto do tema atual escolhido como auxiliar. Portanto, conhecer um pouco de cada aluno é essencial para cativá-los em momentos estratégicos. Por esse motivo se fez importante construir um breve conhecimento das características de cada um, afinal, eles são diferentes, aprendem de formas diferentes, assim como têm anseios distintos, mesmo que inconscientemente. Buscar a singularidade daria chances de despertar o interesse individual para o que estava sendo trabalhado em conjunto. Outro ponto, seria observar o nível de escrita e desenvoltura. É comum se deparar com turmas que possuem alunos que ainda tenham dificuldades de ler e escrever, existem aqueles que não conseguem se expressar através da escrita, outros que não constroem textos ordenados. Identificar tais fatores também se faz essencial. Um professor ou professora que se dedica a incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, tem como desafio encontrar meios que abranjam tanto os alunos dedicados e *talentosos*, quanto os que possuem dificuldades cognitivas. Identificar tais dificuldades é o ponto de partida para transformá-las em ferramentas de inclusão e não de exclusão, como pode ocorrer em algumas práticas.

Outro ponto observado foi o de que os alunos não se dedicavam às tarefas de casa, sempre que o professor pedia um trabalho para entregar em outra data, muitos se esqueciam, outros faziam as pressas na sala quando chegava o dia de entregar, houve também o caso de um grupo que fez o trabalho para parte da sala, mudando apenas alguns dados. Fora isso, alguns que se dedicavam a fazer em casa copiaram fielmente da internet. Após observar essa dificuldade compreendeu-se que não adiantaria insistir (não como estagiária) em tarefas domésticas e que todo o desenvolvimento da regência deveria ser em sala de aula, ao menos no que diz respeito às tarefas.

Existem aqueles profissionais que se deixam vencer pelo cansaço e acabam não gastando esforços em cativar os alunos, há outros que se “deixam vencer”⁸ pela

8. Há todo cuidado com o termo, pois ao falar de saúde, compreende-se que algumas atitudes não são escolhas e sim consequências de fatores maiores e complexos.

falta de saúde, não é incomum ouvir professores que se queixam de depressão, estresse, ansiedade, entre outros. Portanto, compreender as dificuldades dos alunos e seus interesses é uma estratégia que favorece não apenas as crianças, mas o próprio profissional da educação. Contudo, é preciso cautela ao falar das dificuldades da prática docente para não cair em um pessimismo e desvalorização da profissão efetuada pelo próprio profissional.⁹ Ser professor não é fácil e possui suas especificidades, assim com todas as outras profissões, mas é também gratificante e prazeroso. Formar seres humanos sensíveis e fortes, capazes de viverem em harmonia em uma sociedade conflituosa, que tenham senso crítico, autoestima, senso de comunidade, que se sintam parte de um todo, não é uma tarefa fácil e harmoniosa e, sobretudo, não é um fardo ou uma lastima, como se dá a entender em algumas falas ouvidas nos corredores das escolas e faculdades.

A partir do cenário descrito, procurou-se alternativas que auxiliassem a não cair em um desgaste desnecessário. Após a observação de dez aulas, a solução encontrada seria trabalhar em grupo. As escolhas tomadas são frutos de uma junção entre as propostas de Paulo Freire e Peter Slade, ambos mencionados anteriormente. Um pedagogo e filósofo e o outro arte-educador, respectivamente.

É nesse sentido que recorri ao teórico das artes na construção estratégica da atividade prática do estágio. Ao falar de teatro – e isso deve estar evidente – Slade afirma que o ensino do jogo dramático “não é uma atividade do ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida” (SLADE, 1978, p. 17). Ao falar de jogo teatral ou jogo dramático infantil, Slade aponta uma série de jogos que se assemelham com o brincar de faz de conta que é uma parte central da vida da criança, é desse modo que ela, não apenas se diverte, mas conhece e experimenta o mundo.

O jogar ou “brincar” mais que uma forma lúdica de ensinar é uma prática de ensino-aprendizagem que, efetivamente, parte da realidade da criança. Quando o professor propõe um jogo, ele não propõe uma suposta realidade vivenciada pelo aluno, como pode ocorrer quando sugere que faz parte da vida da criança as bandas de *k-pop*. Nesse método, o adulto apenas propõe a brincadeira ou jogo, mas a realidade quem traz à tona é próprio aluno. Cada um, com suas vivências diferentes, contribui com o jogo e atribui sentidos reais a ele. Tal questão ficará mais evidente na descrição do trabalho desenvolvido na atividade prática que visou o trabalho em grupo, tomando a metodologia do ensino de teatro, mas adaptando-a ao ensino de História.

No início da aula, os alunos se ocupariam em encontrar seus parceiros e

9. Apesar da profissão docente ser amplamente reconhecida, no que diz respeito à sua importância para o futuro das crianças e adolescentes, ela também é alvo de severas críticas, descaso e desvalorização, sobretudo no que diz respeito a salário e valorização por parte dos governantes.

posicionar as carteiras enquanto a estagiária daria instruções e auxiliaria cada grupo por vez, o que pouparia de tentar explicar em voz em alta e ter que interromper sempre que algum aluno começasse a conversar. Outro ponto é de sair da posição de frente da turma e da postura ereta e se colocar a conversar com o aluno em sua carteira, sendo possível olhar no olho, colocar-se à altura do aluno (no sentido de abaixar-se para estar no mesmo nível) e fazê-lo sentir parte importante da aula, o que é mais difícil acontecer na organização comum das carteiras.

Dentro desse processo, uma última dificuldade verificada foi a de compreensão, interpretação e produção de texto, outro ponto que não é novidade, principalmente em se tratando de turmas de 6º ano. A primeira vez que esta discente obteve contato com as duas turmas foi no início do ano de 2018, substituindo o mesmo professor que agora acampanhou o estágio docencia. Na ocasião, aplicou a primeira prova de História do ano letivo com eles. A prova era simples, as questões buscavam que os alunos dessem opiniões ou que assimilassem figuras com conceitos ou fatos históricos. Muitas questões necessitavam de um uso lógico e interpretativo. Por exemplo, o professor montava uma breve descrição dos períodos neolítico e paleolítico e depois distribuía imagens de práticas de ambos os períodos para que os alunos indicassem qual imagem pertencia a qual período. Nesse tipo de questão se fazia mais necessário a interpretação das imagens e dos textos de introdução que o conhecimento do conteúdo em si. Mesmo assim, muitos alunos não conseguiam entender o que era para fazer ou como eles iriam identificar as imagens. Vendo a dificuldade deles em compreender as questões da prova, precisou-se não apenas ler questão por questão, mas explicá-las calmamente.

Passados quase seis meses dessa experiência, no momento de estágio, pode-se notar um tímido avanço cognitivo das turmas. Porém, não o suficiente para que os alunos demonstrassem a facilidade necessária e esperada para esse ano escolar. Compreendeu-se, portanto, que não adiantaria fazer reflexões muito profundas ou até mesmo seguir o livro didático fielmente, pois ele possuía conceitos e palavras de difícil compreensão para os alunos. Portanto, era preciso simplificar o conteúdo para que eles tivessem uma compreensão geral do que seria proposto.

Findando o período de observação, havia uma semana para preparar as aulas que seriam sobre um dos últimos conteúdos do livro didático: Roma Antiga.

A PRÁTICA DOCENTE, ENTRE ERROS, OUTROS ERROS E ALGUNS ACERTOS

Após reflexões sobre todas as percepções descritas anteriormente, é chegada a hora de tirar as ideias do plano mental e pensar de que forma elas se colocariam em prática. E, a primeira estratégia já não saiu como esperada.

Pretendeu-se, como já dito antes, conhecer melhor os alunos para trabalhar

com eles em grupo, sem abandonar suas individualidades, incentivando com música, com poesia ou qualquer outro meio que me despertasse interesse de cada um. Porém, o tempo planejado para atividade de sondagem não foi pensado atentamente, deixando escapar o planejamento do professor. Quando se deu o início da regência, já era necessário trabalhar o conteúdo específico, caso contrário, não haveria tempo hábil para aplicar prova, recuperação e fechar o semestre. No planejamento pensado a primeira aula seria de um bate-papo geral, para que eles se familiarizassem com a estagiária e, assim, se sentirem à vontade para exporem suas rotinas e particularidades. No final da aula, seria pedido para que redigissem um pequeno texto falando sobre suas vidas particulares, seus desejos, dificuldades e prazeres. Esses textos seriam revisados, afim de pensar estratégias para cada aluno, individualmente. Porém a aula de sondagem nunca aconteceu, pois o conteúdo “Roma Antiga” deveria ser iniciado com urgência.

O ensino de História Antiga para 6º anos é uma tarefa difícil para esta discente, dentro de toda a dificuldade com o ano escolar e a idade dos alunos, a abordagem de temas da antiguidade é difícil de ser praticada de forma que ocasione o interesse dos estudantes. Como aponta Pedro Paulo Funari (2003), os livros didáticos e os conteúdos de História Antiga no Brasil são, cada vez mais, construídos de forma atrativa e instrutiva, devido o aumento das pesquisas acadêmicas que se intensificaram nas última duas décadas. De fato, o conteúdo do livro didático é a principal fonte utilizada pela discentes para esse conteúdo, no ano escolar específico, devido ao uso de temas interessantes, curiosos e cotidianos que facilitam a condução das aulas. Segundo o autor “os livros tratam não só dos temas de explicações historiográficas tradicionais, mas procuram diversificar os objetos e abordagens, assim como inserir o estudo da Antiguidade na realidade brasileira” (FUNARI, 2003, p. 97).

No primeiro momento, continuou-se com a ideia de trabalhar em grupos e seguindo sugestões de trabalhos propostos no livro didático. Para trabalhar o tema “O império Romano”, a turma foi dividida em cinco grupos, em que cada um pegaria um subcapítulo do livro didático para trabalhar: 1) o Império Romano; 2) Pompeia, a cidade soterrada; 3) O século de Augusto; 4) Continuidade do Império; 5) Coliseu. Logo após, os alunos fariam a leitura do conteúdo referente ao seu grupo e em seguida construiriam em conjunto uma história sobre o tema. A construção dessa história partiria do conteúdo do livro didático, contudo, os alunos estavam livres para usar a imaginação, aqui entraria o brincar. Tal escolha uniria a ideia de que “fornecer e orientar o desenvolvimento de um tema a ser pesquisado e indicar caminhos lúdicos de reflexão revela-se uma estratégia excelente” (FUNARI, 2003, p. 101) com o pensamento do “jogo dramático”¹⁰ de Peter Slade. O objetivo não é construir

10. O *jogo dramático* proposto por Slade não é teatro, apesar da sua semelhança. Para o autor o uso da pa-

um “jogo dramático” do campo teatral no ensino de História (o que, por vezes, pode funcionar) e sim utilizar o pensamento utilizado na concepção de jogos dramáticos.

Nesse sentido, a fantasia seria uma espécie de jogo lúdico para o ensino de História. Ora, a fantasia é o cerne do fazer infantil, ela é construtora de sentido e potencializadora das formas de compreensão do mundo, até mesmo nos adultos. Portanto, não haveriam limites para construção de uma história sobre Pompeia ou o Império Romano. As bruxas, cantores de rap, um parente ou personagem do bairro seriam bem-vindos na construção textual, Roma caberia no mundo imaginário de cada criança.

Considerando que a imaginação faz parte do universo infantil e que se estimulada se apresentará de forma orgânica, passou-se a pensar na dificuldade na construção de texto. Portanto, se fez necessário a construção de um roteiro que deveria ser seguido e que normalmente é trabalhado na elaboração de escritas textuais. A história deveria ter as seguintes características: O que estava acontecendo? Quando (período) estava acontecendo? Onde estava acontecendo? Quem estava na história? Dentro desse roteiro eles deveriam propor um personagem que não necessariamente seria romano ou real. E ainda era preciso um início, meio e fim da história. Assim, brincadeira e saber escolar se uniriam, além da interdisciplinaridade entre história e português.

A finalidade dessa tarefa foi de incentivá-los a ler, compreender o texto e reproduzir suas compreensões livremente, conforme cada visão de mundo. E, apesar da resistência de alguns alunos, no final, obteve-se o resultado esperado.

Auxiliando grupo por grupo, ajudando-os a compreender seus textos, dando ideias, incentivando todos a participarem. No início da atividade, os alunos ficaram confusos diante da liberdade de escrita: “professora, eu posso colocar qualquer coisa mesmo?”, “Sim, qualquer coisa, mas é legal que consiga usar como base o texto do livro didático”. Para ilustrar o que era proposto, construía-se algumas perguntas como “com quem se parece o Imperador Augusto, uma personagem de filme ou de outras histórias que vocês conhecem?”, “O que é um Império?”, as respostas vinham “império como nos jogos de *RPG*?”. Ao compreender as possibilidades e assimilá-las com o conteúdo, os alunos estariam refletindo sobre aspectos importantes de Roma Antiga, ou melhor, os temas centrais desse conhecimento histórico.

Com as orientações de carteira em carteira, grupo por grupo, notou-se a tendência dos alunos demonstrarem interesse em participar enquanto a estagiária estava presente e, ao virar as costas, eles perdiam o foco e ficavam com conversas paralelas. Buscou-se, então, uma postura séria demonstrando que atividade em grupo não é baquinça e que todos deveriam participar igualmente na construção lavra “drama” tem seu “sentido original”, da palavra grega *drao* – “*eu faço, eu luto*”. No drama, no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático” (SLADE, 1978 p. 18).

da história. Esse tipo de abordagem exigiu uma movimentação contínua entre os grupos, demonstrando estar observando cada aluno individualmente dentro do grupo, dando ideias variadas, encerrando conversas em excesso, etc.

Se faz muito importante não deixar os grupos livres em atividades como esta, pois, é comum que um único aluno faça por todos ou que alguém possa ser excluído. Portanto, para que cada aluno se sinta parte de um todo é preciso incentivar a todos mutuamente, não de forma a obriga-los a participar, e sim, tentar extrair potencialidades de cada um. A exemplo, é comum que o aluno “bagunceiro da turma” não seja levado a sério se colocado em grupos de alunos mais contidos. Contudo, esses alunos, normalmente são extremamente criativos, afinal é preciso criatividade pra zombar de algo e fazer rir, e se essa criatividade for estimulada para a execução de uma tarefa pode levar o aluno a se sobressair, se tornando uma experiência positiva tanto para ele, quanto para a turma. O mesmo estímulo pode ajudar aquele aluno muito tímido ou o que tem dificuldades na elaboração de textos. Enfim, por isso é importante conhecer cada aluno, entender o grau de proximidade entre os colegas de classe para que o estímulo ser verdadeiro. Sendo o estímulo verdadeiro não aquela ideia que surge na cabeça do professor e ele acha que será tão interessante para o aluno quanto foi pra ele. Não, ao contrário, o estímulo verdadeiro parte do conhecimento do aluno, do que o aluno acha interessante, é o professor quem constrói o caminho, mas é o aluno quem faz aparecer as pedras, as curvas e os atalhos. O professor é o condutor e o aluno a iluminação da estrada.

A ATIVIDADE EM GRUPO E A PARTICULARIDADE REVELADA

A atividade apontada no capítulo anterior foi trabalhada nas duas turmas de 6º ano de uma escola do Matro Grosso do Sul. Sendo que o 6º ano C demonstrou mais dificuldade em montar grupos, gastou-se cerca de 20 minutos convencendo alguns alunos a participarem dos grupos ou em unir duplas separadas. É comum que alguns alunos não se sintam a vontade de trabalhar em grupo, por não serem incluídos e ficarem sozinhos, o que pode levar a um sentimento de exclusão, ou por não terem afinidade com algumas pessoas, ou outros infinitos motivos. É comum, também, a persistência em não querer se aproximar dos colegas, pois, é assim que o professor acaba cedendo e deixando que a atividade seja executada individualmente. Novamente, o autoritarismo nunca é o melhor caminho, mesmo que as vezes pareça ser o único. Por vezes o aluno deve ser atendido e sua vontade respeitada, trabalhar em grupo por obrigação e sem prazer pode gerar bloqueio no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o trabalhar em grupo é também uma fase da aprendizagem que visa a inserção na sociedade.

Muitas vezes nos deparamos com momentos em que o trabalho em grupo

se faz necessário e que os conflitos entre os participantes ou os desejos individuais podem prejudicar a realização da forma esperada. Portanto, é preciso que aluno entenda que as vezes ele terá de trabalhar com quem não gosta, terá que tentar interagir, mesmo não se sentindo à vontade. Seria perfeito que esse tipo de situação nunca ocorresse, mas, viver em sociedade é estar apito a conviver com as diferenças e os desentendimentos. Nesse sentido, levar o aluno a trabalhar em grupo, mesmo contra a sua vontade, se faz preciso em certos momentos, é claro, sempre buscando que a experiência seja um mínimo prazerosa, ou melhor, que não seja completamente frustrante, senão, o aluno pode ser levado a se isolar cada vez mais ou invés de aprender que trabalhar em grupo é necessário, mesmo que não seja tão legal.

Nessa tentativa de incentivar a aproximação entre as crianças, ocorreu o que se temia: o tempo gasto em demasia tentando organizar a sala. Devido a essa “falha” o andamento da tarefa nessa turma se deu de forma diferente e foi preciso mais aulas para terminar todo o planejado: redação dos textos, leitura e discussão posteriores. Já na outra turma o tempo necessário para realizar tudo o que foi planejado foi um pouco menor.

Mesmo com a dificuldade e o tempo gasto em questões individuais. A cada vez que se passou de grupo em grupo era preciso estar atenta às conversas, às dificuldades e para onde se desviava os assuntos, ser interromper os alunos. O desejo era de os conhecer um pouco mais e usar isso a favor da aula. E essa tarefa não foi tão difícil. Por exemplo, certo grupo preocupou a estagiária, formado por duas meninas e dois meninos, eles já foram avisando que ninguém fazia nada e que não gostavam de estudar. Pediu-se para que eles se esforçassem, a cada tentativa eles respondiam com piadas do tipo “fulano ta chapado, só sabe viajar”. Com o tempo percebeu-se que os dois meninos falavam frequentemente em assuntos que podiam ser associados ao uso de drogas. Não se sabe se eram usuários, mas tudo indicava que sim. Tal situação é preocupante, pois, sabe-se que essa é uma realidade de várias crianças brasileiras.

A estagiária sempre gostou de se aproximar desses alunos para dar um ombro amigo e um voto de confiança, afinal, sabe que muitos são ignorados e passam pela escola sem grandes expectativas por serem desacreditados por muitos professores.

Ao notar a característica desse grupo, foi fazendo perguntas para eles:

- Do que o texto está falando?
- Não sei professora, não sei ler.
- Sabe sim, vamos começar pelo título “O império Romano”. O que é um império?
- Sei não.

- Xiii professora, esquece, ele ta viajando.
- Não tem problema, é pra viajar mesmo. Um império é igual a um reinado? Vocês já jogaram algum *game* que tinha que construir um império?
- Já sim fessora.
- Então, como é o jogo?
- Ah, a gente tem que conquistar outros reinos, montar exército, essas paradas.
- Isso, parabéns, um império é quando um país ou uma civilização conquista outras. Agora vocês vão ter que construir um história sobre a conquista de um império, o texto é curtinho, vamos lá.

Sempre que era preciso voltar ao mesmo grupo, eles demonstravam que começaram a ler, falavam o que tinham entendido até ali, mas depois ficavam com preguiça de continuar. E a estagiária sempre estimulando conforme o tempo do grupo.

- Ala professora, ele quer colocar o Zé pequeno na história, as ideia.
- Pode colocar o Zé pequeno sim, é ele que vai construir o Império? Como vai ser?

Zé pequeno é um personagem do filme “*Cidade de Deus*”, uma criança desprezada na infância que se torna um traficante. Aos poucos Zé pequeno conquista várias bocas do morro, se tornando o “imperador” do tráfico através de conquistas de outras bocas por meio da violência e estratégias. Apesar de ser um contexto totalmente diferente da realidade da Roma Antiga, a associação do Zé pequeno à um imperador não estava de todo errado, portanto pediu-se para que eles aproveitassem a ideia para construir o texto. Ao final o texto desse grupo possuía personagens como Zé pequeno e Fernandinho Beira Mar - líder da organização criminosa Comando Vermelho. Acredita-se que esse tipo de associação, mesmo que triste pelo contexto em que aparece, figura o aprendizado envolto na realidade do aluno.

É comum que crianças e adolescentes envolvidos com droga ou criminalidade sintam uma excitação ao falar de bandidos famosos, para eles, heróis. Esses bandidos são figuras representativas, pessoas que deram “certo”, mesmo Zé pequeno sendo morto no filme ou Beira Mar estando preso na vida real. Esses são exemplos de sucesso para estes alunos. Ao construir a percepção sobre essa realidade é preciso utilizá-la, neste momento ou em aulas posteriores. Uma especificidade como essa não deve passar em branco pelo professor de História que tem um dever social para com a turma.

Mesmo que não seja possível tomar um medida social para ajudar a criança a

desvencilhar-se do uso de drogas, ao qual sabemos que não é simples no contexto brasileiro, é preciso, ao menos, discutir sobre o assunto. Não para atacar o uso e desconstruir a ideia de herói que a criança construiu sobre o criminoso, e sim levá-la a questionar, por si mesma, o quanto Zé Pequeno é herói e quanto ele fez mal pra si mesmo e para os amigos, já que o filme retrata isso. Para isso não se deve colocar no personagem o aspecto de vilão e sim de ser humano que erra, mas possui direito de ser feliz como qualquer outra pessoa, pois muitos desses alunos se identificam com o personagem devido ao sofrimento da infância, o contexto de abandono familiar, o desprezo da sociedade. Colocar Zé Pequeno como vilão, por vezes, pode levar o aluno a se enxergar como vilão também, quando na verdade, nessa idade, é apenas uma vítima. Ou outra abordagem seria a de construir uma aula sobre o império do crime organizado do Brasil, desconstruir os preconceitos contra a população pobre e demonstrar que o tráfico é também financiado pela elite econômica e política. É, retirar do aluno o peso social de ser um usuário que o destinará a uma vida de fracasso, como é comum em discursos de educadores, e mostrar para o aluno outros caminhos e possibilidades, é mostrar uma luz e não apagar as poucas chamas de esperança, que com certeza, essas crianças devem possuir.

Para além das questões sociais destes alunos, outros grupos também ficaram livres para construir a história de forma criativa. Os melhores textos eram os que fugiam do livro didático, aqueles que tinham heróis, bruxas, história de amor... Alguns alunos se bloquearam e tentaram fazer um resumo do texto do livro, no resultado final não possuía uma história com personagens, começo, meio e fim, era só um trecho com dados históricos.

Nas duas turmas houve o mesmo problema, onde alguns alunos pareciam não estar habituados com esse tipo de tarefa e por mais que era pedido para criarem um roteiro que fugisse do livro, eles demonstravam imensa dificuldade em como escrever uma história do Império Romano sem ser copiando do livro.

Um grupo passou parte da aula discutindo, colocando a culpa um no outro por não sair nada, gerando um clima desconfortável. Nesse grupo teve-se que propor um roteiro usando o pouco *feedback* deles, pois estavam emburrados, mas por fim, construíram um texto muito bom, o melhor da turma na opinião da estagiária.

A ideia geral dessa proposta era estimular um conhecimento prévio sobre alguns aspectos de Roma Antiga. Cada grupo ficaria com um tema, as histórias seriam lidas em voz alta e discutida com toda turma, assim seria trabalhado um capítulo inteiro. Em média de três aulas as histórias foram construídas. Em duas aulas lemos e discutimos os textos, agora aprofundando um pouco mais, relacionando as histórias com datas, nomes, conceitos que apareciam no livro. Em mais uma aula, buscou-se seguir a metodologia do professor, fazer um paralelo com

o tema proposto e os dias atuais. A discussão entre Roma e atualidade girou em torno do coliseu e a expressão “pão e circo”, os alunos se mostraram interessados e começamos lentamente a buscar aspectos da sociedade atual que se assemelham ao que ficou conhecido como “pão e circo”. Dentro dessa proposta apareceram várias problemáticas como assistencialismo, a questão indígena, políticas públicas, alienação e etc.

Nesse ponto até professor regente se demonstrou mais interessado, até então ele só observava a regência, aqui ele começou a estimular os alunos, a ajudar a estagiária quando havia dispersão ou até mesmo quando chegava em um ponto polêmico, como a afirmação “ahh, mas os índios são vagabundos”. Acredita-se que a discussão tenha sido produtiva, afinal houve uma participação quase geral e, ainda, tentou-se incluir os alunos que normalmente se excluem desse momento, trazendo para discussão o que eles haviam proposto em suas histórias e criando veracidade para seus pontos de vista. Afinal, por mais que o texto construído fosse uma ficção, nenhuma ficção é isenta de realidade e o texto, como expressão da imaginação de uma criança pode ser uma obra de arte, e a arte e o brincar (fazer infantil) sempre imitam a vida.

Por fim, acreditou ser necessário uma tarefa de fixação, com questões mais relacionadas ao conteúdo. De forma individual, os alunos responderam as questões propostas no livro didático. A estagiária sempre passando de mesa em mesa. O resultado foi animador, eles já possuíam uma certa aproximação com o conteúdo o que deixava mais fácil a compreensão das perguntas e a formulação das respostas com as próprias palavras sem precisar copiar parágrafos inteiros do livro, como é muito comum – apesar de que todas as respostas eram diretas, sem muito desenvolvimento. Tal ponto deveria ser melhor explorado em outras aulas, de forma gradiente, sempre incentivando os alunos a aprofundarem-se nas construções textuais, seja por meio de jogos variados, ou por um aprofundamento acadêmico. Acredita-se que nas séries iniciais do ensino fundamental é preciso mesclar conhecimento acadêmico e conhecimento infantil, esse segundo é uma mescla de faz de conta, de brincar, divertir-se e, também, se aventurar pelas complexidades da realidade adulta, tão confusa e conflituosa.

Seguindo o calendário do professor, deveria ser aplicada a última prova, ao qual foi construído em conjunto – professor e estagiária – o conteúdo.

A iniciativa da construção em dupla da avaliação final partiu do professor. Afinal, a estagiária trabalhou todo o conteúdo com os alunos e por mais que havia construindo uma avaliação continua, buscando levar em conta a participação, o esforço em construir as tarefas e as dúvidas dos alunos, uma avaliação final daria o retorno necessário para finalizar e avaliar a regência, componentes da disciplina de estágio.

O RESULTADO, A FARTURA DAS MIGALHAS

A devolutiva da prova escrita foi muito boa, já durante o processo avaliativo, enquanto o professor explicava as questões uma das alunas que não demonstravam interesse em estudar (em todas as vezes que a estagiária esteve na sala, seja em substituição ou estágio) soltou em voz alta “essa eu sei, valeu professora” enquanto apontava. A questão em especial era a que dizia respeito ao tema que o grupo dela trabalhou. Talvez nem todos os alunos conseguiram absorver as reflexões do conteúdo completo, mas foi satisfatório observar que ao menos a parte que eles se propuseram a fazer, fixou-se de alguma forma em suas mentes.

Além desse ponto, o professor ficou satisfeito com o resultado da prova, pois as duas questões abertas foram respondidas com alguma coerência com o conteúdo estudado. Em outras provas, uma quantidade significativa deixava essas questões em branco.

No final da regência, como já se aproximava do final do semestre, tentou-se construir com eles um apanhado geral do que eles aprenderam na disciplina de História, apesar do grande esforço em manter as duas turmas em silêncio, conseguimos fazer um resumo geral do conteúdo do 6º ano, sempre mesclando com problemáticas atuais.

No final da avaliação da experiência de estágio realizada pelo professor regente, quase todos pontos foram avaliados como “bom” ou “excelente”, exceto pelo item que se referia ao domínio do conteúdo, ao qual o professor regente apontou como regular. Ao observar esta avaliação, acredita-se que o professor esperava um aprofundamento do conteúdo com datas e fatos históricos, o trabalho desenvolvido foi o contrário, partiu do conhecimento histórico, trabalhando fantasia e as diversas realidades dos alunos. Ambos os tipos de conhecimento são importantes para o ensino de História, a historiografia é o cerne da disciplina, não há como o professor não se ater ao conteúdo, buscar aprofundamento, diversificação das fontes, compreender as teorias e a mudança das reflexões históricas. Contudo, a interlocução com assuntos da realidade social é essencial. E quando se diz em realidade, se fala das realidades brasileiras que perpassam quase sempre por aspectos políticos, mas é preciso falar da realidade dos alunos. Que, no 6º ano consiste em vários pontos, alguns é o brincar infantil, os problemas entre colegas, coisas que podem ser consideradas superficiais, e que para os alunos não são, ou questões graves como violências, abandonos, exclusão, etc.

Portanto, o conteúdo não deve ser sempre o centro das atenções, entretanto, deve estar presente quando não é o foco, como plano de fundo, ponto de partida. Em outros momentos é preciso aprofundar no conhecimento de história, trabalhar, também, compreensão e elaboração de texto, afinal, a história é quase sempre

escrita. O ler e o escrever devem ser primordiais, tanto para a disciplina como para o aluno como um todo, ser social e individual.

Este trabalho buscou mesclar os dois pontos, incluindo o saber teatral proposto por Peter Slade em o “*Jogo teatral*”, além disso trabalhou-se na prática pontos do conhecimento literário. Demonstrando que a História é um ensino aberto que pode ser trabalhado de várias formas e relacionado os vários conhecimentos. E, assim, será uma disciplina prazerosa, que ajudará o aluno que futuramente buscará o ingresso em uma universidade, ou aquele aluno que não vai seguir os estudos, mas que precisa ser protagonista de suas decisões, para não ser vítima da sociedade excludente em que vivemos.

Além disso, os dados encontrados em vários *sites* da internet, como IBGE, ISTO É, G1, entre outros, apontam que cerca de apenas 20% da população brasileira adentram o ensino superior, o que faz o ensino de história unicamente conteudista um erro, pois não é produtivo para a turma em um todo. O ensino de História é mais que saber a data e os nomes dos imperadores romanos, é compreender a relação entre as sociedades e culturas, as permanências e rupturas, os modos de consolidação de poder, exploração, resistência e alegrias de uma sociedade. Ou, simplesmente, fazer um aluno acreditar que ele não está fadado ao fracasso. Se um professor de história inserir um aluno excluído, será muito mais profícuo que construir o conhecimento de um aluno que irá prestar o vestibular. Por fim, não há um desmerecimento do ensino superior, o objetivo é que o número de universitários aumentem significativamente na sociedade brasileira, mas há um desejo muito maior em acabar com o sofrimento individual que não está apenas ligado ao econômico, mas há diversos fatores complexos e interligados. Quando os dois objetos trabalharem em conjunto o professor de História estará trabalhando para atender a todos.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia E. “**Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação**”. Revista História Hoje, v. 2, n° 3, p. 87-107 – 2013.

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

_____. “**O que precisa saber um professor de História?**”. História & Ensino. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, P.P. A. 2003. “**A renovação no ensino de História Antiga**”, História na Sala de Aula, Leandro Karnal (org.), São Paulo, Contexto, 95-108.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

MOREIRA, Claudia R. B. Silveira; VASCONCELOS, José A. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de História**. S.d. Editora Ibpex.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

CAPÍTULO 21

ESCREVER, PARA QUÊ?

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 10/08/2020

Francisca Edvania Tavares

UEPB

Aurora-CE

<http://lattes.cnpq.br/1608718903126903>

Francisca Moreira de Jesus

UFPB

Centro de Multimeios da EEEP Leopoldina

Gonçalves Quezado

Aurora-CE

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar resultados acerca do Projeto Oficina de Redação, aplicado na EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado em Aurora - CE, no ano letivo de 2019, com os alunos das quatro turmas das 3ª séries dos cursos de Administração, Eletrotécnica, Enfermagem e Informática, cujos objetivos eram contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nestes alunos, e auxiliar a professora de língua portuguesa no trabalho com as cinco competências exigidas pelo ENEM na produção do texto dissertativo-argumentativo. A partir do projeto, objetivamos incentivar os alunos a produzirem redações ricas em argumentos, contextos e criatividade, demonstrando então, a relevância da leitura para o desenvolvimento de uma boa escrita e do pensamento crítico, um dos elementos mais expressivos nas redações atuais. Na culminância do Projeto, identificou-se que o resultado foi

positivo, uma vez que as competências 1 e 2, tidas como mais complexas para os estudantes, foram superadas. A importância de desenvolver o gosto pela leitura, especialmente para o aprimoramento da escrita, leva em consideração que o hábito da leitura deva ser incentivado na escola com cada vez mais ações para o seu incentivo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Reescrita. Oficinas. Competências.

WRITE FOR WHAT?

ABSTRACT: This work aims to present results about the Project Writing Workshop, applied at EEEP Leopoldina Gonçalves Quezada in Aurora - CE, with no academic year 2019, with students from the four classes of the 3rd series of courses in Administration, Electrotechnics, Nursing and Informatics, these objectives were to contribute to the development of students' reading and writing skills, and to assist the Portuguese language teacher in working with five skills required by ENEM in the production of dissertative - argumentative text. From the project, we aim to encourage students to produce essays rich in arguments, contexts and creativity, thus demonstrating the relevance of reading for the development of good writing and critical thinking, one of the most expressive elements in today's newsrooms. At the culmination of the Project, it was identified that the result was positive, since skills 1 and 2, which are more complex for students, have been overcome. The importance of developing a taste for reading, especially for the improvement of writing, takes into account that the habit of reading should be encouraged in

school with more and more actions to encourage it.

KEYWORDS: Reading. Writing. Rewritten. Workshops. Competence.

1 | INTRODUÇÃO

Durante os três anos do ensino médio há uma grande preocupação por parte da escola em preparar os alunos para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - e vestibulares. Nesse contexto, há algo cruciante que tira o sossego dos professores de língua portuguesa e dos estudantes: a redação. No entanto, é impossível se falar da escrita sem passar antes pela leitura. É necessário dar primeiro um suporte de leitura e informações aos estudantes, através do contato com vários gêneros, sem isso com certeza, não se tem o que dizer, o que escrever, nas palavras de Garcez (2001, p. 22):

É pela leitura que assimilamos as estruturas próprias da língua escrita. Para nos comunicarmos oralmente apoiamos-nos no contexto, temos a colaboração do ouvinte. Já a comunicação escrita tem suas especificidades, suas exigências. [...] Tratamos de forma diferente a sintaxe, o vocabulário e a própria organização do discurso. É pela convivência com textos escritos de diversos gêneros que vamos incorporando às nossas habilidades um efetivo conhecimento da escrita.

Entende-se que o ato de escrever é algo que exige esforço, empenho, determinação e prática. É uma tarefa árdua e exigirá que o professor primeiro, desconstrua ideias negativas acerca da produção textual, uma vez que é comum ouvir dos alunos no último ano do ensino médio, relatos como: “sinto-me despreparado”, “tenho um bloqueio, infelizmente não consigo organizar minhas ideias...”

Para desmistificar tais pensamentos, é necessário que o educando entenda que as leituras que ele realiza são primordiais para o processo de produção textual e fará toda a diferença em sua vida acadêmica, como bem disse Martins (1994, p. 22):

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

É nesse contexto, que entra a participação dos profissionais do Centro de Múltiplos Meios: dar suporte aos professores e alunos, não somente indicando

e selecionando leituras, mas também realizando outras ações, como oficinas de redação, elaboração de propostas para produção, correção e orientação para a reescrita dos textos.

Com o objetivo de auxiliar a professora de Língua Portuguesa da 3ª série dos Cursos de Administração, Eletrotécnica, Enfermagem e Informática no trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, e ainda contribuir para desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, é que o Centro de Mídias da EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado tem um projeto permanente de *Oficina de redação*, durante o ano letivo, realizado nas aulas de Horário de Estudo e tendo sua culminância com um Concurso de produção textual.

2 | METODOLOGIA

Para que o Centro de Mídias (CM) colocasse o projeto em prática durante todo o ano letivo, de forma eficiente e eficaz, abrangendo os objetivos traçados, foram realizadas diversas atividades como:

- a) indicação de leituras do acervo existentes no CM da referida escola;
- b) seleção de leituras nos meios digitais através da Internet;
- c) palestras ministradas por convidados envolvendo assuntos relacionados aos possíveis temas de redação para o ENEM e vestibulares;
- d) vídeos com informativos de conteúdo proposto para a escrita da redação;
- e) apresentação e análise de redações nota mil no ENEM;
- f) estudo aprofundado das competências propostas para produção do texto dissertativo-argumentativo, proposto para a redação do ENEM;
- g) produção de redações desenvolvidas pelos discentes;
- h) correção e reescrita dos textos produzidos pelos alunos de forma individual, pela professora especialista no Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas do CM.

No primeiro mês, fevereiro, a equipe do CM selecionou o material necessário, organizou o calendário das oficinas juntamente com a coordenação pedagógica e os professores que ministram as aulas de Horário de Estudo.

No mês de março, quinzenalmente, iniciaram-se as oficinas com as quatro turmas das 3ª. séries, no pátio superior da Biblioteca. A princípio, a regente do CM, professora de língua portuguesa, auxiliada pelas demais professoras lotadas neste ambiente, fizeram um levantamento acerca das habilidades de leitura e escrita que os alunos já possuíam. De posse das informações, nas aulas seguintes, a professora de Língua Portuguesa do CM revisou as características do texto dissertativo-

argumentativo e das cinco competências da redação cobradas no ENEM.

Após a etapa de revisões, iniciou-se o segundo momento, o das produções. A partir do mês de abril até agosto, os estudantes receberam propostas de produção sobre temas cotados para redação do ENEM/2019. E essa foi a fase mais significativa, porque eles tiveram a oportunidade de escrever, acompanhar as correções com atendimento individualizado e a partir das orientações da corretora, reescrever seus textos.

Para culminância do projeto realizou-se um Concurso de Redação durante os meses de setembro e outubro, cujo tema foi escolhido a partir de um problema preocupante à sociedade: a depressão. E para facilitar a base científica dos alunos para argumentação, a escola convidou um profissional, psicólogo, do CAPS – Centro de Atenção Psicossocial - para ministrar palestra sobre o tema, no auditório da escola; as professoras do CM selecionaram vídeos com depoimentos de pessoas que tiveram depressão, textos e reportagens informativos, para que os discentes adquirissem uma visão melhor sobre o tema a ser explorado.

Com a finalidade de proporcionar mais oportunidade aos estudantes, o Concurso passou por duas fases e todos os alunos das quatro turmas participaram da primeira fase. Para o processo de correção dos textos, usou-se o modelo do ENEM: cada produção foi corrigida por duas corretoras, professoras de português da própria escola. E os estudantes que atingissem 720 pontos, passariam para a segunda fase. Na etapa final, as produções também foram corrigidas por duas professoras de português atuantes nas escolas da cidade de Aurora-CE. Sairiam vencedores aqueles que atingissem as três melhores pontuações.

Após o veredito das avaliadoras, três alunos atingiram as seguintes médias: 1º lugar: 920; 2º lugar: 860 e em 3º lugar: 820 pontos, sendo então os respectivos vencedores do concurso de redação no ano de 2019.

O encerramento de todo processo do concurso ocorreu numa cerimônia festiva no auditório da escola no final do mês de novembro/19, e os vencedores receberão comendas e livros literários, além de poderem relatar sua experiência em participar do projeto. O auditório recebeu as turmas das 2ª séries da escola, para a partir de então, demonstrar e ao mesmo tempo incentivar a importância da participação deles no projeto no ano seguinte.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os documentos oficiais (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais) recomendam em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que o aluno seja inserido efetivamente no mundo da escrita e que suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania sejam ampliadas. Então, nesse intuito de que o aluno

seja efetivo na escrita, é que devemos desenvolver ainda mais o hábito da leitura, pois ela conduz a boa escrita. Ao ler livros sejam eles físicos ou virtuais e outros meios de leitura, há a exploração da variedade textual e de muitos conhecimentos de mundo. O contato com a obra torna-se um excelente recurso tanto para o aluno construir sua redação como, para o professor trabalhar gêneros textuais e também as competências da construção textual para o ENEM com os alunos, utilizando-se de situações reais, pois estimula o desenvolvimento de atividades relacionadas à construção de textos.

Hoje se tem uma certeza de que não basta a escola ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles desenvolvam potencialmente suas habilidades de leitura e escrita, essencialmente em situações muito próximas em um futuro para uma passagem de um novo patamar de estudo em sua vida, a chegada ao ensino superior. Como se sabe a redação é considerada parte fundamental dos formatos das avaliações de seleções para ingresso nas universidades, além de ser de grande relevância para a aprendizagem como um todo. Portanto, como diz Knapp et all (2015),

É importante, no entanto, ressaltar a importância da produção de um bom texto não somente como fator classificatório em provas de avaliação, mas também para o desenvolvimento crítico do aluno, que passa a refletir sobre temas relevantes, começa a expor seus raciocínios de forma ordenada e começa a cogitar sobre soluções para os problemas levantados para a produção da redação (KNAPP; FIEPKE; ZORTÉA; Experiência, Santa Maria, UFSM, v. 1, n. 2, p. 80, jul./dez. 2015).

Procuramos atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual, dando um detalhamento semelhante. As oficinas pensadas para cada etapa do projeto de redação proposto trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual. Então, a ideia de usar, na presente proposta, a inclusão de vários formatos de leitura como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se as competências em um dado espaço de tempo, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, voltados para possíveis temas a serem abordados pelo ENEM 2019.

Nesta perspectiva, procurou-se cada vez mais dar concretude a interação entre leitura e escrita, respondendo as exigências que esta condiz para a prática da produção textual e da formação de alunos críticos, instruídos a reverberar, compreender e escrever narrativa, (dis)cordar, externar e alterar pontos de vista na constância das maneiras de interlocução.

A partir da execução do projeto percebeu-se que dos 159 alunos participantes das oficinas durante o ano letivo, 70 apresentavam deficiência na competência 2: *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de*

conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Estes alunos estavam no nível II desta competência. Notou-se que nas produções finais houve uma elevação para os níveis IV e V. Outra competência em que os estudantes mostravam dificuldade era a 5: *Elaborar a Proposta de Intervenção*. Identificou-se, através das correções dos textos, que 90 alunos elaboravam a proposta de intervenção de forma insuficiente. Na culminância do projeto, observou-se que apresentaram resultado positivo subindo o nível desta competência para IV e V. Os que estavam no nível V-15 alunos - atingiram 200 pontos, elaborando muito bem a proposta de intervenção, articulada às ideias do texto.

Diante de tais resultados, subentende-se que atuação do projeto junto a professora titular de Língua Portuguesa da EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado foi positiva. Nesse contexto, entende-se que o projeto precisa ser aperfeiçoado, ampliado para continuidade nos anos seguintes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir o projeto *Oficina de redação* no Plano de Ação do Centro de Múltiplos Recursos da EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado e colocá-lo em prática ao longo do ano letivo, foi muito importante, pois além de auxiliar a professora de Língua Portuguesa no trabalho com o texto dissertativo argumentativo, percebeu-se que os objetivos propostos foram atingidos, verificando que os alunos passaram a ler e a escrever de forma espontânea e que os bloqueios na hora da escrita, detectados no início do ano diminuíram de forma significativa.

Notou-se ainda, que a contribuição mais importante para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora foi o fato do aluno passar a ler mais livros paradidáticos, pesquisar na Internet de forma consciente, ler documentários, reportagem, entrevistas e outros gêneros, e principalmente, a reescrita das produções.

Observou-se também, que durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto ampliou-se o repertório cultural dos alunos, ampliando seu conhecimento de mundo e facilitando a aprendizagem da escrita e leitura.

Ao final de tudo foram percebidos bons resultados, especialmente pelas correções das redações realizadas de forma individual e da aplicação do concurso de redação, em que se notou o ganho da confiança dos estudantes em relação aos aspectos que envolvem os requisitos de uma boa escrita. Então, ampliar o ensino da produção textual para além da sala de aula é fruto que se amadurece e é bem mastigável para uma aprendizagem viável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. Ed. – Brasília: Secretaria da Educação Básica, 1998.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnicas de redação**: o que é preciso para saber escrever bem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KNAPP, A. L.; FIEPKE, R. B.; ZORTÉA, T. R. **Projeto Escrever**: preparação de alunos do ensino médio para as redações de Enem e de vestibular. *Experiência*, Santa Maria, UFSM, v. 1, n. 2, p. 78-86, jul./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Familia/Downloads/20894-98407-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Familia/Downloads/20894-98407-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 27 jul. 2020.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* Maria Helena Martins, 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPÍTULO 22

REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2017: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 03/08/2020

Verônica Mendes de Oliveira

Universidade de Taubaté (Unitau)

Taubaté – SP

<http://lattes.cnpq.br/9247994833255015>

RESUMO: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) solicita como parte da avaliação a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, a grade de correção do Enem ressalta a importância do uso do repertório sociocultural do candidato como parte da construção argumentativa do texto, além da utilização eficiente dos dados trazidos na coletânea da própria prova. Com base nas teorias da Análise Dialógica do Discurso, esse estudo teve como objetivo verificar de que forma essas relações dialógicas se desenvolvem em redações dos candidatos que obtiveram nota mil na edição 2017 do Enem, observando aspectos a serem considerados no ensino de produção textual para esse gênero discursivo. Assim, partindo dessa análise, espera-se ainda contribuir para a compreensão do papel do professor atuante no Ensino Médio na orientação do discente para a redação do Enem.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Produção textual. Gênero discursivo.

MAXIMUM GRADE COMPOSITIONS OF ENEM 2017: A BAKHTINIAN ANALYSIS

ABSTRACT: The Enem test requests, as part of their evaluation, the production of an argumentative composition. In this context, the correction grid of it emphasizes the importance of using the candidate's socio-cultural repertoire as part of the argumentative construction of the text, in addition to the efficient use of the information brought in the texts of the exam itself. Based on the theories of Dialogical Discourse Analysis, this study aimed to verify how these dialogic relations are developed in the compositions of the candidates who obtained a maximum mark in the 2017 edition of the Enem, observing aspects to be considered in teaching of textual production for this discursive genre. This way, it is also expected to contribute to the understanding of the role of the high school teacher in the orientation for the Enem composition.

KEYWORDS: Dialogism. Written composition. Discursive genre.

1 | INTRODUÇÃO

A comissão organizadora do Enem solicita, como parte da avaliação, a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Entre seus critérios, a grade de correção ressalta a importância do uso produtivo do repertório sociocultural do candidato como parte da construção argumentativa, além da utilização dos dados trazidos nos textos de apoio da própria prova (BRASIL, 2017). Assim, exige-se

que o autor articule seu conhecimento de mundo com a produção textual, de modo a estabelecer conexões entre o tema e o repertório que sustentem a argumentação de maneira coerente. Nesse sentido, torna-se necessária uma leitura crítica de textos – tanto os motivadores como outros incluídos na formação cultural do autor.

A partir desse fato, o objetivo deste artigo é verificar de que forma as relações dialógicas se desenvolvem na produção do gênero discursivo redação dissertativa-argumentativa do Enem, observando como alguns candidatos que obtêm nota mil no exame utilizam repertório em seus textos. Logo, esse trabalho se justifica como uma contribuição à compreensão das habilidades de leitura e produção textual a serem desenvolvidas no contexto escolar, de maneira a atender às competências exigidas pela prova. Além disso, a escolha por tecer uma análise das redações do Enem, em específico, justifica-se pela abrangência do exame a nível nacional.

Assim, a fim de verificar de que forma as relações dialógicas se desenvolvem na produção da dissertação argumentativa do Enem, foi selecionado para análise um *corpus* constituído da proposta de redação e de três produções textuais que obtiveram nota mil na edição 2017 do Enem, disponibilizadas no portal de notícias G1 em março de 2018. O método adotado para análise consiste numa leitura prévia dos textos, na íntegra, seguida pela seleção dos excertos que evidenciam pontos de dialogismo, reproduzidos neste artigo sob a forma de recortes.

2 | DIALOGISMO, ENUNCIADO, ENUNCIÇÃO E GÊNEROS DISCURSIVOS

As discussões sobre o caráter dialógico da linguagem foram propostas pelo grupo de estudiosos russos denominado “Círculo de Bakhtin”, liderado pelo filósofo Mikhail Bakhtin e os pesquisadores Valentin Volochínov e Pavel Medvedev. Para esses teóricos, o dialogismo é parte constitutiva da linguagem, sendo, portanto, inerente à comunicação.

Segundo essa teoria, toda forma de comunicação é um enunciado. Cada enunciado, por sua vez, é único e não se repete, uma vez que, mesmo sendo idêntico a outro, ele reflete a individualidade de seu enunciador. Simultaneamente, o enunciado depende também do interlocutor, porque é ele quem oferece completude a essa relação, com seu ato responsivo. É dos enunciados concretos (escritos e orais) que se pode extrair os fatos linguísticos. Não se pode ignorar a natureza social do enunciado e do gênero, como se o enunciador estivesse isolado, sem considerar a situação comunicacional concreta.

Assim, todos os enunciados produzidos dialogam, de alguma forma, com enunciados anteriores. Da mesma forma, o enunciado abre espaço para respostas futuras, que podem ser imediatas ou aparecerem tempos depois. Tem-se, portanto,

uma cadeia discursiva: um enunciado oferece uma resposta a outro precedente e, simultaneamente, pressupõe uma nova resposta vinda de um interlocutor futuro.

Logo, pode-se considerar que a comunicação sempre será dialógica, uma vez que o enunciatário – isto é, aquele que “recebe” o enunciado – sempre responderá ao que foi dito. É preciso considerar que o ouvinte, envolvido na situação discursiva, adota uma atitude responsiva ativa, desde o início do discurso. Essa resposta pode ser verbal, gestual ou até mesmo interna (caso o enunciatário não a expresse publicamente, embora reflita sobre ela), mas certamente ela será produzida. Sempre haverá algum tipo de interação entre enunciatário e enunciado.

Considerando a natureza social do enunciado, Brait e Melo (2012) pontuam que a própria língua é carregada de ideologias, uma vez que ela acompanha as evoluções sociais. Conforme a forma de reação dos indivíduos muda, seus valores passam a ser outros e isso se reflete na linguagem, evidenciando seu caráter dialógico. O discurso carrega não só as marcas verbais deixadas no enunciado, como também marcas da enunciação de um sujeito e seu contexto. É preciso analisar esse contexto, portanto, para que o enunciado seja compreendido.

Essa questão do contexto se relaciona com o conceito de gêneros discursivos, também proposto pelo Círculo Bakhtiniano. A partir dessa ideia, destaca-se que o diálogo, para Bakhtin (1997), acontece em todo tipo de comunicação, não se limitando à alternância de vozes face a face – denominada como gênero do discurso primário. O gênero primário se caracteriza pelas comunicações verbais espontâneas, ou seja, o diálogo imediato. Nesse caso, a linguagem oral carrega consigo o contexto comunicacional. O gênero secundário, por outro lado, apresenta uma situação comunicacional mais complexa, principalmente na modalidade escrita. Esses gêneros secundários absorvem e transmutam os primários:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Considera-se que gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, inseridos nas práticas sociais. Cada gênero seria caracterizado por três dimensões: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Por conteúdo temático, entende-se a forma pela qual o texto trata as informações trazidas pelo enunciado, ou seja, o assunto central a ser abordado. Mais do que isso, é o sentido dado a esse assunto, conforme a orientação argumentativa, a valoração e a apreciação conferida pelo locutor. É pelo conteúdo

temático, portanto, que a ideologia do discurso se revela.

A forma composicional, por sua vez, relaciona-se à estrutura que o texto adota para atender às finalidades comunicativas, constituindo organização e o acabamento do enunciado. Nesse sentido, ela engloba a progressão temática, a coerência e a coesão textual, além da articulação entre texto verbal e imagem, nos casos em que há a combinação dessas duas linguagens.

O estilo corresponde às configurações discursivas, linguísticas e textuais na unidade de gênero de um enunciado. Ele se refere às escolhas feitas pelo locutor para transmitir aquilo que pretende comunicar. O estilo se associa ao tipo de estruturação que sustenta a relação entre leitor e interlocutor. Nesse sentido, não se pode dissociar o estudo de estilo e gênero; ambos são parte de uma conjuntura socio-histórica e refletem mudanças na vida social.

O atendimento a essas três categorias, de forma sistematizada, promoveria a configuração de um enunciado em um determinado gênero. Por esse motivo, diz-se que os gêneros são “relativamente estáveis”, cumprindo funções comunicacionais:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 285)

À luz da teoria bakhtiniana, Koch (2009) pontua que, sendo um gênero discursivo secundário, a escrita seria resultado de um processo, enquanto a fala seria o próprio processo. Nesse sentido, o ato de escrever envolve a ativação de conhecimentos armazenados na memória do autor, a continuidade e progressão do tema, a apresentação de informações explícitas e implícitas e a revisão da escrita.

Assim, ainda que seja o resultado de um processo, a escrita teria foco na interação, sendo, portanto, dialógica, e envolvendo sujeitos sociais ativos que “constroem e são construídos no texto”. Essa dialogicidade refletiria uma relação ideal, na qual o escritor considera a perspectiva do leitor e dialoga com ele, prevendo respostas e reações. Dessa forma, Koch (2009) considera o texto como um evento sociocomunicativo.

Essa dialogicidade explicaria ainda o fato de um texto sempre fazer remissão a outro, seja de forma explícita ou implícita. Para Koch, esse processo ocorre, invariavelmente, quando se escreve: “Sempre recorreremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção do texto” (KOCH, 2009, p. 114).

Por fim, com base na teoria bakhtiniana, Paulinelli e Fortunato (2016)

consideram a redação do Enem como um gênero discursivo. Sob essa visão, as autoras apontam que o conteúdo temático – ou seja, o tema solicitado nas propostas – aborda questões sociais, científicas, culturais ou políticas, a serem articuladas com o repertório e as reflexões do candidato. Com relação à forma composicional, analisa-se a organização geral do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem. Já em relação ao estilo, as autoras referem-se aos recursos expressivos da língua que são selecionados pelo locutor, de acordo com as condições de produção do discurso e sua finalidade. No caso das redações do Enem, predominam as sequências argumentativas e dissertativas e o uso da variedade padrão da língua.

3 | REDAÇÃO NO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova não obrigatória aplicada desde 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O exame surgiu com o objetivo de verificar o domínio de competências e habilidades de estudantes brasileiros concluintes do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

No entanto, atualmente, além de constituir uma ferramenta avaliativa, o Enem também compõe o processo seletivo de algumas instituições de Ensino Superior públicas e privadas, além de proporcionar acesso a programas educacionais, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Há ainda a possibilidade de o participante realizar o exame apenas para autoavaliação de seu desempenho (BRASIL, 2015). Em 2017, 7,6 milhões de candidatos se inscreveram para a prova, em todo o país (BRASIL, 2017).

Desde sua segunda edição, o Enem exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo (na primeira edição, solicitou-se apenas um texto *dissertativo*), cuja temática está atrelada a questões de ordem social, científica, cultural ou política, de relevância no Brasil. (BRASIL, 2017, p. 7). Dentro da tipologia dissertativa-argumentativa, espera-se que o candidato redija um texto de até 30 linhas defendendo uma tese, sustentada por argumentos consistentes. Ademais, é preciso que a redação seja escrita na modalidade formal da língua portuguesa, além de ser estruturada com coerência e coesão. O Enem ainda solicita a elaboração de uma proposta de intervenção para a problemática discutida (BRASIL, 2017, p. 7).

3.1 Competências avaliativas da Redação do Enem

Com o objetivo de oferecer orientações aos candidatos para a redação do Enem, desde 2012, o Inep passou a divulgar anualmente um guia *on-line* com informações sobre essa produção textual. Segundo a edição de 2017 do referido guia, intitulada “Redação no Enem 2017 – Cartilha do participante”, a redação é

avaliada por, pelo menos, dois professores. A nota é composta de cinco critérios distintos. Em cada uma destas competências, o candidato poderá receber uma pontuação de 0 a 200. Dessa forma, a nota máxima possível conferida somará um total de 1000 pontos. (BRASIL, 2017, p. 8).

Dentre as competências mencionadas, para a análise desenvolvida neste estudo, destaca-se a segunda competência avaliativa da redação do exame – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema. Nela, verifica-se o uso das informações contidas na coletânea como fator desencadeador para a construção de um ponto de vista, sem, contudo, copiar trechos desses textos motivadores na íntegra.

Ainda é recomendado ao candidato evitar limitar-se às ideias da coletânea, trazendo também referências de seu próprio conhecimento de mundo. Todos esses elementos devem estar contextualizados na redação, estabelecendo uma relação dialógica entre repertório externo e argumentos. (BRASIL, 2017, p.15). Percebe-se que o uso de “repertório sociocultural produtivo” é o diferencial que confere nota máxima ao candidato nesta competência. Assim, entende-se a importância dada pelo Enem ao uso de repertório externo na redação, o que, inevitavelmente, explicita o dialogismo nessas produções.

4 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de verificar como as relações dialógicas se desenvolvem na redação do Enem, foi selecionado para análise um *corpus* constituído da proposta de redação e de três textos que obtiveram nota máxima (1000 pontos) na edição de 2017 do exame. Foram selecionados textos com nota máxima presumindo que eles representem “modelos a serem seguidos” pelos candidatos que pretendem realizar a avaliação. Os textos selecionados foram publicados pelo portal de notícias G1 em março de 2018. Na análise a seguir, foram reproduzidos trechos das redações que evidenciam o diálogo dos argumentos com a coletânea e com o repertório externo. O nome dos autores foi suprimido para preservar sua identidade.


4.2 Análise da proposta de redação do Enem 2017

O tema da proposta de redação do Enem 2017 foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. A coletânea que acompanhou a prova incluiu quatro textos motivadores.

O primeiro texto de apoio reproduz um trecho da Constituição Federal, que assegura o direito irrestrito à educação. O segundo apresenta dados estatísticos, fornecidos pelo Inep, sobre o número de estudantes surdos entre 2010 e 2016. O

terceiro texto é um anúncio do Ministério do Trabalho que problematiza a questão de surdos, mesmo com formação educacional, continuarem excluídos do mercado de trabalho, devido ao preconceito. Por fim, o último texto motivador, do *site* do Governo Federal, apresenta um histórico da educação de surdos no Brasil, com destaque para medidas implementadas na época do Império e para a lei que instituiu a Língua brasileira de sinais (Libras) como segunda língua oficial do país.

enem2017



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos;
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

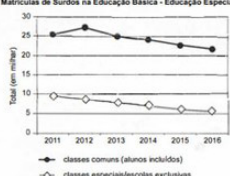
XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (atualizado).


TEXTO II

TEXTO III

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.



Disponível em: <http://servicos.pq4.mgt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19

Figura 1: Reprodução – Proposta de redação do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 19)

Na proposta de redação, observam-se marcas linguísticas que motivam o candidato a dialogar com a coletânea e com elementos de seu repertório:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa

sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" (...) (BRASIL, 2017, p. 19, grifo nosso)

Percebe-se, portanto, que o que se esperava do candidato era interpretação e articulação das informações trazidas pela coletânea.

4.3 Análise das redações nota mil

4.3.1 Redação A

Na primeira redação analisada, a candidata inicia o texto apresentando a temática e um ponto de vista sobre ela, sustentando-o com base em dados da coletânea. O recorte a seguir reproduz parte da introdução desta redação:

A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de *dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos.* (grifo nosso)

O trecho grifado evidencia diálogo com o texto II da coletânea. Embora não faça referência explícita aos dados estatísticos, a candidata fez uma leitura geral das informações trazidas no gráfico. No entanto, nesse primeiro momento, não há associação entre a problemática expressa pelo texto de apoio e suas possíveis causas – a estudante comprova que existe uma dificuldade no acesso à educação por parte dos surdos, mas ainda não demonstra por que isso ocorre. A introdução prossegue com o seguinte recorte:

Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando, portanto, *a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo o cidadão brasileiro.* (grifo nosso)

Novamente, a candidata recorre ao diálogo com a coletânea, dessa vez, com o texto I, o trecho da Constituição Federal que trata do direito à educação. Nesse caso, percebe-se que a referência ao texto motivador é usada para justificar, posteriormente, a necessidade de uma proposta de intervenção, uma das competências avaliadas na grade de correção das redações do exame.

Em seguida, a candidata aborda o descaso estatal com a formação educacional de surdos e aponta os obstáculos encontrados por esse público na garantia à educação. Discute-se também a questão do preconceito:

Essa forma de preconceito não é algo recente na história da humanidade: ainda *no Império Romano, crianças deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos.* O preconceito ao deficiente auditivo, no entanto, reverbera na sociedade atual (...) (grifo nosso)

Nesse caso, percebe-se novamente uma relação dialógica. Esta, porém, ocorre de forma distinta: enquanto na introdução a candidata associou seus argumentos às informações dos textos motivadores, neste parágrafo ela dialoga com seu próprio conhecimento de mundo, trazendo uma referência externa para estabelecer um paralelo com a problemática atual. Por fim, há mais uma relação dialógica a ser destacada nesta redação:

Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos não somente o acesso à educação, mas também à *posterior entrada no mercado de trabalho*. (grifo nosso)

Embora não ocorra uma menção direta ao texto referido, percebe-se que a candidata dialoga novamente com a coletânea. Ela retoma a ideia central do texto IV, que problematiza a dificuldade da inserção de surdos no mercado de trabalho, para além da problemática do acesso à educação.

4.3.2 Redação B

A candidata inicia sua redação estabelecendo um diálogo entre seu próprio repertório e a tese. Ela apresenta o mito grego de Sísifo, comparando-o com a situação atual dos surdos no Brasil. Não fica claro, porém, em qual sentido o mito se assemelha ao contexto hodierno, pois não há uma associação entre os elementos da história e os da sociedade atual.

Na mitologia grega, Sísifo foi condenado por Zeus a rolar uma enorme pedra morro acima eternamente. Todos os dias, Sísifo atingia o topo do rochedo, contudo era vencido pela exaustão, assim a pedra retornava à base. Hodiernamente, esse mito assemelha-se à luta cotidiana dos deficientes auditivos brasileiros, os quais buscam ultrapassar as barreiras as quais os separam do direito à educação. (grifo nosso)

No parágrafo seguinte, percebe-se o diálogo com o texto I, o trecho da Constituição Federal. Esta é a única ocorrência de menção à coletânea nesta redação – as demais referências são do próprio conhecimento de mundo da candidata. A exemplo, tem-se o período seguinte deste mesmo parágrafo, que faz menção a um livro de Aristóteles:

A Constituição cidadã de 1988 garante educação inclusiva de qualidade aos deficientes, todavia o Poder Executivo não efetiva esse direito. *Consoante Aristóteles no livro “Ética a Nicômaco”*, a política serve para garantir a felicidade dos cidadãos (...) (grifo nosso)

Mais adiante, no texto, a candidata recorre novamente a uma referência externa, ao pensador Michel Foucault. Dessa vez, ela estabelece uma relação entre as ideias do teórico e a situação da sociedade atual, evidenciando a necessidade de

mudança. Assim, justifica-se previamente a sugestão da proposta de intervenção.

(...) segundo *o pensador e ativista francês Michel Foucault*, é preciso mostrar às pessoas que elas são mais livres do que pensam para quebrar pensamentos errôneos construídos em outros momentos históricos. Assim, uma mudança nos valores da sociedade é fundamental para transpor as barreiras à formação educacional de surdos. (grifo nosso)

Por fim, na conclusão, há a apresentação de uma proposta de intervenção, conforme solicitado pela grade de correção do Enem. Após sugerir tais medidas, a candidata ainda retoma o diálogo com o mito grego. Apesar de a retomada ocorrer em um trecho curto, evidencia-se coerência no uso desse recurso, fazendo com que o repertório se integre à unidade textual.

Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver esse problema. Cabe ao Ministério da Educação criar um projeto (...). Desse modo, a realidade *distanciar-se-á do mito grego e os Sísifos brasileiros vencerão o desafio de Zeus*. (grifos nossos)

4.3.3 Redação C

A candidata iniciou sua redação com uma referência de seu próprio repertório: uma menção ao livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. No entanto, embora a referência mencione a repulsa do protagonista em relação à deficiência, o trecho não contextualiza em que situação exatamente isso ficou evidente na obra (na relação entre Brás Cubas e a personagem Eugênia, descrita como “coxa”). À referência externa, segue-se uma caracterização da problemática atual:

Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País (...) (grifo nosso)

Em seguida, relaciona-se o preconceito contra os deficientes com a educação inclusiva deficitária. Para sustentar tal ideia, a candidata recorre aos pensamentos do filósofo Arthur Schopenhauer, associando sua teoria acerca dos limites do campo de visão à atual falta de empatia com as diferenças:

(...) os governantes respondem aos anseios sociais e grande parte da população não exige uma educação inclusiva por não necessitar dela. Isso, *consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a*

respeito do mundo que a cerca, ocorre porque a educação básica é deficitária e pouco prepara cidadãos no que tange ao respeito às diferenças. (grifo nosso)

No parágrafo posterior, a candidata retoma a questão do preconceito; dessa vez, como motivadora da dificuldade de inserção dos surdos no ambiente profissional. Há um diálogo com ideias do repertório da estudante: ela relaciona a problemática à teoria do “contrato social” de John Locke:

Essa conjuntura, de acordo com as ideias do contratualista John Locke, configura-se uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que tais cidadãos gozem de direitos imprescindíveis (como direito à educação de qualidade) para a manutenção da igualdade entre os membros da sociedade, o que expõe os surdos a uma condição de ainda maior exclusão e desrespeito. (grifo nosso)

Na construção dos argumentos desse trecho, percebe-se um diálogo entre as ideias de Locke e as relações estabelecidas pelos textos motivadores. Nota-se que a candidata também levou em conta informações da coletânea, no sentido de considerar a promoção da igualdade como tarefa governamental – tanto é assim que existem medidas previstas em lei (como os textos I e IV da coletânea); embora, na prática, isso não ocorra (conforme os textos II e III). Por fim, a candidata retoma a referência à obra de Machado de Assis:

(...) Dessa forma, será possível reverter um passado de preconceito e exclusão, *narrado por Machado de Assis* e ofertar condições de educação mais justas a esses cidadãos. (grifo nosso)

Novamente, nota-se que a referência ao livro foi pontual, sem contextualizar como a situação de preconceito se desenvolve no enredo. As citações aos filósofos nos parágrafos de desenvolvimento também são breves e não há menções diretas a dados da coletânea. Ainda assim, os responsáveis pela correção do texto consideraram que tais referências foram suficientes, de forma que a redação recebeu nota máxima.

5 I CONCLUSÃO

Após a análise, verifica-se que, para a correção das redações do Enem, é essencial que se estabeleçam relações dialógicas entre os argumentos da dissertação, as ideias da coletânea (mesmo que de forma indireta) e o repertório externo (este, evidente), corroborando o que é solicitado pelo exame: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação [...]” (BRASIL, 2017, p. 19).

A bagagem cultural é, indubitavelmente, fundamental para a constituição

do aluno como cidadão – ou, para a perspectiva bakhtiniana, a construção da sua identidade como sujeito inserido em determinada cultura e contexto, ciente da pluralidade cultural que o cerca, bem como das problemáticas sociais a ela associadas. No que tange à produção textual do Enem, essa competência pode auxiliar na compreensão do tema da redação e, sobretudo, no estabelecimento de referências que dialoguem com os argumentos. No entanto, percebe-se que tal habilidade poderia mais bem explorada na prova, que há vinte anos exige uma dissertação-argumentativa sempre nos mesmos parâmetros – comandos que acabam por cercear a capacidade de construção inventiva do sujeito, não permitindo que sua identidade se revele por completo na produção, tal qual preconiza Bakhtin (1997).

Nesse sentido, para o professor de Ensino Médio, é preciso considerar a inserção do aluno na sociedade; contudo, também é preciso preparar o estudante para um exame que possibilite seu ingresso no ensino superior. Esse exame, no entanto, ainda se configura como uma prova que limita a capacidade criativa do sujeito, ao não considerar os múltiplos gêneros com os quais o indivíduo terá contato em seu cotidiano pessoal, acadêmico e profissional no futuro. Percebe-se, portanto, um desafio a ser enfrentado pelo professor no ensino de produção textual, na tentativa de equilibrar o preparo do aluno para “a vida” e para “o exame”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. MELO, Rosineide de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. *In: Brait, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-78.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, n. 56, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame nacional do ensino médio**: caderno do primeiro dia. Brasília: Inep - MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Perguntas frequentes. **Portal do Inep**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre o Enem. **Portal do Inep**, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência Enem**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2017**: cartilha do participante. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos. 2017. **Portal do Inep**, 30 maio 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206>. Acesso em: 03 jan. 2019.

G1. Enem 2017: leia redações nota mil. **G1**, 19 mar. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2009

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. FORTUNATO, Geralda Cristina. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 08, n. 01, jan./jul. 2016.

CAPÍTULO 23

O TESTE CLOZE COMO INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO EM COMPREENSÃO LEITORA NO NÍVEL MICROTETUAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 29/07/2020

Vanessa de Oliveira Silva Ferraz Cabral

Universidade Federal de Alagoas
PROFLETRAS/UFAL
Maceió - AL

<http://lattes.cnpq.br/8971872061633511>

Maria Inez Matoso Silveira

Universidade Federal de Alagoas
PPGLL/PROFLETRAS/UFAL
Maceió - AL

<http://lattes.cnpq.br/1877904100434370>

RESUMO: A experiência de ensino da língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental nos permitiu observar que, a cada ano, a compreensão leitora dos alunos vem sendo menos proficiente. Muitas podem ser as causas dessa deficiência, as quais podem se situar desde a dificuldade em decodificar até a dificuldade em fazer inferências mais complexas. Com vistas a diagnosticar problemas dessa natureza, levamos a efeito uma experiência utilizando o Teste *Cloze* (palavra derivada de closure) como instrumento para medir o desempenho em leitura entre estudantes de 9º ano. Criado por W. Taylor em 1953, este teste, também conhecido como texto lacunado, é uma técnica originada da área da Psicolinguística, originária da psicologia da Gestalt, vem sendo utilizada por pesquisadores de leitura e linguagem desde a década de 70, configurando-se como um importante meio de

avaliar a compreensibilidade de textos escritos no estímulo ao desenvolvimento do raciocínio que o aluno avaliado precisa realizar ao fazer uso do seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem, dos seus conhecimentos de mundo e de elementos da textualidade (ABREU,2017). Participaram da experiência 38 alunos, todos com distorção idade-série numa escola pública localizada na periferia da cidade de Maceió. O teste utilizou um texto curto com 15 lacunas a serem preenchidas. Na análise dos resultados foi possível constatar que grande parte da turma demonstra que consegue estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto, entretanto muitos deles ainda têm dificuldades em perceber a coesão, a referenciação e as concordâncias presentes no micronível do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Teste *cloze*; Compreensão de leitura; Avaliação da aprendizagem.

THE CLOZE TEST AS A DIAGNOSTIC INSTRUMENT IN MICROTETUAL LEVEL ON THE READING COMPREHENSION

ABSTRACT: The experience of teaching the language in the final years of Elementary School allowed us to observe that, each year, the reading comprehension of students has been less proficient. There can be many causes of this deficiency, which can range from the difficulty in decoding to the difficulty in making more complex inferences. In order to diagnose problems of this nature, we carried out an experiment using the Cloze Test (word derived from closure) as an instrument to measure reading performance among 9th grade students. Created by W.

Taylor in 1953, this test, also known as gap text, is a technique originating from the Psycholinguistics area, originating in Gestalt psychology, and has been used by reading and language researchers since the 70s, configuring itself as an important means of evaluating the comprehensibility of texts written in stimulating the development of reasoning that the evaluated student needs to perform when using his mastery of the semantic-syntactic structures of language, his knowledge of the world and elements of textuality (ABREU, 2017). 38 students participated in the experiment, all with age-grade distortion in a public school located on the outskirts of the city of Maceió. The test used a short text with 15 gaps to be filled. In the analysis of the results it was possible to verify that a large part of the class demonstrates that they are able to establish the necessary relationships to give meaning to the text, however many of them still have difficulties in perceiving the cohesion, referencing and the concordances present in the text's micro-level.

KEYWORDS: Cloze test; Reading comprehension; Learning assessment.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, na linha de pesquisa em Leitura e Cognição. Tal pesquisa foi motivada pela nossa experiência de ensino com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em que vimos percebendo que, a cada ano, a compreensão leitora dos alunos vem sendo cada vez menos proficiente. Muitas podem ser as causas dessa deficiência, as quais podem se situar no processamento tanto no micro como no macronível textual; além da dificuldade tanto em decodificar, como em fazer inferências mais complexas durante o ato de ler.

Com vistas a diagnosticar problemas dessa natureza, levamos a efeito uma experiência utilizando o teste *Cloze* como instrumento para medir o desempenho dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Conforme Santos et al. (2002), o teste *Cloze* foi criado por Wilson Taylor, em 1953; é bastante usado e difundido, e sua aceitação por pesquisadores tem sido demonstrada em várias pesquisas que aparecem em muitas publicações internacionais e nacionais, a exemplo de Costa (2011) e Oliveira e Silveira (2014) entre outros. O teste consiste na substituição de palavras num texto por um espaço pontilhado ou lacuna em que os leitores têm que preencher de acordo com o contexto. Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz como meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, configurando-se como um importante recurso para o estímulo ao desenvolvimento do raciocínio que o aluno avaliado precisa realizar ao fazer uso do seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e dos seus conhecimentos de mundo.

Participaram do referido teste 38 estudantes do Ensino Fundamental, todos com distorção idade-série, de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Maceió, em que se utilizou um texto curto estruturado segundo a técnica de

Cloze tradicional, num total de 15 lacunas a serem preenchidas. Nessa análise preliminar foi possível constatar que, apesar de grande parte da turma demonstrar que consegue estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto, muitos ainda têm dificuldades em perceber elementos de coesão, de referência e de concordância presentes no micronível do texto.

2 | O TESTE CLOZE

Criado por W. Taylor em 1953, como já foi dito, o Teste *Cloze* é uma técnica utilizada na psicolinguística da leitura e se refere à tendência do leitor de completar padrões familiares que estejam parcialmente completas. Vem sendo utilizada por pesquisadores da área de linguagem, especialmente nas pesquisas sobre leitura e escrita desde a década de 1970, como um meio de avaliar a compreensibilidade de textos escritos.

O uso desta técnica é recomendado pela antiga *International Reading Association (IRA)*, hoje *International Literacy Association*, como uma das melhores técnicas para desenvolver, avaliar e mensurar a compreensibilidade. Sua aceitação tem sido demonstrada pelas inúmeras publicações discorrendo sobre o leque de possibilidades de utilização desse recurso.

A técnica consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos em que alguns desses vocábulos serão retirados para que o leitor preencha a lacuna com a palavra que julgar mais adequada de acordo com o contexto textual no macro e principalmente no micronível. A palavra retirada poderá ser o quinto, sétimo ou décimo vocábulo, ou poderá ser feita a supressão de uma categoria gramatical (adjetivos, substantivos, verbos ou outras), ou ainda a eliminação aleatória de 20% dos vocábulos do texto que será substituído por um traço de tamanho sempre igual, tal como propõe Taylor (1953, apud Santos 2002), ou proporcional ao tamanho do vocábulo omitido, como sugerido por Bormuth (1968, apud Santos 2009). Isso porque, de acordo com esse autor, os resultados obtidos com a utilização do traço proporcional apresentam um índice mais alto de correlação com outras medidas de compreensão em leitura e o índice de compreensibilidade será dado pela maior ou menor facilidade que o leitor tem para reconstituir tal texto.

Quanto aos escores de avaliação, isto é, para a interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho, são somados os números das lacunas que foram preenchidas de forma correta, ou será feito a partir da análise semântica e/ ou sintática.

Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, uma vez que, ao possibilitar a avaliação da compreensão leitora, também pode ser utilizada como um excelente recurso interventivo, para ações de remediação; além de, do ponto de vista prático,

ser de fácil elaboração, aplicação e correção e ainda apresentar um baixo custo financeiro, pois o material utilizado é apenas papel e lápis. De fato, trata-se de um instrumento que pode ser aplicado para ações de diagnóstico, intervenção, e remediação.

3 | PARTICIPANTES

Participaram do teste aqui descrito 38 estudantes, de um total de 45 efetivamente matriculados em uma escola pública de periferia, todos com distorção idade-série variando entre 16 a 19 anos. Desse total, 10 eram meninas e 28 eram meninos.

4 | MATERIAL

Utilizou-se um pequeno texto de tipologia narrativa intitulado “Uma vingança infeliz”, pertencente ao gênero crônica, de autoria desconhecida e estruturado segundo a técnica de *Cloze* tradicional restringido, ou seja, com omissão do quinto vocábulo e com a utilização de um banco de palavras, num total de 15 lacunas a serem preenchidas. A escolha desse gênero se deu por se tratar de um gênero do cotidiano que aborda assuntos corriqueiros e sua tipologia narrativa, que se caracteriza pela sequência temporal e lógica dos fatos no passado, além de ser mais acessível à faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:							
estava	muito	uma	destruir	ela	outro	casa	tiraram
a	porta	boas		nossas	ficou	seu	o

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Texto utilizado como Teste *Cloze*

5 | PROCEDIMENTOS

No dia 27 de março, ainda no primeiro bimestre do ano letivo de 2018, foi realizado esse primeiro teste *Cloze* com os estudantes. Tendo em vista a pouca

familiaridade deles com esse tipo de atividade, o *Cloze* utilizado possuía um banco de palavras para que eles apenas completassem o texto. Os estudantes foram solicitados a preencher o espaço em branco com a palavra que lhes parecesse a mais apropriada para completar o sentido do texto. O teste foi realizado em ambiente tranquilo, bem arejado e iluminado. A aula em que foi realizada a atividade teve duração média de 50 minutos, não tendo sido estabelecido um limite de tempo para que concluíssem a tarefa.

Antes de iniciar, foi explicado aos alunos que eles poderiam utilizar lápis e borracha, e deveriam realizar esta atividade com muita atenção, tomando o cuidado para não responder aleatoriamente. Durante a aplicação do teste eles fizeram os seguintes questionamentos em relação às palavras: “Tem que achar tudinho?”; “Só pode usar a palavra uma vez?”; Posso colocar um “m” aqui? (apontando para a palavra *estava*) referindo-se ao trecho: “em que eles estava(m) juntos no quintal” para completar a lacuna, no entanto, palavra correta que completa este trecho é “tiraram”.

6 | MÉTODO

O texto utilizado (“Uma vingança infeliz”) é composto por 100 vocábulos com 15 lacunas. Este teste busca manter a forma do *Cloze* tradicional, como proposto por Taylor (1953) e referendado por Santos et al. (2009), em que são omitidos os quintos vocábulos, e substituídos por um traço de tamanho equivalente ao da palavra retirada. É um texto curto, cujas palavras omitidas são posicionadas em um quadro acima do texto, cabendo ao estudante escolher qual vocábulo serve no espaço, sendo que cada palavra corresponde apenas a uma omissão, o que Santos (2009) chama de *Cloze* restringido. Portanto, as respostas são fechadas e as lacunas, ou melhor, as *unidades cloze*, são de ordem lexical, com a omissão de palavras de diversas classes como adjetivo, substantivo, verbo, etc.

A correção foi feita de forma literal, ou seja, foi considerada a escrita correta da palavra omitida. No que diz respeito à pontuação, foi atribuída a nota zero considerando-se os erros ou espaços em branco e 0,1 para cada acerto, sendo a pontuação final do participante o resultado da soma dos pontos, que pode variar de 0,0 à 1,5. De acordo com Santos (2007), a correção literal considera como acerto o preenchimento correto da palavra exata que foi omitida, respeitando inclusive grafia e acentuação gráfica.

7 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com Kato (1986, apud Abreu 2017), extrair o significado de um enunciado depende dos elementos presentes na memória de um indivíduo e no

modo como a memória funciona. Ao ler um texto, um indivíduo ativa diferentes tipos de memória – de curto, médio e de longo prazo. A relação entre o tipo de memória ativado e o conteúdo do texto determina se a estratégia de leitura será predominantemente descendente (*top-down*) – quando o leitor parte do seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto – ou ascendente (*bottom-up*) – em que o leitor reconhece palavra por palavra, juntando-as para construir unidades maiores e gerando o sentido a partir da combinação dessas unidades.

Há pesquisas que afirmam que textos curtos tendem a favorecer uma leitura do tipo ascendente, uma vez que a pouca demanda de memória permitiria maior atenção a detalhes e encorajaria estratégias de processamento palavra por palavra, segundo Abreu (2017).

Item Lexical	Lacuna(s)
Adjetivo	9
Advérbio	11
Artigo	1 e 13
Preposição	8
Pronome	5, 10, 12 e 14
Substantivo	3, 6 e 15
Verbo	2, 4 e 7

Tabela 1 – Propriedades das lacunas

Nesta pesquisa, as lacunas são em sua maioria, de ordem lexical, composto por sete classes de palavras, conforme pode ser observado na Tabela 1, tendo em vista que o preenchimento da unidade *cloze* não depende somente da capacidade de compreensão, mas também do conhecimento lexical e gramatical.

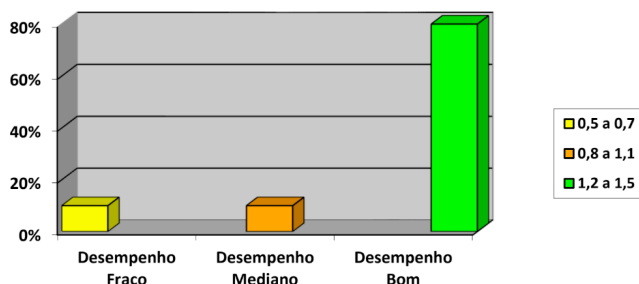


Gráfico 1 – Resultado obtido por acertos

Tradicionalmente, seguindo o método definido por Bormuth (1968, apud Santos, 2009), o significado dos escores do teste *Cloze* é conferido segundo três níveis de leitura: Nível de Frustração (menos de 44%) , Nível Instrucional (entre 44% e 56%) e o Nível Independente (superior a 56%). Um percentual de até 44% de acerto indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. Um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo. Por fim, um nível de acertos superior a 57% equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Tendo em vista que este foi o primeiro teste utilizado com esta turma, utilizamos outra nomenclatura para os níveis apresentados, ficando redefinidos da seguinte forma: o nível de frustração foi denominado de desempenho fraco, o nível instrucional foi chamado de desempenho mediano e no nível de autonomia, de desempenho bom, conforme mostrado no Gráfico 1. Isto ocorreu devido o fato de o texto utilizado ter sido um texto curto, era ainda muito cedo para dizer que os alunos encontram-se em um nível instrucional ou autônomo.

De início, foi feita a contabilização de erros e acertos de cada um; essa primeira parte das análises consistiu em avaliar a habilidade cognitiva dos sujeitos, considerando os 15 erros possíveis, ao recuperar o vocabulário disponível na memória de curto e de longo prazo e a capacidade de reconhecer e de estabelecer relações coesivas entre diferentes unidades significativas. Como pode ser observado no gráfico, os estudantes foram classificados pelo desempenho, obtendo o seguinte escore: 4 não tiveram um bom desempenho, 4 apresentam um nível elementar, 30 encontram-se em um nível proficiente, ou seja, 80% dos estudantes que realizaram o teste conseguiram estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto.

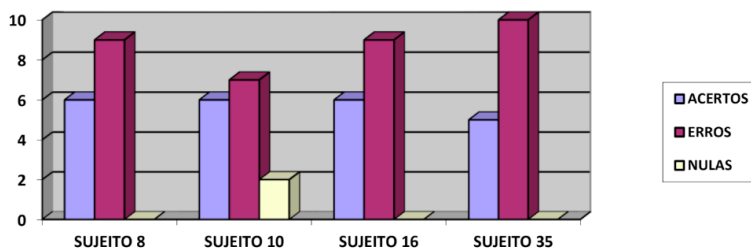


Gráfico 2 – Número de acertos e erros dos estudantes de desempenho fraco

Conforme pode ser observado no Gráfico 2, é possível verificar que os estudantes 8, 10, 16 e 35 possuem baixo grau de compreensibilidade, tendo em

vista que o número de erros foi superior ao número de acertos, indicando que eles conseguiram retirar poucas informações da leitura.

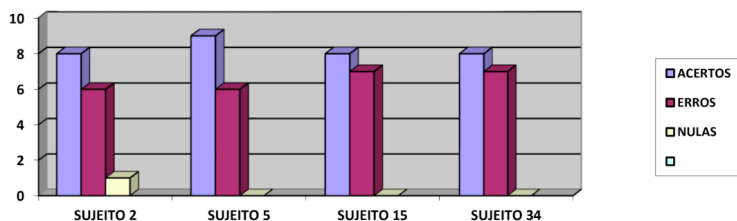


Gráfico 3 – Número de acertos e erros dos estudantes de desempenho mediano

Já os estudantes 2, 5, 15, 34, Gráfico 3, mesmo estando dentro do nível de desempenho mediano, tendo em vista que se encontram entre o escore de 53% a 60% de acertos, indicando que a leitura deles é suficiente; o número de erros cometidos foi quase o mesmo número de acertos, o que indica a necessidade de auxílio adicional externo para obterem êxito na compreensão do texto. Noutras palavras, estes sujeitos encontram-se no que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, definindo aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Os demais participantes indicam que tiveram uma boa compreensão do texto lido, pois obtiveram um percentual de vai de 61% a 100% de acertos, ou seja, conseguiram desenvolver as atividades com proficiência.



Gráfico 5 – Resultado geral do preenchimento das lacunas

Numa primeira análise, podemos verificar que o número de acertos das palavras esperadas (palavras iguais ao do autor) foi muito bom, com um percentual de 75%, mesmo sendo um *Cloze* com banco de palavras. Obtivemos um percentual de apenas 11% de palavras aceitáveis (palavras que também poderiam completar a lacuna sem prejuízo ao seu entendimento), somando-se as palavras esperadas

e as aceitáveis, teremos um percentual de 86% de compreensão do texto, o que nos leva a acreditar que a tipologia narrativa do gênero, também pode ter auxiliado na compreensão dos estudantes, haja vista que sua presença na escola é muito constante, principalmente nos livros didáticos. Pudemos observar também que o resultado quase nulo para o número de espaços em branco, apenas 1%, denota pouca dificuldade no preenchimento do teste. No entanto, devemos nos atentar para os 13% de palavras inaceitáveis, o que é algo preocupante, uma vez que se trata de um número muito alto para um Teste *Cloze* com banco de palavras. Abaixo faremos uma análise mais detalhada desta situação.

Lacuna	Palavra esperada		Palavra aceita		Palavra não aceita					Palavra em branco
1	UMA	74%	a	21%	destruir	boas	-	-	-	-
2	TIRARAM	68%	-	-	estava	-	-	-	-	-
3	CASA	100%	-	-	-	-	-	-	-	-
4	FICOU	76%	estava	16%	muito	-	-	-	-	-
5	ELA	76%	-	-	O	tiraram	destruiu	a	muito	-
6	DESTRUIR	84%	-	-	outro	estava	tiraram	ela	a	-
7	ESTAVA	74%	ficou	11%	porta	ela	tiraram	o	-	1
8	A	84%	-	-	ela	uma	casa	muito	destruiu	-
9	BOAS	74%	nossas	16%	tiraram	a	porta	-	-	-
10	NOSSAS	87%	-	-	muito	boas	outro	a	-	-
11	MUITO	89%	-	-	O	outro	-	-	-	-
12	SEU	55%	o	34%	ela	boas	-	-	-	1
13	O	34%	seu	66%	-	-	-	-	-	1
14	OUTRO	82%	porta	5%	seu	boas	muito	-	-	-
15	PORTA	68%	-	-	seu	o	casa	tiraram	-	-

Tabela 2 – Incidência de palavras não aceitas

A proporção de acertos não depende simplesmente da habilidade dos participantes, mas também da dificuldade das lacunas criadas; essas unidades tendem a variar em complexidade de acordo com o gênero textual e demandam maior grau de esforço formal à medida que esses gêneros se distanciam da língua vernácula do leitor.

Na Tabela 2, podemos observar as palavras inaceitáveis e fazer uma análise mais detalhada. Dispensaremos aqui os comentários críticos às respostas das

lacunas que apresentam o maior número de respostas esperadas e aceitáveis. Voltaremos às atenções às lacunas com maior incidência de palavras inaceitáveis, fazendo uma análise sobre as possíveis causas que produziram tais problemas de compreensão.

Sabe-se que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Beaugrande 1997, apud Marcuschi 2008); por isso, todo texto deve ser dotado de sentido e de informações contextualmente dadas, a fim de que o leitor construa uma representação coerente.

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar **uma** fotografia em que eles **tiraram** juntos no quintal da **casa** .

1º parágrafo: lacunas 1 a 3

Como pode ser observado na tabela 2, não houve grandes problemas nestas lacunas.

A mãe de Pedro **ficou** brava com ele e o castigou. **Ela** lhe disse que ao **destruir** uma fotografia ele também **estava** destruindo uma lembrança. Explicou **a** ele que quando envelhecemos, **boas** lembranças ajudam a animar **nossas** vidas.

2º parágrafo: lacuna 4 a 10

No entanto, neste parágrafo, pode-se observar que nestas lacunas ocorrem sérios problemas de referenciação com as *palavras não aceitas*. No elemento anafórico *ela*, (lacuna 5) a lacuna foi preenchida com vocábulos como *o - tiraram - destruí - a - muito*, elementos estes que não estabelecem relação nenhuma com o referente, este fato demonstra que estes estudantes possuem dificuldades com os elementos referenciais. O mesmo ocorre com a dificuldade em estabelecer uma correlação entre os tempos verbais, como pode ser visto na lacuna 6 que foi preenchida com as seguintes palavras não aceitas: *outro - estava - tiraram - ela - a*, indicando a total ausência de elementos coesivos ressaltando a dificuldade em realizar o exercício de ir e vir, buscando as relações de coesão e coerência. Ou seja, o erro no preenchimento das lacunas decorreu de falhas no processamento linguístico no micronível textual, de reconhecimento da coesão referencial tanto do elemento anterior quanto do posterior.

Depois de pensar **muito**, Pedro desculpou-se com **seu** irmão e pediu para **o** pai tirar um **outro** retrato deles. Um bonito **porta**-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

3º parágrafo: lacuna 11 a 15

Pode-se observar, no resultado deste teste, que a grande maioria dos participantes não pareceu ter problemas em usar seu conhecimento linguístico para completar as lacunas do texto.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa análise foi possível constatar que o teste *Cloze* apresenta-se como uma ferramenta muito rica para avaliar diferentes aspectos da proficiência leitura e que requer poucos recursos, apenas papel e caneta.

Os resultados revelaram proficiência em leitura para a maioria dos estudantes. No entanto, fazem-se necessárias ações pedagógicas voltadas para o estudo da coerência e da coesão, tornando-os capazes de realizar as progressões referenciais com maior autonomia, tendo em vista que o erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário e os alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de conhecimentos desses alunos (DOLZ et al. , 2010).

REFERÊNCIAS

ABREU, K. N. M. **O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSTA, J. P. **Compreensão de textos escritos: um estudo de caso em turma de 5º Ano.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação da UFAL, Maceió, 2011.

DOLZ, J. et al. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2010.

KOCH, I, G, V; TRAVAGLIA, L, C. **A coerência textual.** 18ª. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, F.J.D de; SILVEIRA, M.I.M. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas de nono ano do ensino fundamental. **Educação e Contemporaneidade**, v. 23, nº 41, jan/jun. 2014

SANTOS, A. A. A. et al. O Teste *Cloze* na Avaliação da Compreensão em Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.3, p.549-557, 2002.

SANTOS, A. A. dos; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CAPÍTULO 24

A POESIA NA SALA DE AULA: POESIA E LIRISMO EM VERA ROMARIZ

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 12/08/2020

Camila Maria Araújo

UFAL – Sertão

Jequié – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/9120839337226373>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar dois poemas da escritora Vera Romariz (2004, 2008), cujo eu-lírico se mostra marcado pela busca da subjetividade tão cara à sociedade contemporânea. Os poemas foram apresentados em sala de aula e serviram de suporte para compreensão do que é fazer poesia, como diz Gerbara (2002). Dessa forma, essa categoria poética apresentada nas produções romarianas produz uma inconstância de afetos e indiferenças, representando imagens simbólicas que caracterizam uma sociedade mesquinha, individualista e solitária. A posição do eu-lírico é marcado pelo lirismo, que apresenta sujeitos deslocados, como se apresentam os poemas **Amarelados Olhos de Melão** e **Sonhos Podres**. Neles, a poesia flui a partir da representação do diferente (HALL, 2001), em que Romariz imprime, então, em sua escrita artística um jogo de perdas e ganhos, como se o eu-lírico mapeasse as injustiças sociais. Para subsidiar nossa pesquisa, utilizamos estudos teóricos de Paz (1982) e Goldstein (2002), que nos ajudam a pensar sobre a poesia e o lirismo na obra literária, através do seu espaço e imagens representadas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Alagoana. Poesia. Lirismo.

POETRY IN THE CLASSROOM: POETRY AND LIRISM IN VERA ROMARIZ

ABSTRACT: This work aims to analyze two poems by the writer Vera Romariz (2004, 2008), whose I lyrical is marked by the search for subjectivity so dear to contemporary society. The poems were presented in the classroom and served as a support for understanding what it's to make poetry, as Gerbara (2002) says. In this way, this poetic category presented in the romarianas productions produces an inconstancy of affections and indifference, representing symbolic images that characterize a petty individualistic and solitary society. The position of the I lyrical is marked by lyricism, which presents displaced subjects, as poems **Amarelados Olhos de Melão** and **Sonhos Podres** are presented. In them, poetry flows the representation of the different (HALL, 2001), what Romariz print, then, in his artistic writing a game of losses and gains, as if the I lyrical mapped social injustices. To support our research, we used theoretical studies by Paz (1982) and Goldstein (2002), that help us to think about poetry and lyricism in literary work, though it's space and represented images.

KEYWORDS: Alagoana Literature. Poetry. Lyricism.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo como intuito analisar a poesia e o lirismo nos poemas **Amarelados olhos de melão** e **Sonhos podres**, de Vera Romariz

(2004, 2008), nosso estudo objetiva também estudar as imagens e representações poéticas.

Para atender esse campo de investigação, essa pesquisa é de cunho bibliográfico, exigindo consciência/compreensão do lugar de pesquisa, como se apresentam as poesias de Vera Romariz. As poesias romarianas estão marcadas, quase sempre, por condições psicológicas, sociais e culturais, que produzem uma retrospectiva ao passado, que por vezes é apresentada negativamente pelo eu-lírico. Esta pesquisa está enquadrada na área dos Estudos Culturais, que discute os aspectos socioculturais no mundo contemporâneo.

Na obra de Vera Romariz, o eu-lírico produz uma inconstância de afetos e indiferenças, mostrando a unicidade do eu-lírico como uma voz do mundo, sem singularizar os problemas/dores da sociedade através de padrões historicamente impostos.

Podemos observar na escrita de Vera Romariz essa liberdade, que incorpora suas produções com caráter universal, não se esgota ao visibilizar uma literatura feminina escrita por mulher, pois “a diversidade das artes não impede sua unidade. Ao contrário, destaca-a” (PAZ 1982, p. 22).

Dessa forma, a poesia dessa poeta alagoana tem capacidade de englobar várias vozes em um eu-lírico, marcando o caráter móvel do poema. Através da onipotência do eu-lírico romariano, compreendemos as marcas subjetivas e sociais impressas nas obras dessa autora, que possibilitam entender os movimentos/dores/vidas introduzidos à obra artística literária.

Analisar a linguagem poética da escritora Vera Romariz nos possibilita compreender o dialogismo que existe entre seus poemas, que se interligam na crise existencial e mobilidade do eu-lírico, seja ele: oculto, feminino ou masculino. Sua escrita contemporânea, sem seguir uma forma fixa, produz críticas rasantes para a sociedade, causando uma estranheza ao leitor desatento, que busca inicialmente respostas ao texto.

Sendo assim, o interesse em trabalhar com esses poemas parte da curiosidade intrigante sobre o posicionamento do eu-lírico que coloca o leitor em um momento choque consigo e com o mundo, além de possibilitar a reflexão sobre os aspectos ligados aos estudos culturais na literatura.

2 | METODOLOGIA

O estudo consiste em um trabalho descritivo de revisão bibliográfica sobre poesia, poema, eu-lírico, tendências contemporâneas e Literatura Alagoana em sala de aula. Partindo do estudo da teoria literária, é feita a análise das obras da autora alagoana Vera Romariz, que seguindo um sistema seletivo através das

manifestações do eu-lírico, foram selecionadas duas obras, nas quais se apresentam entre os livros: **Amor aos cinquenta** (2004) e **Película** (2008).

Sabendo a forte influência da historicidade literária herdada pelas produções contemporâneas, iniciamos o trabalho percorrendo sobre a história da poesia, desde as reflexões produzidas na Idade Média pelos filósofos gregos, que se preservou ao longo do tempo através de produções como: **A república**, de Platão (1965) e a **Poética clássica**, de Aristóteles (2005), até a corrente moderna, marcada pela *Semana de Arte Moderna*, principal revolução literária do Brasil, que ocorreu em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo, chegando à contemporaneidade para destacar Vera Romariz como uma voz lírica na produção artística alagoana. Dessa autora, selecionamos os poemas: **Amarelados Olhos de Melão** e **Sonhos Podres**, abaixo transcritos:

Amarelados Olhos De Melão

Na lanchonete reluzente
Sento e sorvo o suco de melão
Ao lado, frutas coloridas se agarram
Num abraço sensual
E me espreitam em tempo de comer

Corte de faca em polpa de fruta
A criança descalça se atravessa oblíqua
olhos ascendentes
e mendiga o resto do suco
o resto do pastel
o resto

Cachoeira de sons e gestos duros
os olhos de aço do gerente
afogam o gesto do menino
e fazem-no rolar ladeira abaixo
num correr que não encontra
descanso de calçada

No aço do balcão, a polpa da fruta
E os olhos amarelados de melão
da criança ascendente
entram fundo em minha carne
se instalam em minhas órbitas
e me fazem este ser

aço e polpa
que se estrangula
no meio da ladeira
tocando as frutas macias
e o aço frio do balcão
Corte e carícia
oblíqua face
diviso a meu lado um banco vazio
ao lado, apenas
no teu quase assento
criança dos amarelados olhos
de melão

(ROMARIZ, 2008, p. 23-24)

Sonhos podres

Paguei o pão que comi
Varri o quarto onde há tanto durmo
Fiz eu mesma o ninho
Onde há tantos anos me aninho
E cometi o mortal pecado de não cometer pecados
Pois de tão madura
Apodreci meus sonhos
Dei a todos o direito estúpido de compreendê-los
E me cansei das bobagens adiadas

Irás tão necessárias
condensadas
que fluíam tímidas em máscaras de carinho
pois de tão madura apodreci meus sonhos

Cantando cirandas com voz cansada
Reivindico o direito à dependência
À fragilidade biquinho antigo denego carinho
E entrego exausta um troféu de adulto que pesa nas mãos

Depositarei espadas
nas pernas retesadas de lutas
guardarei talões de cheque
notas de compra e venda

E ficarei reivindicando o direito de colos sonhados
Pois de tão madura
Apodreci meus sonhos

Serei filha novamente
E os velhos pais saltarão das molduras
com braços em concha de bem querer
E o avô, morto antes de ser o velho avô,
cantará cantigas de ninar nas ruas de pedra de um Penedo
que nunca nos viu passar juntos

Irresponsavelmente filha e neta
Abusarei do direito à dependência
E exigirei banquetes em minha homenagem
Pois cansei de não poder cansar
E de tão madura apodreci meus sonhos

(ROMARIZ, 2004, p. 11-13)

Por fim, buscaremos ser possível compreender o lirismo nas obras poéticas de Vera Romariz, que insiste em demarcar as dores humanas como forma condicional ao poema.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os poemas selecionados são compostos por eu-lírico de gêneros diferentes, possuem significados distintos, não se interligam e muito menos se completam. É uma vida que se ascende com o título e não finda com o último verso do poema. Em **Olhos Amarelados de Melão** (ROMARIZ, 2008, p. 23-24), por exemplo, o eu-lírico produz uma inconstância de afetos e indiferenças, representado pela desigualdade social e a falta de humanidade desenvolvida pelo capitalismo, que se reproduz nos olhos da criança que se apaga no momento final da obra, já em **Sonhos Podres** (ROMARIZ, 2004, p. 11-13), temos o arrependimento pelo que está vivendo no presente e a necessidade/desejo de voltar ao passado para reconstruir sua história.

Criar um soslaio entre dois mundos/realidades faz parte da singularidade romariana. A vos impressa em suas poesias machuca os leitores por não imitar uma realidade, mas sim, falar dela. Através de um jogo metafórico impresso pelo eu-lírico e a conturbação imagética que reproduz, traz cruamente uma realidade alienante e egoísta, onde o escuro das classes marginalizadas não hesita em se posicionar como pequeno. Podemos observar esse viés apresentado pelo eu-lírico, através do poema **Amarelados Olhos de Melão** (ROMARIZ, 2008, p. 23-24), onde esses

aspectos representativos da sociedade são impostos desde a não marcação do sexo no eu-lírico, dando ao contexto uma realidade de indiferença universal.

As produções romarianas não transmitem uma ideia estereotipada da ingenuidade e submissão feminina, faz um caminho inverso de representatividade, pois insiste na rudez das palavras. O eu-lírico que produz nos poemas não se vitima e nem aceita as imposições da sociedade. Apresenta-se com o intuito de regularizar as sensações, sem a marcação de rótulos, homens e mulheres se configuram em um mesmo patamar, como humanos sensíveis e palpáveis.

O poema **Sonhos Podres** (ROMARIZ, 2004, p. 11-13) nos mostra o quanto somos pobres de sonhos, resumidos a uma matéria esgotável, máquina do capital, que só deseja voltar ao tempo e fazer tudo diferente em função das nossas necessidades, e nunca para o bem-estar de quem nos rodeia. O eu-lírico nos alerta a importância de sonharmos como ricos, afortunados de felicidade e apreciadores da simplicidade.

Vera Romariz possui uma linguagem incandescente em suas produções, conseguindo invadir o íntimo do seu leitor sem anunciar a excursão psicológica, como diz Lima (2008, p. 104), ela “[...] não se constrange em invadir a intimidade alheia, dando nomes aos bois”. A transcendência do eu-lírico imprime nas obras as mazelas de um eu sozinho e individualista, nos mostrando o quanto somos fúteis a ponto de achar que não somos.

4 | CONCLUSÕES

Através dos imbróglios apresentados, podemos perceber que o olhar enviesado de Vera Romariz é artisticamente impresso pelo eu-lírico. A singularidade encontrada na crise poética – forma e conteúdo - liricamente demonstrada pelo eu-lírico, que flagra o resto, o resto de nós: “A criança descalça se atravessa oblíqua / olhos ascendentes / e mendiga o resto do suco / o resto do pastel / o resto”, como nos diz o poema.

Com isso, sabemos que a força representativa do texto poético tem uma grande importância para o mundo letrado, até como forma de concretizar as manifestações artísticas e culturais de um povo, ao analisarmos as obras poéticas romarianas, detectamos o lirismo impresso no eu-lírico. Romariz alcança um patamar na literatura que mais lhe desafia o cotidiano amargo/doce da vida, como se a arte de escrever, para a escritora, fosse dona do ato poético, que surge sem assombro de imposições das forças hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **A Poética Clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

GERBARA, Ana Euvira Luciano. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LIMA, Roberto Sarmiento. Quem com ferro fere.... In: ROMARIZ, Vera. **Película**. Maceió: Q Gráfica, 2008.

PAZ, Octavio. Poesia e poema. In: **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PLATAO. **A República**. Trad. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

ROMARIZ, Vera. **Amor aos cinquenta**. Maceió: Edições Catavento, 2004.

ROMARIZ, Vera. **Película**. Maceió: Q Gráfica, 2008.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PRELIMINAR SOBRE O CONCEITO *STORYTELLING* COMO PARTE DE PESQUISA EM IMPROVISAÇÃO MUSICAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 06/10/2020

Rafael Gonçalves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/3487719568307471>
<https://orcid.org/0000-0002-9175-3715>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma revisão preliminar das pesquisas desenvolvidas em torno do conceito *storytelling*, termo usado por alguns autores que estudam improvisação em música popular. São citadas as pesquisas de Paul Berliner, Sven Bjerstedt, Klaus Frieler et al. e Martin Norgaard para delimitar o conceito, entender as características do *storytelling* em improvisação, saber sobre as habilidades necessárias para que o intérprete seja capaz de improvisar com o conceito, além de observar o uso de diferentes abordagens de performance em improvisação. Primeiramente, são expostas as ideias gerais do conceito de *storytelling*. Muitos músicos expoentes dizem que tocam como se fossem “contar uma história com a música”. É analisado como não ocorre a produção de uma história concreta, mas um

discurso com os elementos musicais. Assim, são elencadas algumas características do *storytelling* em improvisação, como expostos por Berliner e Bjerstedt, como: produção de picos e vales de intensidade musical e a diretriz do músico tocar de acordo com sua voz interior (*inner voice*), em um processo de criação espontânea, que ocorre no momento que se toca. São elencadas algumas habilidades para a produção de *storytelling*, como: tocar de acordo com a harmonia e estar presente e concentrado no momento da performance. São apresentados alguns dados das pesquisas quantitativas de Frieler et al., que mostram em que medida os elementos do *storytelling* se fazem presentes à partir de uma análise mais objetiva, de dados extraídos de transcrições de partituras e fonogramas da base de dados Weimar. É apresentada, ainda, uma relação entre individualidade e *storytelling*, em que se argumenta que a busca pelo desenvolvimento de uma habilidade pessoal e particular de improvisação é um elemento importante para improvisadores da música *jazz*.

PALAVRAS-CHAVE: *Storytelling*; improvisação; performance; *jazz*; música popular improvisada.

PRELIMINARY BIBLIOGRAPHIC REVIEW ON THE *STORYTELLING* CONCEPT AS PART OF RESEARCH IN MUSICAL IMPROVISATION

ABSTRACT: The present work presents a preliminary review of the researches developed around the *storytelling* concept, a term used by some authors who study improvisation in popular music. The researches of Paul Berliner, Sven Bjerstedt, Klaus Frieler et al. and Martin Norgaard

are cited to delimit the concept, to understand the characteristics of storytelling in improvisation, to know about the necessary skills for the interpreter to be able to improvise with the concept, besides to observe the use of different performance approaches in improvisation. First, the general ideas of the storytelling concept are exposed. Many leading musicians say they play as if they were “telling a story with the music”. It is analyzed how the production of a concrete history does not occur, but what occurs is a discourse with the musical elements. Thus, some characteristics of storytelling in improvisation, as exposed by Berliner and Bjerstedt, are shown as the production of peaks and valleys of musical intensity and the guideline of the musician play according to his inner voice, in a process of spontaneous creation, which occurs in the moment of performance. Some skills are listed for the production of storytelling, such as: playing according to harmony and being present and focused at the moment of performance. We present some data from the quantitative researches of Frieler et al., to what extent the elements of storytelling are present from a more objective analysis, from data extracted from transcriptions of scores and phonograms of the Weimar database. It is also presented a relation between individuality and storytelling, in which it is argued that the search for the development of a personal and particular ability of improvisation is an important element for improvisers of the jazz music.

KEYWORDS: *Storytelling*; Improvisation; Performance; Jazz; Improvised Popular Music.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto traz um recorte de uma pesquisa de doutorado em Música em andamento. O tema geral da pesquisa desenvolvida é a improvisação na música popular. Como objetivos da pesquisa, tem-se revisão de conceitos teóricos e o registro autoetnográfico do desenvolvimento do pesquisador como intérprete. Como resultado da pesquisa, será apresentado ao final da mesma um recital de violão e guitarra solo e a tese, que relacionará a revisão dos conceitos estudados e sua aplicação prática. Em virtude do espaço disponível neste artigo, muitos dos conceitos aqui expostos não serão totalmente explorados - o que acontecerá na elaboração da tese.

2 | IMPROVISACÃO E STORYTELLING: IDEIAS GERAIS

Podemos observar que a improvisação ocorre de diferentes maneiras ao longo da história do *jazz* e música popular em geral. Ela parece ter ganhado cada vez mais espaço e força dentro das formas musicais e performance — improvisações como paráfrases e com poucos *chorus*¹ de improvisos à improvisação com muitos *chorus* e com formas mais livres, como mostram Paul Berliner (1994) e Ken Burns

1. Um *chorus* de improviso é uma repetição da forma do tema musical. Em linhas gerais, em uma abordagem de *jazz* tradicional, a seção de improvisos consiste em repetir diversas vezes a forma do *chorus*. A cada repetição, os improvisadores tocam novas melodias sobre uma estrutura harmônica proveniente do tema (embora haja espaço para rearmatizações ocasionais).

(2000). Assim, para intérpretes mais antigos como o trompetista Louis Armstrong (1901-71) um esquema geral de improvisação consistia muitas vezes em tocar a melodia em um primeiro *chorus*, fazer variações da melodia no segundo, e em um terceiro, tocar padrões escalares ou arpeggios com maior quantidade de notas². Alguns trabalhos mostram como, por exemplo, vários improvisos de Armstrong são muito fortemente baseados em paráfrases da melodia do tema instrumental (HARKER, 1997). Em intérpretes de gerações posteriores, como John Coltrane e Ornette Coleman, percebe-se que há uma maior liberdade nos tamanhos nos solos, forma musical, e um vocabulário menos estritamente ligado ao tema musical. Desta forma, sabendo que a improvisação dentro do *jazz* (e em diferentes gêneros musicais) foi, e é, empregada de diversas maneiras em performance, este trabalho visa investigar o que seria o conceito de *storytelling* em improvisação, de acordo com diferentes autores.

Primeiramente, podemos perceber que o termo e conceito *storytelling* é mais correntemente usado na literatura ligada à música popular (principalmente ao *jazz*), em autores como Paul Berliner, George Lewis (1996) e Sven Bjerstedt (2014); e o termo narratividade é mais usado nos estudos de música de concerto, como se vê nos trabalhos de Jean Jaques Nattiez e Katherine Ellis (1990) e Bruno Angelo (2011). Berliner é um autor que contribuiu para a musicologia ligada ao *jazz* e abordou em seu trabalho o tema *storytelling* na improvisação. Percebe-se que o assunto tem ganhado atenção nos últimos anos com pesquisas realizadas em diferentes centros de estudos na Europa, por diferentes abordagens, nos trabalhos de Bjerstedt (2014) e Klaus Frieler et al. (2015), que mostraremos adiante.

De acordo com os autores revisados, percebe-se que vários improvisadores (como os expoentes John Coltrane, Lester Young e outros) descrevem seu processo de improvisação dizendo que tocam como se fossem “contar uma história com a música”³. De acordo com Bjerstedt (2015), o termo *storytelling* têm sido usado por músicos e na literatura tanto de maneira prescritiva como descritiva. Assim, recomenda-se que uma boa estratégia de improvisação é que se “conte uma história” com a música (prescritiva). Esta pesquisa se baseia na visão de alguns autores como Nattiez e Bjerstedt, que afirmam que em geral existe uma dificuldade de se estabelecer relações entre a “história contada” com a música instrumental e a semântica. Neste sentido, os autores analisam que podemos perceber a música e os improvisos como uma história por ela possuir características como criação de expectativas musicais, retorno às ideias iniciais, tensão e resolução, assim como

2. Outra tradução possível seria: fazer um *riff* repetitivo no terceiro *chorus*, a expressão foi traduzida livremente de fazer “routines” no terceiro chorus - ou “high note riff patterns” na interpretação de Lawrence Gushee, como se vê no livro de Berliner (1994, p. 797).

3. Na ocasião de gravação da composição Giant Steps, John Coltrane dizia sobre a dificuldade de improvisar na progressão harmônica, e que mesmo assim queria contar uma história dos negros com seu improviso: “Like...tellin them black stories[...] I don't want to tell no lies[...].” (John Coltrane apud IYER, 2004) .

nas histórias faladas ou escritas (NATTIEZ, 1990). Assim, é pertinente pensar que a história contada com a música, na verdade se trata de um discurso com os elementos musicais, não sendo, portanto, uma história concreta (BJERSTEDT, 2015a).

Neste sentido, em geral as pesquisas aqui revisadas concentram-se em analisar a improvisação sob o ponto de vista sintático-musical, ou seja, em perceber como elementos musicais como escalas, frases, acordes, aspectos como a dinâmica, quantidade de notas, registro, são manipulados por diferentes músicos para que produzam seus improvisos.

3 I CARACTERÍSTICAS DE STORYTELLING EM IMPROVISAÇÃO

Berliner (1994) expõe o resultado de sua pesquisa que abarca diversos aspectos do *jazz*, principalmente em relação aos processos de formação e desenvolvimento dos músicos, estuda a maneira como os mesmos se relacionam em uma comunidade, e analisa elementos musicais que compõem o estilo. O autor cita entrevistas que fez com cerca de 50 músicos ligados ao *jazz*, faz análises de transcrições em partituras, gravações e uma revisão bibliográfica dentro da temática de improvisação e performance. Para Berliner e seus entrevistados, algumas diretrizes gerais que estão relacionadas à produção de um improviso com *storytelling* são:

1) “começar o solo do início⁴” - por exemplo, usando um fraseado mais simples, com frases curtas e espaçadas no começo do improviso, e aos poucos construir o solo a partir deste material. 2) Produzir improvisação com picos e vales, ou picos de intensidade musical; 3) Produzir improvisação como uma unidade coerente musicalmente, em que os materiais do improviso estejam correlacionados, uma continuidade de ideias (ou tematismo interno); 4); Alguns músicos sugerem pensar à medida que se toca em personagens e um roteiro que se quer contar, como uma pequena história, tentando transmitir essa história com a música; 5) Introduzir elementos musicais no começo do improviso e retomá-los ao final; 6) Procurar relacionar o improviso com associações evocadas pelos títulos e letras das músicas é uma estratégia usada⁵; 7) Relacionar o improviso com o clima (*mood*) geral da composição. Muitos músicos relatam que o estado mental e emocional que se colocam, a estratégia de performance que adotam e o material musical que empregam são diferente de acordo com as características da música em questão — se a música é em andamento mais lento, como uma balada, ou mais rápido, ou se é uma música mais dançante, ou melancólica, ou com *flavor* gospel.

Bjerstedt fez uma pesquisa qualitativa (2014) entrevistando cerca de 15

4. Esta expressão foi traduzida de “start the solo from the beginning”, usada por um dos entrevistados de Berliner.

5. Berliner relata que o saxofonista Dexter Gordon, por exemplo, antes de começar a improvisar em uma balada jazz, cantava alguns trechos das letras, para evocar seu significado.

músicos suecos experientes e revisou uma vasta bibliografia do conceito de *storytelling* e improvisação. O autor analisa (2015a) como o conceito de *storytelling* na verdade se trata de uma metáfora, e como tal recebe diferentes interpretações e aplicações pelos músicos e estudiosos da área. Neste sentido, os entrevistados do autor interpretam esta metáfora aplicando-a à música não de maneira literal, mas abstrata. Para estes, a produção de *storytelling* está ligada à individualidade, à carreira e mais especificamente à “comunicação, expressão, missão e visão” através da música. Na visão do autor, com base em seu estudo e entrevistas (2014), algumas características de *storytelling* em improvisos são:

1) Caráter improvisatório: experimentação de ideias novas, não repetição de ideias musicais literalmente; 2) Elementos diferentes concorrem para a expressividade e são usados em conjunto para garantir uma expressão holística, expressa abstratamente por uma urgência ou necessidade de dizer algo com a música; 3) Voz pessoal: a improvisação no *jazz* tem como caráter essencial a “voz instrumental” do improvisador. Entrevistados dizem que músicos experientes que possuem uma voz pessoal, por possuírem esta habilidade, são capazes de dizer algo tão fortemente, com conteúdos tão específicos, ou criar climas (*moods*) e expressões, que fazem com que o ouvinte associe os improvisos ouvidos a um “sentimento da vida” (*feeling of life*), ou algo do tipo; 4) A história ou expressão: alguns entrevistados dizem valorizar o *inner flow*, perceber que algo está sendo tocado de dentro para fora e está sendo criado e contado no momento (*just now*). Além disso, conta-se uma história (discurso musical) com as notas, mas as notas devem conter não apenas uma boa precisão técnica, mas ou conteúdo ou alma — que é o que faz com que o ouvinte seja afetado pela improvisação; 5) Simplicidade, presença e criação de coerência: para alguns entrevistados, muitos bons improvisos são simples se analisados (escalas diatônicas, sem cromatismos), mas muitas vezes possuem lógica interna que os fazem especiais, além da própria qualidade sonora do material tocado. Outro fator é que a familiaridade com a peça musical é importante para os ouvintes, para que percebam que, muitas vezes, uma boa improvisação é a criação de coerência em variações improvisadas sobre um material bem conhecido; assim, alguns músicos dizem que uma boa improvisação transcende a forma, e o músico consegue criar livremente sobre ela.

Podemos pensar criticamente se as características colocadas nos estudos de Berliner (1994) e Bjerstedt (2014) são comuns à improvisação em geral, e quais seriam realmente específicas de um improviso com *storytelling*. Outro fator a se refletir, como indicado nos estudos de Bjerstedt e da semiótica de Nattiez, é que o processo de comunicação musical envolve a produção do improviso pelo músico (nível poético), que pode ter intenção deliberada de *storytelling* ou não. Este improviso passa à sua recepção pelo ouvinte (nível estético), que pode perceber

as características de *storytelling*, ou não. Uma hipótese levantada por Frieler et al. (2015) é que os ouvintes percebem os estados emocionais transferidos através da performance pelo performer (mesmo que ele não esteja afetado ao tocar), em um processo chamado de *empathic coupling*:

O *empathic coupling* pode ocorrer, por exemplo, se as curvas de intensidade percebidas são interpretadas como o resultado de estados emocionais no *performer* que são transferidos para a performance. Isso não requer que estes estados emocionais estejam presentes de fato no *performer*. A mera possibilidade desta interpretação é suficiente para o *coupling* ocorrer (assim como um ator pode projetar emoções sem que as esteja sentindo). (FRIELER et al., 2015, p. 69-70, tradução livre⁶)

Ainda assim, podemos pensar se a presença de *storytelling* pode ser gradativa (mais ou menos presente), ou se sua caracterização é um caso de presença ou ausência total. Na visão do saxofonista Roland Keijser, um dos entrevistados por Bjerstedt (2014), talvez não seja possível produzir um improviso sem *storytelling* — pois sua presença viria de uma consequência intrínseca (talvez inevitável) do processo de improvisação, e natural do processo de comunicação musical.

4 I HABILIDADES PARA O STORYTELLING E ESTRATÉGIAS DE PERFORMANCE

Há algumas habilidades necessárias para a produção de improvisação em geral, e que devem ser dominadas pelo o músico para que seja capaz de assumir eficientemente estratégias de performance de *storytelling*, segundo com Berliner: 1) É preciso que o músico consiga produzir suas frases de acordo com a harmonia do tema; 2) Saber utilizar procedimentos como desenvolvimento de motivos. Assim, o músico deve empregar um equilíbrio entre repetição e variação dos motivos; 3) Desenvolver uma continuidade do *groove* no fraseado; 4) Emprego de diversidade de materiais no improviso (variedade em ritmo, melodia, forma, textura, cor, desenvolvimento, contraste e balanço); 5) Saber produzir tensão e resolução (arco narrativo ou picos de intensidade musical) — considerando o solo como um todo, e de aumento de intensidade musical de um *chorus* para outro; 6) Improvisar de forma mais ou menos premeditada. Improvisar, em essência, requer que se experimente ideias novas. Mas experimentar ideias novas em tempo real pode representar um risco de falhar ou não conseguir apresentar a ideia de maneira bem executada.

Com experiência, o músico ganha cada vez mais confiança para fazê-lo. Músicos

6. Tradução livre, do original: Empathic coupling can, for example, occur if the perceived intensity curves are interpreted as the result of emotional states in the performer and transferred to the performance. This does not demand that these emotional states are de facto present in the performer. The sheer possibility of this interpretation is sufficient for the coupling to take place (just like an actor can project emotions without actually experiencing them).

experientes assumem risco controlado de performance.

Algumas habilidades elencadas por Bjerstedt (2015b) e seus entrevistados para a produção de *storytelling* são, por exemplo, 1) *Openness*: “estar aberto, estar presente no momento, ser capaz de escutar ao mesmo os outros e sua voz interior” (2015b, p. 2, tradução livre⁷); 2) Muitos músicos dizem que às vezes é melhor “não pensar” quando se vai improvisar. Ou seja, agir no momento, ou com intuição⁸: “Não cumprir expectativas. Não tentar expressar algo específico” (Joakim Milder apud BJERSTEDT, 2015b, p. 2, tradução livre⁹); 3) Tocar com equilíbrio (*balance*) na abordagem para improvisar: “equilíbrio entre conhecimento e expressividade, entre sentido e sensibilidade, entre seriedade e leveza, e entre polaridades na vida como humor e melancolia, ou alegria e dor” (2015b, p. 3, tradução livre¹⁰).

O trabalho de Martin Norgaard (2011) mostra resultados interessantes sobre estratégias de performance envolvendo improvisação, que citaremos resumidamente. Trata-se de um estudo qualitativo feito com sete músicos americanos experientes, que realizaram para a pesquisa um improviso melódico (com registro em gravação e transcrição) em progressão de *blues* acompanhados por um ritmo de bateria. A seguir, o autor conduziu entrevistas com os músicos, que ouvindo a gravação, acompanhando a transcrição na partitura, descreveram sua maneira de pensar para improvisar. Os resultados obtidos pelo autor corroboram muito do que é citado pelos entrevistados de Berliner e Bjerstedt.

Norgaard identificou que os músicos tinham duas formas de pensamento em geral: “olhar para frente” (pensar no que seria tocado), e o “olhar para trás” (monitoramento da evolução do improviso). Foram identificadas quatro estratégias usadas pelos músicos para geração de material musical: 1) *idea bank* (uso de música memorizada, *licks*, frases), 2) *harmonic priority* — uso de notas com base em sua relação com a progressão harmônica); 3) *melodic priority* — escolha de notas com base no *shape* da linha melódica; 4) *ongoing line* - recapitulação de música tocada antes no solo. Estas quatro estratégias podem ser agrupadas em duas abordagens gerais de performance, segundo o autor, o *theory mode* (foco em *harmonic priority* e *idea bank*) e o *play mode* (foco em monitoramento da evolução do improviso e interação).

7. Tradução livre, do original: “being open, being present in the moment, being able to listen both to others and to one’s inner voice”.

8. Podemos considerar que esta abordagem se relaciona com a maneira intuitiva de pensamento descrita por Stephen Nachmanovich (1990), colocada como valiosa e importante para produção de improvisação por este autor.

9. Tradução livre, do original: “Not to fulfill expectations. Not to try to express something specific”.

10. Tradução livre, do original: “balance between knowledge and expression, between sense and sensibility, between being serious and easy-going, and between polarities in life such as humour and melancholy, or joy and pain”.

5 | PESQUISA QUANTITATIVA DE FRIELER ET AL.; EXEMPLO DE ARCO NARRATIVO E INTENSIDADE MUSICAL

A pesquisa de Frieler et al (2015) tem uma motivação de tentar averiguar, através de metodologias quantitativas e qualitativas, em que medida podemos aferir concretamente os elementos musicais do storytelling em improvisos. Para tanto, os autores utilizam 300 improvisos¹¹ da base de dados Weimar, constituída dos fonogramas e transcrições dos solos, que foram analisados com auxílio de *softwares*¹² e também por análise qualitativa pelos próprios pesquisadores.

Um recurso citado por diversos autores para que se tenha uma boa estratégia de improvisação é que se produza um arco narrativo musical¹³, um improviso que comece com baixa intensidade, caminhe à alta intensidade e termine em baixa intensidade musical. O trabalho de Frieler et al mostra, entre outras questões, em que medida podemos averiguar a produção deste arco, como ele é produzido por diferentes intérpretes, e através de quais elementos musicais.

Uma hipótese levantada por Frieler et al. é que, situações do cotidiano em que sons de alto volume (intensidade) se fazem presentes, geralmente, representam instabilidade, insegurança e nocividade à saúde — gritos, choro, associados a raiva e medo; e sons com alto volume como turbina de avião, máquinas, trovão. Isso pode contribuir para que façamos, em geral, uma associação de que, em música, alto volume representa alta intensidade musical. Desta maneira, um dos elementos hipoteticamente usados na construção de arcos narrativos musicais seria a variação de dinâmica (que é geralmente percebida como variação de intensidade musical) ao longo dos improvisos.

Em linhas gerais, os resultados obtidos nos estudos mostram que uma parcela relativamente pequena dos solos possui a produção explícita do arco narrativo. No estudo 1 dos autores, por exemplo, apenas 10,1% dos solos apresentaram curvas de dinâmica (volume) significativas; Dos 31 solos que apresentaram as curvas, grande parte (15) apresentou a forma convexa esperada (baixo, alto, baixo); Em relação ao parâmetros de altura de nota, 18,8% (38 solos) apresentaram curva convexa de altura de nota; O estudo 2 feito pelos autores, utilizando uma metodologia também quantitativa, mostra resultados um pouco diferentes do estudo 1, mas, ao mesmo tempo, seguindo a mesma tendência esperada. Estes estudos corroboraram

11. Os improvisos analisados são de diferentes estilos e intérpretes do jazz como Charlie Parker, Louis Armstrong, Sonny Rollins, Pat Metheny e outros.

12. Alguns dos procedimentos usados pelos autores foram a transcrição para MIDI das notas dos improvisos para identificação de *pitch*; e análise do fonograma para intensidade.

13. O arco narrativo musical é um esquema típico de produção de um improviso em que se começa o improviso com uma baixa intensidade musical, caminha-se a uma alta intensidade (no clímax), e termina-se em baixa intensidade. Esse esquema típico é usado não apenas em improvisação, mas em composição musical em geral, e também na literatura, como se pode ver na pirâmide de Freitag. Para uma explicação mais detalhada do arco narrativo musical, ver o trabalho (GONÇALVES, 2018).

a tendência esperada de ocorrência do clímax na segunda metade dos solos, e mostrou que a dinâmica e altura de nota estão normalmente relacionadas. O estudo 3 conduzido ainda mostrou resultados interessantes quanto aos elementos musicais, como a tendência de ocorrência de paráfrases e silêncios mais no começo dos solos (pode-se relacionar com o tematismo e o uso de espaço elencado por Berliner como “começar o solo do começo”); Elementos de alta intensidade musical (“gemidos” ou “gritos” produzidos pelos instrumentos - *screams* e *honks*) tendem a ocorrer mais na segunda metade dos improvisos, corroborando os dados dos estudos 1 e 2.

6 | INDIVIDUALIDADE E STORYTELLING

É interessante observar que existe, na tradição da música popular, principalmente do *jazz*, uma conexão entre individualidade e *storytelling*. Como argumentam Wynton Marsalis e Selwyn Hinds (2005) e podemos constatar nos trabalhos de citações e depoimentos de artistas como o saxofonista John Coltrane, no trabalho de Vijay Iyer (2004) e o guitarrista Pat Metheny, no livro de Richard Niles (2009), existe no *jazz* uma busca pela autenticidade pessoal, uma busca por conquistar uma habilidade de produzir um discurso musical próprio. De acordo com os autores, assim como também mencionado pelos vários músicos suecos entrevistados por Bjerstedt, cada músico possui uma “voz interior” (*inner voice*), que é única e deve ser expressada através de sua arte. De acordo com Stephen Nachmanovich (1990), essa busca se relaciona com um busca geral de autoconhecimento pessoal e expressividade inerente ao ofício do artista – busca pela “musa”, “gênio” ou *play*.

Para Bjerstedt (2015b), a habilidade de *storytelling* do músico pode ser usada para conferir autenticidade ou validade à sua produção artística através de duas maneiras: a autenticidade pela tradição e a autenticidade pessoal. Na primeira, pensa-se no trabalho do músico e sua relação com a tradição estilística musical e questões culturais e sociais (por exemplo a questão do preconceito racial e da desigualdade social nos EUA). O engajamento do artista às questões de tradição musical (de estilo) e social pode ser considerado, mais ou menos, necessário pelo mesmo (e para o ouvinte), de acordo com seu posicionamento pessoal (cultural e estético) quanto aos dilemas de tradição *versus* individualismo, ou abordagem ortodoxa *versus* heterodoxa¹⁴. Quando se pensa em autenticidade pessoal, segundo o autor, pode-se relacionar a autenticidade do trabalho do músico com

14. Este é um argumento de Bjerstedt, que o autor exemplifica com trechos das suas entrevistas com os músicos suecos. Podemos observar também nos depoimentos de alguns artistas como o brasileiro Jacob do Bandolim (CÔRTEZ, 2006) e o trompetista americano Wynton Marsalis (MARSALIS; WARD, 2008), (MARSALIS; HINDS, 2005), como existe um respeito pela tradição dos estilos musicais a que estão ligados (tocar e improvisar de acordo com uma sonoridade e fraseado específica do choro ou do *jazz* tradicionais), ao mesmo tempo em que há busca pela inovação e tentativa de desenvolver algo próprio e individual (GONÇALVES, 2017).

o desenvolvimento de seu *inner voice*, o desenvolvimento de suas habilidades musicais, independentemente de sua conexão cultural com a tradição. De fato, vemos que diferentes artistas (assim como os ouvintes) se engajam mais ou menos às questões culturais e políticas de seu tempo. Uma hipótese levantada por Bjerstedt é que talvez os músicos jazzistas dos países escandinavos (como os suecos, que o autor estuda mais profundamente) se concentrem mais na autenticidade pelo *inner voice*, e o jazz americano esteja mais ligado à autenticidade pela tradição e ligação à questões políticas.

De qualquer forma, a produção do discurso musical próprio é central na improvisação do *jazz*, segundo Bjerstedt (2014). Para o autor, “o storytelling no *jazz* permite que o improvisador avance como um ser humano, e que expresse suas experiências emocionais de uma maneira verdadeira” (BJERSTEDT, 2015c, p. 504, tradução livre¹⁵). A improvisação pode ser vista como “a individualidade sendo mostrada através de som estruturado” (BJERSTEDT, 2015a, p. 56, tradução livre¹⁶). Outros autores como Ingrid Monson (1996) apontam como os músicos em um grupo de música popular improvisada tocam em conjunto, como se estivessem em uma conversa, em que todos se escutam e reagem ao que é tocado pelos demais músicos, criando a música em tempo real e coletivamente. Neste sentido, existe uma relação entre individualidade e coletividade em música popular improvisada, conforme argumentei em um trabalho anterior (GONÇALVES, 2017).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar, pelos autores revisados, que o *storytelling* está sendo pesquisado sobre diferentes perspectivas e metodologias. Esta revisão preliminar contribui para esta pesquisa, na medida em que enseja uma reflexão crítica sobre os processos de performance e improvisação e a alimenta com subsídios práticos (como as estratégias de performance de Norgaard). A continuidade do trabalho permitirá o aprofundamento da revisão e estabelecimento de relações entre os trabalhos dos autores.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Bruno. Subsídios para uma Narratividade em música. **Anais do XXI Congresso da ANPPOM**, p. 1653–1658, 2011.

BERLINER, Paul. F. **Thinking in jazz: The infinite art of improvisation**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

15. Tradução livre, do original:“(...) jazz storytelling allows the improviser to come forward as a human being, to express her or his own emotional experiences in a truthful manner”.

16. Tradução livre, do original: “individuality coming forward through structured sound”.

BJERSTEDT, Sven. **Storytelling in Jazz Improvisation: Implications of a Rich Intermedial Metaphor**. [s.l.]. Tese (Doutorado em Música). Lund University, Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Department of Research in Music Education, 2014.

_____. The jazz storyteller: Improvisers' perspectives on music and narrative. **Jazz Research Journal**, v. 1, p. 37–61, 2015a.

_____. Storytelling as a Tool of Authentication in Jazz Discourse. **Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation**, v. 10, n. 2, p. 1–8, 2015b.

_____. Landscapes of musical metaphor and musical learning: The example of jazz education. **Music Education Research**, v. 17, n. 4, p. 499–511, 2015c.

BURNS, Ken. **Jazz**. EUA. PBS, (documentário em DVD), 2000.

CÔRTEZ, Almir. **O estilo interpretativo de Jacob do bandolim**. [s.l.]. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FRIELER, Klaus. et al. "Telling a Story." On the Dramaturgy of Monophonic Jazz Solos. **Empirical Musicology Review**, v. 11, n. SEPTEMBER, p. 68–82, 2015.

GONÇALVES, Rafael. **Individualidade, Narratividade e Interação em Música Popular Improvisada**. [s.l.] Dissertação (Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017.

_____. Storytelling em música popular improvisada : revisão preliminar do conceito de arco narrativo musical (ou tensão e relaxamento ou densidade e intensidade musical) e sua aplicação em análise de dois improvisos do guitarrista Jonathan Kreisberg. **Anais do I SIM! - Primeiro Simpósio Internacional de Violão**, p. 70–80, 2018.

HARKER, Brian. " Telling a story ": Louis Armstrong and coherence in early jazz. **Current Musicology**, n. 63, p. 46–83, 1997.

IYER, Vijay. Exploding the Narrative in Jazz Improvisation. In: **Uptown Conversation: The New Jazz Studies**. New York: Columbia University Press, 2004. p. 394–403.

MARSALIS, Wynton.; HINDS, Selwyn Seyfu. **To a Young Jazz Musician: Letters from the Road**. New York: Random House, 2005.

NACHMANOVICH, Stephen. **Free play: Improvisation in Life and Art**. New York: Tarcher / Penguin, 1990.

NATTIEZ, Jean-Jaques.; ELLIS, Katharine. Can One Speak of Narrativity in Music ? **Journal of the Royal Musical Association**, v. 115, n. 2, p. 240–257, 1990.

NILES, Richard. **The Pat Metheny Interviews: the inner workings of his creativity revealed**. 1. ed. [s.l.] Hal Leonard, 2009.

NORGAARD, Martin. Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 2, p. 109–127, 2011.

Data de aceite: 03/11/2020

Tiago Vidal Corrêa

UFRJ

Nova Friburgo – RJ

<http://lattes.cnpq.br/7332276630312478>

<https://orcid.org/0000-0002-3580-0249>

RESUMO: Neste artigo temos por objetivo principal entender o processo perceptivo frente à construção do conhecimento musical. A percepção é o lugar de acontecimento em que conhecemos música como música, sem mediações. Para compreender o lugar de advento do ser/perceber música necessitamos pensar o que é próprio do humano e os diferentes aspectos psicossociais e filosóficos entrelaçados na criação de música, pois, das relações entre ser, perceber, humanos e mundo emerge a busca por conceitos que permitirão um melhor desenvolvimento e apreciação do fazer musical.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção; conhecimento; educação musical.

PERCEPTION AND MUSICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT: In this article, we have as main objective to understand the perceptual process towards the construction of musical knowledge. Perception is the most happening place in music we know as music, without mediation. To understand the place of advent of being / perceiving music need to think what is proper to the human and the various psychosocial and

philosophical aspects intertwined in the creation of music, because of the relationship between being, perceiving, and human world emerges to search for concepts that allow a better development and appreciation of music making.

KEYWORDS: Perception; Knowledge; Music Education.

1 | INTRODUÇÃO

A percepção é intrínseca ao ser humano. Os sentidos corporais são os meios pelos quais o ser humano percebe o mundo, captando informações do meio em que habita, e assim, ao se pensar um pensamento, surgem oportunidades de construção de conhecimento, pois, ao perceber e interagir com a coisa percebida, o ser humano inaugura a possibilidade de acontecimento do saber. Assim, o ato perceptivo está diante à construção do conhecimento musical.

Logo, a percepção é o lugar de acontecimento em que conhecemos música como música, sem mediações. Para compreender o lugar de advento do ser/perceber música necessitamos pensar o que é próprio do humano e os diferentes aspectos psicossociais e filosóficos entrelaçados na criação de música, pois, das relações entre ser, perceber, humanos e mundo emerge a busca por conceitos que permitirão um melhor desenvolvimento e apreciação do fazer musical. Assim, vamos a percepção e ao conhecimento musical.

2 | PERCEPÇÃO

O estudo da percepção vem sendo desenvolvido através dos tempos. Encontra-se a preocupação com este estudo desde a Grécia (MARCONDES, 2001), onde pensadores como Heráclito (535 a.C. – 475 a.C.), Parmênides (530 a.C. – 460 a.C.), Demócrito (460 a.C. – 370 a.C.), bem como pensadores posteriores, (MARCONDES, 2001), desenvolveram em seus discursos o conceito de conhecimento, que está ligado a definição de percepção, pois, conhecer passa pelo crivo do perceber.

Abbagnano (2012) apresenta três significados principais para percepção: (1) um significado generalíssimo, segundo o qual este termo designa qualquer atividade cognitiva em geral; (2) um significado mais restrito, segundo o qual designa o ato ou a função cognitiva à qual se apresenta um objeto real; (3) um significado específico ou técnico, segundo o qual esse termo designa uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente. Em cada um desses significados, encontra-se uma especificidade, onde no primeiro significado a percepção se difere do pensamento.

Bernadino Telésio (1509 – 1588) pensador renascentista, em sua obra “*De rerum natura iuxta propria principia*”, diz que “a sensação é a percepção das ações das coisas, dos impulsos do ar e das mesmas paixões e mudanças, especialmente destas últimas” (*De rer. Nat.*, VII, 3). Assim, Telésio opõem-se ao pensamento de que a sensação seria apenas observada na ação das coisas ou modificação do espírito, contudo, admite que a sensação está na percepção de uma ou de outra. Pensadores posteriores, tais como Bacon (1561 – 1626), Descartes (1596 – 1650), Locke (1632- 1704), Leibniz (1646 – 1716) e Kant (1724 – 1804) defenderam a mesma doutrina, contudo dando suas contribuições ao pensamento.

No segundo significado apontado por Abbagnano, o ato cognitivo é objetivo, e o mesmo assimila um objeto real determinado, sendo este físico ou mental. Os pensadores estoicos, segundo Abbagnano (2012) “definem a sensação deste modo: a sensação é percepção por meio do sensório ou da compreensão”. Segundo Abbagnano (2012):

“O conceito de percepção ao qual essas doutrinas fazem referência é bastante uniforme: a percepção é o ato pela qual a consciência ‘aprende’ ou ‘situa’ um objeto, e esse ato utiliza certo número de dados elementares de sensações. Este conceito, portanto, supõem: 1º. a noção de consciência como atividade introspectiva e auto-reflexiva; 2º. a noção do objeto percebido como entidade individual perfeitamente isolável e dada; 3º. a noção de unidades elementares sensíveis. O abandono desses três pressupostos caracteriza a nova fase do problema da percepção, própria da psicologia e da filosofia contemporâneas. (ABBAGNANO, 2012, p.877)

1. A nova naturalidade se ajusta aos próprios princípios.

O terceiro conceito apresentado por Abbagnano se refere à percepção feita através da interpretação dos estímulos captados e a concepção dos significados destes. Assim, a percepção torna-se o ponto de encontro entre a mente humana e o mundo, entre o exterior e o interior, logo o lugar de advento do ser/perceber música.

Desta forma, o estudo da percepção em nosso tempo admite alguns ângulos de observação, a partir da área de conhecimento em que se postula o ato perceptivo. No mundo acadêmico do estudo da música, a percepção é, dentre outros momentos, um nome dado a uma disciplina. Neste ambiente de estudo, a percepção é encarada como uma atividade que permite ao estudante a aquisição de habilidades específicas, como escuta e representação. Ouvir uma melodia e escreve-la em uma pauta musical, ouvir uma sequencia de acordes e determinar teoricamente suas cadências, ouvir uma sequencia de articulações dentro do espaço-tempo e representa-las graficamente usando sinais já convencionados, tais como colcheias, mínimas, semínimas, fórmulas de compasso, etc.. Esse tipo de percepção é tido como obrigatório para o sujeito que se vincula ao fazer musical, e realmente o é. Contudo, identificar os aptos ou não aptos ao fazer musical através da capacidade de reproduzir graficamente objetos sonoros é restringir o acesso do ser a práxis musical, pois, o perceber de música não pode, ou, não deveria ser medido apenas na capacidade do sujeito em escrever o que ouviu, no caso de música, embora através dos tempos esta medida tenha sido empregada, o que resulta em uma eliminação precoce do sujeito ao acesso aos sabores musicais.

Tome-se como exemplo a musicalidade de uma tribo ágrafa. Certamente o passar do conhecimento musical se dá através da oralidade e, o uso da música é objetivo, tal como o uso em cerimônias fúnebres, ou em festas no período de colheita ou até mesmo como rituais religiosos. Em todos esses momentos, dentro desta sociedade específica a música é produzida e veiculada entre os membros desta sociedade não através do uso metódico da percepção, mas através do uso prático do processo perceptivo. Assim, a partir da reflexão acima, apontamos um olhar mais intenso e detalhado ao processo do perceber para a construção do conhecimento musical. O entendimento sobre a percepção apenas como ferramenta metodológica para o ensino musical não é, por certo, o melhor caminho para a construção do conhecimento musical.

Outro ângulo de visão da percepção se encontra dentro das visões psicológicas, de caráter ontológico, que formam complexos teóricos de construção do processo perceptivo. Estas visões, tais com a *gestalt*, o construtivismo, gibsonianos (BOCK, FURTADO; TEXEIRA, 1999), entre outros, formam uma cadeia de interpretações do processo perceptivo. A este trabalho cabe se apropriar dos conceitos convergentes com o pensamento do autor, para assim construir um caminho favorável onde o entendimento do processo perceptivo permita a aquisição do conhecimento.

Outro ângulo de observação ao se tratar da percepção está sobre o que se denomina a partir da expressão percepção de mundo. Nesse lugar, pretende-se identificar toda e qualquer ação social que seja condizente ou não com o que entende-se por moral. Para ser entender a moral, há previamente um processo perceptivo que deduz as ações das quais serão fundamentados os atos sociais, como defendia Kant (1993), a partir do princípio de identidade, onde o comportamento humano estaria relacionado com a identificação em seus pares, e assim, a ação de cada pessoa influenciaria no comportamento do indivíduo, logo, o comportamento se faz uma lei universal. A percepção de mundo talvez seja a forma mais abrangente ao sujeito de delinear o que seja percepção, uma vez que em todo e qualquer meio social, há a indicação, através da percepção do sujeito, do que seja o mundo. Porém, este trabalho não tem a intenção de se articular através do discurso que está contido dentro dessa perceber, apesar de nos apoiarmos nos processos perceptivos desenvolvidos por sujeitos inseridos ao meio social.

Assim, o perceber é algo intrínseco ao ser humano, logo ao pensamento. Perceber é uma atividade própria do intelecto. Mircea Eliade (1963) diz:

Uma diferença igualmente decisiva em relação ao modo de vida dos primatas é esclarecida pelo uso das ferramentas. Os paleantropídeos não só se servem das ferramentas, mas são ainda capazes de fabricá-las. É verdade que certos macacos empregam objetos como se fossem “ferramentas”, e conhecemos até casos em que eles as fabricam. Mas os paleantropídeos produzem, além disso, “ferramentas para fazer ferramentas”. Aliás, o uso que dão às ferramentas é muito mais complexo; guardam-nas bem perto para que delas se possam servir no futuro. Em resumo, o emprego não está limitado a uma situação particular ou a um momento específico, como acontece com os macacos. (ELIADE, 1988, p.17-18).

De fato, a discussão aqui não se refere ao pensamento do desenvolvimento humano a partir de um primata, contudo, a narrativa de Eliade nos permite dizer que essas “ferramentas para fazer ferramentas” são o pensamento, que, tem seu começo e seu recomeço com a percepção, permitindo assim, a construção de conhecimento. Não será muito forçoso fazer um comparativo onde essas ferramentas sejam o próprio pensar. Assim, como o pensar se liga ao perceber? Para o contexto musical, como entender o perceber e pensar dentro do espaço-tempo geometrizado pela partitura em contraposição ao perceber e pensar indo ao encontro do espaço-tempo do fenômeno desvelado pela produção e criação musical?

Recorrendo-se a um dicionário de língua portuguesa, observa-se a seguinte significado para percepção: (1) ato, efeito ou faculdade de perceber; recepção, pelos centros nervosos, de impressões colhidas pelos sentidos. (2) Cobrança, recebimento. Certamente, o conceito aqui apresentado é apenas a ponta de um

iceberg (MICHAELIS, 2014), de investigação filosófica, contudo, está prévia definição nos aponta um caminho aceitável a este trabalho: o de perceber a percepção através dos sentidos, e assim, observa-la dentro e fora do corpo humano, e para isso, voltar à Grécia e seus pensadores é uma tarefa obrigatória a essa discussão.

Mas antes de se prosseguir com esta discussão, abra-se um espaço para dialogar um pouco mais com esta comparação do *iceberg*, afim de que se possa encontrar um momento para refletir. Um *iceberg* é uma montanha de gelo que se desprende de geleiras em uma calota polar e segue seu fluxo ao mar aberto. Aproximadamente 10% de todo seu volume fica acima do nível da água, enquanto sua maior parte navega submersa. Sua constituição é quase totalmente de água, contudo, um *iceberg* pode conter animais vivos ou fossilizados ou qualquer outro material que tenha sido agarrado em seu corpo no momento de sua formação. Ao longo de trajetória, o *iceberg* navega pelo mar causando beleza aos olhos de quem o admira, assim como perigo constante para aqueles que por perto transitam. Antes de seu derretimento e esfacelamento em auto mar, o *iceberg* vai aos poucos se mudando e assumindo a forma de mar, pois, seu estado físico se adapta ao novo ambiente, e o que fora sólido passa então ao estado líquido e deva-se isso ao aquecimento da temperatura. Eis então a trajetória de um *iceberg*: formado em uma geleira, desprendido dela, vagando por um ambiente, se transformando, e passando a constituir uma nova forma após seu contato com outras informações.

Não seria também está a trajetória do pensamento, ou está a trajetória da percepção, e porque não dizer que está seria a trajetória do conhecimento?

Se tratarmos do ato perceptivo, poder-se-á dizer que o estado perceptivo é despreendido de algo maior, o intelecto. Após este primeiro ato, pode-se fazer a vistoria da constituição da percepção, se é pura ou vem com elementos agregados, sejam estes elementos vivos ou fossilizados, ou seja, estes elementos podem constituir uma agregação ativa, por exemplo, ser algo que some a conduta do perceber, como a experiência da repetição, que gerará acertos e erros, ou algo fossilizado, como a rigidez do método. Após a dissecação do que constitui essa percepção pode-se adentrar ao ambiente onde está é ocorrida. De forma centralizada este ambiente é o próprio ser humano. De forma ampla este ambiente é o conhecimento, pois, ao avistar o deslocamento desta percepção, pode-se entender que a mesma transita pelo ambiente do conhecimento, ou seja, pelo mar dos saberes já medidos e entendidos pelo indivíduo. Desta forma, este *iceberg* da percepção começa a flutuar no mar do conhecimento, e o que ocorre nesta etapa se assemelha ao que ocorre com o *iceberg* verdadeiro, há transformação. O que imediatamente se vê da percepção é apenas aquilo que está acima do nível do conhecimento, assim, admitir que a percepção seja maior à medida que se mergulha no conhecimento é admitir um olhar profundo nesse mar, abaixo do seu nível. Em outras palavras, medir a

percepção apenas pelo que se pode ser visto acima do nível do conhecimento, é restringir o acesso à parte maior que cabe a percepção.

Ao deslizar deste *iceberg* perceptivo no mar do conhecimento, ao diluir deste bloco em algo já encontrado, ao diluir da percepção em conhecimento, encontra-se o saber, o conhecer, o fazer, o sentir, o pensar,

Voltemos ao começo. Este bloco desprende-se de algo maior. A percepção se solta do próprio conhecimento humano e carrega em si tudo que fora abstraído pelos sentidos, formando uma montanha de informações que será saboreada à medida que se flutua em direção ao mar. Assim como um *iceberg* pode causar beleza aos olhos de quem o admira, bem como perigo aos que transitam em sua volta, a percepção causa beleza àqueles que a enxergam de forma ativa, ou seja, sendo um sujeito que troca informações com o que lhe já é próprio, com aquilo que lhe é apresentado ao decorrer das experiências, ou perigo de falecimento intelectual, se por um acaso a percepção for encarada apenas com algo rígido em que não pode haver transformações, experimentações, mergulhos mais profundos.

Encontrar beleza, ou virtude ao ato de perceber é ser ensinado a não apenas apreciar o que se encontra acima do nível do conhecimento, e sim mergulhar e observar o que se encontra no mais profundo olhar. Ao fazer musical, encontra-se está metáfora, por exemplo, no seguinte momento: o que se está acima do nível do mar, ou do conhecimento, é aquilo que lhe é proposto pela rigidez de um método, ou seja, aquilo que é dito ao ser humano como obrigatório ver, fazer, ouvir e reproduzir. Pense que a maior beleza pode estar na outra parte não vista acima do nível da água. Pense que a melhor percepção musical pode estar além desta dita como correta e prescritiva, pode estar na submersão do pensamento dentro do conhecimento daquilo que fora desprendido ao ser com a percepção.

Lembremo-nos da dita idade média em que a sociedade europeia cristã, em sua tradição musical, denomina o intervalo conhecido como trítone, ou seja, a distância de três tons entre duas notas, como o som do diabo (GROVE, 1994). Pode-se dizer que nesse momento a percepção da Igreja estava focada apenas no que deslizava acima do nível do mar do conhecimento musical, não importando os saberes e sabores que podiam ser encontrados com uma percepção mais aprofundada do material proposto, ao consideramos a música. Naturalmente, o material harmônico já utilizado e aceito também fora fruto de um olhar perceptivo mais profundo, contudo, a rigidez do método pode decepar a oportunidade de novos elementos musicais. Imaginemos se os compositores não tivessem mergulhado mais profundamente, para observar o que estava debaixo do nível do conhecimento, e deslumbrarem a beleza da utilização deste intervalo de três tons. Ainda neste momento de imaginações, continue-se a pensar o que seria da 9ª sinfonia de Beethoven sem a tensão gerada pelos trítone contidos em acordes dominantes?

Ou a música de Wagner sem as tensões provocadas por intervalos dissonantes, sem o caminhar de tensão e relaxamento que fora começado na utilização deste intervalo? Em dias atuais, o que seria da música brasileira se a centenas de anos atrás, não se houvesse dado espaço para a percepção que estava submergida no conhecimento?

Hoje, após inúmeras visitas ao bloco perceptivo que está submergido no conhecimento, pode-se medir o que há de melhor no encontro da percepção musical com o conhecimento musical: o sabor dos desdobramentos musicais atingidos após a navegação da percepção no mar do conhecimento, onde está percepção fora se diluindo em conhecimento, em outras palavras, está práxis fora se convergindo para novos conceitos musicais. Assim como o *iceberg* em água há um ciclo existente, onde o que se soltou algum tempo atrás é agora água que está somada ao mar, com o passar do tempo, novas partes vão se soltando, novos blocos, e assim, novos processos vão surgindo e trazendo consigo novos caminhos, novas percepções.

O estímulo para apreciar e abstrair do conhecimento não somente acima do nível do mar é necessário ao sujeito que se dispõem interagir de forma ampla com o conhecimento musical. O processo perceptivo e a construção do conhecimento musical são uma ação deliberada do sujeito, onde o relacionamento entre a coisa a ser percebida e o ser humano não pode se dar apenas com a repetição de modelos rígidos, mas sim através de experimentações contínuas do fazer musical.

Tomás (2005) diz que:

a música na sociedade grega exercia um papel de importância capital, pois suas conexões com outros campos do saber ultrapassaram muito o sentido comum do que se entende por música, isto é, como um fenômeno audível que pode ser percebido sensorialmente” (TOMÁS, 2005, p. 13).

Se perceber é pensar, “pois o mesmo é pensar e ser”² (HEIDEGGER apud PARMÊNIDES), um mergulho profundo nas profundezas do mar do conhecimento é necessário para então se compreender o que sustenta aquilo que é visto como superficial no *iceberg* do processo perceptivo.

3 | CONHECIMENTO MUSICAL

Conhecimento e música ou conhecimento: música. Existe alguma razão para se diferenciar tal sentença, mas qual é a razão? Quando se diz: conhecimento e música colocam-se lado a lado esses dois saberes, e quando se diz: conhecimento: música, surge à intenção de dizer que a coisa que suscita o conhecer é a música, que o próprio conhecer é música.

2. Tò gàr autò noeín estín te kai eínai.

Conhecer – haverá ainda neste trabalho um capítulo dedicado ao conhecimento – música é admitir a reflexão do intelecto aos saberes e sabores das vibrações sonoras no espaço tempo, e assim, efetuar dentro de si uma medida palpável – mesmo que seja apenas pelo pensar – de elementos que se chamam música.

No livro *A experiência do pensamento*, Heidegger (1996, p.21) diz que: “pensar é se limitar a uma única ideia, que um dia se tornará uma estrela no céu do mundo”. Como encontrar uma reflexão útil para esta sentença quando se relaciona com música? Conseguir não é uma certeza, tentar é a realidade do momento. Assim sendo, se pensar é se limitar a uma única ideia, pensar música é se limitar a pensar música. Contudo, como conhecer a base desse pensamento em sua essência? Seria o pensar música apenas aprender o que já foi pensado por outro ser humano? Bach pensou a fuga, logo escreveu o que conheceu e chamou de fuga. Outros seres humanos conheceram o que Bach pensou e conheceu sobre fuga. Logo estes outros conheceram a fuga uma vez que se limitaram a uma única ideia ou apenas Bach conheceu a fuga quando ele se limitou a esta ideia e assim deixou que sua fuga brilhasse como uma estrela no céu do mundo? Bach conheceu a fuga e a tornou conhecimento, ou, e a tornou uma estrela. Quantos conseguiram vislumbrar essa estrela na constelação musical das ideias? Os que conseguem, concordam entre si que a música – no nosso exemplo, a fuga – se tornou conhecimento à medida que se pensou um pensamento único sobre a coisa apreendida, logo, Bach e todos os outros conheceram a fuga na medida em que pensaram uma única ideia sobre os sons e as articulações de tempo/espaço e convergiam para a forma – do que se conhece – de uma fuga. Os que se limitaram a pensar a uma única ideia viram o brilho desta estrela no céu do mundo. Na constelação música, essa estrela se chamou fuga.

E a música é então uma constelação de ideias, que brilham para os que a conhecem? E só conhecem os que se limitam a pensar uma única ideia, ou se diga um único conhecimento? Pode se dizer que conhecer música é conhecer uma ideia, ou conhecer ideias?

Sendo música um conhecimento – pois se entende outros conhecimentos – pode a música habitar no pensamento do ser humano à medida que este a pensa de forma a desvelar o que brilha em um céu infinito. Mas por que infinito? Seria frustrante pensar a ideia de limitar o conhecimento da coisa que desde o princípio sempre se expande a cada nota mensurada por um ente no decorrer do espaço/ tempo, fazendo com que o conhecimento, mesmo que pautado em singularidades – veja que não só Bach compôs uma fuga, outros fizeram – sempre brilhe nova e diferentemente a cada momento que um pensamento emerge do ser e busca seu lugar ao céu, fazendo assim que a constelação – por vezes de estrelas quase

iguais - sempre cresça e brilhe mais. Os brilhos diferentes, uns mais intensos, logo mais admirados por chamarem para si os olhares dos atentos, e outros brilhos menos intensos, que só os mais preparados visualizam, pois além de olhar, algo que é próprio do olho, é preciso ver, algo que seria próprio do pensamento. Se concordarmos que as estrelas musicais ao invés de brilharem produzem seus sons no espaço/tempo, pode se dizer então que os sons diferentes, uns mais intensos – veja a concordância do sistema tonal carregando todos os ouvintes, ou quase todos, a sentirem um relaxamento no acorde de tônica – logo mais admirados por chamarem para si a audição dos atentos, e outros sons no espaço/tempo menos intensos, que só os mais preparados escutam, pois além de ouvir, o que é próprio do ouvido, é preciso escutar, algo que é próprio do pensamento, a estes e através deles se produz o conhecimento musical.

O que é um piano? Seria fruto de um sonho absurdo ou a criação de um instrumento, por meio do qual o conhecimento musical, no momento que emanava do ser humano, deu a luz - junto com o conhecimento de outros saberes – ao conhecimento de um pensamento de uma única ideia, no caso uma ideia musical? Ora, um piano é um piano, formado por um ser humano, que surge de suas experiências musicais que um dia transcendeu o pensamento, pois formou o conhecimento – soma de conhecimentos – que levaram a formação do piano. Instrumento de cordas percutidas – seria a percussão que se encontra de mais antigo no fazer dos instrumentos musicais? – inspiração das estrelas que já brilhavam. Mas é o piano um instrumento de grande importância para a música ocidental. Não seria ele tão importante para música cantada por uma mãe a ninar seu filho no Himalaia, pois até mesmo a música por ela cantada, não faria sentido nesse piano. Mais uma vez, a diversidade do brilho das estrelas.

Música é conhecimento que emana do pensamento de uma ideia. Música é o transitar do ser humano do constante desvelar de uma constelação – por vezes herdada sem se saber quem a criara antes - que permite a visão, ou por que não dizer uma escuta, no todo em volta do ser, sendo um ver/escutar infinito, pois produzir conhecimento musical é produzir música, e se é melindroso dizer onde começa a música, quanto mais dizer onde ela termina.

Música como conhecimento é a forma que o ser humano encontra para reter o brilho das estrelas sonoras que se encontram no espaço/tempo da vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perceber sempre estará nas ações do ser humano, sejam estas ações físicas ou mentais. A construção de conhecimento é inevitável ao indivíduo em perfeitas condições psicossociais. Olhar, olfatar, tocar, escutar e saborear permite

ao ser humano a destreza de se manter em constante adaptação ao meio, e por isso estar na ação de conhecer o mundo e contribuir para a construção do conhecimento como a própria percepção das coisas.

Entender a prática musical é estar no lugar concreto do acontecimento perceptivo e deixar fluir as experiências abstraídas, medidas e reutilizadas em outro contexto e, correlacionar toda e qualquer informação encontrada.

A educação do século XXI, seja ela musical ou não, é a mais avançada concatenação de informações já existente, uma vez que, agora pode-se olhar para trás e somar as partes significativas desenvolvidas ao longo das experiências educacionais. Contudo, há práticas perceptivas baseadas em medidas antigas. Por um lado há uma apresentação de materiais capazes de desenvolver o indivíduo ao fazer musical de forma eficaz, porém, a aplicação destas informações ao indivíduo se dá de forma como se ainda estivéssemos dentro do extrativismo, onde é coletado do sujeito fazeres que ainda não estão prontos, visto que o mesmo ainda não consegue digerir as informações captadas pelos sentidos e relaciona-las com conhecimentos já assimilados.

Cobrar uma percepção globalizada que permita ao músico fazer qualquer articulação no espaço-tempo com seu instrumento, ou, ouvir e escrever qualquer som captado com símbolos gráficos, porém, o ensinando com moldes que limitem a multiforme apreciação do fazer musical, será cobrar algo não concebido previamente pelo sujeito. Pensemos: o que se poderia dizer, baseados nos moldes atuais de educação musical da seguinte forma avaliativa: entregar-se-á uma folha em branco para um aluno que estude música por um período de seis meses, e será proposto a ele escrever tudo o que ele sabe sobre o que foi visto, ou seja, ele, de sua forma e com sua medida escreverá livremente sobre tudo o que está dentro de seu conhecimento. Por certo poderá se esquecer de algo, mas, a intenção é deixá-lo livre para escrever. Talvez este aluno não consiga esboçar as primeiras linhas, uma vez que ele está treinado a responder o que lhe é perguntado, talvez este aluno surpreenda ao avaliador, ao escrever as informações contidas nos seis meses de aula, mais outras informações que ele buscou por conta própria e que também chegou a conclusão sozinho, após refletir sobre o que pensava.

Será que este modelo de avaliação seria adequado aos moldes educacionais vigentes? Será que se conseguiria extrair do aluno o resultado esperado após o tempo de estudo? Será que o que foi supostamente escrito pelo aluno terá valor pedagógico? Será que isso o levará a ser músico? Quantas vezes se poderá o avaliar desta maneira, tendo qualidade no que está se colhendo como avaliação?

Se pensarmos que aquilo que você precisa decorar pode ser mostrado para o sujeito no momento de uso destes elementos, uma vez que se entende que o que é fixo no aprendizado, por exemplo, no caso de música, as figuras de

som, as tonalidades, o uso da notação musical, etc., após a compreensão destes elementos os mesmo não mudarão mais de forma e significado, o ato de como usá-los durante a práxis será determinado pela percepção, ou seja, elementos fixos não serão determinantes ao fazer musical, a não ser que sejam usados com uma percepção ativa, que gere pensamento, que some conhecimento, que permita então a coexistência de captação, assimilação e uso de novas informações. Em outras palavras, um exemplo musical seria um ditado melódico, onde os elementos fixos são as notas, as tonalidades, o uso da escrita musical, etc., tudo isso pode ser mostrado para o sujeito que se propõem a realizar o ditado melódico. Mas, o perceber e pensar destes elementos fixos serão determinantes para a execução ou não do ditado melódico. Lembre-se do comparativo do *iceberg*, onde a ponta do mesmo é apenas a começo de todo o processo. Perceber e pensar os elementos fixos através do que já se tem previamente adquirido com conhecimento bem como interagir com o que é proposto no espaço-tempo corrente é entender e abstrair o que se encontra em todo *iceberg*.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Wmfmartinsfontes, 2012.
- BOCK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair e TEXEIRA, Aria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2001.
- ELIADE, Mircea. *História das Religiões*, vol. 1. São Paulo: Ed. Res, 1988.
- GROVE, Dicionário música: edição concisa / editado por Stanley Sadie; editora-assistene, Alison Latham; tradução, Eduardo Francisco Alves. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*, apresentação e tradução Emanuel Carneiro Leão. 3º ed. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1987.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1993.
- LOWENSTEIN, Otto. *Os sentidos*. Rio de Janeiro: Ed. Biblioteca Universal Popular, 1968.
- LUCRECIO, Tito. *A natureza das coisas*. Tradução de Antonio José de Lima Leitão. Lisboa: TYP. Jorge Ferreira de Mattos, 1851.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação a história da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6ºed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- MICHAELIS, Dicionário de Português. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=percep%E7%E3o>>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- TOMÁS, Lia. *Música e filosofia estética musical*. São Paulo: Ed. Irmãos Vitale, 2005.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA- Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alteridade 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81

Análise dialógica do discurso 10, 11, 12, 233

Aprendizado 5, 25, 48, 70, 73, 106, 126, 127, 129, 173, 187, 220, 285

Aprendizagem 2, 5, 6, 11, 13, 15, 21, 24, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 67, 69, 71, 72, 80, 84, 87, 88, 92, 93, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 118, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 140, 163, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 211, 213, 214, 218, 224, 225, 227, 230, 231, 246, 256

Atividade física 98, 99, 100

Autonomia universitária 59

AVA 42

Avaliação 17, 19, 20, 22, 24, 42, 45, 46, 53, 54, 57, 72, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 133, 134, 136, 138, 139, 145, 146, 147, 149, 174, 194, 195, 196, 204, 205, 206, 207, 222, 223, 225, 230, 233, 238, 246, 248, 257, 285

Avaliação da aprendizagem 106, 112, 246

B

Biografia 19, 20, 27, 59, 63

C

Capacitação 86, 142, 143, 144, 152, 227

Cérebro 126, 127, 129, 130

CITECS 142, 143, 144, 145, 147

Cognitivo 23, 25, 126, 128, 129, 130, 215, 277

Competências 5, 45, 84, 85, 92, 96, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 124, 129, 142, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 226, 228, 229, 230, 234, 237, 238, 240

Compreensão de leitura 246

Conhecimento 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 58, 71, 74, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 95, 103, 106, 117, 118, 119, 120, 122, 129, 133, 134, 140, 143, 147, 153, 161, 168, 178, 187, 193, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 227, 231, 234, 238, 241, 251, 256, 271, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286

Coordenação pedagógica 38, 39, 47, 131, 133, 135, 138, 139, 140, 176, 228

Criatividade 6, 24, 99, 146, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 210, 218, 226

Currículo 4, 13, 29, 44, 57, 78, 83, 86, 93, 100, 102, 103, 104, 105, 113, 137, 171, 177

D

Desenvolvimento 5, 6, 11, 14, 17, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 35, 37, 38, 42, 43, 45, 46, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 102, 106, 107, 108, 109, 111, 117, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 137, 139, 142, 143, 144, 147, 148, 151, 155, 157, 160, 162, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 213, 216, 222, 226, 227, 230, 231, 243, 246, 247, 253, 265, 266, 268, 270, 274, 276, 279, 287

Dialogismo 233, 234, 238, 259

E

Educação básica 4, 10, 31, 40, 42, 47, 55, 88, 89, 90, 94, 95, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 170, 187, 232, 240, 243, 287

Educação científica 95, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125

Educação criativa 171

Educação de jovens e adultos 28, 29, 34, 40, 41, 97

Educação democrática 1, 163

Educação do campo 98, 100, 158

Educação Infantil 44, 46, 47, 56, 57, 112, 130, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 166, 167, 168, 170

Educação infantil do campo 155, 158, 161, 170

Educação musical 276, 285

Educação profissional 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97

Empreendedores 86, 142, 143, 144, 145, 147

Ensino fundamental 9, 27, 44, 46, 47, 56, 84, 88, 90, 95, 100, 102, 103, 104, 112, 117, 125, 130, 163, 177, 179, 180, 209, 211, 222, 246, 247, 257

Ensino médio integrado 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 95, 96

Escrita 12, 17, 20, 24, 26, 78, 108, 118, 120, 121, 124, 127, 132, 139, 149, 159, 177, 178, 210, 213, 217, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 239, 248, 250, 256, 258, 259, 286

Especialização 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 151

F

Formação continuada 27, 28, 29, 31, 32, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 88, 92, 93, 96, 136, 139

Formação de gestores 28, 91

Formação de professores 42, 44, 53, 57, 58, 73, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 95, 96, 114, 116, 117, 125, 224, 287

G

Gênero discursivo 233, 234, 236, 237

Gestão democrática 28, 29

H

Hábitos culturais 194, 195, 196, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 208

Habitus professoral 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82

Hegemonias 1, 2

História da educação 73

I

Improvisação 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274

Inclusão social 65, 71, 118, 119, 177

Iniciação científica 114, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 134

J

Jazz 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275

Jovens estudantes 194, 195, 198, 199, 205, 206, 207, 208

L

Leitura 11, 17, 20, 21, 22, 36, 55, 77, 108, 121, 127, 149, 159, 177, 198, 199, 206, 207, 216, 219, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 239, 240, 243, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 256, 257, 264

Lirismo 258, 262, 263

Literatura Alagoana 258, 259

M

Música popular improvisada 265, 274, 275

O

Oficinas 50, 80, 226, 228, 230

P

Pedagogia da autonomia 1, 5, 8

Pedagogia histórico-crítica 10, 11, 12, 27

Percepção 6, 18, 20, 21, 25, 66, 68, 100, 114, 122, 123, 124, 125, 149, 173, 193, 197, 220, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 286

Performance 115, 246, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 274

Poesia 24, 216, 258, 259, 260, 264

Prática esportiva 64, 65, 67, 68, 71

Práticas escolares 1, 8, 44

Práticas pedagógicas 3, 4, 42, 44, 58, 78, 169, 171, 173, 175, 176, 177, 178

Processo criativo 171, 172, 173, 176, 177

Produção textual 227, 228, 230, 231, 233, 234, 237, 244, 245, 256

Psicanálise 131, 132, 135, 136, 137, 139, 141

R

Redemocratização 59, 60

Reescrita 24, 226, 228, 231

S

Saúde 33, 41, 62, 68, 98, 99, 100, 101, 109, 116, 124, 132, 135, 136, 139, 152, 162, 213, 214, 272

Storytelling 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

T

Teste *cloze* 246, 248, 249, 254, 257

TIC 42, 43, 44, 45, 55, 57

Trajетórias escolares 114

V

Vínculos sociais 155

Voleibol 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

4

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

4

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 