

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

5



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

5



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 5

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0061-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.615221103>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. 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



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada “**A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana**” apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.


Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O BRASIL DOS ESTUDANTES: AS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NACIONAL ENTRE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA


Cosme Freire Marins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211031>

CAPÍTULO 2..... 19

FAMÍLIAS E ESCOLA COMO REDES SOCIAIS DE APOIO: DESVELAMENTOS DE ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE- ANO

Lucielma Moreira da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211032>

CAPÍTULO 3..... 37

INCLUSÃO COMO FENÔMENO DO PROCESSO DE NEOLIBERALISMO

Gilmar Vieira Martins

Manuel Tavares Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211033>


CAPÍTULO 4..... 49

FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Amanda de Cássia Araújo de Souza

Aurea Lucia Cruz dos Santos

Môngolla Keyla Freitas de Abreu


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211034>

CAPÍTULO 5..... 54

O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FORTALECIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS: FORMANDO LEITORES

Vanuza Nunes Sedano Costa


Márcia Moreira de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211035>

CAPÍTULO 6..... 66

LA REGULACIÓN ESTATAL DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Jorge Aldemar Sánchez Díaz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211036>






CAPÍTULO 7..... 78

A COLABORAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE PROVAS OPERATÓRIAS

Rodrigo Lopes de Oliveira


Maria Angela Dias dos Santos Minatel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211037>

CAPÍTULO 8.....	102
CULTURA DIGITAL: NOVAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS CURRICULARES	
Shirlene Coelho Smith Mendes	
Rosângela dos Santos Rodrigues	
Andréa Carolina Nascimento Silva	
Jermamy Gomes Soeiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211038	
CAPÍTULO 9.....	113
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COM ÊNFASE EM MIMETISMO E CAMUFLAGEM	
Gustavo Lopes Penhalver Peninck	
Nádia Maria Rodrigues de Campos Velho	
Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6152211039	
CAPÍTULO 10.....	125
A ÁGUA, UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE BIOLOGIA E DE QUÍMICA	
Milena Souza da Silva	
Adriana Helena Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110310	
CAPÍTULO 11.....	131
AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO CENTRO DE VALORIZAÇÃO DO SEU MEIO SOCIOCULTURAL	
Lielson Pinheiro Torres	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110311	
CAPÍTULO 12.....	139
CONTRIBUIÇÃO DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Mateus Alves Da Silva	
Sávio Silva Carneiro	
Juliana Pereira de Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110312	
CAPÍTULO 13.....	146
ANÍSIO TEIXEIRA E A PROPOSTA DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSOS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
Jorge Eschriqui Vieira Pinto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110313	
CAPÍTULO 14.....	164
CIVILIDAD, UNA REPRESENTACION SOCIAL EN EL PACTO DE CONVIVENCIA	

ESCOLAR LECTURA SOCIOESTÉTICA DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Javier Mauricio Ruiz Galindo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110314>

CAPÍTULO 15..... 176

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM GESTÃO ESCOLAR

Tatiana Ramos Torres

Flávia Pierrotti de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110315>


CAPÍTULO 16..... 189

BRINCANDO E APRENDENDO COM O VOVÔ: O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Nubia Pereira Brito Oliveira

Marlon Santos de Oliveira Brito

Mylena Pereira de Brito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110316>


CAPÍTULO 17..... 197

PRODUÇÃO DE ADUBO ORGÂNICO PARA UTILIZAÇÃO EM HORTAS

Edivaldo Antônio de Jesus Fabiano

Juliana de Lima Lapera Batista

Denilton Rocha dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110317>

CAPÍTULO 18..... 216

SOBREVIVÊNCIA POLICIAL: NA FOLGA E NO TRABALHO - UMA QUESTÃO DE SEGURANÇA PÚBLICA

Fernando Beuren Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110318>


CAPÍTULO 19..... 226

ROL DE DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA

Carolina Oliveira da Silva

Antonio Sergio Varela Junior

Carine Dahl Corcini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.61522110319>

SOBRE OS ORGANIZADORES 232

ÍNDICE REMISSIVO..... 233

CAPÍTULO 1

O BRASIL DOS ESTUDANTES: AS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NACIONAL ENTRE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Data de aceite: 01/03/2022

Cosme Freire Marins

Texto apresentado originalmente no V Congresso Brasileiro de Ensino de História, em 2008.

RESUMO: Este artigo apresenta parte de resultados de pesquisa de mestrado concluída em abril de 2008, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual se buscou levantar como o Brasil é representado por alunos de uma escola estadual situada em Osasco, município da Região Metropolitana de São Paulo, na faixa etária de treze a dezessete anos. Aqui são expostos os resultados de um questionário apresentado aos estudantes e algumas atividades realizadas por eles, sobretudo relacionadas a textos e desenhos dedicados à abordagem da identidade nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História (Brasil); Identidade nacional (Brasil); Representações (Brasil).

ABSTRACT: This article presents part of the results of a master's research completed in April 2008, at the Faculty of Education of the University of São Paulo, which sought to survey how Brazil is represented by students from a state school located in Osasco, a municipality in the Metropolitan Region from São Paulo,

aged between thirteen and seventeen. Here are exposed the results of a questionnaire presented to the students and some activities carried out by them, mainly related to texts and drawings dedicated to the approach of national identity.

KEYWORDS: History teaching; National identity; Representations.

*Ôi, esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro,
Brasil!... Brasil!*

(Ary Barroso. *Aquarela do Brasil*).

Brasil

Mostra tua cara

(Cazuza, George Israel e Nilo Romero. *Brasil*).

1 | APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta parte de resultados de pesquisa de mestrado¹ concluída em abril de 2008, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual se buscou levantar como o Brasil é representado por alunos de uma escola estadual situada em Osasco, município da Região Metropolitana de São Paulo, na faixa etária de treze a dezessete anos. Aqui são expostos os resultados de um questionário apresentado aos alunos e algumas atividades realizadas por eles, sobretudo textos e desenhos dedicados à abordagem da identidade nacional.

1 MARINS, Cosme Freire. Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. São Paulo, 2008 – Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

Sabe-se que algumas representações² do Brasil presentes no senso comum são bem conhecidas, tais como sua supremacia no futebol; a alegria de seu povo, manifestada principalmente no carnaval; a ginga sem igual; o ritmo contagiante do samba; as belezas naturais sem par; o caráter pacífico do povo brasileiro; a convivência harmoniosa entre pessoas de todas as *raças*³; e a ausência de catástrofes naturais (tão presentes em outros países). Essas afirmações parecem não encontrar fronteiras de classe, região, idade ou gênero.

Com o objetivo de apreender a percepção sobre as representações do Brasil entre os alunos estudados, entre 2006 e 2007 foram propostas algumas atividades, envolvendo turmas na faixa etária de 14 a 18 anos, todas do ensino médio. Havia a intenção de se levantar a recorrência das representações bem como sua origem e as possíveis influências do ensino de História para sua legitimação. Assim, em 2006 foi sugerido para duas turmas (7º ano do ensino fundamental e 2º do ensino médio) que produzissem individualmente um texto sobre o tema *O que é o Brasil?* Participaram dessa atividade 24 alunos do 7º ano e 27 do 2º ano. Em 2007 foi proposto para outras turmas do ensino médio a produção de textos e de desenhos coletivos sobre o tema *O que é o Brasil e como ele pode ser representado*. Nesta atividade, os alunos foram orientados a exporem, por meio da escrita e de imagens, as principais características do país e de sua população.

Depois, foi apresentado questionário cujas respostas, únicas e espontâneas, informaram o que mais representa o Brasil em treze itens previamente propostos (símbolo, monumento, lugar, imagem, estilo de música, dança, festa, obra artística, personagem, personalidade, esporte, aspecto positivo e aspecto negativo). A escolha desses itens se deveu à observação, nas atividades anteriores, dos elementos mais frequentes para caracterizar e representar o Brasil, expressos pelos próprios alunos. Após a análise dos textos, desenhos e respostas tabuladas foram apresentados os resultados às classes, o que fomentou discussões em todas as turmas sobre as respostas.

Com a finalidade de comparar as respostas dos alunos com outros públicos, o questionário foi apresentado para os professores da escola estudada, para estudantes universitários de História de uma instituição do interior paulista, para professores da rede estadual do Paraná e para adolescentes do rio Grande do Norte. Este trabalho apresenta as respostas dos questionários dos alunos, professores e estudantes universitários.

Buscou-se reconhecer as origens das representações levantadas a partir da leitura de textos considerados interpretações do Brasil, como *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda (1996), *Casa-grande & Senzala* escrito por Gilberto Freyre (2001), *Formação do Brasil contemporâneo* de Caio Prado Jr. (2000), *Os sertões*, obra de Euclides da

2 O conceito de representação aqui utilizado é o exposto por Roger Chartier, para o qual há um desdobramento em duas famílias de sentido: para uma, a representação faz ver uma ausência, como ao representar uma pessoa a partir de um boneco de cera; para outra a representação é a apresentação pública de uma coisa ou pessoa, como o valor, representado pelo leão (1991, p. 9).

3 O termo *raça* será utilizado neste trabalho quando se referir a citações dos alunos.

Cunha (s.d.). Por razões de espaço, aqui só são expostas as análises dos questionários e produções dos alunos, não se abordando as influências das matrizes interpretativas do Brasil na constituição conjunto de representações do país.

O cruzamento das informações possibilitou levantar o reconhecimento de *uma* identidade nacional caracterizada pela mestiçagem presente no samba, no carnaval e no futebol (entre outros elementos). Além disso, essa identidade aparece vinculada à cidade do Rio de Janeiro e à idéia de Brasil-natureza ou Brasil-paraíso, com a presença forte da bandeira nacional, constituindo assim um mosaico de representações. A hipótese inicial era de que a construção da identidade nacional havia se operado a partir da proclamação da República, entretanto observou-se que a elaboração de *uma* identidade nacional ocorreu ao longo de um processo que remonta à fase colonial, tomando impulso com a proclamação da Independência e da República.

2 I AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Com a leitura dos textos, tanto individuais quanto coletivos, observou-se que o sentimento de patriotismo se destaca, sendo evidenciado em frases como: *tenho orgulho de ser brasileiro; este é o melhor país do mundo; é o mais lindo país do mundo; Deus é brasileiro; sou brasileiro e não desisto nunca*. Este patriotismo é expresso também pelas características físicas do país: *praias exuberantes, paisagens maravilhosas, riquezas naturais, florestas* e ausência de desastres naturais, como *vulcões e terremotos*. As características do povo também são lembradas, sobretudo com relação à *mistura de raças* e à *diversidade cultural*.

Em vários textos individuais, produzidos em 2006, os alunos referem-se à inveja provocada pelo Brasil nos outros países, devido à grandeza territorial e populacional do país: “pois ele é um país populoso, grande, e todos os outros países acham o Brasil imenso” (7A, 2006).⁴ Geralmente, o que causa esse sentimento de inveja nos outros países (e orgulho por parte dos brasileiros) são características relacionadas ao tamanho do Brasil, suas riquezas e belezas naturais.

São recorrentes as citações relacionadas às belezas do país: “O Brasil é muito lindo e tem vários lugares [para] se visitar” (7A, 2006), “[O Brasil] tem as paisagens mais bonitas do mundo” (idem); “O Brasil é uma nação fascinante, tem lugares lindos que valem a pena conhecer” (idem); “Um dos maiores bens do Brasil é a natureza, onde vivem seres incrivelmente lindos” (idem); “O Brasil significa muito para mim, porque foi aqui que eu nasci e cresci, mas não é só por isso, também pelas lindas praias” (idem); “O Brasil é um dos países mais lindos do mundo” (idem).

Esses excertos demonstram como as belezas naturais do Brasil são aludidas pelos alunos e vistas como um elemento de destaque em relação aos outros países. Da mesma

⁴ Como se trata de textos de alunos menores de idade, seus nomes foram preservados. Doravante, nas citações, serão indicados as séries, turmas e o ano de produção dos textos.

forma são enfatizadas as riquezas naturais: “[O Brasil] é o mais rico em várias partes” (7A, 2006), “Brasil é um país lindo de riquezas naturais” (idem).

Contudo, também não faltam críticas, por parte dos alunos, à falta de cuidados na preservação destas riquezas: “Não é legal para ninguém viver num lugar onde o ouro que existia foi levado pelos estrangeiros, as florestas estão sendo destruídas pelos próprios brasileiros, o céu que para muitos era tão estrelado quase não tem estrelas e os rios estão sendo poluídos” (7A, 2006). Aqui a crítica recai sobre os estrangeiros, que levaram o ouro do Brasil, e sobre os próprios brasileiros, por destruírem as florestas e poluírem o céu e os rios.

Outro aluno da mesma turma também faz referência aos problemas ambientais que o Brasil enfrenta: “O Brasil é um país que nem os outros, mas ele está se destruindo [...]. Por exemplo [...]: poluições: sonora, ar, rios e até mesmo nossos ricos mares lindos, que as pessoas estão destruindo” (7A, 2006). A degradação da natureza é assunto recorrente nos discursos⁵ dos alunos, ora concebida como atentatória à beleza natural, ora como prejudicial às pessoas.

As referências definidoras do clima do país também são freqüentes, em muitos textos o Brasil é apontado como um *país tropical*: “O Brasil é um país tropical, com muitos divertimentos e animação” (7A, 2006). Neste excerto, a tropicalidade do Brasil é relacionada a *muitos divertimentos e animação* e é entendida como algo positivo, que o diferencia dos países não tropicais, interferindo inclusive no humor da população. Esta afirmação encontra ressonância no determinismo geográfico, cujo conceito versa sobre as influências que as condições naturais exerceriam sobre a humanidade, sustentando a tese de que o meio natural seria uma entidade definidora da fisiologia e da psicologia humanas, ou seja, o homem seria muito marcado pela natureza que o cerca (Sodré, 1976).

A ausência de calamidades (não obstante os estragos provocados por inundações, escorregamentos, seca e outros fenômenos verificáveis no Brasil) também é evocada pelos alunos: “O Brasil não tem tufão, vendaval, furacão (7A, 2006)”. Em outro texto afirma-se que “O Brasil sempre foi para mim o melhor país do mundo. Aqui não tem terremoto, não tem vulcão em erupção e outras coisas ruins que têm em outros países” (idem). Neste trecho, a ausência de *coisas ruins que têm em outros países*, como terremotos ou vulcões, faz do Brasil o melhor país do mundo. Outro aluno afirma: “O Brasil é um país muito bom para viver, longe de ataques, guerras, erupções, ventania etc.” (7A, 2006). Aqui são citados elementos naturais e humanos. O Brasil é reconhecido como um bom lugar para se viver, pois está longe de ataques, guerras e erupções – até as ventanias foram banidas do território!

Outro aspecto recorrente nos textos dos alunos é a composição da população brasileira: “O Brasil tem várias culturas diferentes” (7A, 2006); “é um ótimo lugar para se

5 O termo discurso é utilizado neste trabalho com pouco rigor, ligando-se mais ao conteúdo das falas e textos de alunos e professores do que a uma conceituação mais precisa.

viver, principalmente por esta mistura de povos” (idem); “O Brasil para mim é um país bastante popular e tem gente de vários tipos e de qualidades diferentes” (idem); “Ele é um país de muitas raças, como negros, mestiços, brancos e indígenas” (idem); “Uma coisa pra mim que representa o Brasil é o mapa, suas belezas e vários tipos de raças, como o negro, a loira, o branco, a morena e muito mais. Várias pessoas de outros países imigram para o Brasil e assim vai de geração em geração” (idem); “É um país sem preconceitos entre pessoas de vários lugares” (idem).

Nesse conjunto de excertos percebe-se o reconhecimento da pluralidade na formação da população brasileira, o que faz do Brasil *um lugar de várias culturas diferentes*, um país *bastante popular, um país sem preconceitos entre pessoas de vários lugares*. Em geral, a miscigenação da qual resultou a população brasileira é concebida de forma positiva, que torna o Brasil *um ótimo lugar para se viver, principalmente por esta mistura de povos*.

Outros elementos são lembrados para identificar o Brasil. Nas produções dos alunos, a fórmula atual que caracteriza a identidade do povo brasileiro reconhece o carnaval (e, por extensão, o samba) e o futebol como seus amálgamas maiores. No excerto seguinte, o Brasil é concebido como o *país de futebol* e a copa do mundo é considerada como o momento maior do brasileiro, em que ele se realiza: “O Brasil é um país de futebol, que quando há copa, o brasileiro se realiza” (7A, 2006).

Neste outro texto, o Brasil é vinculado diretamente ao carnaval e ao futebol:

O Brasil para mim é tudo porque eu nasci nele, porque o carnaval dele é o melhor do mundo, porque tem o melhor futebol e eu amo muito ele.

O Brasil pra mim é bola, porque só ele é penta.

O Brasil pra mim é pandeiro, por causa do samba e do carnaval (7A, 2006).

O Brasil é amado porque é a terra natal e porque tem o melhor futebol e o melhor carnaval do mundo. O país seria representado então por uma bola e um pandeiro.

No entanto, há o reconhecimento das desigualdades em alguns textos: “Eu tenho orgulho do Brasil, mas nem sempre, porque existem tantos preconceitos por causa da cor, desigualdade social e também é triste pela pobreza porque existem várias pessoas passando fome” (7A, 2006).

Em outros, há referências a fatores positivos contrastados a negativos:

O Brasil é um país, entre outros, famoso pelo seu futebol, carnaval, floresta Amazônica e outras coisas, mas também um país de muitas coisas ruins como a desigualdade social, falta de empregos e políticos corruptos [...] Um país de belas paisagens, mas também de desmatamento e poluição (7A, 2006).

Apesar da oposição de aspectos positivos a negativos, os elementos citados nos textos para caracterizar o Brasil, em geral, se repetem: futebol, carnaval, riquezas naturais; desigualdade social, desemprego, corrupção na política e degradação da natureza.

Este excerto apresenta uma estrutura parecida com a do anterior, apresentando

outros aspectos (a animação, como positivo, e o racismo, como negativo): “O Brasil inveja muitos países, com suas praias, futebol, animação. O que prejudica o Brasil são os políticos corruptos, que prometem e não cumprem. O Brasil infelizmente é um país racista” (7A, 2006).

Os fatores negativos observados nessa atividade ligam-se principalmente à *violência*, à *corrupção*, à *degradação da natureza*, à *desigualdade social*, à *pobreza*, à *discriminação* e ao *racismo*. Contudo, as referências à corrupção limitam-se ao âmbito da gestão política, enquanto a discriminação e o racismo sempre são promovidos pela sociedade ou por *eles*, os brasileiros, como se os alunos não fizessem parte da sociedade. Poucos estudantes usaram a primeira pessoa quando se referiram ao povo ou à sociedade brasileira.

Ressalta-se que a idéia de esperança ou de positividade está quase sempre presente depois das citações dos aspectos negativos: “O Brasil pode melhorar, depende de todos” (7A, 2006), “Mas, tirando isso, o Brasil é um lugar maravilhoso de se viver” (idem), “mas apesar disso, o Brasil é lindo” (idem).

Outro aspecto observado, também comum, é a vinculação de Deus com o Brasil: “Ainda bem que DEUS é brasileiro, graças a DEUS [o Brasil] é um país abençoado” (7A, 2006), “um país que é abençoado por Deus e bonito por natureza” (2A, 2006).

Com relação aos textos produzidos pelos alunos do 2º ano do ensino médio em 2006, todos os estudantes apresentaram argumentos favoráveis e desfavoráveis em suas redações. A estrutura geral dos textos aponta para elementos *positivos*, que são contrapostos a outros *negativos*, com um comentário, muitas vezes de esperança de dias melhores, para arrematá-lo, como o texto transcrito abaixo, de um aluno dessa turma:

O Brasil é um país muito hospitaleiro, todas as pessoas que vêm de outros países são bem-vindas e recebidas muito bem. Nosso país tem muitas misturas de povos. Aqui tem pessoas do mundo todo, pessoas de todos os tipos, cores etc.

Em nosso país existem alguns problemas, como por exemplo na política, os políticos não querem saber de nada, só de dinheiro. Outro problema é a violência. Nas grandes cidades a violência é ainda maior. Um acontecimento mais recente é o do PCC em São Paulo, uma onda de atentados à polícia, a bancos e a repartições públicas. Os bandidos pararam uma das maiores metrópoles do Brasil.

Mas, apesar de todos os nossos problemas, nós aqui no Brasil somos todos muito alegres. Uma das coisas que nos dá mais alegria é o futebol. O nosso país é o melhor do mundo e estamos indo atrás do hexa. Assim vamos indo, como todos temos infelicidades e alegrias. Assim é o nosso país. (2A, 2006).

O texto aborda primeiramente um aspecto positivo do Brasil, a hospitalidade. Afirma que no país há pessoas de todos os *tipos* e *cores*, numa alusão ao processo de formação da população, caracterizada pela *mistura de povos*. Posteriormente são abordados aspectos negativos: a corrupção na política, haja vista que os *políticos não querem saber de nada, só de dinheiro*; e a violência, marcada no período pelos ataques da facção criminosa

autodenominada Primeiro Comando da Capital (PCC). A conclusão aponta para a alegria dos brasileiros, não obstante os problemas. Como *uma das coisas que nos dá mais alegria* é citado o futebol – um dos componentes da identidade nacional.

Muitos textos referem-se às características físicas, às riquezas naturais e ao caráter positivo do povo, que é belo, acolhedor e depois indicam seus problemas:

Um país com belas matas, lindas praias, um país que é abençoado por Deus e bonito por natureza, aqui tem o melhor futebol do mundo... belas pessoas, um lugar acolhedor, um lugar onde muitas pessoas sonham em morar, morar num país tropical com sol o ano todo, com lugares estranhos, lugares misteriosos...

O Brasil com tudo isso seria um país maravilhoso, mas só se deixarmos de lado a violência, a fome, a corrupção e a ignorância de algumas pessoas...

Esquecer então dos que são mortos pelo descaso do governo, enquanto muitos morrem, outros se divertem às custas do povo. Nem sempre o que parece ser, é...

Brasil, maravilha natural. Brasil, país do medo... (2A, 2006)

Observam-se neste texto algumas características recorrentes para definir o Brasil: as belezas naturais (*belas matas, lindas praias, bonito por natureza*), os aspectos físicos (*país tropical com sol o ano todo, lugares estranhos, lugares misteriosos*), a benção divina de que o Brasil usufrui, o acolhimento da população (que faz com que muitas pessoas sonhem em nele morar), a beleza das pessoas e o *melhor futebol do mundo*. Entretanto, o Brasil *seria maravilhoso*, se não fossem *a violência, a fome, a corrupção e a ignorância de algumas pessoas*. Assim, as aparências enganam e *nem sempre o que parece ser, é* – o Brasil é ao mesmo tempo o país das maravilhas naturais e do medo.

A seguir é reproduzido o texto de uma aluna que também utiliza a estrutura de oposição de aspectos positivos a outros negativos e uma conclusão esperançosa, entretanto com uma diferença em relação aos demais: a aluna estabelece uma relação de afetividade e de pertencimento ao povo:

Brasil é força, Brasil é gana, Brasil é alegria.

Apesar das lutas, o Brasil, em minha opinião, é a melhor terra para se viver.

Não é simplesmente uma nação. É um lugar abençoado por Deus.

Pena que nem todos pensam assim; pena que existam pessoas corruptas e egoístas, que enquanto estão no meio do povo, sabem das dificuldades que meu povo passa.

Mas depois que “chegam lá”, simplesmente dão as costas e ignoram as necessidades do povo.

Sei que não é fácil governar um país; ainda mais quando é um país do tamanho do Brasil (que mais parece um continente por abrigar todos os tipos de pessoas, com as mais variadas religiões, costumes e raças).

Mas para que prometer tanto se não se pode fazer nem a metade do prometido?

São homens que se aproveitam da ignorância e da inocência do meu povo para enganar, roubar, zombar...

Por isso, nós devemos estudar; nós jovens, cheios de vida.

Creio que pelo menos um terço dessas injustiças podem ser mudadas. A união faz a força. Obviamente não vai ser fácil a batalha. Mas impossível, é que não vai ser.

Porém, ainda com tantos problemas, não existe outra nação como a nossa. Brasil, Deus olha por ti (2A, 2006).

Neste texto, o Brasil é associado primeiramente com *força, gana e alegria*. A autora reconhece as dificuldades enfrentadas pelo povo, representadas nas *lutas*, no entanto isso não tira do Brasil a qualidade de ser *a melhor terra para se viver*. Como em muitos outros textos, também é citada a benção divina, que faz do Brasil mais que uma nação.

As principais críticas da aluna dirigem-se aos políticos que, quando assumem um cargo eletivo, se esquecem do *povo* e ignoram suas necessidades, não obstante as dificuldades de se governar um país que mais parece um continente, por abrigar pessoas de *religiões, costumes e raças* variadas. O sentido de *meu povo* remete a uma dupla interpretação: pertencimento a ele; e ligação afetiva com ele. Ao se perguntar a aluna o que quis dizer, ela respondeu que sempre se refere assim ao povo brasileiro, como seu. Como solução para os problemas, a autora defende a união e a concentração nos estudos por parte dos jovens. Conclui reafirmando que apesar dos problemas *não existe outra nação como a nossa*. E que Deus olha pelo Brasil.

Os textos evidenciam algumas representações do Brasil que podem ser divididas, genericamente, entre aspectos positivos e negativos. Os primeiros referem-se principalmente às condições naturais (belezas, riquezas, ausência de catástrofes, clima); ao tamanho do território; à pluralidade cultural; e às manifestações consideradas marcas da identidade nacional: o samba, o carnaval e o futebol. Já os aspectos negativos correspondem à violência, à corrupção, às desigualdades sociais e à degradação ambiental.

3 I AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NOS DESENHOS DOS ALUNOS

Com relação aos desenhos solicitados, recorrem a representações da bandeira nacional, do mapa do território brasileiro, do Cristo Redentor, do samba, do futebol, da violência, da corrupção ou das belezas naturais do Brasil. Nenhuma produção dos alunos deixou de se referir a pelo menos um desses aspectos. Os alunos representaram o Brasil de várias formas, contudo suas produções destacam-se em quatro categorias: bandeira nacional, mapa do território brasileiro, natureza e Rio de Janeiro. Lembra-se que muitas vezes um desenho pode se enquadrar em duas ou mais dessas categorias.

O desenho da figura 1 explora a temática do Brasil-natureza (muitas vezes relacionado ao paraíso). O país é apresentado como um lugar colorido, cheio de plantas,

animais e água límpida. Parece até que aqui os bosques têm mais vida, às margens plácidas do rio, sob os raios fúlgidos do sol que repousa num céu formoso e límpido.



Figura 1 – Alunos do 7º A, 2006

O desenho da figura 2 é um exemplo dos muitos que tiveram como tema a bandeira nacional. Futebol, praia, carnaval e corrupção se relacionam. O círculo central da bandeira é representado por uma bola, que por sua vez é uma ilha. Os cantos superiores da bandeira são preenchidos com as palavras *ordem* e *progresso*. Os cantos inferiores apresentam uma cueca com dinheiro (numa alusão à corrupção) e o Congresso Nacional. A palavra carnaval está sob a bola-ilha.

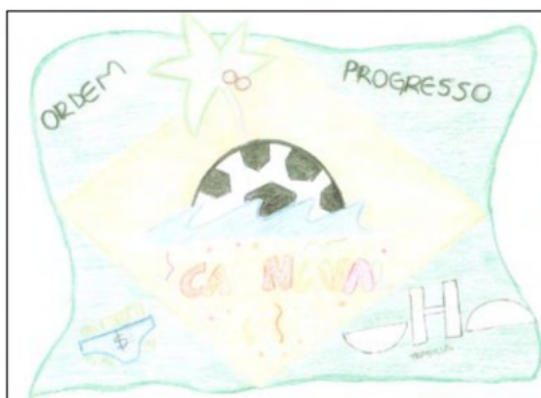


Figura 2 – Alunos do 1º D, 2007.

Em muitos desenhos o Rio de Janeiro é representado, principalmente pelo Cristo Redentor. No desenho da figura 3 o Brasil é representado a partir do Rio de Janeiro. Como primeiro plano um assassinato, logo depois um casal de passistas de escola de samba (numa referência direta ao carnaval) disputam o segundo plano com garotos jogando

futebol. Em terceiro plano a favela, com suas habitações irregulares. Ao fundo, o Pão de Açúcar e o bondinho.

Os alunos deram um título a seu desenho: *A guerra e a desigualdade no "Paraíso"*. As referências a "paraíso" são muito freqüentes, mesmo em tom de crítica como aqui, quando a palavra é grafada entre aspas. A guerra é representada pela violência urbana, a desigualdade pela favela, os demais elementos complementam o cenário carnavalesco, paradisíaco e contraditório, tendo como contexto a cidade do Rio de Janeiro.



Figura 3 – Alunos do 2º A, 2007.

A fórmula Cristo Redentor & violência ocorre em vários desenhos, como o reproduzido na figura 4, dos alunos do 1º G de 2007, com outros detalhes que mostram as duas faces da mesma cidade, marcada pela violência e pela desigualdade social. O jovem que está no lugar do Cristo representa esta contradição: de um lado é bem vestido, tem o rosto limpo, bem penteado e porta um celular; de outro, está mal trajado, de chinelos, com os dentes descuidados, despenteado, portando um revólver.

Ao fundo, o mar como que assistindo impassível ao espetáculo que a cidade

proporciona: falas representativas de intolerância, assassinato e violência doméstica, provenientes da parte pobre da cidade que convive com a região de classe média. O lado pobre do menino guarda a favela, enquanto o lado rico aponta para a região mais abastada. O conflito fica evidente na cisão do menino, ele próprio dividido e dividindo a imagem. O Pão de Açúcar foi enquadrado no lado *bonito* da cidade, como muitas vezes as tomadas fotográficas das propagandas turísticas e das novelas o retratam.



Figura 4 – Alunos do 1º G, 2007.

Há referências à violência do Rio de Janeiro num outro conjunto de produções, que representam o Brasil a partir do mapa do território nacional. Estas imagens apresentam um tipo de esquema muito comum pelo qual são feitos desenhos que representam cada região do país a partir de estereótipos. A figura 5 mostra uma floresta, um prato vazio sobre um solo seco, um sol escaldante, uma cueca com dinheiro, uma arma, prédios, um carro e uma bola. As árvores correspondem à floresta amazônica; o prato vazio, embora um pouco deslocado, corresponde ao polígono da seca; o sol, ao litoral do nordeste; a cueca, a Brasília; a arma, ao Rio de Janeiro; os prédios e o automóvel, a São Paulo; e a bola, escapando à referência geográfica, ao futebol.



Figura 5 – Alunos do 2º C, 2007.

Observa-se como as representações nos desenhos dos alunos, em geral, correspondem a estereótipos, sejam nacionais, que teoricamente estão em todo o país, como o futebol e a corrupção; sejam regionais, como o calor representado pelo sol ou as florestas. Alguns desses estereótipos, mesmo pertencendo a uma região, são reconhecidos como nacionais. É o caso do Cristo Redentor e do carnaval do Rio de Janeiro

4 | AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NOS QUESTIONÁRIOS

Visando à apreensão da percepção sobre as representações do Brasil entre os alunos estudados a partir de outra ferramenta, foi apresentado questionário cujas respostas, únicas e espontâneas, informaram o que mais representa o Brasil em cada um dos treze itens propostos (símbolo, monumento, lugar, imagem, estilo de música, dança, festa, obra artística, personagem, personalidade, esporte, aspecto positivo e aspecto negativo). A escolha desses itens se deveu à observação, nas atividades anteriores, dos elementos mais freqüentes para caracterizar e representar o Brasil, expressos pelos próprios alunos. Após a análise dos textos, desenhos e respostas tabuladas foram apresentados os resultados às classes, o que fomentou discussões em todas as turmas sobre os resultados. A tabela 1 apresenta as principais respostas dadas pelos 288 alunos participantes sobre o que mais representa o Brasil em cada um dos itens propostos.

Observa-se que dos treze itens solicitados, as respostas de oito estão diretamente relacionadas ao Rio de Janeiro – monumento: *Cristo Redentor*; lugar: *Rio de Janeiro*; imagem: praias e *Cristo Redentor*; estilo de música: *samba*; dança: *samba*; festa: *carnaval*; obra artística: *Garota de Ipanema* e *Cidade de Deus*; e Personagem: Turma da Mônica e *Zé Carioca*.

Algumas dessas respostas foram vinculadas, neste trabalho, ao Rio de Janeiro depois da discussão sobre os resultados com os alunos. As respostas genéricas foram questionadas a fim de se obter uma informação mais precisa. Assim, perguntou-se sobre quais praias os alunos se referiam – as respostas se dividiram entre Rio de Janeiro, Fernando de Noronha e litoral do Nordeste. O mesmo ocorreu com estilo de música, dança e carnaval. Ao responderem samba para estilo de música, foi perguntado sobre qual samba (carioca, paulista, rural etc.), as turmas foram unânimes em apontar o samba carioca. Igualmente ocorreu em relação à festa – ao serem indagados sobre o carnaval a que se referiam (de São Paulo, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Pernambuco; de escola de samba, bloco carnavalesco ou de rua), novamente a unanimidade marcou a resposta: o carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Chamam atenção as cinco respostas mais citadas pelos alunos, correspondentes aos itens esporte, monumento, festa, estilo de música e dança. Quatro destas indicações se referem ao *futebol*, ao *carnaval* e ao *samba* – elementos vinculados à identidade nacional e à mestiçagem. O item monumento teve a segunda resposta mais freqüente: *Cristo Redentor*.

Também chamou a atenção a resposta dada ao item obra artística. Além das duas obras mais citadas se referirem ao Rio de Janeiro (uma canção e um filme), a música *Garota de Ipanema*, composta por Vinícius de Moraes e Tom Jobim, em 1962, é uma das grandes representantes da bossa nova, estilo que ganhou vida e notoriedade no fim dos anos 1950, avançando na década seguinte, sendo reconhecida na atualidade pelos adolescentes.

Item	Principais respostas	Citações (288)	% do total
Esporte	Futebol	263	91,3
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	244	84,7
Festa	<i>Carnaval</i>	222	77,0
Estilo de música	<i>Samba</i>	166	57,6
Dança	Samba	152	52,7
Aspecto negativo	Violência	141	48,9
	Corrupção	61	21,1
Símbolo	Bandeira Nacional	138	47,9
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	102	35,4
Personagem	Turma da Mônica	92	31,9
	<i>Zé Carioca</i>	70	24,3
Imagem	Praias	74	25,6
	<i>Cristo Redentor</i>	63	21,8
Personalidade	Pelé	63	21,8
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	55	19,0
	<i>Cidade de Deus</i>	32	11,0

Aspecto positivo	Natureza	51	17,7
	Cultura	44	15,2

OBS: as respostas *grifadas* relacionam-se ao Rio de Janeiro

Tabela 1 – Tabulação das respostas dos alunos ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.

Outra referência criada há muitas décadas e que ainda habita o imaginário dos alunos corresponde ao item personagem. O mais citado não é um personagem em si, e sim a Turma da Mônica (poucos alunos citaram Mônica, Magali ou Cebolinha – nove, ao todo). O segundo mais citado foi Zé Carioca, criado pelos estúdios de Walt Disney no contexto do pan-americanismo empreendido pelo Departamento de Estado norte-americano durante os anos da Segunda Guerra Mundial (1939-45).

Nas discussões com as turmas sobre os resultados apurados, foi perguntado aos alunos por que, em grande medida, o Brasil é representado pelo Rio de Janeiro. Em todas as classes a resposta foi a mesma: o poder de influência da Rede Globo, principalmente pelo alcance da novela do horário nobre.

Cabe questionar se o poder de influência daquela emissora, sobretudo da novela veiculada no horário nobre, é realmente tão grande a ponto de atingir até aqueles que crêem numa estratégia da Rede Globo para *alienar e manipular* as mentes das pessoas (que, em tese, *conscientes* deste papel manipulador e alienante da televisão, deveriam escapar a seu poder de influência). Mas isto é tema para outro trabalho.

Com o objetivo de verificar se há correspondência nas representações do Brasil entre os alunos e professores, o questionário também foi apresentado a estes últimos. A tabela 2 apresenta a tabulação das respostas mais freqüentes, dos alunos e professores, para os itens do questionário. São informados na primeira coluna os itens propostos, na segunda coluna são arroladas as respostas mais citadas pelos alunos para cada item. A terceira e quarta colunas referem-se, respectivamente, à quantidade de citações para a resposta e a porcentagem de alunos correspondentes. A quinta, a sexta e a sétima colunas referem-se às respostas dos professores.

Item	Alunos: Principais respostas	Citações (288)	% do total	Professores: Principais respostas	Citações (35)	% do total
Esporte	Futebol	(263)	91,3	Futebol	(31)	88,5
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	(244)	84,7	<i>Cristo Redentor</i>	(23)	65,7
Festa	<i>Carnaval</i>	(222)	77,0	<i>Carnaval</i>	(23)	65,7
Estilo de música	<i>Samba</i>	(166)	57,6	<i>Samba</i>	(16)	45,7
Dança	<i>Samba</i>	(152)	52,7	<i>Samba</i>	(24)	68,5
Aspecto negativo	Violência	(141) (61)	48,9	Corrupção	(14)	40,0
	Corrupção		21,1	Violência	(5)	14,2
Símbolo	Bandeira Nacional	(138)	47,9	Bandeira Nacional	(23)	65,7
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	(102)	35,4	São Paulo	(10)	28,5
				<i>Rio de Janeiro</i>	(9)	25,7
Personagem	Turma da Mônica <i>Zé Carioca</i>	(92) (70)	31,9 24,3	Turma da Mônica	(7)	20,0
				<i>Zé Carioca</i>	(5)	14,2
				<i>Macunaíma</i>	(5)	14,2
Imagem	Praias/ natureza	(74)	25,6	<i>Cristo Redentor</i>	(6)	17,1
	<i>Cristo Redentor</i>	(63)	21,8	Praias/ natureza	(4)	11,4
Personalidade	Pelé	(63)	21,8	Pelé	(5)	14,2
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	(55)	19,0	Vários	(35)	100
	<i>Cidade de Deus</i>	(32)	11,0			
Aspecto positivo	Natureza	(51)	17,7	Natureza	(4)	11,4
	Cultura	(44)	15,2			

OBS: as respostas *grifadas* relacionam-se ao Rio de Janeiro

Tabela 2 – Tabulação das respostas dos alunos e professores ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.

O único item que não teve correspondência entre professores e alunos foi *obra artística* – os 35 professores informaram 27 obras diferentes, e nenhuma obra foi citada mais de duas vezes. Talvez isto ocorra pelo fato de o repertório dos professores ser mais abrangente que o dos alunos, devido à sua maior vivência e formação.

Com relação ao *aspecto negativo*, as respostas de professores e alunos foram violência e corrupção, entretanto os alunos percebem mais a violência (48,9%) do que a corrupção (21,1%), relação inversa à observada nas respostas dos professores, que informam esta última (40,0%) e em segundo lugar a violência (14,2%). Esta percepção maior da violência pode dever-se ao fato de que os estudantes estão mais expostos a ela do que os professores (muitos alunos vivem em bairros de Osasco, São Paulo e outras cidades vizinhas com altos índices de criminalidade), ou se trate de formas distintas de viver a/ com a violência.

Sobre o item *lugar* que representa o país, a diferença é pequena. 35,4% dos alunos

informam o Rio de Janeiro, já entre os professores, a primeira e segunda respostas mais citadas quase empatam, com a informação de 28,5% para São Paulo e 25,7% para o Rio. À exceção dessas respostas analisadas (obra artística, aspecto negativo e lugar), todas as demais tiveram a citação mais expressiva coincidente, entre alunos e professores.

Em geral, as representações do Brasil para os professores não diferenciam daquelas observadas entre os alunos. Em grande medida, essas imagens reconhecem o país como portador de características doadas e abençoadas por Deus; o futebol, o carnaval e o samba como os símbolos da cultura brasileira; a violência e a corrupção como os grandes problemas nacionais; e o Rio de Janeiro como a cidade que representa o país.

Considerou-se interessante para o andamento do trabalho analisar um grupo que não se enquadrasse entre alunos do ensino médio ou professores da educação básica. No mês de outubro de 2007 surgiu a oportunidade de apresentar o questionário para um público intermediário e ao mesmo tempo relacionado à educação e ao ensino de História. Durante uma palestra⁶, foi solicitado para 48 alunos do curso de História do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (Unifeob) que respondessem ao mesmo questionário anteriormente apresentado a alunos e professores da escola pesquisada.

A tabela 3 informa as respostas mais frequentes dos três públicos pesquisados, com as respectivas quantidades de citações e a porcentagem correspondente. Os itens aparecem em ordem decrescente – daqueles que obtiveram respostas com maior quantidade de citações (*Esporte* - futebol: 91,3%; 88,5%, e 91,6%, respectivamente, para alunos do ensino médio, professores, e alunos do Unifeob), para os que obtiveram respostas com menor quantidade de citações (*Aspecto positivo* - natureza: 17,7%; 11,4%, e 18,7%).

Nesta comparação, cinco itens tiveram como primeira resposta, de todos os públicos analisados, algo relacionado ao Rio de Janeiro – monumento: *Cristo Redentor*, festa: *carnaval*, dança: *samba*, estilo de música: *samba*, e personagem: *Zé Carioca*. Se forem considerados os itens cuja primeira ou segunda resposta de todos os grupos analisados relacionam-se com o Rio de Janeiro, a lista sobe para oito elementos, com a adição de lugar: *Rio de Janeiro*, imagem: *Cristo Redentor* e obra artística: *Garota de Ipanema*.

Dessa forma, a partir da observação dos questionários pode-se constatar que há:

- a) muitas respostas relacionadas ao Rio de Janeiro, reiterando o que já se observara nas atividades anteriores;
- b) correspondência entre as respostas dos grupos pesquisados; e
- c) unanimidade em algumas respostas, com mais de 50% das citações nos três grupos: esporte: *futebol*, monumento: *Cristo Redentor*, festa: *carnaval* e dança: *samba*.

⁶ Os alunos participantes da pesquisa responderam ao questionário durante o “1º Encontro de Formação de Educadores do Unifeob”, em São João da Boa Vista/ SP, em 17 de outubro de 2007.

Item apresentado no questionário	Principais respostas	Alunos Ensino Médio (288)		Professores Ensino Médio (35)		Estudantes Universitários (48)	
		Citações	% do total	Citações	% do total	Citações	% do total
Esporte	Futebol	263	91,3	31	88,5	44	91,6
Monumento	Cristo Redentor	244	84,7	23	65,7	32	66,6
Festa	Carnaval	222	77,0	23	65,7	33	68,7
Dança	Samba	152	52,7	24	68,5	28	58,3
Estilo de Música	Samba	166	57,6	16	45,7	24	50,0
Aspecto negativo	Violência	141	48,9	5	14,2	12	25,0
	Corrupção	61	21,1	14	40,0	15	31,2
Símbolo	Bandeira	138	47,9	23	65,7	16	33,3
Lugar	Rio de Janeiro	102	35,4	9	25,7	21	43,7
	São Paulo	34	11,8	10	28,5	8	16,6
	Amazonas	35	12,1	4	11,4	3	6,25
Personagem	Turma Mônica	92	31,9	7	20,0	7	14,5
	Zé Carioca	70	24,3	5	14,2	8	16,6
Imagem	Praias/ natureza	74	25,6	4	11,4	12	25,0
	Cristo Redentor	63	21,8	6	17,1	6	12,5
Personalidade	Pelé	63	21,8	5	14,2	9	18,7
Obra artística	Garota de Ipanema	55	19,0	Vários	100,0	4	8,3
Aspecto positivo	Natureza	51	17,7	4	11,4	9	18,7

OBS: as respostas *grifadas* relacionam-se ao Rio de Janeiro

Tabela 3 – Tabulação das respostas dos alunos e professores do Ensino Médio e dos universitários ao questionário sobre o que mais representa o Brasil.

Como se observa, o reconhecimento do Brasil como país do samba, do carnaval e do futebol se confirma nas respostas ao questionário. Da mesma forma que a concepção do Brasil paradisíaco ou país das belezas naturais é apontada nas respostas aos itens *imagem* (praias/ natureza) e *aspecto positivo* (natureza) e o reconhecimento do Rio de

Janeiro como cidade símbolo do Brasil.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das informações coletadas nas atividades e questionários apresentados, constata-se que, não obstante a pluralidade cultural observada no país e percebida pelos alunos pesquisados, há o reconhecimento de *uma* identidade nacional com alguns elementos muito marcados. Assim ocorre com a percepção do caráter mestiço do brasileiro, representado pelo tripé futebol, carnaval e samba. Ainda fazem parte do conjunto dos principais símbolos do Brasil, reconhecidos pelos alunos, a bandeira nacional e o mapa do território. Estes, aliados ao caráter hospitaleiro e alegre do povo brasileiro definem o país. Entretanto, não ficam de fora nessas representações a violência, a corrupção, a desigualdade social e a pobreza. Muitas vezes todas essas características são retratadas no lugar que se apresenta como a síntese do país: a cidade do Rio de Janeiro.

Essa associação do Brasil à cidade do Rio de Janeiro, seja pelo Cristo Redentor como símbolo maior brasileiro, seja pelo carnaval carioca, seja por suas belezas naturais, ou ainda pelas características negativas (violência, ações do crime organizado, desigualdade social – representada pelas favelas ao lado de condomínios de luxo etc), merece um estudo aprofundado que desafie a resposta praticamente automática que usualmente se dá ao fenômeno: o poder de influência da mídia, em particular da Rede Globo e da novela das nove.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MARINS, Cosme Freire. *Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública*. São Paulo, 2008 – Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

SODRÉ. Nelson Werneck. *Introdução à geografia: geografia e ideologia*: Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

CAPÍTULO 2

FAMÍLIAS E ESCOLA COMO REDES SOCIAIS DE APOIO: DESVELAMENTOS DE ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE- ANO

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão : 08/12/2021

Lucielma Moreira da Silva

Ucsal

Salvador- Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4467416093310787>

RESUMO: Este artigo é um recorte da minha pesquisa de Mestrado, que trata das redes de apoio famílias e escola na aprendizagem do adolescente, em distorção idade-ano. O objetivo do trabalho se deu em descrever as percepções de adolescentes, em relação ao papel das redes de apoio famílias e escola no desempenho escolar. A investigação ocorreu em uma escola pública em Salvador- Bahia, com adolescentes cursando turma de Regularização de Fluxo/ Aceleração da Aprendizagem. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa do tipo descritiva, realizado através de um questionário sociodemográfico familiar e um roteiro de entrevista semiestruturada composto por questões abertas. A análise dos dados foi feita por meio da Análise de Conteúdo, na modalidade de análise temática, valendo-se da técnica de pesquisa proposta por BARDIN (2007). Buscou-se aportes teóricos em BRONFENBRENNER (1996), SLUZKI, 1997, LUCKESI (2011), PETRINI (2013), KOLLER (2014), SENNA e DESSEN (2019). Os resultados obtidos; revelaram as famílias e a escola como pilares de apoio importantes, tanto no desenvolvimento individual

como na vida escolar, bem como mostraram que essas redes são fundamentais no desempenho escolar, as quais incentivam- os a valorizar seu processo escolar, com a perspectiva de construção de um projeto futuro através dos estudos. Fica evidente a presença de uma rede de apoio afetiva formada, principalmente por pais e outros responsáveis, avós, tias, tios e professores. Constatou-se, ainda, que no contexto de vulnerabilidades sociais vivenciadas por esses jovens, a escola é vista como um meio protetivo e de ascensão social. Os relatos que se apresentam descrevem as famílias e a escola como redes promotoras de apoio e de envolvimento no desempenho escolar. Para tanto, considera-se o quanto são importantes políticas sociais que garantam a permanência do adolescente no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Famílias; Escola; Adolescentes; Atraso escolar.

FAMILIES AND SCHOOL AS SOCIAL SUPPORT NETWORKS: UNVEILINGS OF ADOLESCENTS IN AGE-YEAR DISTORTION

ABSTRACT: This article is an excerpt from my Master's research, which deals with family and school support networks in adolescent learning, in an age-year distortion. The objective of the work was to describe the perceptions of adolescents in relation to the role of family and school support networks in school performance. The investigation took place in a public school in Salvador-Bahia, with adolescents attending a Flow Regularization/Learning Acceleration class. This is a study with a descriptive qualitative

approach, carried out through a sociodemographic family questionnaire and a semi-structured interview script composed of open questions. Data analysis was performed using Content Analysis, in the thematic analysis modality, using the research technique proposed by Bardin (2011). Theoretical contributions were sought in BRONFENBRENNER (1996), SLUZKI, 1997, LUCKESI (2011), PETRINI (2013), KOLLER (2014), SENNA and DESSEN (2019). The results obtained revealed the families and the school as important support pillars, both in individual development and in school life, as well as showing that these networks are fundamental in school performance, which encourage them to value their school process, with the perspective of building a future project through studies. The presence of an affective support network, formed mainly by parents and other guardians, grandparents, aunts, uncles and teachers, is evident. It was also found that in the context of social vulnerabilities experienced by these young people, school is seen as a protective and social ascension means. The reports that are presented describe the families and the school as networks that promote support and involvement in school performance. Therefore, it is considered how important social policies are that guarantee the permanence of the adolescent in the school environment.

KEYWORDS: Families; School; Teenagers; School Late.

1 | INTRODUÇÃO

O ritmo acelerado de mudanças na sociedade contemporânea traz modificações no curso de vida, que permeiam simultaneamente a pessoa e o contexto no qual ela se insere. Desse modo, acredita-se que no espaço de suas redes de apoio social e afetivo, os adolescentes protagonizam sua transformação individual e formação de um projeto de vida (PETRINI; DIAS, 2013; STENGEL; FRICHE, 2018). Neste viés, a compreensão dos adolescentes à luz de seus ambientes relacionais, amplia o olhar em direção às relações interpessoais, que eles percebem como significativas em sua vida (SLUZKI, 1997). Nessa perspectiva, o presente artigo insere-se na área de estudo relativa às redes de apoio social famílias e escola.

A cada dia torna-se mais visível perceber, que na diversidade da dinâmica familiar, modificaram-se comportamentos, relações, valores e perspectivas, e diante essas modificações os adolescentes imprimem suas percepções, em relação ao modo de vida familiar e a maneira como conduzem sua vida no contexto escolar. Coadunando assim, com o pensamento de Carrera e Freitas (2018, p. 369) ao pontuar que, “[...] transformando-se ao passo da história da sociedade, a adolescência é vivenciada diferentemente por cada adolescente, em processos únicos de construção de suas subjetividades e de características biopsicossociais”.

Com esse olhar, observa-se no âmbito escolar, que é latente o descompasso entre idade do aluno e o ano de escolarização. De acordo com a legislação brasileira, que organiza a oferta de ensino no país a Lei 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o adolescente deve estar matriculado no Ensino Médio. No entanto, essa não é a trajetória de muitos adolescentes

brasileiros.

A distorção idade-ano é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por todo o percurso escolar dos jovens (UNICEF, 2018). De acordo com o mais recente Censo Escolar (2019), o atraso escolar, encontra-se no ano de 2019 numa taxa de 16,2%, de distorção, somente para o Ensino Fundamental. Esses dados revelam que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm dois ou mais anos de defasagem escolar, e muitos não conseguem concluir os estudos na idade certa, ou seja, no tempo regular obrigatório (INEP, 2019). Verifica-se que Norte e Nordeste são as regiões que têm os indicadores mais preocupantes, respectivamente 26,4% e 24,5% na distorção idade-ano no Ensino Fundamental. Os dados demonstram que a defasagem escolar ocorre de forma desigual no território brasileiro (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2019).

Esse problema torna-se mais grave, porque a repetência pode levar à defasagem de idade-ano e favorecer o abandono e a evasão escolar. A idade é considerada um fator de risco para a repetência escolar (ALVES, ORTIGÃO; FRANCO 2007). Compreende-se o quanto isso reflete em problemas que vão se acumulando ao longo de toda a formação escolar. Segundo dados da UNICEF (2018), se os jovens já estão atrasados no Ensino Fundamental, quando chegam ao Ensino Médio às chances de permanecerem defasados e decidirem sair é muito maior. É uma situação que pode ter consequências no desenvolvimento social dos adolescentes, tanto quanto à autoestima, a baixa expectativa de mobilidade social e outros aspectos da vida em sociedade (UNICEF, 2018). Diante esse cenário, como ressalta Leal (2018, p. 17), “a família e a escola constituem-se como instituições fundamentais ao processo evolutivo dos filhos/alunos, atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social deles”.

Nessa direção, surgiu a inquietação em saber como alunos/ adolescentes em distorção idade- ano, percebem o papel da família e da escola, enquanto elementos da rede social de apoio no desempenho acadêmico ? Assim, o estudo teve como objetivo principal descrever através das percepções de adolescentes em distorção idade-ano, como percebem o papel da família e da escola, enquanto elementos da rede de apoio social, a fim de compreender o desempenho acadêmico. Considera-se que o estudo sobre as redes famílias e escola, assim como suas práticas, são essenciais para transformação e desenvolvimento do adolescente (SENN, DESSEN, 2019).

Reitera-se, assim, que o objeto desta pesquisa dialoga com fatores de vulnerabilidades sociais, na perspectiva de: pobreza, violência social, repetência e defasagem escolar. Para tanto, realizou-se a pesquisa em uma instituição educacional pública, localizada em um bairro periférico de Salvador- Bahia. Desta instituição participaram adolescentes de baixa-renda, cursando turma de Regularização de Fluxo/ Aceleração da Aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva.

A análise dos dados foi feita por meio da Análise de Conteúdo, na modalidade de análise temática, valendo-se da técnica de pesquisa proposta por Bardin (2007).

Para embasar a interpretação dos dados, utilizou-se a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, assim como o suporte teórico de autores, que discorrem sobre o tema da pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador. Os resultados obtidos revelaram que as famílias e a escola são apontadas pelos adolescentes, como pilares de apoio importantes tanto no desenvolvimento individual como na vida escolar, os quais incentivam- os a valorizar seu processo escolar, com a perspectiva de construção de um projeto futuro através dos estudos.

Os dados demonstraram também que a figura feminina, ainda é a que mais se dedica aos cuidados e educação. O afeto apareceu como relevante no processo educativo. Fica evidente a presença de uma rede de apoio afetiva formada, principalmente por pais e outros responsáveis, avós, tias, tios e professores. Constatou-se, ainda, que no contexto de vulnerabilidades sociais vivenciadas por esses jovens, a escola é vista como um meio protetivo e de ascensão social. Os relatos que se apresentam descrevem as famílias e a escola como redes promotoras de apoio e de envolvimento no desempenho escolar.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

As pessoas vivem em redes relacionais tecidas por: famílias, escola, trabalho, em vários contextos e fases da vida. Essas redes se estabelecem entre os indivíduos e ambientes, sendo fundamentais no desenvolvimento biopsicossocial e no enfrentamento dos cenários de adversidades, que surgem no percurso do curso da vida. (BRITO; KOLLER, 1999; DESSEN; BRAZ, 2000; MOREIRA; CARVALHO; FRANCO, et al., 2012). Sluzki (1997, p. 42), define a rede como o “nicho interpessoal da pessoa”, ou seja, os elos de conexão relativamente estável de relações, em torno de algum propósito comum (RABINOVICH; CARVALHO; MOREIRA, 2019).

Como destaca Alves e Dell’ Aglio (2015) as pesquisas voltadas para a rede como apoio social destacam de forma significativa as famílias, a escola como bases fundamentais de apoio. De acordo com estes autores, nos achados destes estudos, as famílias são concebidas como a maior fonte de apoio social no curso de vida das pessoas, e a escola, como um espaço considerável de influência na formação, principalmente quando se trata da aprendizagem escolar. Essas instituições sociais são consideradas meios protetivos (ALVES; DELL’ AGLIO, 2015).

Os microssistemas famílias e escola são importantes contextos de desenvolvimento, influência e reciprocidade para os adolescentes (BRONFENBRENNER, 1996; DESSEN; POLÔNIA, 2007; OLIVEIRA; MARINHO- ARAÚJO, 2010). Como pontua Bronfenbrenner (1996) o adolescente é visto como um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento, interagindo com o seu contexto (BRONFENBRENNER, 1996). Nessa linha de pensamento, compreende-se aqui, as adolescências como um fenômeno em

movimento entre a vida infantil e a adulta, com as múltiplas dimensões que a constituem como fato social, psicológico, geográfico e cultural resultante de momentos significados e interpretados de forma singular pelo ser humano (BOCK, 2004; SALLES, 2005; CERQUEIRA-SANTOS; NETO; KOLLER, 2014; CARRERA; FREITAS, 2018). Por este viés, acredita-se assim como Carrera e Freitas (2018, p. 369) que “há mais precisão no uso do termo “adolescências” do que adolescência. Haja vista, as marcas que a sociedade em movimento particulariza no mundo social e individual”.

2.1 Famílias como rede de apoio social e afetivo

Entende-se que a família é o primeiro microsistema que funciona como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem na adolescência, pois nela acontecem as interações mais diretas e as experiências mais significativas para a pessoa (BRONFENBRENNER, 1996). Conforme Dessen e Polonia (2007, p.22), “ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias”, assim tem uma considerável influência sobre sua prole (DESSEN; POLONIA, 2007). Desse modo, de acordo com Silva e Rabinovich (2016, p.246), “ [...] não se define mais um único modelo de família, mas diversas configurações que contemplam uma amplitude de modelos familiares”. Neste viés, adota-se aqui o termo famílias, proposição coerente com a realidade em que as famílias vêm se apresentando.

As famílias têm como papel basilar a socialização dos indivíduos, para a produção da subjetividade na contemporaneidade, sendo os pais ou outros responsáveis, um dos principais elos no processo de desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes. Cabe a eles às tarefas de redefinir suas identidades parentais, modular sua autoridade, permitindo desse modo, aos filhos uma maior autonomia e independência para que se desenvolvam (DESSEN; POLÔNIA, 2007; PETRINI; DIAS, 2013; STENGEL; FRICHE, 2018).

Deve-se entender também, que embora de evidente importância, as famílias nem sempre, se constitui como uma rede de apoio social efetiva para seus membros. Muitas vezes, diante da não resolução de conflitos intrafamiliares, ou uma dinâmica familiar pouco saudável, podem vir a ocorrer padrões disfuncionais como: maus tratos, violência doméstica, abusos, violações de direitos, desavenças, evasão escolar, dentre outras (SENNA; DESSEN, 2019).

A qualidade destas relações familiares faz pensar também, na rede de cuidadores no entorno dos adolescentes. Como coloca Moreira, Carvalho e colaboradores (2012, p.31) “a família é vista como agente primário de cuidado, de socialização e de aculturação, de preservação ou de transformações de valores, de relações e de lugares sociais”. As relações humanas, em especial a de cuidado, são fundamentais para o crescimento da pessoa. As redes envolvidas neste processo, incluem potencialmente familiares (pai, mãe, irmãos, avós, tios/tias) requerendo troca comunicacional entre os seus diversos componentes. Contudo, a forma como esse cuidar e educar vão ocorrer depende do

ambiente sociocultural nos quais os adolescentes se encontram (CARVALHO; FRANCO; COSTA, et al., 2012).

Assim no ciclo da pobreza as famílias adquirem um significado de crucial relevância, ao passo em que representa tanto um fator de risco, como um núcleo de prevenção primária de possíveis situações- problema (CRONEMBERGER; TEIXEIRA, 2012; MACEDO; KUBLIKOWSKI, 2016). Para Petrini, Fonseca e Porreca (2010, p. 194) “as famílias das classes populares, mesmo em sua vulnerabilidade, constituem um insubstituível lugar de socialização, pois elas introduzem as novas gerações compreensão e interação com toda a realidade”. Sendo assim, são vistas como um capital social fundamental para a sociedade, porque nas relações que a constituem são gerados bens relacionais fundamentais, entre os quais destacam-se a confiança, a reciprocidade, proteção e afeto (PETRINI; FONSECA; PORRECA, 2010; PETRINI; DIAS, 2013).

Dessa forma, o capital social familiar como uma dimensão interna às relações familiares, favorece a elaboração e o fortalecimento de um projeto de vida. Faz-se necessário esclarecer que para Petrini e Dias (2013, p. 45), “o projeto situa-se para além da situação atual, [...] e abre caminho [...] para o cumprimento das possibilidades biográficas do sujeito”. Para os autores a situação desfavorecida inicia um rompimento, quando o indivíduo, especialmente o adolescente, consegue elaborar um projeto, que possibilite melhor escolaridade e formação profissional. Nessa direção, compreende-se que o projeto de vida entrelaça a perspectiva de futuro, com o desejo de uma possível mobilidade social e assim o desvencilhamento das biografias de carências (PETRINI; DIAS, 2013).

Desse modo, compreende-se as famílias de adolescentes como um ambiente social ímpar, com o qual a pessoa adquire as aprendizagens primárias fundamentais, para o desenvolvimento dentro da sociedade (PETRINI; ALCÂNTARA, 2002; DESSEN; POLONIA, 2007). Portanto, independente das mudanças instauradas no ambiente familiar, entende-se que essa instituição social, ainda é o espaço privilegiado para o adolescente aprender a ser e conviver. Assim, diante dessas metamorfoses, as famílias têm um papel de mediadora no enfrentamento de problemas e atendimentos das necessidades dos seus membros, na luta para superar aos eventos adversos que se lhes apresentam (PETRINI; DIAS, 2013; CARRERA; LIMA, 2017).

2.2 Escola como rede de apoio social e afeto

A rede de relações que se tecem no cotidiano escolar configura-se um lócus privilegiado para os adolescentes de trocas e experiências. É um espaço que pode oferecer além da educação sistematizada, apoio afetivo e protetivo, para que o educando se sinta num ambiente de acolhimento e pertencimento. Para tanto, os adolescentes devem ser compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos. Entretanto, é importante destacar que a escola no seu contexto relacional, também é um lugar de descompassos institucionais e interpessoais, que precisam ser reavaliados e ressignificados na

intencionalidade efetiva de uma rede de apoio afetiva aos adolescentes (BRITO; KOLLER, 1999; DESSEN; BRAZ, 2000; AMPARO et al., 2008).

A escola por ser lugar onde acontece o enlace de culturas e visões de mundo diferenciadas, exerce forte influência no desenvolvimento dos adolescentes, onde durante a maior parte do tempo de suas vidas, ela é responsável no processo de mediação e reflexão com o mundo social. Essa agência socializadora é uma rede de apoio social e afetivo de referência muito importante, no período da adolescência, principalmente para os adolescentes em contextos vulneráveis. Assim sendo, não se pode falar de uma adolescência, principalmente no espaço escolar, visto que não consiste de transformações sem implicações sociais. (AMPARO et al., 2008; GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012; ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

Faz-se necessário enfatizar que, a escola, em todas as suas modalidades e níveis de ensino é um lugar onde, também se dão contradições socioeconômicas e culturais, que estão embebidas em questões de poder e controle social dentro da sociedade na qual está situada. Nessa direção, a maneira como se enxerga o chão da escola, ou seja, a organização deste processo, pode ser determinante das maneiras como se ensina e se educa dentro de um contexto de desigualdades sociais (LUCKESI, 2011; SAVIANI; 2018). Desse modo, é importante pontuar, sobretudo que o espaço escolar, como lugar de culturas adolescentes, não pode ser pensado sem se considerar as diversidades e as identidades próprias desta categoria. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

No bojo deste processo, ressalta-se que, nos últimos anos, projetos de correção de fluxo vêm sendo implantados no ensino público em diversos estados brasileiros (PARENTE; LUCK, 2004). Como dispositivos compensatórios estes programas foram planejados para o combate do fracasso escolar e reinserção de alunos em atraso escolar, no ano regular de escolarização (GENTILI, 2011). O que de certo modo, favorecem o mascaramento de complexos problemas educacionais, entre eles, a falta de qualidade nos processos educacionais, as dificuldades de aprendizagem e o aumento da reprovação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Uma visão reducionista de custos, que desconsidera nas palavras de Arroyo (2014) “a diversidade dos tempos mentais, culturais e sociais” (ARROYO, 2014). O objetivo principal das estratégias de correção de fluxo no ensino fundamental, vigentes no Brasil, é de proporcionar a equivalência entre a idade e o ano de escolarização e uma educação pública inclusiva (PARENTE; LUCK, 2004). Porém, o currículo traz embutido, uma postura política que não se articula com a vivência cultural diversificada e expectativas diferenciadas quanto à escolarização, particularmente quando se trata de adolescentes (SILVA, 2005; GENTILI, 2011; ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

Para descortinar os lastros deste problema social, além de entender os aspectos econômicos e os meandros dos aspectos pedagógicos, é preciso voltar-se para as políticas educacionais, com dispositivos de remediação, principalmente para adolescentes,

em desvantagem no caminho do processo regular de escolarização (GENTILI, 2011; PIRONE, 2017). O atraso escolar intensifica-se nos anos finais da Educação Básica. Desse modo a taxa de defasagem escolar encontra-se numa ascendência, a partir do Ensino Fundamental- I (1º ao 5º anos), ou seja, nos anos iniciais, tendo uma maior taxa de elevação do atraso escolar no Ensino Fundamental-II (6º ao 9º anos). Nessa direção, o gráfico abaixo, possibilita entender melhor o avanço dessa defasagem, de acordo com os anos de escolarização no Ensino Fundamental.

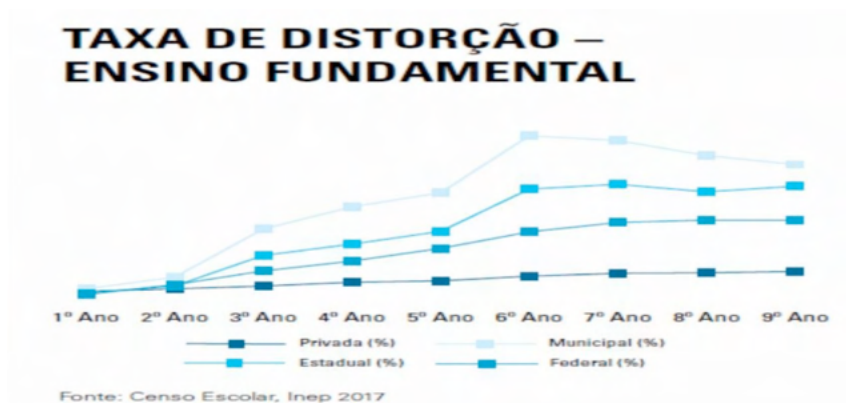


Gráfico 1: Taxa de Distorção – Ensino Fundamental

Fonte: UNICEF, 2018

O valor da distorção é calculada em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada, para o ano de escolarização que o estudante está cursando. De acordo com indicadores do Censo Escolar (2017), no que se refere aos dados do Ensino Fundamental, fica evidente que o problema da distorção idade- ano começa cedo (UNICEF, 2018). Tais resultados também demonstram a fragilidade do ensino e aprendizagem nos sistemas públicos de ensino.

Por sua vez, na direção contrária dessa situação de vulnerabilidade escolar, reconhece-se com Dessen e Polonia (2007), que o ponto de partida para a ação educativa transformadora, como rede de desenvolvimento humano, é o resgate e o respeito ao indivíduo enquanto agente único, em seu ritmo de desenvolvimento, e agente social, no seu potencial transformador (DESSEN; POLONIA, 2007). Desse modo, a instituição escolar é um significativo espaço de apoio social, que influencia na autoestima da pessoa em formação, devido a ser um ambiente que o indivíduo passa considerável parte da sua vida (ALVES; DELL’AGLIO, 2015).

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Optou-se pela pesquisa qualitativa- descritiva, porque conforme Deslendes e colaboradores (2013), a abordagem qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e implicados na situação em estudo (DESLENDES, et al., 2013).

Participaram do estudo 8 adolescentes entre 12 a 15 anos de idade, tanto do sexo masculino como feminino, estudantes de baixa renda em Salvador/Bahia. O campo de estudo foi uma Escola pública em Salvador/ BA de Ensino Fundamental –I numa turma de Regularização de Fluxo/ Aceleração de Aprendizagem. A opção por estas turmas ocorreu por serem classes formadas, por adolescentes em distorção idade ano e um quantitativo considerável de alunos multirrepetentes, que vivem num contexto de vulnerabilidade, tanto social como familiar.

Para realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados um questionário sociodemográfico familiar e uma entrevista semiestruturada com um roteiro com questões abertas, construído com base na revisão de literatura sobre a temática investigada, abordando questões como: concepção e relação do adolescente com as famílias, as redes relacionais estabelecidas nesses contextos e seus elementos contextuais e psicossociais considerados dificultadores e facilitadores pelos participantes-adolescentes e o envolvimento das redes no desempenho escolar. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com as etapas da Análise de Conteúdo Temática (DESLENDES, et al., 2013).

Como os documentos utilizados na análise dos dados se referem às transcrições das entrevistas, optou-se pela análise Temática Categorial que é caracterizada pela contagem de um ou vários temas ou itens de significação (BARDIN, 2007). Nesse viés, os depoimentos dos sujeitos foram classificados em categorias visando uma análise fidedigna a fala dos entrevistados. Operacionalmente, a Análise Temática de Conteúdo, segundo Deslendes e colaboradores (2013), desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em pesquisa sobre seres humano da Associação Universitária e Cultural da Bahia, com o CAEE nº 13381119700005628 e aprovado com o Parecer número 3.379.914 de 10 de Junho de 2019.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos revelaram que as famílias e a escola são apontadas pelos adolescentes, como pilar de apoio importante tanto no desenvolvimento individual como na vida escolar, o qual incentiva- os a valorizar seu processo escolar, com a perspectiva de construção de um projeto futuro através dos estudos. Constatou-se, ainda, que no contexto

de vulnerabilidades sociais vivenciadas por esses jovens, a escola é vista como um meio protetivo. Os relatos que se apresentam descrevem as famílias e a escola como rede promotora de apoio e de envolvimento no desempenho escolar. Segundo Bronfenbrenner (1996) as famílias e a escola são importantes contextos de desenvolvimento e reciprocidade para os adolescentes (BRONFENBRENNER, 1996; DESSEN E POLONIA, 2007).

Nos depoimentos dos entrevistados de ambos os sexos, a família é concebida como apoio e ambiente que transmite segurança, exemplificada nas falas a seguir: “Família educa, ela me ensina, dá amor e protege [...] mesmo quando tem discussão” (RAVENA); “Família me apoia, me defende, me dá educação” (ARLEQUINA); “Educar, proteger, cuidar e se divertir”(THOR). Os dados revelam haver destaque para as famílias como instância fundamental de apoio para poder viver a vida, enquanto jovem, principalmente no que se refere à prática educativa, mesmo quando não há apenas momentos felizes.

Percebe-se nestas famílias, a importância do aprendizado daquilo que Bronfenbrenner (2011) chama de “experiência humana”, com vista ao aprendizado da convivência, das práticas educativas e de cuidado de si, de outrem e dos ambientes. O sentido atribuído pela totalidade dos entrevistados às famílias se ancora numa relação de apoio, mas principalmente ao seu papel de educar, pois compreendem a imagem de família como a base primária na educação do indivíduo.

Um ponto a ser destacado, sobre o envolvimento das famílias na vida acadêmica dos adolescentes participantes, refere-se à maior disponibilidade da figura feminina, no auxílio em práticas educativas e nas atividades escolares. Em 7 dos 8 depoimentos observou-se uma maior participação da figura feminina na vida escolar dos filhos adolescentes, acompanhando às atividades escolares e incentivando nos estudos. Isso se exemplifica na fala a seguir: “[...] minha mãe sempre cobra para fazer o dever de casa, ela sempre pega meu caderno para ver se eu fiz, ela quer que eu seja médico, faça faculdade de Medicina” (MORDEKAY).

Os dados a evidenciam como a principal responsável nessas tarefas. O que leva a entender que para os adolescentes, a mãe ou a figura materna, ainda é a pessoa mais presente no seu processo de educação. Ela está mais tempo em contato com os filhos, na qual se percebe uma intensidade de dedicação e de investimento de comunicação, especialmente em relação à educação. Os resultados obtidos mostraram concordância com os estudos realizados por Dessen e Braz (2000), que também revelaram serem as mães as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas e dos cuidados dispensados aos filhos.

Vale ressaltar, que outros membros da família também colaboram nas relações positivas, voltadas para o apoio no educar, o que demonstra uma rede familiar afetiva (DESSEN; BRAZ, 2000; SARTI, 2010; CARVALHO; BASTOS; RABINOVICH, SAMPAIO, 2006) Dentro desta rede de parentesco, constata-se que a figura da avó desempenha importante função nos processos educativos e de cuidados. A exemplo da relação de Eleven

com sua família, a qual se apresenta bem complexa, já que ela mora com a mãe e sua avó materna. Os conflitos familiares com a figura materna são vistos nas seguintes falas: “minha mãe já que tem problema de depressão, ela não pode me apoiar tanto assim como as mães hoje em dia apoiam tanto os filhos” (ELEVEN). Os papéis e as funções familiares se apresentam confusas, sendo que a avó materna ocupa um lugar central na família. Ela exerce a função de mãe para a neta. Isto posto, ancorado na teoria de Bronfenbrenner (2011), que propõe considerar a pessoa na sua singularidade, com atenção ao seu processo de desenvolvimento ao longo do curso de vida, parte-se para o entendimento de que os avós podem proporcionar experiências significativas para os netos.

A coabitação com a avó revela-se também, importante elemento de cuidado familiar, especificamente em relação ao desenvolvimento da entrevistada, já que a mãe, por motivos de doença, não se faz presente emocionalmente durante este período da adolescência. Nessa família, pode-se pontuar que a mãe encontra-se destituída de sua posição parental, lugar esse ocupado pela avó no cuidar e no afeto. Nessa direção, concordando com Bronfenbrenner (1996), este resultado é indicativo da importância de terceiros nesse processo de cuidado dos filhos/netos.

Apesar, da pouca escolaridade da avó relatada pela participante, ainda assim, é considerada por ela, como incentivadora nos estudos, dando assim, apoio educacional e afetivo. Esta convivência, sob a ótica da teoria de Bronfenbrenner (1996), pode ser vista como relações no ambiente próximo, ou seja, relações microssistêmicas (BRONFENBRENNER; 1996). Ou como coloca Vigotski (2001) a atividade humana é internalizada como um processo social, mediado coletivamente.

Percebe-se através de alguns argumentos familiares, que há também, uma maior preocupação dos adultos com o vir a ser do adolescente. Constata-se isso na seguinte fala: “Meus tios também fazem o dever de casa comigo, todo mundo ajuda. Eles dizem não pode parar de estudar, não pode parar, para não perder o emprego, porque ele está vendo que a favela não presta, tem tráfico” (WOLVERINE). Ressalta-se que este é um jovem que mora com a mãe, a avó e a tia, mas tem os tios como figura paterna. Esta questão é observada principalmente, em lares monoparentais, onde a mulher chefe de família, precisa de um suporte de apoio parental masculino em relação aos filhos.

Durante a transição para a adolescência, as famílias encaram os desafios estabelecendo novas trocas comunicacionais e relacionais. Tudo isso ocorre em um contexto de regras geralmente estabelecidas pelos pais ou responsáveis, e pelo modo de se comunicar entre os membros das famílias (SENNA; DESSEN, 2019), que em alguns casos, observa-se a repetição da educação que os mesmos receberam da sua cadeia hierárquica familiar (BRONFENBRENNER, 1996; BIASOLI-ALVES, 2012).

Desse modo, os relatos descritos deixam evidentes que o cuidar e o afeto se apresentam na adolescência, como formas de apoio elementares no desenvolvimento biopsicossocial, mesmo diante a tendência ao afastamento familiar neste período da vida,

pois é justamente neste movimento de mudanças, que os adolescentes mais necessitam de suporte familiar. Nessa direção, torna-se evidente, que estes pilares de apoio, ficam mais necessários à medida que os adolescentes ampliam seus microsistemas e com isso, irão formar novas redes relacionais, a exemplo da escola (BRONFENBRENNER, 1996; SENNA; DESSEN 2012).

Nesse viés, a rede de apoio também está relacionada a um maior êxito na escola e fortalecimento de uma autoimagem positiva no adolescente (BRITO; KOLLER, 1999). Ao perguntar “Como você percebe a relação da sua família no seu desempenho escolar?” Neste aspecto, os participantes informam: “Minha mãe faz questão de me ajudar, porque ela quer que eu cresça, estude bem para ter um emprego melhor” (ARLEQUINA). Dessa forma, as características do indivíduo em dado momento de sua vida, envolve uma função conjunta das características individuais e do ambiente ao longo do curso da vida. Estas particularidades, assim como os valores e expectativas que se têm na relação social devem ser consideradas (BRONFENBRENNER, 2011).

Partindo-se da questão “Como você descreve o seu ambiente escolar?”, a escola é descrita pela maioria dos participantes, como um local para Estudar, a exemplo de 2 falas: “Estudar, aprender. Ela me protege da violência. Um lugar para proteger, os adolescentes dos perigos para não acontecer essas coisas erradas, violência” (RAVENA). “O papel da escola é para você estudar [...] não se envolver nestas coisas de drogas e violência, ajudar a família a ser alguma coisa na vida do que ficar por aí, nestas drogas e violências pelo que tem na rua” (ELEVEN). Embora estes participantes considerem a escola um local de aprendizado, há uma intensidade nas falas, ao referir-se à escola como um ambiente protetivo. De acordo, com Bronfenbrenner (1996), o potencial desenvolvimental dos ambientes aumenta, quando há informações disponíveis de um ambiente sobre o outro. Pode-se assim, inferir que práticas educativas, ou seja, o orientar e ensinar, bem estabelecidos e compartilhados com a rede familiar evidentemente reverberam na vida escolar dos filhos/ estudantes adolescentes. É notório que a instituição escolar demarca um lugar de proteção para esses adolescentes, a qual parece se vincular a imagem de superação/ rompimento do contexto vulnerável.

Ao descreverem a vida na escola, os adolescentes enfatizam também um bom relacionamento com os professores/ gestores e o apoio destes nos estudos, assim como há uma ênfase na perspectiva de futuro depositada na instituição escolar. “[...] essa escola é muito boa, é o aprendizado, é muito bom pela diretora e a professora e para mim é ótima ficar nesta escola” (ELEVEN). Como coloca Behrens (2013, p.74) “o educador progressista respeita os alunos e acredita que são capazes de construir suas próprias histórias, a fazer escolhas e trilhar caminhos reflexivos”.

A maioria dos entrevistados relata que têm um projeto de vida. Eles já definiram inclusive, as profissões. Segue um depoimento: “Eu imagino um futuro melhor para mim se eu estudar bastante, e ser alguém na vida e eu imagino que eu quero é fazer, ah ! formar,

é curso de Medicina, para ser médica e ser enfermeira de animais”(ELEVEN). ,Constata-se a consciência da necessidade de aprender, para buscar uma vida diferente das famílias, através da projeção pelo estudo, como entendimento de estar em situação desfavorável socialmente.

Essa vivência de bem-estar no ambiente escolar, em conjunto com a responsabilidade profissional, transmitem uma sensação de segurança e de direcionamento, assim, como é visto pelos participantes como um elemento protetor, o que colabora de forma significativa para a aprendizagem. Como coloca Freire (2011), o ato de educar necessita de diálogo, considerar as experiências do outro e escutar as realidades, são saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2011).

Assim, ressalta-se da importância da escola e das famílias nas sociedades contemporâneas, como contextos imprescindíveis de desenvolvimento humano na trajetória das pessoas. Ambos são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento sociocultural sistematizado, atuando não só como contextos fomentadores de crescimento, mas como retentores do desenvolvimento. Diante disso, é crucial pensar que a relação entre esses ambientes é de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo. (KOLLER;NARVAZ, 2004; DESSEN; POLONIA, 2007).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objetivo de conhecer as concepções dos adolescentes sobre suas redes de apoio: famílias e escola. Verificou-se que essas redes, são concebidas com uma clara demarcação espacial: o espaço familiar voltado para as relações familiares, entre elas, práticas educativas, de cuidado, de auxílio nos estudos e de afeto e a escola como lugar da aprendizagem, da proteção social e da perspectiva de futuro.

Ao serem levantadas as concepções dos adolescentes sobre as famílias, notou-se que, para os adolescentes a família é aquela que está presente na vida da pessoa e participa do cotidiano dela; é o pilar de educação da pessoa; é aquela que cuida e proporciona um relacionamento afetivo. Neste viés, entende-se que os membros das famílias se organizam como fonte de apoio social substancial, mais frequente no cotidiano de crescimento destes jovens estudantes. Sobre a escola foi possível perceber que esses jovens são otimistas e confiantes em relação à escola. É o lugar onde eles constroem redes relacionais com seus iguais e com o adulto/ educador- referência, assim como também depositam expectativas em projetos futuros.

Portanto, acredita-se que se deva persistir em políticas sociais contínuas e persistentes, para o fortalecimento das famílias, e conseqüentemente o bem-estar dos adolescentes. Para que não se chegue a necessitar de propostas curativas para resolução do atraso escolar, em última instância. A educação pensada como prática social é uma das formas de dar subsídio aos jovens, na permanência aos estudos, possibilitando o

rompimento de barreiras sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO; WAISELFISZ. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam ? Brasília- DF. Flacso.- Brasil, OEI, MEC. 2015.

ALVES, C. F.; DELL' AGLIO, D. D. **Apoio social e comportamentos de risco na adolescência**. Porto Alegre. v. 46, n. 2, p.165-175, abr/ jun. 2015.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

AMPARO, D. M. do; KOLLER, S.H.; et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, v.2, n.13, p.165-174, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/09.pdf> Acesso em: 12. ago. 2019.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa – Portugal, 2011.

BIASOLI- ALVES, Z. M. M. Cuidado e negligência na educação da criança na família. MOREIRA, L. V. C., CARVALHO, A. M (org.). *In: Família e educação*: olhares da psicologia. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2012. Cap.1.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRITO, R.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. *In: A. M. CARVALHO* (ed.). **O mundo social da criança**: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 115-129.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *In: BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano*: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, A. M.; BASTOS, A. C. S.; RABINOVICH, E. P.; SAMPAIO, S. M. R. Vínculos e redes sociais em contextos de familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, 2006, p. 589-598.

CARVALHO, A. M. A.; FRANCO, A. L. S.; COSTA, L. A. F.; et al. Rede de cuidadores envolvidos no cuidado cotidiano de crianças pequenas. *In*: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C. (org.). **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 3.

CAVALCANTI, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. e Soc.; Est., João Pessoa*, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativo%20e%20qualitativo%20FES/An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo/cavalcante_calixto%20e%20pinheiro%20analise%20se%20conteudo_pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf Acesso: 17 fev. 2020.

CARRERA, G. O.; FREITAS, J. M. Adolescências e privação de liberdade: antagonismos de um encontro impositivo *In*: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org.). **Adolescentes & Adolescências**: família, escola e sociedade. Curitiba: CRV, 2018, cap. 16, p. 357-375. (Coleção Família e desenvolvimento humano, v.1)

CARRERA, G. O.; LIMA, I. M. S. O. Família como trincheira: proteção social das novas gerações. *In*: **Pais, avós e relacionamentos intergeracionais na família contemporânea**. MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P.; RAMOS, M. N. (org.). Curitiba: CRV, 2017, cap. 2, p. 41-58.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; NETO, O. C. de M.; KOLLER, S. H. Adolescentes e adolescências. *In*: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (org.). **Trabalhando com os adolescentes** – teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 1. Disponível em https://www.larpsi.com.br/media/mconnectupload/files/c/a/cap_657.pdf Acesso: 04 nov. 2019.

CRONEMBERGER, I. H. G. M.; TEIXEIRA, S. M. **Famílias vulneráveis como expressão da questão social e à luz da política de assistência social**. Interface, Natal/ RN, v.9. n.2 jul/dez.2012.

DESLENDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *In*: DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. Famílias e Rede de Apoio. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, Unb, v.16, n.3, p. 221-231, set./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000300005> Acesso em: 15 out. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2019.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**. Notas estatísticas. DEED. Brasília- DF. INEP/MEC 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso: 20 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2019**. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf> Acesso em: 23 de out.2019.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GONTIJO, D. T.; MARQUES, E.; ALVES, H.C. “Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade”: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores. **Cad. Terapia Ocupacional**, UFSCar, v. 20, n. 2, p. 255-266, 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/628/383> Acesso em: 15 ago. 2019.

KOLLER, S. H.; NARVAZ, M. G. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *In*: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano** – Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.

LEAL, T. C. M. **Narrativas de professoras da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária**. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador. Salvador – BA, 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. M. S. de; KUBLIKOWSKI, I. O ciclo vital de famílias brasileiras. *In*: MOREIRA, L. V de C. (org.). **Relações familiares**. Curitiba: CRV, 2016.

MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A.; FRANCO, A. L. S. et al. Metodologia. *In*: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C. (org.). **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012, cap. 2.

MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A.; ALMEIDA, V. M. P.; OIWA, N. N. A prevalência materna e feminina no cuidado cotidiano de crianças pequenas. *In*: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C. (org.). **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012, cap. 5.

OLIVEIRA, R. P., ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação. n. 28, jan/fev/mar/abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> Acesso em: 17 de mar de 2020.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO – ARAÚJO, C. M. A relação família escola: intersecções e desafios. **Estudos da psicologia**. Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 16 abr. 2019.

PARENTE, M. M de A. LUCK. H. **Mecanismos e experiências de correção de fluxo**. IPEA. Brasília, jul. 200. ISSN14154765.

PETRINI, G.; ALCÂNTARA, M. A. R. **A família em mudança**. Revista VERIATI. Salvador, v.2, n. 2, p. 125-140, 2002.

PETRINI, G.; DIAS, M. C. **Família no debate: cultural e político contemporâneo**. 2.ed. São Paulo. Edições Loyola, 2013.

PETRINI, G. **Pós modernidade e família**. Ed. Edusc, 2003.

PETRINI, G.; FONSECA, R.; PORRECA, W. **Pobreza, capital humano, capital social e familiar**. Memorandum. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. v.19, p.184-197, out, 2010. ISSN1676-1669. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/download/6580/4157/> Acesso em: 18 mar. 2019.

PIRONE, I. Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. v.33, n. 64, p. 103-116, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200103&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25 out. 2019.

RABINOVICH, E. P.; CARVALHO, A. M.; MOREIRA, L. V. C. Compartilhamento do cuidado parental. *In*: DESSEN, M. A. (org.). **Família no curso de vida**: compreendendo a família e seus desafios na contemporaneidade. Curitiba: Juruá, 2019, v.1. cap. 1.

SALLES, L.M.F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 22, v.1, p. 33-41. jan./mar, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 de jan. 2020.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. *In*: ACOSTA, A. R; VITALE, M. A. F (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais, PUC/SP, 2010, p. 21-36.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, São Paulo. Autores ASSOCIADOS, 2018.

SENNA, S. R.; DESSEN, M. A. Contribuições das teorias de Desenvolvimento Humano para a concepção contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.28, n.1, p.101-108, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf> Acesso em: 16 out. 2019.

SENNA, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. A Comunicação na família durante a adolescência dos filhos. *In*: **Família no curso de vida**: compreendendo a família e seus desafios na contemporaneidade. DESSEN, M. A (org.). Curitiba: Juruá, 2019, v.1. cap. 3.

STENGEL, M.; FRICHE, M. de L. O adolescente, seu quarto e as relações familiares contemporâneas. *In*: **Adolescentes & Adolescências**: família, escola e sociedade. M. L. V. de C. RABINOVICH, E. P. FORNASIER, R. C. (org.). Curitiba: CRV, 2018. cap. 8. (Coleção família em desenvolvimento, v.1).

SILVA, T. T. Currículo uma questão de saber, poder e identidade. *In*: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SILVA, M. A. V. da; RABINOVICH, E. P. E o pai na adoção? *In*: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; ZUCOLOTO, P. C. S. da. **Paternidade na sociedade contemporânea**: o envolvimento paterno e as mudanças na família (org.). Curitiba: Juruá, 2016. cap. 13.

SLUZKY, C. E. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. UNICEF. **Panorama da distorção idade série no Brasil**. Brasília /DF. Escritório da UNICEF no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil> Acesso 18 jul 2019.

TOMIO, N. A. O. ; M. G. D. FACCI. **Adolescência**: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. Revista Teoria e Prática da Educação, v.12, n.1, p. 88-99, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059> Acesso: 20 set. 2019.

UNICEF. **Panorama da distorção idade série no Brasil**. Brasília /DF. Escritório da UNICEF no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil> Acesso 18 jul 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INCLUSÃO COMO FENÔMENO DO PROCESSO DE NEOLIBERALISMO

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 07/12/2021

Gilmar Vieira Martins

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), na linha de Políticas Educacionais
<http://lattes.cnpq.br/1837505048851629>

Manuel Tavares Gomes

Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), na linha de Políticas Educacionais
<http://lattes.cnpq.br/6582778268180840>

RESUMO: Este artigo apresenta os significados e as relações construídos em torno do conceito de inclusão. Elementos como governamentalidade, governo, normação e normalização são constituintes para um debate com provocações válidas, essencialmente ao tematizarem as intencionalidades simbólicas da inclusão. Nosso objetivo é analisar as diversas nuances discursivas presentes nos textos teóricos de autores consagrados no campo pós-estruturalista. o referencial teórico-metodológico no debate toma como ponto de partida as relações de poder conjecturadas por Michel Foucault, incluindo nesse estudo governamentalidade,

governo, normação e normalização. É um trabalho de revisão bibliográfico, de cunho qualitativo. Nossas conclusões tentam interpretar como os processos de inclusão são afetados pelo cenário neoliberal do nosso momento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão.

Governamentalidade. Pós-Estruturalismo.

Relações de poder.

INCLUSION AS A PHENOMENON OF THE NEOLIBERALISM PROCESS

ABSTRACT: This academic article presents the meanings and relationships built around the concept of inclusion. Elements such as governmentality, governance, regulation and normalization are part of a debate with valid provocations, essentially when they thematize the symbolic intentions of inclusion. Our objective is to analyze the different discursive nuances present in the theoretical texts of renowned authors in the poststructuralist field. the theoretical-methodological framework in the debate takes as its starting point the power relations conjectured by Michel Foucault, including in this study governmentality, government, regulation and normalization. It is a work of bibliographic review, of a qualitative nature. Our conclusions try to interpret how inclusion processes are affected by the neoliberal scenario of our historical moment.

KEYWORDS: Inclusion. Governmentality. Post-Structuralism. Power relations.

INTRODUÇÃO

Etimologicamente, o termo inclusão vem

do latim *inclusio-ōnis*, que significa ‘encerramento’, ‘prisão’. Enquanto a palavra *incluir*, de acordo com o Dicionário Eletrônico Aurélio, pode ter as seguintes acepções em língua portuguesa: **a.** Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade; **b.** Políticas de inclusão; **c.** Introdução de algo em; **d.** Ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de; **e.** Inserção; **f.** Condição do que foi incluído. De forma geral, a palavra inclusão, assim como a palavra exclusão, recebeu (re)significações ao longo dos tempos. Os sentidos de ambas, in/exclusão¹, devem ser considerados sempre em seus contextos, de modo que possamos inferir uma certa continuidade em uma e outra, formando assim um par único.

Trataremos, neste trabalho, justamente dos significados e relações construídos em torno do conceito de inclusão. Tematizando as intencionalidades simbólicas, do termo, situamos o debate nas noções teóricas de Michel Foucault a ela vinculadas: governamentalidade, governo, normação e normalização, tomando como referência as interpretações propostas por autores que discutem inclusão no campo da educação.

Esta contribuição acadêmica resulta de revisão bibliográfica, com recorte temporal entre 2008 e 2018, sobre a temática da inclusão, analisada como mecanismo de manutenção sistêmica de poder dado seu uso, pelos Estados, aqui especificamente o Estado brasileiro, com o propósito de manter controle sobre a população de seu território. E, para que pudéssemos fazer isso, recorreremos ao pensamento e modo foucaultiano de problematizar o discurso, concebido como “conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2008a *apud* REVEL, 2005, p.70), e que tem sido uma das formas de se conceber, no campo do debate teórico, as várias versões de um mesmo fato.

Nesse contexto teórico, entendemos que problematizar o tema da inclusão, a partir de quem debate e escreve acerca dela, nos deixa próximos da compreensão de seus incursos teóricos na atualidade das políticas educacionais inclusivas. Para tal, torna-se essencial partirmos de uma visão que considera a experiência humana como algo construído historicamente. Nesse sentido, buscamos trabalhos que nos propiciassem um referencial teórico que desse conta do debate sobre a concepção de inclusão que repercutem na educação, a saber: os estudos de Klen, que teoriza sobre desenvolvimento de ações de inclusão na educação, discutindo o processo de avaliação escolar como um agente de inclusão promovido pelo Estado; de Lopes e Fabris, que manejam a temática a partir de estudos no campo da educação e a relevância em estudar a emergência da inclusão. Os estudos desses autores têm como balizamento perspectivas pós-estruturalistas, que averiguam, por meio da concepção dos estudos de Michel Foucault e autores afins,

¹ Aqui grafadas como in/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência. Entretanto, não nos aprofundaremos na ex, mas tão somente na in. O nosso próximo trabalho será complementar a este.

pensar, entender e tensionar os campos discursivos em que a inclusão emerge; de Veiga-Neto, Lockmann e Hattege, autores que buscam nas categorias governamentalidade, governo, inclusão entre outras, pontos consensuais que convergem entre si sendo a biopolítica instrumento utilizado para manutenção do poder e da ordem; de Lopes, que oferece a categoria inclusão para pessoas com deficiência como instrumento teórico na visão dos estudos de Foucault; de Martins, que propõe a tensão dialética exclusão/inclusão; e Kuenzer, que tematiza sobre a categoria exclusão, trabalhando-a como meio para incluir ao mesmo tempo que gera exclusão. O que traz esses autores todos para uma visão crítica do debate conceitual da inclusão é seu entendimento desse termo como in/exclusão, que aqui trabalhamos teoricamente, por um lado, como um fenômeno gerado pela dinâmica do capital, em outras palavras, a partir das tendências excludentes da economia contemporânea em sua perspectiva neoliberal; por outro, por sua exploração teórica sob as lentes do pós-estruturalismo foucaultiano, conforma interpretação que lhe é dada pelos autores acima citados. Essas as referências teóricas que fundamentam nosso quadro teórico-conceitual para o debate aqui proposto.

Diante disso, o que nos ensina Foucault é que estar em busca do que não é visível nem dizível deve ser constantemente perseguido em todo momento histórico. Assim, pensamos estar perseguindo e contribuindo para a construção de um olhar teórico crítico sobre in/exclusão que permite desvendar objetivos não explicitados por trás das estratégias de 'incluir' que geram, propositalmente ou não, alguma forma sutil de exclusão.

Diante de um assunto tão controverso como é o da inclusão por meio da educação, nossa intenção não é criar longos debates sobre programas, projetos ou ações de inclusão: trata-se, tão somente, de analisar as diversas nuances discursivas presentes nos textos teóricos de autores supramencionados. Por tratar-se de aspectos relevantes que só são desmistificados após atentas leituras que demarquem subjetividades e intencionalidades produzidas no âmbito discursivo-normativo; convicções e princípios que se conformam a objetivos de controle, sendo as variantes discursivas expressadas em marcas de falas que se situam em um âmbito de caráter político, ideológico e epistêmico. Imperceptíveis a olhares desatentos, relações de poder² e olhares práticos constituem elementos de (re)significação do discurso.

Este artigo se vale de buscas do termo "inclusão" nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para teses e dissertações; Scientific Library On-Line (SciELO), para artigos científicos; Google Acadêmico, para livros especializados no assunto. O primeiro passo do processo de seleção de trabalhos para análise, consistiu em eliminar o grande conjunto de textos relacionados à educação em suas diversas especificidades, além de outras abordagens temáticas específicas que não interessavam a este artigo - assim,

² As relações de poder em Michel Foucault são vistas como mecanismos que atuam coagindo e disciplinando os indivíduos.

decidimos selecionar aqueles textos que tratavam conceitualmente de inclusão tendo em vista o campo da educação. Num segundo momento, selecionamos dentre esses trabalhos, para demarcar teoricamente a produção deste artigo, os que tivessem como dominância analítica a perspectiva teórica foucaultiana.

Tratou-se, então, de apresentar os resultados de uma revisão de literatura exploratória e de natureza descritiva, com foco no conceito de inclusão e no seu tratamento por autores que se utilizam da perspectiva teórica foucaultiana. Sendo assim, este trabalho está estruturado em três partes. Nesta Introdução, foi apresentada uma visão geral sobre o que trataremos e a linha teórica que nos interessou resgatar neste texto. Na segunda parte, nosso foco recai sobre quadro teórico foucaultiano, particularmente o que o próprio filósofo francês nomeou conceitos-ferramenta, a fim de apresentarmos as ideias que envolvem o debate da in/exclusão. Na última parte, que chamamos de ‘Considerações (nada) finais’, propomos algumas reflexões acerca dos desdobramentos, também teóricos, dos conceitos de Foucault para o trato da in/exclusão no atual momento histórico.

CONCEITOS-FERRAMENTA QUE TENSIONAM O CAMPO DA INCLUSÃO

O termo inclusão, em franca expansão em nosso país, conforme descrito etimologicamente na parte inicial deste trabalho, se relaciona com ‘integração’. Em/nas definições possíveis, há uma clara organização da noção direcionada para a ideia de “trazer o que está do lado de fora para o lado de dentro.” Tendo isso como pressuposto, entendemos que, em nossa percepção, é uma atividade que pode ser pensada de diferentes formas, mas para isso, temos que considerar os momentos históricos nos quais fez e ainda hoje faz parte (RECH, 2013, p.25), “como evolução natural do sistema integrativo³.” (RODRIGUES, 2006, p. 303) Pode ser vista, também, como um processo, um conceito ou uma ideia que, possivelmente, manifesta algum tipo de salvação, configuradas em práticas que estão se (re)configurando constantemente, mais especificamente, nas “últimas décadas, e se tornando um grande imperativo na educação.” A inclusão, também é vista, como um imperativo de um Estado neoliberal, e tem se apresentado como proposta alternativa de movimento⁴. E como imperativo de Estado, de acordo com Lopes (2011, p. 283), “deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos [...]” Nessa ótica, porém, vemos que, de qualquer jeito, ela é percebida como uma forma de controle do Estado sobre a população, pois atinge a todos sem discriminação.

A inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da

3 “A integração é uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios [...], porém, inclusão não é uma evolução da integração. (RODRIGUES, 2006, p.303)

4 Esse aspecto de *inclusão* como um ‘movimento’ foi proposto por Tatiana Luiza Rech, em 2010, a partir de estudos realizados e apresentados na sua dissertação de mestrado, com o título: *A emergência da inclusão escolar no governo. FHC: movimentos que a tornaram uma ‘verdade’ que permanece.* Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>. Acesso em: 09. Jun. 2020.

informação e da economia, fazendo com que ela adquira novas posições nas diferentes esferas sociais. (LOPES, 2009, p.129)

Essa autora acrescenta que a inclusão não é um mobilizador nem um lugar de salvação, tampouco constitui um avanço ou mesmo uma conquista de lado ‘x’ ou ‘y’, direita ou esquerda, partido ‘a’ ou ‘b’, mas, sim, é algo que devemos enxergar como uma ‘invenção que é deste mundo’, criada nos tempos modernos, sempre passando por modificações com o intuito de aperfeiçoamentos e, desse modo, atualizada e ressignificada para que possa atender às diretrizes globais de poder. Isso nos faz perceber que a inclusão é uma das estratégias mais potentes dos nossos tempos, a fim de fazer com que o ideal de universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade, e não como algo utópico⁵. Nesse sentido, constitui um discurso situado em âmbito específico de caráter político, ideológico e epistêmico, que busca nos conceitos-ferramenta de Foucault a precisão necessária para apreensão conceitual.

Entretanto, para Pez (2010, p.10), não devemos tomar a teoria foucaultiana, quando relacionada a este debate, como verdade absoluta, pois ela não está fora das condições históricas que a sustentavam. Devemos utilizá-la como ferramenta contra as novas máquinas de controle que produzem dominação.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (FOUCAULT, 2012, p.132)

O que nos mostra Foucault, portanto, é que estar em busca do que não é visível nem dizível deve ser constantemente perseguido neste momento histórico em que, no Brasil, a inclusão está na pauta das políticas por conta de uma histórica e contundente realidade de exclusão de amplos contingentes da população. E a produção conceitual desse autor nos ajuda a prover as políticas públicas de fundamentos teóricos sólidos para se poder definir a aplicabilidade e as consequências práticas de tais políticas. Por isso, passamos a descrevê-los.

GOVERNAMENTALIDADE

No livro chamado *Segurança, território e população*⁶, Foucault descreve o que chamou de *governamentalidade*. Ele vai descrever uma técnica, uma tática geral de poder que passou a existir em países capitalistas a partir do século XVIII. Para ele, essa técnica de poder, de algum modo, complementa e suplementa a soberania das nações, que têm, atualmente, no capital seu fator de maior influência. Para Resende (2018), as técnicas

⁵ Utilizado com o significado de “lugar nenhum”, conforme o sentido dado por Sir Thomas More.

⁶ Este livro é uma coletânea de aulas ministradas no curso *Segurança, território e população*, no Collège de France, por Michel Foucault, no período de janeiro a abril de 1978. É um dos livros em que Foucault delinea a noção histórica de governamentalidade.

de soberania que predominaram, principalmente durante os séculos XI e XVII, e que necessariamente correspondiam ao modo de se organizar a vida social e a vida política, tinham sido superadas.

Vivemos na era da "governamentalidade", aquela que foi descoberta no século XVIII. Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tomado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos, essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que não é estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT, 2008c, p. 145).

Então, tratando-se de um pensamento foucaultiano, trouxe embutida a relação conceitual atrelada à de sujeito⁷, relacionando-as diretamente, estando este sob a égide do mecanismo de governamentalidade e descrito como uma técnica de controle social que pode ser caracterizada pelo esforço de realizar a gestão da sociedade. A essa gestão podemos atribuir as determinações dos respectivos períodos históricos nos quais elas aparecem, que nos leva a perceber que essa técnica de poder, de governo, tem por alvo a população, manifesta-se

no interior mesmo do saber-poder, no interior mesmo da tecnologia e da gestão econômica, que vai ter esse corte entre o nível pertinente da população e o nível não pertinente, ou ainda o nível simplesmente instrumental. O objetivo final vai ser a população, e os indivíduos. A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos ela não vai ser pertinente com objetivo, ela vai ser simplesmente pertinente como instrumento ou condição para obter alguma coisa ao nível da população. (FOUCAULT, 2008, p. 44).

Nesse complexo pensamento de Foucault, é notória a ideia de uma certa lógica ou 'racionalidade política', como o autor prefere denominar em sua obra, dado que foi esse o conceito trabalhado em suas pesquisas quando elaborou a concepção de governamentalidade. Em outro curso, durante o período de 1978 a 1979, denominado o *O nascimento da biopolítica*⁸, diz tratar-se "de um plano de análise escolhido" para estudo de neoliberalismo.

Dardot e Laval (2014) mencionam 'razão governamental' como um dos tipos de

7 Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos 'subjetivação', no sentido de processo, e 'Si', no sentido de relação (relação a si). (DELEUZE, 1992, p. 116)

8 O termo "biopolítica" designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, a fim de governar os indivíduos, constituídos em população, por meio de um certo número de procedimentos disciplinares. A biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. (REVEL, 2005, p. 26)

racionalidade empregado nos procedimentos para os quais se dirigem; dito de outro modo, haveria que direcionar, pela administração do Estado, a conduta dos homens, criando uma racionalidade política e, nesse sentido, uma racionalidade governamental. Assim, podemos interpretar, ao nosso modo, que o termo governamentalidade foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas de atividade política pela qual os homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los.

GOVERNAMENTO

Lopes e Fabris (2017) consideram que tensionar a inclusão inscreve-se na problematização do governo⁹ e da governamentalidade. Ao focar nesses aspectos, Veiga-Neto (2002) diz que governo e governamentalidade são as palavras mais adequadas para problematizar as formas de orientação tanto das condutas de uns sobre os outros quanto das ações dos sujeitos sobre si mesmo, ao invés de governo, pois esta remete àquele que governa e àquele se refere aos processos de direcionamento dos modos caracterizados pelo termo francês utilizado por Foucault, *gouvernement*. Veiga-Neto (2002, p.19) menciona também que a utilização da grafia correta para *Governo* deve ser feita com ‘G’ maiúsculo, uma vez que a ideia é fazer menção à instituição do Estado, já que este toma para si “a caução da ação de governar.” Nos termos de Lopes e Fabris (2017, p. 23):

Quando quisermos nos referir às ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social é conveniente que seja utilizada a palavra *governo* para traduzir o termo *gouvernement*. Na mesma busca para uma tradução mais adequada para o português da palavra *gouvernementalité*, que significa em Foucault, o conjunto de ações de governo, somada às ações de subjetivação, a tradução mais adequada é governamentalidade.

Acreditamos que os discursos políticos produzidos, estejam ou não no âmbito da educação, atuam na construção, regulação e governo dos sujeitos. Pois as práticas de governo ou de gestão governamental têm na população seu objeto, na economia seu saber e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Nesse aspecto, no que concerne ao governo, discussões teóricas têm contribuído, sobremaneira, para que se compreenda o papel regulador da educação. (VEIGA-NETO, 2019, p.123).

Assim, o papel do governo recai sobre vários setores e atores sociais para criar possibilidade de controle e os mecanismos utilizados são diversos. As políticas de inclusão educacional são as mais utilizadas como instrumento de governo, pois teoricamente apresentam maior poder de coercibilidade, em especial em sociedades já fragilizadas pelas mazelas sociais geradas pelo neoliberalismo. Os ‘programas de governo’ na área da educação são utilizados com intuito de atingir o maior número possível de pessoas,

⁹ Governo neste trabalho é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou de pequenos grupos humanos. (VEIGA-NETO, 2019, p. 123)

porém, alguns não conseguem atingir os objetivos para os quais foram criados por não serem capazes de criar condições permanentes para que os indivíduos se tornem novos consumidores e entrem no mercado, ampliando consumo para fomentar lucros.

Além dos conceitos supramencionados, faz-se necessário também distinguir, como possíveis acessórios dos mecanismos de engendramento, a normação¹⁰ e a normalização, a fim de que possamos tensionar a inclusão na educação.

NORMAÇÃO

No curso *Segurança, território, população* o filósofo francês explicita a definição de normação. Ela pode ser exposta como uma operação vinculada às técnicas disciplinares, mas para que possamos conhecê-la de modo mais específico ao nosso estudo, primeiramente devemos buscar o significado de norma. De acordo com Foucault (1999b, p. 302),

é possível afirmar que o que circula entre o disciplinar¹¹ e o regulamentador e o que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população e que permite simultaneamente controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento é a 'norma'.

Por se tratar de algo que controla e disciplina o corpo, a norma não deve necessariamente ser entendida como uma ação negativa, como aquilo que serve para repreender, proibir, reprovar etc., já que ela também é um mecanismo de disciplina e um dispositivo¹² de segurança. Ela pode também ser vista como algo positivo, pois traz à sociedade a noção de ordem, de organização; ademais, serve para classificar, hierarquizar e ordenar, é responsável por produzir a normalidade e a anormalidade nas diferentes estratégias racionais.

A norma corresponde à aparição de um bio-poder¹³, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas: o modelo jurídico da sociedade, elaborado entre os séculos VXII e XVIII, sucumbe a um modelo médico, em sentido amplo, e assiste-se ao nascimento de uma verdadeira "medicina social" que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença. (REVEL, 2005, p. 65).

Nesse ponto, fazemos associação com a compreensão do disciplinar que é empreendida na análise do domínio e sujeição do outro. É pelo disciplinamento que ocorre a docilidade do corpo, que precisa ser esquadrihado, examinado, subjugado às práticas de precisão rigorosa e detalhista, a fim de alcançar o melhor da eficiência e utilidade produtiva.

10 Esse mecanismo é típico de uma sociedade disciplinar. Sociedade regada pela norma, instituída no seio do Estado democrático de direito, a partir do século XIX, e, em grande parte, com a revolução francesa. Os homens passaram a ter direito "iguais".

11 Neste sentido, Foucault (1999b) faz referência a um poder que é criado para controlar o corpo do indivíduo, cujo objetivo é torná-lo útil e dócil.

12 Termo utilizado por Foucault para designar mecanismos de dominação. São de natureza heterogênea. Podem ser tanto discursos quanto práticas, de instituições quanto de táticas movente. (REVEL, 2005, p.39)

13 Toma como objeto um corpo coletivizado, isso é a população a fim de garantir a sobrevivência, melhora às condições de segurança, saúde e bem-estar, aumentando-lhe a fecundidade. (VEIGA-NETO; GALLO, 2017, p. 55)

Menezes (2011) quando se refere à *norma*, diz que há um caráter puramente prescritivo na norma, sendo que em relação a essa *norma* estabelecida a determinação e a identificação entre o normal e o anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Nesse aspecto, a norma é aquilo que pode ser aplicado tanto ao corpo quanto a uma população que se quer regulamentar. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que a norma, quando opera, age com a intenção de ‘comparabilidade’, comporta-se no sentido de ‘incluir a todos’, mas de acordo com critérios determinados e que foram construídos no interior e a partir de grupos sociais. Podemos dizer, então, que a norma age provocando ações que igualam as pessoas, ou provocando ações que exaltam as diferenças a partir de referenciais comunitários (LOPES; FABRIS, 2017, p.42).

Para Foucault (2008), a norma opera na população por normação, e está envolvida em dois processos distintos: a normação, ligada especialmente à disciplina, e a normalização, vinculado aos dispositivos de segurança.

NORMALIZAÇÃO

De acordo com Fabris e Klein (2013), a normalização tem predominância em sociedade chamadas de seguridade, ou de controle. Considerando que tanto a norma quanto a normalização são constituintes de costumes, hábitos, práticas que são determinantes para as políticas de inclusão em nossos dias.

A sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu encobrir toda superfície que se estende do orgânico ao biológico. Do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias da regulamentação de outra. (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Para manutenção do aparelho normativo-punitivo do Estado, a gestão do homem na sociedade de normalização requer saberes específicos, que por sua vez só são produzidos a partir do próprio funcionamento da máquina estatal. Para alcançá-la, é necessário que a geração de conhecimento e o desenvolvimento ou ampliação de autoridade estejam articulados no compasso da garantia de reforço mútuo.

Fabris e Klein (2013) consideram que a normalização parte do apontamento do que é considerado normal e anormal, de diversas curvas de normalidade, enquanto para Foucault (2008a) operações de normalização consistem “em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras”. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais, desse modo, nas operações de normalização, portanto, estão colocadas as muitas ações biopolíticas que, ao agir sobre os indivíduos da população, visam trazer para a *zona de normalidade* aqueles que estão sob risco. (FOUCAULT, 2013,

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

O que nos chama atenção, em todos os momentos, é percebermos a facilidade e constância na implementação de dispositivos que podem ser (e que são) utilizados para manter o indivíduo, a população sob controle, sem que percebamos conscientemente o que está acontecendo. Nesse panorama, a nosso ver, é possível pensar a inclusão por meio da educação como forma de gestão da ordem e da disciplina. Nossas escolas são alvos constantes de reformas diluídas em novas regras, novos programas, novas ações, bem como outros instrumentos para manutenção do poder e da ordem. Pensamos que, na contemporaneidade não é possível aplicar mecanismos e técnicas de gestão da governamentalidade sem que o detentor de poder saiba a quem se governa, para quem são direcionados os controles de normação.

Devido a isso, estamos constantemente assistindo o direcionamento a, pretensamente, novos rumos para a escola, a economia, a nação. E, de modo geral, o pensamento dominante continua exercendo influência, uma vez que o poder de decisão, de alteração do quadro é complexo e não cabe diretamente (e somente) ao povo mudar as ‘regras do jogo’. A norma que pressupõe liberdade para mudar é a mesma que também delega aos ‘dominadores’ a força para continuar com prerrogativas de controle. Pois o discurso engendrado é que a população menos favorecida precisa ‘invadir’ o mercado de consumo produzido pelo neoliberalismo do século XXI. E com fomento à educação e a outros setores essa possibilidade pode ser viabilizada. Entretanto, o caráter estratégico dos instrumentos utilizados pressupõe que sejam levadas em consideração as situações históricas do quadro atual. (DARDOT; LAVAL, 2014. p.378).

Desse modo, situamos o debate conceitual de inclusão de acordo com o que Rodrigues (2006, p.11) denominou ‘inclusão essencial’ e ‘inclusão eletiva’. A primeira visa assegurar ao cidadão acesso e participação sem discriminação a todos os níveis de serviços existentes na sociedade, enquanto a segunda possibilita, independentemente de qualquer condição, o direito da pessoa de se relacionar e interagir, não só com seu próprio grupo, mas com os grupos que bem entender. Essa é somente uma das formas utilizadas para fazer com que o sujeito e a população se tornem inconscientemente dóceis e ajam disciplinadamente, submetendo-se mais e mais às ‘tentações’ de poder ou de consumo, por exemplo produzidas pelos mecanismos de dominação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; CORRÊA, Elourdiê Macena. Prouni: políticas de inclusão ou exclusão no contexto das aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Fronteiras** (versão online). Dourados/MS, v. 1, n. 1, jan./abr. 2011. p. 32-47.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FONSECA, João Paulo Ayub da. **Considerações sobre a constituição do sujeito do cuidado de si no pensamento de Foucault**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/11231/7675>. Acesso em: 13. Jun. 2020. (O QUE É? PONHA NO PADRÃO)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

_____. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. Michel. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 2005.

_____. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 1999a.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas. set/dez, 2010. p. 417–442..Disponível.. em:<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em 10. Jun. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: Filosofia e Política**. (Coleção Estudos Foucaultianos). São Paulo: Autêntica Editora, 2011. p. 283-298.

LOPES, Maura Cocini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1 ed. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Temas & Educação)

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTEGE, Morgana Domênica. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; LOCKAMANN, Kamila; HATTEGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **Inclusão e biopolítica**. São Leopoldo: IHU, ano 8, n. 144, 2010.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo, 2011.

PEZ, Tiaraju Dal Pojo. **Pequena análise sobre o sujeito em Foucault**: a construção de uma ética possível. Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2008. Disponível em: www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos/anais/TiarajuDPPez.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

RECH, Tatiana Luiza. Inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 25-43.

RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault**: política – pensamento em ação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história. São Paulo: Autêntica, 2013.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Aline Sarmento Coura. **Inclusão social na educação superior**: uma análise das políticas do período 2003-2014. 2018. 167f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho. UNINOVE – São Paulo, 2018.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares. São Paulo: Sumus, 2006.

SANTOS, E.; TAVARES, M. **Desafios históricos da inclusão**: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. Arquivos Analíticos de Políticas.Educativas.,23(X), 2016, p. 2-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/e.paa.v24>. Acesso em 8 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas Educacionais Brasileiras: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, junho 2008. p. 7-16. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 9. Mar. 2020.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio (Orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. Coisas do governo. In: RAGO; M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 179-217.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Data de aceite: 01/03/2022

Amanda de Cássia Araújo de Souza

Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu

Aurea Lucia Cruz dos Santos

Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu

Môngolla Keyla Freitas de Abreu

Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu

RESUMO. O seguinte trabalho apresenta um relato de experiência como monitora de inclusão na cidade de Iguatu-Ce. O mesmo trará elementos da evolução da educação inclusiva no Brasil nos últimos anos, debaterá a formação dos monitores que acompanham o estudante com deficiência, e mostra uma perspectiva além da formação docente. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica e a observação participante. Foi possível elaborar a seguinte conclusão, que para acontecer a inclusão deve-se haver formações continuadas, promovidas pela escola e pelo estado, para os profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Monitores. Formação Docente. Educação Inclusiva.

RESUMEN: El siguiente trabajo presenta un relato de experiencia como monitor de inclusión en la ciudad de Iguatu-Ce. Traerá elementos de la evolución de la educación inclusiva en Brasil en los últimos años, debatirá la formación de

monitores que acompañan a estudiantes con discapacidad, y mostrará una perspectiva más allá de la formación docente. La metodología aplicada fue la investigación bibliográfica y la observación participante. Se pudo llegar a la siguiente conclusión, que para que la inclusión se dé es necesario que exista una formación continua, impulsada por la escuela y el estado, para los profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVE: Monitores. Formación de profesores. Educación inclusiva.

1 | INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem sendo construída através de um longo processo por meio de leis e documentos que garantem a educação à toda sociedade, e não apenas uma parcela dos indivíduos. Diante disso, vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988, garante que a Educação é um dever do Estado e da família, a mesma deixa claro que deve haver igualdade de direitos a todos (BRASIL, 1988). Em consonância com os avanços no contexto da educação inclusiva, no ano de 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia com o objetivo de assegurar o ensino básico, e assim viabilizar uma sociedade humana e justa através da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Um grande avanço no processo de inclusão foi a Declaração de Salamanca resultante da Conferência Mundial sobre Educação Especial (UNESCO, 1994). Nela

faz-se necessário a equidade entre as pessoas, o direito à Educação sem questionar diferenças, que a instituição deve adaptar-se ao educando e que crianças com dificuldades na aprendizagem também fazem parte desse campo (DRAGO, 2014).

Com a Resolução nº 2 de setembro de 2001 foi dito que todas os alunos com deficiência fossem matriculados nas escolas e que cada instituição deve se adaptar à necessidade do educando e não o contrário. E ainda que deve ter Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todos os alunos com deficiência. Em harmonia com Soares (2012) AEE é o amparo pedagógico onde se elabora auxílio didático para o aluno com deficiência. Seu objetivo é diminuir os impedimentos com relação a aquisição do conhecimento, mas as atividades passadas nele não devem substituir as da sala de aula comum e sim complementá-las ou suplementá-las.

O presente trabalho, tem com objetivo apresentar a experiência de monitora de inclusão nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Iguatu-Ce. A prática foi vivenciada durante o período de 2017 a 2019, através do acompanhamento aos alunos com deficiência na sala de aula. Este estudo também analisará o valor da formação do profissional que acompanha esses alunos.

2 | METODOLOGIA

O estudo de caso de abordagem qualitativa foi feito através de pesquisa bibliográfica e observação participante. Conforme Gil (2002) a pesquisa busca encontrar respostas a indagações para compreender determinado fato e assim construir uma opinião. Ela acontece por várias fases até encontrar resultados, a mesma pode ser dividida em duas classes ordem intelectual e ordem prática. Segundo Lakatos (2001) pesquisa bibliográfica é considerada o estudo de toda a bibliografia já publicado em livros, revistas, artigos, etc. Os dados foram coletados através do cotidiano como monitora do Projeto Mais Aprendizagem do Município de Iguatu-Ce, ao longo das atividades desenvolvida com alunos com deficiência nas escolas públicas de ensino fundamental, de 2017 a 2019. A interpretação dos dados foi desenvolvida a partir de pressupostos bibliográficos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Mais Aprendizagem de monitoria de inclusão tem como objetivo dar suporte pedagógico ao aluno com deficiência, para que o mesmo tenha acompanhamento de um monitor(a) em suas atividades no ambiente escolar, entretanto não se deve impossibilitar o papel do professor. Infelizmente, vários docentes confundem esse propósito, deixando o aluno sob total responsabilidade do monitor, o que pode atrapalhar o processo de inclusão. O monitor passa por uma seleção para poder assumir suas atividades, mas surge um questionamento: será que o mesmo está preparado para essa responsabilidade? As formações oferecidas a esses monitores são muito escassas, o que deveria ser diferente,

visto que acompanharão crianças e jovens com diferentes dificuldades, dependendo de sua deficiência.

A Secretária de Educação do Município anteriormente exigia no mínimo que o monitor estivesse cursando uma licenciatura, porém no corrente ano, 2019, em consequência à carência de profissionais dispostos a atuar em alguns locais da cidade baixou-se a exigência curricular para Ensino Médio completo. Surge então, outra questão: este monitor tem conhecimentos para assumir essa atividade apenas com essa formação?

A experiência de monitor pode ser bastante proveitosa para a formação do futuro educador, porém deve-se ter muito cuidado, ademais se enfrenta dificuldades similares ao aluno, pois está afetando diretamente o futuro e desenvolvimento deste discente. Diante disso, ressalto que como pessoa com transtorno *borderline*, ¹vivencio a experiência de ser universitária do Curso de Licenciatura em Matemática e monitora de inclusão do Projeto Mais Aprendizagem. Realidade esta que não me impossibilitou de estudar e exercer uma profissão na sociedade como qualquer outro cidadão.

Assim, como monitora de inclusão percebi que a ajuda do monitor tem facilitado a prática docente no que se refere a proposta da educação inclusiva. Contudo, o que mais reflete a dificuldade da inclusão é perceber o papel do monitor e o papel do professor, de modo a ter formação continuada para ambos e a perceberem que o aluno precisa estar em sala de aula assim como os demais estudantes. Evitando que o professor solicite para retirar o aluno com deficiência da sala todas as vezes que ele sentir dificuldade em incluí-lo nas atividades escolares. Esta realidade revela a confusão de muitos educadores qual a diferença de inclusão e integração. Durante essa fase pude buscar meios para fomentar a inclusão dessas crianças, por meio de atividades lúdicas adaptadas, mas com o mesmo objetivo da prática do professor para não excluir o aluno da aula, como pela utilização de jogos e outros materiais manipuláveis, facilitando o processo de aprendizagem do aluno.

Assim quando esse monitor retomar à instituição como professor terá maior compreensão e habilidade nesse quesito, pois de acordo com Cunha (2016) conhecimentos obtidos por meio experiência tem maior valor, que apenas base teórica. Isso não significa que esse profissional está totalmente preparado, o próprio deve continuar a realizar formações continuadas a respeito desse assunto e melhorar a sua prática, pois ele está regularmente se atualizando. A sociedade atual não compreende a importância da inclusão e da formação necessária dos professores e dos monitores por uma questão de herança cultural. Os povos antigos possuíam conceitos equivocados a respeito de deficiências, conceituando quem possuía como inferior aos demais, isso diferenciava muito para cada sociedade. Muitos acreditavam que pessoas com deficiência tinham recebido castigos de Deus ou que eram impuros, pois naquela época a religião tinha grandes influências sobre

¹ Estima-se que 6% da população mundial sofra do transtorno de personalidade *borderline* (TPB), uma doença caracterizada pela intensa instabilidade emocional.

FONTE: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/transtorno-de-personalidade-borderline-o-que-e-e-como-controlar/>

esse tema (DRAGO, 2014).

Atualmente mesmo existindo ainda bastante barreiras e preconceitos, há um grande avanço devido às leis que garantem os direitos desses alunos e permanência na escola. De acordo com o Ministério da Educação (2015) o número de pessoas com deficiência matriculados nas escolas regulares brasileiras de 2003 à 2014 teve um progresso de 381%, esse avanço chegou também nas Universidades deixando uma conquista de 475%. Nesse período houve acréscimos nas instituições de ensino de Salas de Atendimento Educacional Especializado, transportes e Centros de Atendimento aos surdos e deficientes visuais, mas ainda há muito que conquistar para a inclusão dessa clientela.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O monitor deve manter o contínuo diálogo com o professor, para estudos e planejamentos da futura aula, e assim, ser realizado a adaptação e aperfeiçoamento de tal procedimento. Deve-se ter recurso para serem promovidas formações para esses professores e monitores, no intuito de aprimorar novas técnicas, para que assim aconteça a construção do conhecimento e haja desenvolvimento escolar. Logo, a experiência como monitora contribui diretamente na formação do futuro professor, deixando-o desde sua formação inicial conhecer a realidade da escola com relação a educação inclusiva, justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em ago. 2019.

RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em ago de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Educação Especial**. Número de pessoas com deficiência em escola comuns cresce 381%. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30821-em-12-anos-numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-comuns-cresceu-382>>. Acesso em set. 2019.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. 2ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2001.

SOARES, M. A. L. **O professor e o aluno com deficiência**/ Maria Aparecida Leite Soares, Maria de Fátima Carvalho. _ São Paulo: Cortez, 2012. _ (Coleção educação & saúde; V. 5)

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

_____, Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FORTALECIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS: FORMANDO LEITORES

Data de aceite: 01/03/2022

Vanuza Nunes Sedano Costa

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/7113752781699998>

Márcia Moreira de Araújo

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/4740895047404343>

RESUMO: Esta pesquisa buscou discorrer sobre o uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais, abordando aspectos dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas para possibilitar aos alunos com dificuldades de aprendizagem a oportunidade de progredir em suas habilidades de leitura na prática escolar. O objetivo da pesquisa foi analisar as estratégias de leitura nos anos iniciais utilizadas pelos professores no processo de alfabetização e formação de leitores. A justificativa para escolha do tema veio da necessidade de se trazer à discussão a importância de inovar no processo leitor através de estratégias de leitura inovadoras que possam estimular os alunos, nos anos iniciais, a se tornarem leitores desenvolvendo suas habilidades dentro e fora do ambiente escolar, aprofundando assim o debate acadêmico neste campo. Através da pesquisa bibliográfica se buscará compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre estratégias de leitura e dificuldades leitoras. Os principais teóricos

utilizados para discutir os dados coletados foram Solé (1998), Kleiman (2013), Carvalho & Baroukh (2018), Ziberman (2009), Harvey & Goudvis (2007). Assim, será possível identificar estratégias e metodologias que possam ser utilizadas para se enfrentar esse problema, até mesmo pela necessidade de se avançar dentro do processo de alfabetização e formação de leitores. Concluiu-se, da análise dos dados e reflexões sobre as respostas apresentadas pelos educadores, que as crianças submetidas às estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras, mesmo que por um curto período de tempo, se considerados os demais anos de escolaridade que ainda tem à frente, apresentaram melhoras positivas e uma mudança de comportamento e postura positiva diante do processo de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Leitura. Dificuldades Leitoras. Fortalecimento da leitura.

THE USE OF TEACHING STRATEGIES TO STRENGTHEN READING IN THE EARLY YEARS: TRAINING READERS

ABSTRACT: This research sought to discuss the use of teaching strategies to strengthen reading in the early years, addressing aspects of pedagogical resources made available by schools to provide students with learning difficulties the opportunity to progress in their reading skills in school practice. The objective of the research was to analyze the reading strategies used by teachers in the literacy process and reader formation in the early years. The reason for choosing the topic came from the need to bring to the discussion the importance of innovating in

the reading process through innovative reading strategies that can encourage students, in the early years, to become readers by developing their skills inside and outside the school environment., thus deepening the academic debate in this field. Through bibliographical research, we will seek to understand the authors who, in recent years, have been debating reading strategies and reading difficulties. The main theorists used to discuss the collected data were Solé (1998), Kleiman (2013), Carvalho & Baroukh (2018), Ziberman (2009), Harvey & Goudvis (2007). Thus, it will be possible to identify strategies and methodologies that can be used to face this problem, even due to the need to advance within the literacy and reader training process. It was concluded, from the data analysis and reflections on the answers presented by the educators, that the children submitted to reading strategies with children's literature to overcome the reading difficulties, even for a short period of time, considering the other years of schooling which is still ahead, showed positive improvements and a change in behavior and positive attitude towards the reading process.

KEYWORDS: Reading Strategies. Reading Difficulties. Strengthening reading.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura tem sido o foco de estudos relevantes entre educadores que, por vezes, se confundem em relação a como avançar nesse aspecto. Apesar de ser um consenso que o cotidiano escolar seja um espaço propício ao letramento e à formação de leitores autônomos, que sejam capazes de compreender o que leem e produzir textos, como releitura, o que nem sempre acontece (ARENA, 2010).

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dão conta que, entre 2007 e 2015, um percentual de até 5,5% dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda vem desenvolvendo suas práticas de leitura e escrita de modo lento e sem fruição. Mas como decodificação.

Trata-se de um panorama que retrata a necessidade de se buscar meios que tornem esses alunos leitores e escritores, portanto, com maior capacidade de fruição leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, e detentores de autonomia de leitura, o que em uma sociedade letrada, é imprescindível. A leitura e a escrita são essenciais para a emancipação do indivíduo que é desafiado diariamente no universo escolar ou mesmo no mercado de trabalho, para a conquista dessa habilidade, sobretudo no sentido de ter desenvolvida sua capacidade interpretativa e crítica (MENIN et al., 2010).

Arena (2010) nos ensina o ato de ler, como uma experiência cultural, desde a sua aprendizagem até os limites do leitor sênior, configura o pensamento humano e se reconfigura ao longo da história como ato herdado e legado pelos homens às gerações que se sucedem. Desse modo, enfatiza o autor, o pequeno leitor não aprende a ler como aprendera a geração que a ele lega o ato de ler, mas o aprende, como cultura rearranjada e transmitida pela mesma geração que alterou e foi alterada pela ação de ler.

Há que se ressaltar que esse estudo se justifica pelas inúmeras discussões

realizadas sobre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da leitura nos anos iniciais, em especial pelos alunos com problemas de aprendizagem, de onde saltam aos olhos a falta de qualificação dos professores e a ausência de recursos e espaços propícios a essa prática, contemplando um ambiente convidativo à leitura de fruição e deleite, abarcando-se o diálogo como os alunos, suscitado em Freire, que ressalta a importância do diálogo, que valorize os conhecimentos prévios dos alunos bem como as suas inferências.

Pode parecer aos professores que os alunos nos anos iniciais com dificuldades de aprendizagem escolhem não falar algumas palavras ou prestar atenção e acompanhar as palavras que leem. No entanto esse insucesso na leitura, na maioria das vezes ocorre devido a fatores além do seu controle.

As dificuldades de aprendizagem são descritas por alguns especialistas como dificuldades inesperadas e significativas no desempenho acadêmico e áreas relacionadas de aprendizagem e comportamento em indivíduos que não respondem à instrução de alta qualidade e que nem sempre podem ser atribuídas a causas médicas, educacionais, ambientais ou psiquiátricas.

Este estudo pauta-se numa análise sobre a atual situação das metodologias e estratégias de ensino utilizadas nos anos iniciais para o fortalecimento da leitura e formação de leitores do município de Presidente Kennedy-ES, abordando para tal alguns aspectos do processo de alfabetização.

Quanto ao problema de pesquisa, ao analisarmos a necessidade de se avançar dentro do processo de alfabetização e leitura percebemos que é fundamental a implementação de estratégias inovadoras para ajudar esses alunos a superar as dificuldades de leitura e atingir as metas de ensino como um instrumento facilitador na vida desses indivíduos.

O hábito de ler pode e deve ser incorporado e desenvolvido pelo indivíduo, de forma natural, através dos contatos culturais na família e na comunidade, o que pode acontecer desde a mais tenra idade.

No entanto, ainda há crianças que aprendem a ler somente na escola e só nesse contexto tem contato com a narrativa ficcional. A presente pesquisa é concernente à eficiência das estratégias de leitura no intuito de estimulá-la, bem como, desenvolver a autonomia leitora do aluno no ambiente escolar.

Dessa forma, em relação ao problema deste estudo, vem-se aqui levantar o seguinte questionamento: de que forma as estratégias de leitura podem tornar o processo de alfabetização mais dinâmico fortalecendo o desenvolvimento de leitores nos anos iniciais da Educação Básica?

Logo o objetivo desse estudo é analisar as estratégias de leitura nos anos iniciais utilizadas pelos professores no processo de alfabetização e formação de leitores.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, pois, segundo Yin (2016) é multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais para formação de leitores.

Yin (2016) destaca como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, pela visão do autor, o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos da “vida real”.

Somado a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que, destaca Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

A Rede Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy (ES) é composta por 18 unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 17 localizadas na zona rural e uma na zona urbana. Ainda tem quatro (04) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma escola na zona urbana e dois (3) na zona rural.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Bery Barreto de Araújo” está localizada no interior de Presidente Kennedy/ES na localidade de Jaqueira. O lócus desta pesquisa, mesmo estando localizada na zona rural, trata-se de uma escola que concentra o maior número de alunos e professores em atuação. A preferência por essa escola como lócus da pesquisa se deu pelo fato de estar localizada no município onde a pesquisadora mora.

Na atualidade a instituição de ensino atende cerca de 755 (setecentos e cinquenta e cinco) alunos em três prédios distintos. Para melhor atender as necessidades de sua clientela funciona no turno matutino, vespertino e noturno seguindo os horários: matutino das 07h20min às 11h50min, atendendo a Educação Infantil e o Ensino fundamental de 6º ao 9º ano; no vespertino das 12h10min às 16h40min, com Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; noturno das 18h00min às 22h20min com dois segmentos da EJA.

Com uma estrutura física distribuída em 13 (treze) salas de aula, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de ciências, secretaria, laboratório de informática, acesso à internet, banheiro com chuveiro, quadra de esportes descoberta, sala de diretoria, cozinha, refeitório, sala de professores, biblioteca

e dispensa, a escola usa desse espaço para atender a educação infantil - pré-escola e turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sendo o 1º e 2º ano no Vespertino e do 3º ao 5º no Matutino (turmas em média com 15 alunos cada) além da educação de jovens e adultos (EJA) no turno Noturno.

No penúltimo procedimento da pesquisa se deu a coleta das informações necessárias para responder ao nosso problema de pesquisa, por intermédio de um questionário que foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* (devido aos tempos de isolamento que estamos vivendo em decorrência da pandemia da Covid19), para 06 (seis) professoras lotadas na escola alvo dessa pesquisa, com o objetivo de levantar informações e posterior discussão sobre pontos que contribuiu com o norte da pesquisa, permitindo não apenas traçar um diagnóstico das dificuldades leitoras, mas também identificar e explorar as estratégias de leitura mais eficazes à aprendizagem escolar na condição de observadora do processo de planejamento no *lócus* da pesquisa.

Esse procedimento *online* foi realizado para identificar a visão das professoras da escola *lócus* da pesquisa sobre a forma como podem ser exploradas as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais em relação ao processo de alfabetização e qual é a atuação desses docentes e suas ações metodológicas na prática diária.

Conforme Gil (2008) o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Essa última etapa é constituída pela discussão e análise dos dados, que está organizada em partes onde, na primeira delas, foram utilizados dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando aspectos quantificáveis como idade, tempo de magistério, de trabalho na instituição pesquisada, conclusão do curso superior, quantidade de cursos de capacitação realizados nos últimos 03 anos, se desenvolveu no ano anterior algum projeto na área para ampliação dos horizontes dentro das estratégias de leitura como forma de se promover a autonomia leitora nos anos iniciais.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da produção de informações nas entrevistas cujos resultados encontrados foram avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa. Ao final da aplicação dessa metodologia na prática diária, os docentes foram incentivados a colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo, num procedimento que possibilitará avaliar os progressos alcançados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como intuito explorar a temática do uso de estratégias de ensino

para fortalecimento da leitura nos anos iniciais, contextualizando teoria e práticas de aprendizagem destacando a importância do uso desses recursos no processo alfabetização em uma escola no município de Presidente Kennedy-ES.

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se, em primeiro plano, compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre essa temática para se ter uma noção mais profunda, desde seu surgimento até as evoluções já ocorridas no desenvolvimento de estratégias de ensino com foco no fortalecimento da leitura nos anos iniciais.

No que tange ao estudo de caso, utilizou-se como *lócus* da pesquisa a EMEIEF Bery Barreto de Araújo por atender ao público a que se destina este estudo e por ser uma das maiores escolas do município. Assim a pesquisa qualitativa, se deu através da plataforma *Google Forms*¹ (em decorrência da pandemia da Covid19), para 06 (seis) professoras lotadas na escola alvo dessa pesquisa, que mais à frente será detalhado o perfil das mesmas, com o objetivo de levantar informações e posterior discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa. Assim, permitirá se traçar não apenas um diagnóstico das dificuldades leitoras, mas também identificar e explorar as estratégias de leitura mais eficazes à aprendizagem escolar na condição de observadora do processo de planejamento no *lócus* da pesquisa.

Nesse procedimento *online* foi possível identificar a forma tradicional como ainda se dão as aulas nos anos iniciais para alfabetização do aluno, no intuito de enriquecer a teoria e a prática das professoras no desenvolvimento de estratégias de leitura aplicáveis para desenvolver a autonomia leitora.

Foram muitos os desdobramentos ocorridos durante esse ano letivo, principalmente em decorrência da Pandemia do Covid19, constatando que as estratégias de leitura com literatura infantil ajudam os alunos a transpor as dificuldades leitoras, além de propiciar momentos fundamentais para a aquisição de habilidades, transformam-nos em leitores ativos.

3.1 Aspectos que permeiam a prática pedagógica diária das professoras

Docentes da EMEIEF Bery Barreto de Araújo localizada no município de Presidente Kennedy, e sujeitos dessa pesquisa, eles tiveram a oportunidade de expressar aqui desde características pessoais e pontos de vista em relação a diversos tópicos relevantes para esse estudo, como sua formação acadêmica, tempo de magistério, tempo de atuação no magistério na escola alvo dessa pesquisa e utilização de estratégias de leitura como recurso pedagógico para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e fortalecer o desenvolvimento leitor.

Foi possível com isso perceber que o aprendizado derivado do uso das estratégias de leitura, durante parte desse ano letivo, fez com que as crianças se preocupassem, cada

¹ Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

vez mais, com o entendimento dos textos lidos, independentemente da disciplina. Isso significou que, inevitavelmente, tomaram para si uma postura de leitores ativos em face de outros textos, que não apenas os das aulas de leitura, visto que mudaram sua relação com ela, buscando sempre a compreensão.

Ao abordar sobre a realidade das professoras foi possível verificar que nenhuma delas tem o hábito de recorrer às estratégias de leitura no ensino e fortalecimento do processo leitor.

Sobre como são conduzidas as práticas de leitura, no que concerne às estratégias que se usam para ler e compreender textos, os relatos das docentes nos fazem acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, ela se constitui em um grande desafio na prática diária quando elas mesmas buscam definir caminhos para propor um trabalho que suscite nos alunos o gosto pelo ato de ler.

Professora	Tempo de serviço	Formação	Capacitação nos últimos 2 anos
A	18 anos	Pedagogia	Sim
B	30 anos	Pedagogia com especialização em Gestão Integrada e Educação de Jovens e Adultos	Sim
C	24 anos	Pedagogia com especialização em Gestão educacional com ênfase em administração, supervisão, orientação e inspeção escolar.	Sim
D	5 anos	Pedagogia	Sim
E	30 anos	Magistério	Sim
F	8 anos	Pedagogia	Sim

PERFIL DOS / DAS EDUCADORES/AS

A primeira das professoras entrevistadas, a professora A, experiente e comprometida e alfabetizadora no município por 18 anos, busca desenvolver estratégias de leitura em sua prática pedagógica, embora tenha encontrado pouca receptividade para tal - um processo que ela atribui à desmotivação dos alunos e a falta de apoio da família em casa incentivando a ler.

“O trabalho com leitura na sala de aula é conduzido por meio de leituras de textos, principalmente os que estejam no livro didático usado pela escola onde os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto e, em seguida ela faz a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito. Assim peço ainda que cada um deles leia em voz alta um parágrafo para depois serem feitas perguntas sobre o que foi lido como, por exemplo, o tema central e os principais personagens”.

(Professora A)

Foi possível observar que há um esforço das docentes na promoção do ensino da leitura em sala de aula, em especial com aqueles que têm dificuldades leitoras e de

compreensão dos textos utilizados. No entanto, verifica-se que elas não desenvolvem um trabalho sistematizado com a leitura, uma vez que apenas se limitam a explorar, com frequência, os textos contidos no livro didático, quase sempre incompletos e fragmentados.

Não é segredo o fato de que dessa prática ainda é muito presente no contexto escolar. Como mediador entre o papel do professor frente ao ensino e aprendizagem está o livro didático, na maioria das vezes, o único instrumento utilizado em sala de aula para conduzir o ensino da Língua Portuguesa. Logo, como as atividades de leitura são realizadas em sua maioria de forma simulada e resumindo, quase sempre, o ensino de leitura em exercícios de codificação e decodificação, acaba tendendo a não alcançar os resultados necessários, mas sim o suficiente.

A professora B em seu discurso afirma que, ao tratar do assunto da aula, ela desenvolve uma estratégia mais voltada para os alunos que sabem ler, para incentivá-los a desenvolver a oralização e entonação de voz marcada pela pontuação e leitura em voz alta.

Na visão de Isabel Solé (1998) esse tipo de leitura não leva em consideração a compreensão textual como um fator primordial, ao contrário, funciona mais como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralizar a escrita. E mais, as atividades elaboradas são resumidas em identificar o tema central e o protagonista da história, o que não aciona os conhecimentos prévios dos leitores, tampouco os faz analisar, criticar, questionar, deduzir e contextualizar as informações expostas nos textos estudados.

Assim derivado das respostas das professoras, é possível inferir a ausência de estratégias de leitura a partir da discussão da leitura como um mero processo de interação – mostrando um abismo no que diz respeito à elaboração de propostas e estratégias de leitura que unam a teoria à prática para o ensino da leitura.

A professora C destaca em seu relato que os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos dizem respeito à desmotivação, a dificuldade de leitura oral e principalmente a compreensão do que foi lido.

“Eles não possuem o hábito da leitura e a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, mas só tem contato com esse universo na sala de aula quando são obrigados a ler, por isso não se entusiasma quando são solicitados, ao contrário, acabam ficando envergonhados na leitura oral por não possuírem esse hábito. No entanto, o mais preocupante é a dificuldade de compreensão do que foi lido, ou seja, leem e não entendem, não compreendem, não assimilam a ideia central do que foi lido. Aí, me pergunto: Será que leram? Ou apenas decodificaram as letras que ali estavam?” (Professora C)

Diante dessa realidade é fato que a mudança de paradigma em relação à leitura na sala de aula precisa ser redimensionada através de estratégias de ensino que visem ao fortalecimento do processo leitor, desenvolvendo para tal um trabalho que vá de encontro às práticas que desmotivem o gosto pelo ato de ler.

Solé (1998) explica que é importante, neste processo de construção, criar condições

para que os alunos se interessem pela leitura. O primeiro passo é refletir com os leitores sobre o que irão ler, para quê, qual a intenção em fazer a leitura de um determinado texto e como isso será feito, pois as estratégias de ensino de compreensão leitora precisam se adequar às reais necessidades do leitor.

Desse modo, afirma Solé (1998), para alcançar a individualidade e autonomia no início do processo de leitura, ela sugere alguns passos que podem servir como um direcionamento para nortear à prática pedagógica do professor que são: motivação, objetivos, conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões e formulações de perguntas sobre o texto. Kleiman (2013) também, nessa mesma linha de pensamento, destaca que a leitura é um ato individual em que o próprio leitor constrói significados a partir de sua relação com o texto.

De fato, se os alunos estão desmotivados, como afirma a professora D, toda estratégia criada não surtirá efeito positivo. Fazê-los perceber o prazer que a leitura oferece o que se podem descobrir com ela, quais os seus benefícios, pode levá-los a gostarem de ler - um papel que pertence ao professor, ou seja, promover o encontro afetivo, interativo, dinâmico entre leitor e texto.

Assim, os objetivos e estratégias a serem desenvolvidas na prática pedagógica diária devem ser pré-definidas em todos os momentos da leitura, para, segundo Carvalho e Baroukh (2018) desmistificar a ideia da leitura obrigatória e sinônimo de oralização, e levá-los a perceber que devem ler com diferentes interesses e finalidades para obter uma informação, seguir uma instrução, comunicar um assunto, sensibilizar, obter prazer, etc., daí a importância do professor ter clareza dos objetivos que pretende alcançar.

No entanto, esse processo é muito dificultado pela inexistência de projetos que atendam os alunos que estão com dificuldades em ler e compreender textos.

A literatura revisada nesse estudo endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura é um benefício inegável para professores e alunos e sua implementação de forma efetiva e criativa cria melhores oportunidades de ensino consideradas importantes. No entanto, apesar do lado positivo associado à sua integração no ensino e na aprendizagem, a realidade desse estudo de caso mostra condições e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos.

Foi possível perceber junto às professoras que desenvolvem estratégias de leitura que até mesmo as outras disciplinas tornaram-se mais interessantes, uma vez que, no momento em que liam os textos, passavam a entendê-lo e compreendê-lo melhor, daí, obviamente, passaram a aprender cada vez mais. A postura de leitor estratégico possibilitou aos alunos adentrarem nas demais disciplinas do currículo da mesma forma como se relaciona com as leituras literárias nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, na visão de Zilberman (2009) tornaram-se leitores ativos, aqueles que dão vida ao texto, que interagem, dialogam e estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

A professora E lembrou que,

“das estratégias que mais se destacam estão a ativação do conhecimento prévio e as questões ao texto. Ambas utilizadas em todos os momentos, e quando começavam um novo conteúdo, eram acionadas. Assim, tornou-se comum a seguinte colocação feita por mim nesse momento: acionem o pensamento de vocês e me digam o que sabem sobre esse assunto”. (Professora E)

A professora F, deu exemplo das aulas de ciências, dizendo que:

“onde eram utilizadas as estratégias de sumarização e de síntese, pois, depois de se estudar o livro didático e ativar o conhecimento prévio das questões elaboradas pelas crianças, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Nesse sentido, após a utilização de estratégias de leitura para fortalecimento do processo leitor e também a compreensão do texto lido, o meu direcionamento passou a fluir de forma mais fácil e a matéria começou a ser melhor compreendida”. (Professora F)

Nesse sentido todas as professoras, sem exceção concordaram que, além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades passaram a ser mais prazerosas porque as crianças se sentiam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que sabiam claramente o que precisavam aprender, ou seja, os objetivos eram explicitados - e essa clareza era decorrente do planejamento da semana e da organização dos conteúdos feita em conjunto no último dia de aula da semana anterior.

Na visão de Harvey e Goudvis (2007) os estudantes melhoram sua compreensão global sobre o texto à medida que as estratégias de leitura lhes são ensinadas, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo, pois as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Por fim, há que ser destacado aqui, na defesa do uso de das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais e superação das dificuldades leitoras em sala de aula, que se trata de um recurso muito significativo no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos. E, diferente de uma “receita” a ser aplicada, trata-se de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para as crianças, sujeitos dentro desse processo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa e todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa conduziram-me a uma reflexão sobre o ensino da leitura e a urgência de repensar questões referentes a ela, gerando mudanças significativas na prática educativa e contribuindo com a formação docente.

Assim, a finalização de um trabalho desta natureza faz levantar, sem dúvida, sentimentos diversos na medida em que são esclarecidos alguns pontos e obtidas algumas respostas acerca da forma como tem se dado o ensino da leitura no contexto escolar.

Se a vemos como um processo de interação social onde o aluno interage com o

texto de maneira crítica e ativa, atribuindo inclusive sentido ao que lê, essa análise se torna motivo de preocupação, não apenas pela competência leitora ruim de nossos alunos nos anos iniciais, mas principalmente pelas dificuldades de nossas docentes em desenvolver metodologias e estratégias de ensino voltadas para fortalecimento da leitura.

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para esta pesquisa foi possível perceber que nos anos iniciais da Educação Básica de uma das escolas do município de Presidente Kennedy-ES o processo de ensino aprendizagem da leitura ainda se faz de maneira elementar, seja apenas como visitação, em um trabalho voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando o texto como pretexto, como treinamento com foco na oralidade da escrita e sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto, baseado sempre em um planejamento que utiliza o livro didático, onde as atividades de compreensão são facilmente encontradas no texto.

Assim, vejo que, o objetivo deste estudo que pretendeu analisar o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitores - e assim compreender os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho docente com a literatura infantil, foi alcançado.

Os fundamentos das estratégias de leitura, abordados no referencial, deste trabalho mostrou que esses recursos podem ser um campo fértil que contribuem incisivamente para a compreensão leitora por se basearem no processo de metacognição que possibilita uma oportunidade bastante eficaz de se ensinar habilidades para a compreensão textual muito útil no processo de aprendizagem da leitura.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que o ato de ler deve se dar através da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido, mas não de forma mecânica, permitindo assim uma prática diferenciada que rompa com os métodos tradicionais de exercícios geralmente utilizados na escola para ensinar a ler como, por exemplo, a leitura oral e questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Se olharmos a leitura como prática social que é, a literatura infantil torna-se imediatamente uma ferramenta potencial para se ensinar a ler. Os livros estão nas escolas e aproximá-los das mãos das crianças é um passo importante que deve ser o primeiro, mas não pode ser o único. A partir da aproximação do aluno com o livro é preciso encontrar mecanismos nos quais o professor possa se apoiar para ensinar como as crianças podem ler esse tipo de texto, bem como os demais.

No caso da literatura infantil, uma fonte inesgotável de possibilidades, ela permite que o aluno vivencie mudanças significativas na sua relação com os livros de literatura, antes preteridos nas leituras individuais e agora passando ao patamar de desejados, disputados. Nesse sentido, as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura

proporcionam mecanismos que levam os alunos a se tornar leitores que processam a leitura e a compreendem de forma mais independente.

Assim é preciso vislumbrar uma forma eficiente de ensinar a leitura, percebendo a dimensão do que isso pode alcançar se adotado como regra básica no currículo escolar, pois a educação infantil é uma etapa onde a criança está se apropriando da linguagem oral e cabe ao professor mediar situações onde ela seja estimulada a participar e ouvir informações que irão enriquecer o seu campo da imaginação e produção.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita.** In: SOUZA, R. J. [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CARVALHO, A. C; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** Editora Panda Educação, 2018.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 15ª Edição. Campinas, SP. Editora: Da Unicamp, 2013.

MENIN, A. M; GIROTTO, C. G; ARENA, D. B; SOUZA, J. S. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** São Paulo: Penso. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* pp.31-50. (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.

YIN, R. K. **Pesquisa, projeto e métodos de estudo de caso.** 3rd ed. vol. 5. Thousand Oaks: Sage, 2016.

LA REGULACIÓN ESTATAL DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Data de aceite: 01/03/2022

Jorge Aldemar Sánchez Díaz

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación – CADE TOLIMA, de la Universidad del Tolima – Colombia. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Magister en Educación. Docente Catedrático de la Universidad del Tolima y del Instituto de Educación a Distancia. Miembro del grupo Currículo, Universidad y Sociedad

El artículo proviene de un proyecto de investigación titulado “Representaciones sociales y actuaciones frente a los instrumentos de política educativa para la formación ciudadana, en docentes de Básica Primaria de una institución educativa de la ciudad de Ibagué”. Defendido y aprobado en examen de suficiencia investigativa en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima.

RESUMEN: El artículo busca reflexionar respecto del sentido atribuido a la formación ciudadana en los instrumentos de política educativa que, sobre esta materia, ha expedido el gobierno nacional entre la primera y la segunda décadas del siglo XXI los cuales inciden de manera directa la educación en la escuela. Propone unos elementos teórico conceptuales los cuales permiten comprender la incidencia que trae consigo tales instrumentos en la escuela y con ello la consolidación de sujetos políticos. El paradigma de la investigación es cualitativo, en una concepción de la realidad

social como construcción intersubjetiva, del papel del investigador como sujeto constitutivo y constituyente del objeto de estudio. Busca comprender una realidad que está en permanente elaboración por unos sujetos sociales y, por lo tanto, en continuo cambio. De manera que esta investigación reconoce la dimensión política del problema de estudio, como también a los sujetos participantes, en este caso los docentes, como sujetos políticos, imbuidos en una sociedad en permanente y continuo conflicto. Nuestro período de estudio está comprendido entre los años 2002 y 2016, en razón a que es en este periodo en el que se identifica la mayor intervención instrumental y técnica que el Estado colombiano ha llevado a cabo en lo referente a la formación ciudadana en la escuela en los años recientes en razón a lo propuesto a través de los planes decenales de educación 1996-2005 y 2006-2016, y los planes sectoriales 2002-2006, 2006-2010, 2010-2014 y 2014-2018. El enfoque es histórico hermenéutico analógico, el cual valora lo subjetivo, intersubjetivo y lo comunicacional, teniendo en cuenta el uso de un conjunto de técnicas, particularmente el análisis del discurso. Así también, “mira a la diversidad sin olvidar que es posible hallar puntos de contacto entre los extremos interpretativos” (Beuchot, 1997, p. 13). Es un enfoque que no ubica en el punto medio entre lo unívoco y lo equívoco, sino que tiende ligeramente hacia la diversidad. Reconoce y valora lo subjetivo, elemento clave para el estudio de su contexto histórico e interpretativo. Cada sujeto es potencialmente importante y significativo en la investigación, en cuanto que porta unas representaciones, intenciones,

propósitos y un conocimiento de sentido común que aúnan en la construcción de los contextos históricos sociales en los que se desarrolla. De igual manera, permite “comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (Cifuentes Gil 2011, p. 30), de unos sujetos políticos quienes, en su sociabilidad, interactúan en contextos particulares. Estos procesos de sociabilidad son mediados por formas de diálogo y comunicación y, al ser estudiados de manera interactiva, posibilitan la comprensión de posturas, posiciones y representaciones de los sujetos involucrados.

PALABRAS CLAVE: Política educativa, formación ciudadana, análisis del discurso.

STATE REGULATION OF CITIZENSHIP TRAINING IN SCHOOL

ABSTRACT: The article seeks to reflect on the meaning attributed to citizen training in educational policy instruments, which on this matter, the national government has issued between the first and second decades of the XXI century. The research paradigm is qualitative, in a conception of social reality as an intersubjective construction, of the role of the researcher as a constitutive subject and constituent of the object of study. The approach is historical analog hermeneutic, which values the subjective, intersubjective and communicational, taking into account the use of a set of techniques, particularly discourse analysis.

KEYWORDS: Instruments of educational, citizenship training, discourse analysis.

HACIA UNOS ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Este artículo se propone reflexionar respecto del sentido atribuido a la formación ciudadana en los instrumentos de política educativa que, sobre esta materia, ha expedido el gobierno nacional entre la primera y la segunda décadas del siglo XXI. Para ello, he considerado pertinente detenerme en el concepto de políticas públicas y educativas, y con ello, la trascendencia de la formación ciudadana en la escuela.

Los dirigentes del mundo, ante la incertidumbre del porvenir que siguió a la Segunda Guerra Mundial, crearon diversas estrategias regulativas en lo que se conoce como “Estado de bienestar” (Muller, 2002, p. 17). Para lograr las estrategias regulativas, estos dirigentes hicieron uso de la política como medio de empoderamiento del Estado, con el propósito de controlar las crisis sociales y los conflictos económicos.

El Estado se ubica como factor necesario y definitivo para el ejercicio y la concreción del poder, en razón a la dependencia que asume para con él la sociedad civil gobernada. Los grupos hegemónicos profesionalizados encuentran en el Estado su principal aliado y en el gobierno, el espacio de acción práctica de las políticas públicas.

De acuerdo con lo anterior, la política pública se entiende como una construcción política que elabora el Estado, a través de y en diálogo con diversos sectores de la realidad sobre la cual determina intervenir. Para Roth Deubel (2007), el campo de las políticas públicas es constituido por un conjunto de normas prescriptivas las cuales le dan sentido a

un programa político entre ellas exigencias político-económicas que hacen los organismos multilaterales a los Estados receptores.

La postura que asume el Estado ante las demandas planteadas por los diversos sectores, entre ellos el productivo, entra en confrontación con los intereses e intenciones que el Estado tiene respecto del uso y control de los recursos ya sean humanos, técnicos, financieros o naturales sobre los cuales desea intervenir y usufructuar. De acuerdo con esto último, es posible inferir que las políticas públicas resultan de las interacciones entre los intereses sectoriales y los intereses globales (Jaime, 2013).

En contraste con la noción, propuesta por Muller, de las políticas públicas como el resultado de las interacciones entre lo global y lo sectorial, "...las políticas públicas implican, o son la resultante de, conflictos entre actores sociales, económicos y políticos, que se manifiestan al interior del sistema político" (Jaime, 2013, p. 61). Para este último autor, las políticas públicas tienen una matriz societal, debido a que las respuestas que elabora el Estado son resultado de las luchas de poder que los diversos grupos realizan al interior del sistema político.

Esto se debe a la desigual posición que dichos grupos ocupan respecto de quienes detentan el poder para determinar las políticas públicas, pero también, a la forma inequitativa como se distribuyen los recursos para ver realizadas o satisfechas sus necesidades (Jaime, 2013). De lo anterior se sigue que las políticas públicas están permeadas por las relaciones entre sujetos políticos, que, al ser conscientes de su derechos y deberes, mantienen una actitud con capacidad de acción intencionada (Pulido Chávez, 2017). La política pública aparece como el resultado de complejas y diversas negociaciones determinadas por el espacio, el tiempo, los sujetos, las circunstancias y los intereses.

De acuerdo con esto último, las políticas públicas no tienen un carácter neutro, como lo pretenden hacer ver los enfoques contemporáneos de tipo técnico-instrumental, en razón a que, al interior de estas, subsisten intereses propios de los grupos de poder, ya sea del Estado o de la sociedad civil, y desde los cuales se puede permitir o prohibir, amenazar, invadir, castigar y hasta eliminar al contrario (Pulido Chávez, 2017).

Tales pugnas por el control del poder tienen su sustento en la sociedad civil, en la que se lleva a cabo la llamada lucha política, y desde la cual se disputa la construcción del consenso para acceder al control del aparato de Estado (Pulido Chávez, 2017). De esta manera, las instituciones estatales, privadas o diversificadas a través de grupos hegemónicos, luchan por el control del Estado, generan consenso y disenso, con el fin de imponer sus necesidades e intereses propios y estos, convertidos luego en problemas de índole institucional, son asumidos por el Estado y generalizados hacia la sociedad civil.

Adicionalmente, la política pública, originada desde postulados hegemónicos, tiende a ser impositiva, en razón a que esta media en la relación entre quienes gobiernan y quienes son gobernados, es decir, entre la sociedad política y la sociedad civil, en sus conflictos, acuerdos y desacuerdos (Pulido Chávez, 2017).

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que la política pública cambia con el Estado, y al mismo tiempo, el Estado es transformado por la manera en que las políticas públicas son concebidas, ejecutadas y evaluadas. Para Howlett y Ramesh (2018), actualmente el estudio sobre políticas públicas no está centrado en la estructura de los gobiernos, como tampoco en el comportamiento de los llamados actores políticos, ni en lo que los gobiernos de turno deberían hacer; su enfoque se concentra en lo que los gobiernos de hecho hacen, es decir, en lo que el Estado como ente jurídico-político realiza.

Con todo, las aproximaciones más críticas al estudio de las políticas públicas y al papel que en ellas desempeñan los actores sociales han alertado sobre un progresivo debilitamiento de la sociedad civil y una consecuente crisis de gobernabilidad. Los orígenes de este fenómeno pueden ser rastreados, entre otros, en las políticas neoliberales o neoconservadoras, en razón a que desde los postulados del neoliberalismo se establece el concepto de gerencia social como estrategia de sustitución del modelo de gestión del Estado de Bienestar, caracterizado aquel por proveer servicios por oferta, a través del llamado Estado Mínimo.

Como sustento epistemológico de dichas transformaciones, los enfoques positivistas, entre ellos las perspectivas inspiradas en la economía neoclásica y las teorías de la opción pública, han conquistado un lugar preponderante en la teoría y la práctica de las políticas públicas. Estos cambios, en línea con la perspectiva epistemológica antes señalada que predomina en la orientación científico-técnica de las políticas y la administración pública, se derivan, entre otros, del análisis costo-beneficio y de la importancia conferida a las estadísticas comparativas entre los mismos Estados respecto a criterios que los organismos multilaterales determinan.

Razones como el agotamiento sufrido por el Estado como regulador de las relaciones con la sociedad civil, la necesidad de abrir espacios al mercado como factor que regula e impulsa las fuerzas productivas de la sociedad y la necesidad de transferir al sector privado las responsabilidades como prestador de servicios, o lo que en adelante se llamará privatización (Pulido, 2017), son los argumentos con los que el discurso del neoliberalismo justifica su existencia.

Al sustituirse el Estado garante de los derechos de la sociedad civil por uno llamado eficiente, eficaz y efectivo, el cual se conduce por una administración estandarizada burocrática que se alinea a resultados más que a procesos y que facilita su monitoreo y evaluación, el sujeto político de derechos se asimila a objeto de usufructo, de control y de manipulación (Pulido Chávez, 2017). Se abandona el reconocimiento y solución de las necesidades fundamentales de la sociedad civil por parte del Estado, y se crean instrumentos que racionalizan el gasto público respecto de la intervención del Mínimo Estado en los problemas sociales.

Se traslada así la responsabilidad del Estado, como garante de derechos respecto de las problemáticas sociales de los sujetos políticos, a una gestión tecnocrática burocratizada,

y cuyo proceso de políticas públicas es netamente economicista (Howlett y Ramesh, 2018), lo cual se articula claramente a los medios y a los fines de un Estado neoliberal.

POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿UN CAMINO A LA CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA?

Una de las políticas públicas que los grupos de poder basados en propuestas e ideas neoliberales están interviniendo hoy con mayor fuerza son las políticas educativas, particularmente en lo referido a la formación de ciudadanos. Desde mediados del siglo XX, a partir del diseño que expertos de organismos multilaterales han hecho de instrumentos de regulación de la educación, se han implementado reformas educativas en América Latina, con el propósito de modernizar los sistemas e instituciones educativas (Rincón, 2011).

En este sentido, las políticas educativas tienden a ser acciones contestatarias de los Estados receptores de los organismos multilaterales y del gran capital que buscan el consenso a las propuestas condicionadas que hacen los organismos multilaterales. Dichas propuestas van en razón a los intereses que se proponen alcanzar a través de reformas no sólo por la vía del mercado, sino también, por el dominio y control de los sujetos sociales quienes inmersos en las instituciones, para este caso la escuela, son direccionados a posturas y formas de comportamiento que el gran capital requiere.

Las reformas impulsadas por el Estado receptor, van a enfatizar en conceptos como gerencia, eficiencia, eficacia, autoregulación. Para el logro de los intereses propuestos, los gobiernos de turno se apoyan en la realización de encuentros de índole nacional e internacional como “La declaración mundial sobre la Educación para Todos” (EPT), “La Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales”, “El Marco de Acción de Dakar del año 2000”, y utilizando organismos como la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (PRELAC) patrocinados por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Estas reformas tienen como fundamento principios de privatización y mercantilización en los que la productividad es la razón que los impulsa y direcciona. Tales reformas consisten en reafirmar tendencias de mercantilización en diversas instituciones siendo una de ellas la educación operativa e instrumental, por sobre una educación como derecho fundamental y reconocimiento de la dignidad humana (Pulido Chávez, 2017). Para algunos teóricos, la educación en Colombia ha hecho un proceso de conversión a una mercancía útil para el sistema económico mundial, junto con la implementación de estrategias políticas y económicas tendientes a la gestión de la educación (Estrada, 2002).

Los Planes Sectoriales como los de Educación 2002-2006, 2006-2010 y 2010-2014, los Planes Decenales de educación 1996-2006, 2006-2016 y 2016-2026, la Política de

Cobertura Educativa 2002-2022, la Política de Calidad en Educación 2010-2018, la Política de Eficiencia del Sector Educativo 2010-2018 y 2018-2022, la Política de Pertinencia 2002-2010, 2010-2018 y 2018-2022, son ratificación de un diseño de educación encaminado a “conseguir la permanencia, en su posición dentro del campo de los agentes políticos dominantes que la han emitido, y a la construcción de un sistema educativo pertinente para sus intereses, que forme individuos competentes, competitivos, exitosos, tolerantes, adaptables y eficientes” (Rincón, 2010, p. 42). Esto es, ciudadanos vinculados a formas particulares de formación y, por ende, fáciles de gobernar.

Los instrumentos anteriormente citados tienden a ser generales y ambiguos en razón a que encierran la intención con la cual el Estado visiona procesos de formación ciudadana. Para esta investigación, nuestro interés nos lleva a ocuparnos de manera específica de aquellos instrumentos en Ciencias Sociales que el Estado elabora y proyecta a la escuela para la consolidación de un proyecto de ciudadanía. El corpus seleccionado hace referencia a los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, las competencias ciudadanas, los derechos básicos de aprendizaje y la catedra de la paz.

Instrumentos cuyo contenido es la formación ciudadana pero en los que se desconoce una formación política que demanda continua reformulación, no sólo por los cambios históricos profundos y acelerados, sino también por la ampliación permanente que en la actualidad se experimenta del concepto de ciudadanía. La formación ciudadana emerge como elemento fundamental de la cultura y conquista en construcción de las sociedades contemporáneas y un ideal en los diversos ámbitos de la vida diaria.

En ese sentido, la formación ciudadana tiene una doble relación con las políticas públicas. Es uno de los factores que va configurando lo público en la sociedad civil, pero a su vez, es la política pública la que establece el sentido político a dicha formación de sujetos públicos (Pimienta, 2008). De allí que la necesidad de un replanteamiento respecto de la formación ciudadana no se justifica tanto por las concepciones teóricas y los valores basados en los postulados republicanos, sino por la forma de hacer llegar a los ciudadanos, particularmente a los docentes de básica primaria, tal formación.

En Colombia, desde mediados de la primera década del siglo XXI, la formación ciudadana en los niveles de preescolar, educación básica y educación media se ha concentrado en el desarrollo y puesta en evidencia de los Estándares Básicos de Competencia Ciudadana. El propósito estatal de dicho instrumento de política educativa está en la solución de conflictos, “la formación de una ciudadanía activa, disciplinada, para la convivencia y con una ética del auto-cuidado” (Pimienta, 2008, p. 2). Sin embargo, como lo señala el mismo autor, dichos valores son promovidos “en una forma genérica [y] poco profunda” con un énfasis en la solución inter e intrapersonal de conflictos.

De esta forma, los Estándares Básicos de Competencia Ciudadana, como un instrumento más de política educativa, tiene como fin último la formación ciudadana basada en un pragmatismo que se sustenta en la lógica medios-fines. Desde allí se busca alcanzar

un objetivo conductual que desplaza las reflexiones que se pueden hacer respecto de las diferentes concepciones del mundo, los verdaderos orígenes de los conflictos de orden social y económico nacional y local. Se enfatiza en la integración como medio de cohesión social a partir de la aceptación y el cumplimiento de reglas de juego que la sociedad le presenta al sujeto público, para no excluirlo o sancionarlo (Torres & Reyes, 2014).

Las competencias educativas tienen una relación profunda con una reestructuración social, en la que el Estado deja de ser garante de los derechos individuales y sociales, asumiendo el papel de impulsador de los intereses de los sectores económicos empresariales los cuales se benefician de la privatización de las instituciones que pueden garantizarlos (Pinzón, 2019). Esto último conlleva a que los sujetos cumplan con las normas propuestas, ignorando si lo hacen por temor a ser sancionados o por una auténtica convicción personal. Con lo anterior, se concluye que la ética y la moral son reducidas a la legalidad (Pimienta, 2008).

Por su parte, los grupos de poder anclados en presupuestos neoliberales de la educación la convierten en mercancía, que la diferencian de la educación como derecho social brindado por el Estado. Con ello la formación ciudadana propuesta redirecciona al sujeto hacia el disciplinamiento cultural que enaltece el rendimiento individual, la productividad y las aptitudes competitivas. Se estimula en los sujetos estrategias en las que maximicen su capacidad productiva e interioricen el orden social profundamente desigual como fenómeno natural (Pinzón, 2019).

Otro de los instrumentos de política que el Estado colombiano ha venido utilizando en la formación ciudadana se fundamenta en la consolidación de los Estándares de Competencia Ciudadana a través de la Cátedra de la Paz. Esta última se formula en el 2014 como elemento obligatorio y fundamental de las instituciones educativas bajo el argumento de generar, mediante su implementación, herramientas para una convivencia democrática respetuosa de los Derechos Humanos y en paz, con lo que se ignoran de manera deliberada los conflictos sociales, políticos y económicos que vivencian actualmente los miembros de las comunidades, entre ellos, las educativas.

Para Vásquez (2018), la Cátedra de la Paz, a través de un marco legal impuesto por el Estado, se convierte en la herramienta que utilizará el Estado receptor como instrumento de política educativa para consolidar rutas de acción estructuradas en la educación de los sujetos sociales respecto de la formación de ciudadanos para la paz. Esta situación ubica a las instituciones educativas como corresponsables de la formación ciudadana y punto de partida en la formación de hábitos para la futura participación política de los estudiantes y con ello la consecución de la paz.

Así, el Estado descarga en la escuela la responsabilidad de la formación de la democracia en las instituciones educativas, al tiempo que soslaya de forma deliberada situaciones de conflicto social, político y económico que han impedido la consolidación de una sociedad justa y equitativa (Casallas, 2014).

Por lo tanto, las políticas educativas responden a consensos que llevan a cabo los Estados receptores con los organismos multilaterales, en la búsqueda de apoyo financiero, político y comercial para la realización de lo que consideran sus proyectos educativos y en el que se desconoce a la persona como sujeto social, político y parte activa de una comunidad (Peralta Duque, 2007). De igual manera, las políticas educativas son producto de las agendas de los gobiernos de turno y las propias luchas de las comunidades educativas. Un ejemplo de tales luchas sociales por la consolidación y emancipación de un sujeto político se concentra en los aportes que el Movimiento Pedagógico ha venido realizando a la educación nacional y latinoamericana.

En palabras de Ross & Vinson (2012), la presencia de desigualdades sociales y económicas, fruto de la consolidación de un Estado con rasgos neoliberales, hoy por hoy demanda una perspectiva distinta de sujeto político, con unas cualidades superiores al simple manejo del conflicto interpersonal. Para los autores en mención, la *ciudadanía peligrosa*, como ellos llaman a la consolidación de un ciudadano autónomo y libre, “implica tres elementos fundamentales interrelacionados: participación política, conciencia crítica y acción intencional” (Ross & Vinson 2012, p. 79), los cuales orientan a la sociedad actual y particularmente al individuo, a asumir posturas concordantes con la realidad social, política, económica y cultural que se vivencia en los diferentes lugares comunitarios.

Urge la necesidad de proponer vías que permitan la reorientación hacia una formación ciudadana que dignifique al sujeto y le permita trascender de manera integral. La forja por una ciudadanía concordante con los retos y demandas sociales y políticas con sus diferentes problemáticas, en donde se hallan inmersos los docentes de básica primaria, son uno de los retos que desde las metodologías de la presente investigación sirven para alimentar las discusiones y propuestas que hoy trascienden los diferentes espacios académicos.

EL CAMINO A TRASEGAR

La investigación que motiva el desarrollo de esta ponencia se ubica, en primer lugar, en el paradigma cualitativo de la investigación científica, debido al carácter dialéctico del objeto de estudio que la fundamenta; esto es, su comprensión de las formas de conocimiento y de actuación que portan los docentes de básica primaria respecto de las políticas educativas a través de los instrumentos que utiliza el Estado para la formación ciudadana en la escuela.

Lo anterior exige identificar la interrelación sujeto-sociedad, transversalizada por intereses, ideologías, creencias, posturas políticas, producto de concepciones subjetivas e intersubjetivas de la realidad en que se sitúan, así como del mismo proceso de investigación que se realiza (Casallas, 2014).

Esto último nos lleva a reconocer las características conflictivas y cambiantes de

la realidad social que construyen los docentes y, por lo tanto, la elaboración intersubjetiva que hacen estos a partir de sus relaciones, las cuales son inestables y están marcadas por situaciones y vivencias de poder, por asimetrías materiales y por luchas sociales.

En segundo lugar, el paradigma en esta investigación es cualitativo, porque busca comprender una realidad, como lo es la formación ciudadana que está en permanente elaboración por unos sujetos sociales y, por lo tanto, en continuo cambio. De manera que esta investigación reconoce la dimensión política del problema de estudio, como también reconoce a los sujetos participantes como son los docentes de básica primaria como sujetos políticos, imbuidos en una sociedad en permanente y continuo conflicto.

El período de estudio está comprendido entre los años 2002 y 2016, en razón a que es en este periodo en el que se identifica la mayor intervención instrumental y técnica que el Estado colombiano ha llevado a cabo en lo referente a la formación ciudadana en la escuela en los años recientes en razón a lo propuesto a través de los planes decenales de educación 1996-2005 y 2006-2016, y los planes sectoriales 2002-2006, 2006-2010, 2010-2014 y 2014-2018.

Al tener en cuenta las particularidades del desarrollo de esta investigación, basada en el paradigma cualitativo, se decidió complementarla con el enfoque histórico-hermenéutico analógico a partir de los postulados de Beuchot (1997). Para éste autor la hermenéutica sólo es posible donde caben varias interpretaciones, varios sentidos en un texto, es decir, donde hay polisemia o pluralidad de sentido (Beuchot, 1997), en razón a que el objeto de la hermenéutica es el texto y su objetivo es la comprensión del mismo.

Se propone un enfoque y no un método en la construcción del conocimiento, porque se busca llevar a cabo nuevas y diversas miradas sobre los fenómenos en estudio, sus problemáticas, relaciones, dificultades, avances y retrocesos en este caso, de los instrumentos que el Estado utiliza en la escuela en la generación de procesos de formación ciudadana. En efecto, “los enfoques son un concepto amplio derivado del campo visual de la óptica; en ciencias sociales permiten dar cuenta de distintas construcciones para ver la realidad e intervenir en ella” (Cifuentes Gil 2011, p.23).

Lo hermenéutico se asume como el deseo de interpretar tales instrumentos de política educativa respecto de la situación contextual de los sujetos en el espacio y tiempo en que estos se intersubjetivizan, mediados por relaciones de poder, de confrontación, de luchas. Para Vasco, “la historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un todo con sentido” (1990, p. 11).

El enfoque histórico hermenéutico, entonces, permite “comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (Cifuentes Gil 2011, p. 30), de unos

sujetos políticos quienes, en su sociabilidad, interactúan en contextos particulares.

Estos procesos de sociabilidad son mediados por formas de diálogo y comunicación y, al ser estudiados de manera interactiva, posibilitan la comprensión de posturas, posiciones y representaciones que asumen los sujetos involucrados partiendo de aquellos instrumentos de política educativa elaborados para la formación ciudadana en la escuela.

En éste sentido, el enfoque histórico hermenéutico analógico “mira a la diversidad sin olvidar que es posible hallar puntos de contacto entre los extremos interpretativos” (Beuchot, 1997, p. 13). Es un enfoque que no ubica en el punto medio entre lo unívoco y lo equívoco, sino que tiende ligeramente hacia la diversidad. Reconoce y valora lo subjetivo, elemento clave para el estudio de su contexto histórico e interpretativo. Cada sujeto es potencialmente importante y significativo en la investigación, en cuanto que porta unas representaciones, intenciones, propósitos y un conocimiento de sentido común que aúnan en la construcción de los contextos históricos sociales en los que se desarrolla.

La investigación se ubica en la comuna ocho de la ciudad de Ibagué, en la institución educativa Raíces del Futuro. Para ello, se han seleccionado diez docentes, entre los grados primero a quinto de básica primaria, con la particularidad de encontrarse orientando las asignaturas de Ciencias Sociales, Constitución Política y Democracia. La selección se concentra en los tres docentes directores de grupo en cada uno de los grados de primero a tercero de básica primaria, para un total de nueve docentes, debido a que son quienes orientan todas las áreas, entre ellas, las Ciencias Sociales. De igual manera, se seleccionará una docente quien orienta el área de Ciencias Sociales en los grados cuarto y quinto.

En cuanto de los instrumentos a analizar, se hará Revisión Documental a partir de la técnica de Análisis Político del Discurso (APD), con la que se busca explorar en profundidad el contenido y las connotaciones de los instrumentos de política educativa para la formación ciudadana tal y como ellos fueron elaborados. Como referentes teóricos se tendrá en cuenta los postulados de Fairclough (2008), Van Dijk (2000) y Santander (2011).

El propósito se concentra en descubrir las intenciones manifiestas, las ausencias significativas, esto es, qué se dice y qué no se dice, de los actores que están allí representados, la manera en que se entiende la formación ciudadana, las propias concepciones de las políticas sobre la ciudadanía, la participación, la política, la educación. En el proyecto de investigación los instrumentos seleccionados para el análisis del discurso se analizarán desde el punto de vista discursivo y no para fines de evaluación de impacto de los mismos.

En tal sentido, los instrumentos de política educativa objeto de análisis referente a la formación ciudadana son: los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales elaborados en 1998, los cuales son analizados desde los postulados teóricos y epistémicos respecto de la formación ciudadana en los aspectos social, político y económico; los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales (2004), en tanto elementos prácticos en la formación y el ejercicio de ciudadanía en la escuela; los Estándares Básicos de Competencia Ciudadana propuestos en el 2004, debido a que buscan la consolidación

de ciudadanía en la escuela desde una concepción estatista; los Derechos Básicos de Aprendizaje, en tanto que amplían los contenidos de los estándares en Ciencias Sociales y, finalmente, la Cátedra de la Paz, instrumento extensivo de las competencias ciudadanas.

A MANERA DE CIERRE

En consideración a lo abordado en este artículo, es posible sostener que uno de los medios que ha utilizado el Estado para consolidar su propuesta hegemónica de formación ciudadana ha sido la normatividad explicitada a través de instrumentos de política educativa direccionados de manera particular a la escuela. Para lo cual se apoyan en los docentes como estrategia de cumplimiento de las políticas públicas orientadas a la educación ciudadana de los sujetos las cuales son establecidas a través de políticas educativas y se consolidan como la vía expedita por la que los organismos multilaterales, utilizando la diplomacia, establecen sus posturas tecnocráticas y hegemónicas para la consolidación de procesos de ciudadanía.

Por su parte, los docentes quienes reciben tales instrumentos de formación ciudadana y los socializan en su quehacer profesional son confrontados con la realidad que vivencian. El contenido de los documentos propuestos por el Estado reafirma una vez más, una postura mercantilista e instrumental concordante con los requerimientos que el capitalismo conservador global demanda. Es necesario acudir a un análisis de estos discursos que conlleven a una comprensión crítica y transformadora del contexto en el que tanto docentes como estudiantes se desempeñan.

Se espera por lo tanto, la comprensión de las formas de conocimiento y de actuación que los maestros y maestras en tanto sujetos políticos, de la educación básica primaria en una institución educativa oficial de la ciudad de Ibagué construyen a partir de las representaciones sociales respecto de los instrumentos de política educativa elaborados por el Estado para regular la formación ciudadana en la escuela. Lo anterior evidencia el impacto que tienen las políticas públicas, en tanto que construcciones discursivas, sobre la realidad social en éste caso, de la escuela como ente formador de sujetos sociales.

REFERENCIAS

Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM, México.

Casallas Malagón, Y. D. (2014). *Relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá, D.C.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. 2004.

Fairclough, M. (2008). En análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. ISSN-1887-4606. Vol. 2. 170 – 185. www.disscoc.org

Howlett, M., Ramsh, M., & Perl, A. (2009). *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems* (Terceira edit.). Toronto: Oxford University Press.

Jaime, F., et al. (2013). *El estudio de las instituciones políticas en contextos democráticos*. En: Introducción al análisis de políticas públicas. Edit. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche. Argentina.

Pimienta Betancurt, A. (2008). *Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria repolitización*. Grupo Comprender. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Vol., 8. N. 1.

Pinzón Roa, D.A. (2019). *Educación en Competencias, el operador del dispositivo de reproducción del capitalismo neoliberal en la escuela*. (Trabajo de Grado de Especialización). Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. Bogotá, D.C.

Ross, W. y Vinson, K. (2012). *La educación para una ciudadanía peligrosa*. Artículo. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Pp. 73 – 86.

Ruiz Manquillo, O.E. (2018). *Configuración de las Ciencias Sociales escolares en Colombia. Entre la economía y el control* (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Cinta moebio 4: 207-224

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Gedisa editorial.

Vásquez-Russi, C.M. (2018). *Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la Paz en Colombia. Educación y Educadores*, 23 (2), 221-239. Recuperado en: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.24>.

CAPÍTULO 7

A COLABORAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE PROVAS OPERATÓRIAS

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 02/12/2021

Rodrigo Lopes de Oliveira

Coordenador Pedagógico da rede particular de ensino
Jundiaí/SP
<http://lattes.cnpq.br/0083314074189893>

Maria Angela Dias dos Santos Minatel

Pecege, Usp/Esalq. Professora orientadora
Piracicaba/SP
<http://lattes.cnpq.br/2689152095650686>

RESUMO: Este artigo é resultado de pesquisa que visava contribuir para o campo da formação em serviço, pois narra e analisa essa formação e as consequentes aprendizagens ocorridas no corpo docente e no coordenador pedagógico a partir de um trabalho em colaboração profissional para viabilizar uma mudança no processo avaliativo do ensino fundamental de uma escola. Para essa mudança, os professores decidiram elaborar provas a partir de um tipo intitulado prova operatória. Sendo assim, a pesquisa também contribuiu para o campo da avaliação escolar, especialmente sobre o instrumento avaliativo provas. O principal objetivo foi entender as dificuldades e as aprendizagens promovidas na coordenação pedagógica e no corpo docente em um trabalho de colaboração profissional quando estes se debruçaram na elaboração de provas operatórias. É um relato de experiência, sendo o pesquisador também o coordenador

pedagógico da escola. Por isso, este assumiu a condição de observador participante, pois fez parte dos profissionais em colaboração. A narrativa e a análise dos dados foram feitas no entrelaçamento das observações realizadas com as informações contidas nos documentos da própria escola. A partir de encontros dialógicos e de reuniões coletivas, observou-se uma série de aprendizagens que vão desde a escuta atenta e respeitosa, até a consolidação da confiança entre os docentes que se perceberam como capazes de ajudas mútuas fundamentais para a consolidação de mudanças em suas práticas. Enfim, verificou-se a grande potência contida no trabalho colaborativo e sua fundamental importância como realidade a ser buscada no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalismo Colaborativo. Formação Docente. Avaliação Formativa. Trabalho em Equipe. Colegialidade.

PROFESSIONAL COLLABORATION BETWEEN TEACHERS AND PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE PREPARATION OF OPERATING TESTS

ABSTRACT: This article is the result of a research that aimed to contribute the in-field training, because it tells and analyzes the formation and the consequent learnings arisen on the teaching staff and pedagogical coordination, from a professional collaborative work to enable an adjustment in the assessment methods on the primary and secondary schools. For this change, teachers have decided to elaborate tests from an evaluation named operatory test. Therefore, the research also contributes to the school

evaluation field, specially about written tests. The main objective was to understand the challenges and prompted learnings on the pedagogical coordination and teaching staff during a professional collaborative work, when these worked on the elaboration of operative tests. It's an experience report, where the author is the school pedagogical coordinator as well. For this reason, he took over the condition of observing participant, because he was part of the professionals in collaboration. The story and the data analysis were done by the interlacing of made observation with information held at the school records. From discussions and group meetings, it was observed several learnings ranging from attentive and respectful listening to the strengthen of trust among teachers, who saw themselves as capable of essential and mutual help to consolidate the changes into their practices. Finally, it was verified the great power contained in collaborative work, as well as its fundamental importance as a reality to be sought in everyday school life.

KEYWORDS: Collaborative professionalism. Teacher Development. Formal Assessment. Teamwork. Collegiality.

INTRODUÇÃO

O trabalho do coordenador pedagógico em educação básica se dá de forma situada, levando em consideração, espacialmente, a escola que trabalha e a região onde ela se localiza e, temporalmente, a legislação que norteia seu funcionamento. Além disso, a tipificação da instituição também situa seu trabalho, pois pode ser uma instituição pública ou privada. Suas atribuições são orientadas pelo cotidiano e pela realidade da escola e devem, de acordo com Garrido (2009), buscar a construção de alternativas que sejam adequadas e satisfatórias para as ações pedagógicas, não somente para si, mas para todos os participantes. Com isso, o coordenador pedagógico também tem seu trabalho fortemente situado em aspectos relacionais, principalmente com o corpo docente e, segundo a autora, a proposição de um mínimo de consistência nestas ações pedagógicas é que poderá transformá-las de isoladas em solidárias (Garrido, 2009).

Na complexidade que este contexto sugere, o trabalho de colaboração profissional com professores e outros funcionários da escola torna-se de fundamental importância para uma assertividade na construção das ações pedagógicas. Para Hargreaves e O'Connor (2018), uma cultura colaborativa entre docentes faz com que as ideias se espalhem, rompendo o isolamento, e isso pode melhorar a implementação de mudanças. Os professores em colaboração percebem que outros podem ajudá-los e, com isso, se sentem mais confiantes para assumir os riscos das mudanças que julgam necessárias.

Reuniões periódicas e deliberativas, com foco reflexivo e formativo sobre as demandas escolares e de aprendizagem dos alunos são espaço e instrumento para que se tenha, de forma colaborativa, a possibilidade de construção de soluções e da efetivação de mudanças. Para Bruno e Christov (2009), reuniões desse tipo são oportunidades de aprimoramento da prática docente através da avaliação dessa prática, da troca de experiência e do aprofundamento de conhecimento.

O presente texto relata um trabalho colaborativo em colegialidade que realizou uma mudança na forma de elaborar provas, sendo estas uma parte do processo avaliativo de uma escola particular. As provas são instrumentos muito utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos, especialmente em escolas particulares da rede paulista. É um instrumento valorizado. Na tentativa de atribuir-lhe aspectos mais formativos que Ronca e Terzi (1991), desenvolveram um estilo de prova denominada prova operatória. Esta, busca ter uma linguagem mais coloquial, ser uma atividade de leitura e de escrita, aproximar as aprendizagens ao mundo vivido pelo aluno, desenvolver as operações mentais e as competências. Além disso, ela sempre é composta de três partes: na primeira parte deve-se ter uma questão aberta que exigirá a escrita de uma redação; na segunda parte temos questões rápidas sobre as ideias importantes do conteúdo que devem estar memorizadas; e a terceira parte tem situações-problema com foco nas operações mentais (Alves, 2013; Ronca e Terzi, 1991; Santos, 2016). Para compreendê-la é necessário conhecer essa estrutura em três partes, assim como os objetivos e potencialidades de cada uma de suas partes. Também é necessário conhecer as operações mentais (Ronca e Terzi, 1995; Tébar, 2011) e os verbos operatórios que dão base para a formulação e enunciação das questões.

Veremos na narrativa o surgimento da necessidade de revisão do processo avaliativo, destacada pelos docentes em conversas com o coordenador pedagógico. A partir dessa necessidade, ocorreu uma série de encontros, reuniões, estudos, reflexões que possibilitaram a elaboração das provas operatórias. Em destaque está a colaboração profissional de professores e coordenação visando elaborar essas provas. Essa colaboração foi, de acordo com Aquino e Mussi (2001), uma possibilidade de formação em serviço pois foi uma prática concreta e com o potencial de novas reflexões e desafios.

Com isso, visamos contribuir para o campo dos estudos das avaliações das aprendizagens e das provas como instrumento de avaliação e, principalmente, para o campo da formação em serviço através das reflexões e aprendizagens que ocorreram no trabalho de colaboração profissional.

CONTEXTO E INTENÇÕES

A presente pesquisa ocorreu em escola privada de educação básica, que identificaremos como Escola X, localizada em cidade do interior do estado de São Paulo, que atende aproximadamente mil alunos desde crianças com um ano completo até adolescentes do Ensino Médio. Nela, há três coordenadores pedagógicos e o autor desta pesquisa é um deles, responsável pelos anos finais do ensino fundamental – oitavos e nonos anos – e pelo ensino médio.

O pesquisador e coordenador pedagógico foi observador participante na investigação que ocorreu junto aos dezesseis professores que lecionam nas três classes de oitavos e nas duas classes de nonos anos do ensino fundamental. Contudo, como a investigação

envolvia e elaboração de provas operatórias, ela se concentrou, como veremos adiante, nos oito professores dos componentes curriculares que participam das semanas de provas organizadas pela escola.

Como a pesquisa ocorreu em escola privada, consideramos necessário elucidar que estas instituições são concessões dadas pelo Estado para que realizem um serviço público, normatizada por parâmetros e leis (Cury, 1992). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), toda escola privada deve se submeter às seguintes condições: (i) de atendimento às normas nacionais e estaduais de educação, (ii) de crivo qualitativo pelo poder público e (iii) de ter capacidade de autofinanciamento (Brasil, 1996). De acordo com Nacarato (2005), a escola particular tem ficado à margem nas pesquisas e discussões, principalmente porque elas tendem a não promover espaços de formação docente e, naquelas que há esse espaço, normalmente se configuram dentro de uma colegialidade artificial.

No final do ano letivo de 2019, na Escola X, a partir de conversas em diálogos individuais do coordenador com cada professor, ficou evidente a necessidade de uma revisão do processo de avaliação da aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental que mostrava sinais de esgotamento enquanto processo e enquanto resultados de aprendizagem. Para vários professores, um ponto de melhoria que precisava ser repensado e modificado com a participação da coordenação e do corpo docente.

Após esses diálogos individuais, ocorreram outras ações, discussões e reflexões, ora em pequenos grupos, ora com todos os docentes presentes, que levaram a decisões sobre um novo processo avaliativo e à utilização da prova operatória. Essa trajetória, até a aplicação das tais provas, é o que está narrado nesta pesquisa, contando sobre encontros, reuniões, discussões, elaboração e aplicação de provas e, principalmente, contando sobre um trabalho que pretendeu ser realizado em colegialidade, com a colaboração mútua e que gerou aprendizagens. Isto é, promoveu formação.

Caracterizada como um relato de experiência essa pesquisa de caráter exploratório buscou, como destaca Sordi (2017), um novo olhar sobre assunto já existente ou conhecido. No caso, olhar para a contribuição e o impacto na reflexão e, conseqüentemente, na formação dos professores e do coordenador pedagógico a partir de um trabalho de colaboração profissional na elaboração de provas. Sendo este, o maior objetivo dessa pesquisa.

Para a coleta de dados foi utilizada a observação participante e as memórias e registros dos diálogos individuais do coordenador com cada professor. Também foi utilizado e analisado o Projeto Político Pedagógico [PPP], o Plano Escolar [PE], as Atas das reuniões e as provas operatórias elaboradas e aplicadas.

De acordo com Gil (2018), devido à natureza dos dados e à intenção de apresentar os resultados através de descrições verbais, essa pesquisa fez análise qualitativa dos dados obtidos.

Como o pesquisador fez parte do grupo de colaboração profissional a que esta pesquisa fez referência, como coordenador pedagógico, foi necessário um redobrado cuidado em todas as etapas da pesquisa, especialmente na coleta e na análise dos dados. Assim, será mantido o sigilo do nome da escola e, especialmente dos docentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA COLABORAÇÃO PROFISSIONAL

A narrativa a seguir considerou três momentos que ocorreram, cronologicamente, em sequência e que apresentaram exigências diferentes, tanto para o coordenador pedagógico, quanto para os professores.

No primeiro momento, de nov. 2019 até a semana de planejamento pedagógico, que ocorreu em jan. 2020, veremos como foi o surgimento de uma necessidade de revisão do processo avaliativo nos anos finais do ensino fundamental e, como consequência, as provas operatórias se tornando uma alternativa para uma parte desse novo processo avaliativo.

No segundo momento, que inclui a última semana de jan. e a primeira quinzena de fev. 2020, entenderemos como professores e coordenação aprofundaram os estudos sobre as provas operatórias, começando a elaborá-las a partir desse modelo, ora individualmente, ora em grupos com a colaboração de outros. Perceberemos que professores sentiram a necessidade de incluir práticas em sala de aula a partir das exigências e características da prova operatória e veremos a importância da reunião que antecedeu a aplicação das provas.

Por fim, no terceiro momento, desde a segunda quinzena de fev. até a suspensão das aulas presenciais, devido a pandemia da Covid-19, que ocorreu em meados de mar. de 2020, analisaremos aprendizagens que ocorreram com a elaboração e a aplicação das provas operatórias.

1º MOMENTO – A NECESSIDADE DE UM NOVO PROCESSO AVALIATIVO

Na Escola X, após os diálogos individuais, realizados no final do ano pela coordenação pedagógica com cada professor, com o objetivo de avaliar o ano letivo de 2019, ficou saliente uma necessidade de revisão do processo de avaliação da aprendizagem praticada nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Esses diálogos individuais fazem parte da prática de gestão da coordenação pedagógica e estão previstos em seu PPP. Para Garrido (2009), essa atividade individual, realizada com cada professor, permite conhecer, ajudar e valorizar o trabalho docente e é, também, local de escuta do coordenador; tendo a partir dessa prática, a possibilidade de realmente formar um corpo docente.

Vemos em seu PPP, que a Escola X incentiva que cada educador faça a autogestão do seu conhecimento, estabelecendo para si um plano de desenvolvimento pessoal. Porém, a Escola X também reconhece seu papel de prover e incentivar a formação continuada de seus profissionais. Para tanto, promove, de acordo com seu PPP, entre outras ações: (i)

diálogos individuais entre coordenação e cada professor com o intuito de ser um momento de troca, reflexão, avaliação e ajuda mútua e (ii) reuniões pedagógicas periódicas dos coordenadores com seus professores, para estabelecimento de metas, planejamento de atividades, orientações, avaliações e acordos específicos sobre o processo educativo. Identificamos, tanto no texto do PPP, como na prática dos diálogos individuais, uma convergência com os dizeres de Fusari (2009) que condiciona o sucesso de um projeto de formação continuada a uma valorização e ao respeito aos professores, sendo que estes precisam ser ouvidos podendo expor suas ideias, expectativas e experiências.

Os diálogos individuais, que normalmente são bimestrais com cada professor, são registrados por escrito e ficam arquivados em pastas individuais que contém documentação sobre a trajetória de cada docente durante o ano letivo. Além dos registros dos diálogos individuais, outros documentos também compõem esta pasta e, dentre estes, estão os instrumentos avaliativos que foram usados pelo docente. Como o corpo docente é de pouca rotatividade e boa parte dos professores trabalham na Escola X há bastante tempo, a prática dos diálogos individuais e de seus registros é conhecida por todos.

No final do ano letivo, todos os coordenadores pedagógicos da Escola X realizam os diálogos individuais com os professores de sua coordenação com o objetivo de avaliar o ano e cada docente, previamente avisado, comparece ao encontro munido dos pontos de melhoria que, na visão dele, precisam ser atacados. Os coordenadores também fazem suas considerações e observações, destacando os pontos de melhoria a partir de sua ótica. Segundo Mate (2009), adentrar nas experiências individuais não garante que tenhamos um quadro geral sobre o trabalho realizado pelo corpo de professores, mas permite conhecer dissabores e alegrias da ação pedagógica de cada um deles; mas, sua principal observação, é que este diálogo sempre estará afetado por uma relação de poder, afinal, para alguns professores, o coordenador é visto como chefe. Certamente isso não pode ser ignorado pelo coordenador quando inicia sua conversa com um professor.

Como resultado das reuniões pedagógicas realizadas ao longo do ano e, principalmente destes diálogos individuais realizados nos meses de nov. e dez. 2019, foi se clareando uma necessidade que foi apontada em diversos diálogos individuais como um ponto a ser melhorado: o processo avaliativo dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Este, tanto para o coordenador pedagógico, como para parte dos professores, precisava ser repensado e reestruturado, pois, conforme registrado em alguns diálogos: (i) não foi construído coletivamente, na medida que (ii) cada professor tinha sua própria forma de avaliar e (iii) já mostrava sinais de esgotamento enquanto processo e enquanto resultados de aprendizagem. Duas possíveis evidências desse esgotamento seriam, conforme registrado em diálogos individuais de alguns professores do ensino médio: a evasão dos alunos ao terminarem o ensino fundamental, sendo que muitos deixavam a escola e, com isso, poderiam estar indicando uma insatisfação com as aprendizagens e, por outro lado, as dificuldades apresentadas, pelos alunos que continuavam na escola,

em termos conceituais, procedimentais e atitudinais no início de suas trajetórias no ensino médio.

A revisão do processo avaliativo, que se evidenciava na fala de diversos professores e do coordenador, se fosse de fato assumida, exigiria, para sua efetivação, um grande esforço, pois, como destaca Garrido (2009), seria uma mudança de valores e hábitos ligados à identidade daqueles professores; suas práticas eram muito familiares a eles próprios e esta mudança estava partindo do reconhecimento de limites e deficiências do que faziam enquanto prática pedagógica. Atitudes de resistência, ainda segundo a autora, seriam esperadas diante da proposição de novas práticas não conhecidas pelo corpo docente, principalmente se estas indicassem algum risco para os professores ou para a instituição.

Ao finalizar todos os diálogos individuais, o coordenador pedagógico dispunha de uma boa avaliação do ano que estava se encerrando e de sugestões e apontamentos que precisavam ser validados pelo grupo de professores para, assim, compor o rol de ações, objetivos e metas para o ano seguinte. Com base nessas informações, foi elaborada a pauta da última reunião pedagógica do ano, que seria realizada no mês de dez.

Em seu PPP, vemos que a Escola X aprecia e defende um perfil de docente que, entre outros aspectos, valorize: (i) o trabalho em equipe, buscando a integração com pessoas da equipe escolar, não pensando apenas no resultado individual, mas principalmente no resultado do todo, tendo em vista o bem comum e (ii) a iniciativa e corresponsabilidade, com um profissional pró ativo e reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de criar estratégias com satisfação e alegria ao seu fazer cotidiano. Para o desenvolvimento desse perfil de docente, especialmente quanto ao trabalho em equipe, Garrido (2009) defende o investimento em reuniões como espaço coletivo onde podem surgir respostas aos desafios escolares e, a partir das reflexões que levem a essas respostas, os professores estariam construindo sua qualificação profissional. Bruno e Christov (2009) ratificam a defesa desse espaço considerando-o como local de oportunidade aos professores que podem avaliar, trocar e aprofundar, colaborativamente com seus pares, seus conhecimentos, práticas e experiências.

Na ata da reunião pedagógica de 04 dez. 2019, conduzida pelo coordenador pedagógico e com a presença dos professores da Escola X, lemos que a revisão do processo avaliativo foi confirmada como um dos pontos de melhoria para o ano letivo de 2020.

De acordo com o artigo 6º, da deliberação 155/17, do Conselho Estadual de Educação, o processo avaliativo de uma escola deve constar em seu Regimento Escolar e, conforme o artigo 17, deve assumir um caráter formativo, processual e participativo; também deve ser contínua, cumulativa e diagnóstica (CCE/SP, 2017). Vemos que Souza (2016) reitera e discute as ideias e conceitos citados na deliberação e que outros autores dão amplitude conceitual ao processo avaliativo, utilizando outros termos, entre eles: a avaliação mediadora (Hoffmann, 1996) e a avaliação emancipatória (Saul, 2000). Nos

trabalhos de Alves (2013), Perrenoud e Ramos (2007), Rodrigues (2016), Russell e Airasian (2014), Santos (2016), Santos e Guimarães (2017) e Souza (2016), encontramos um esforço para conceituar, discutir e exemplificar as modalidades de avaliação, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. Para estes autores, essas modalidades são complementares, com diversas funções e objetivos e utilizam de vários instrumentos. Um desses instrumentos é a prova escrita que é, predominantemente, da modalidade somativa, aplicada ao final de um período – ou sessão ou capítulo – para avaliar as aprendizagens adquiridas.

Nas últimas semanas de dez., período que poucos alunos compareceram à Escola X e as turmas puderam ser agrupadas em poucas classes, os professores que ficavam sem aulas se reuniram com o coordenador para iniciar os estudos e as discussões visando começar a construção de um novo processo avaliativo. Foi durante essas pequenas reuniões que ocorriam com aqueles que estavam disponíveis que, a partir dos conhecimentos e das práticas e experiências avaliativas deles, uma avaliação mais processual, formativa e contínua começou a ganhar espaço. Contudo, as provas, como instrumento de avaliação, continuaram, com grande peso, fazendo parte das discussões e estariam presentes no novo processo. É possível que isso tenha ocorrido porque provas são instrumentos muito utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos, tanto na história e experiência dos professores presentes, quanto em escolas particulares da região onde se localiza a Escola X, é um instrumento valorizado que tem os exames externos, especialmente os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reforçando o discurso de boa parte da comunidade escolar, incluídos os alunos e seus pais ou responsáveis. Parece ter uma tendência de considerar que provas preparam ou treinam para os exames externos que, para muitos, é uma meta importante a ser alcançada. Inclusive no PPP da Escola X faz parte dos objetivos do ensino médio a capacitação do discente para os exames vestibulares e para o ENEM; corroborando com essa valorização.

Diante da valorização do instrumento avaliativo prova demonstrado pelos professores nessas pequenas reuniões, o coordenador pedagógico propôs um estilo de prova que ele conhecia e já tinha utilizado, chamado de prova operatória. Nenhum dos professores manifestou ter conhecimento desse tipo de prova, mas diante da descrição e de exemplos dados pelo coordenador, ficou combinado que um material para estudo seria disponibilizado aos professores para que pudessem conhecer seus fundamentos e, no início do próximo ano letivo, professores e coordenação decidiriam sobre sua viabilidade. Assim, os professores receberam os seguintes textos para estudo: (i) o capítulo intitulado As múltiplas dimensões, do livro A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento (Ronca e Terzi, 1991) e o texto (ii) A prova operatória (Borba e Pires, último acesso em 04 ago. 2020).

Na semana de planejamento, entre os dias 20 e 24 jan. 2020, o tema foi retomado e após o estudo e discussões dos textos citados no parágrafo anterior, o corpo docente juntamente com o coordenador pedagógico decidiu formular as provas de oitavos e nonos

anos do ensino fundamental, dos componentes curriculares que compõem a semana de provas, no formato da prova operatória, durante o ano letivo de 2020. De acordo com Garrido (2009), quando o coordenador pedagógico estimula um processo de tomada de decisão que visa a superação de problemas escolares, a partir de uma atividade reflexiva, ele está dando condições para o desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, diante da novidade, os professores declararam a pretensão de discutir, juntos, sua elaboração, correção e devolução aos alunos, centrando seus esforços na busca do desenvolvimento das operações mentais e de competências e na formulação de uma prova que pudesse ser, também, diagnóstica e formativa. As reuniões pedagógicas futuras, com a participação dos professores, de outros funcionários, e com a organização e liderança do coordenador pedagógico, seriam destinadas para esse fim. Com isso, de forma coletiva e colaborativa, se estaria buscando atender uma significativa demanda que surgiu das reflexões dos professores sobre sua prática e sobre as aprendizagens dos alunos. Elucidava-se à frente de todos, nos dizeres de Aquino e Mussi (2001), uma possibilidade de formação em serviço, ou seja, dentro da escola, a partir de uma prática concreta e com o potencial de novas reflexões e desafios. Para Nacarato (2005), o trabalho coletivo que for realizado dentro da escola, portanto, em serviço, leva ao desenvolvimento profissional pois são condições para uma formação permanente, com troca de experiências, inovações e soluções sendo buscadas diante dos problemas do cotidiano escolar.

A este trabalho em equipe, ou trabalho coletivo, que acabou de ser descrito como fazendo parte das intenções dos professores, passaremos a denominar como colaboração profissional, a partir do entendimento de Hargreaves e O'Connor (2018), que a esse termo relaciona um trabalho coletivo de docentes com, ao menos, três características: (i) aprimorar as aprendizagens dos discentes, pois os docentes se encorajam para assumir mais riscos; (ii) promover a ajuda e o apoio mútuos entre os professores e (iii) capacitar, a partir da troca e da circulação de ideias, a implementação de mudanças. Estas características, como veremos na continuação desse trabalho, se efetivaram.

Ainda durante a semana de planejamento, teve início a redação do Plano Escolar [PE] para o ano letivo de 2020, com suas diretrizes. Essa redação foi realizada em colaboração profissional e o item sobre as provas operatórias teve sua finalização na primeira reunião pedagógica do ano, no dia 12 de fev., de acordo com a Ata dessa reunião.

Para finalizarmos a narrativa desse primeiro momento, consideramos importante destacar as reflexões e aprendizagens identificadas pelo pesquisador e coordenador pedagógico a respeito de seu trabalho. Primeiramente, a liderança que percebeu que deveria assumir nesse processo. Os professores aceitaram a sugestão dada pelo coordenador de elaborarem provas operatórias e, na percepção deste, a intenção da equipe de as construírem em colaboração profissional foi para garantir que a presença do coordenador pudesse orientar e liderar. Falando sobre o modo de ser coordenador, Bruno e Christov (2009) ressaltam que a metodologia proposta nas reuniões, pela coordenação, é

essencial para que possam promover, de fato, reflexões e saberes. Hargreaves e O'Connor (2018) corroboram com esse pensamento, observando que o coordenador, enquanto líder, deve criar uma estrutura, ou um design, nas reuniões, que gere uma motivação extrínseca.

Por fim, outra aprendizagem importante do pesquisador e coordenador pedagógico diz respeito ao ouvir ativo. Os diálogos individuais revelam muito além das preocupações com o trabalho pedagógico. As angústias, as frustrações, as conquistas, os projetos e sonhos, tanto no âmbito profissional, como de outras áreas da vida, podem emergir nessas conversas. Até o que não foi dito, e está nas entrelinhas, para um ouvido atento, revela muita coisa. Almeida (2009), refletindo sobre a dimensão relacional, destaca a importância dessa habilidade de ouvir dentro de um clima de empatia. Ela também destaca que o professor, ao se reconhecer como não detentor de algum conhecimento – e isso aconteceu quando a prova operatória foi proposta – pode, ao invés de querer aprender, promover uma resistência à mudança, como um mecanismo de defesa.

2º momento – A colaboração na elaboração das provas operatórias

Lemos no PE da Escola X que, para cada bimestre, estão previstas duas semanas de provas compostas pelos componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia e Ciências Naturais. Outros componentes fazem parte da matriz curricular, mas estes não incluem, em seu processo avaliativo, provas aplicadas dentro dessas semanas de provas.

Vimos a pouco, que as provas são valorizadas pelo corpo docente e, por isso, continuaram fazendo parte do renovado processo avaliativo. Contudo, também podemos perceber que o fato da escola organizar semanas de provas, acaba por valorizar ainda mais esse instrumento. Para Ronca e Terzi (1991 e 1995), em muitas escolas, a prova tornou-se uma vedete acadêmica, central na vida da comunidade escolar, coroada com uma parafernália de ações, dentre elas as semanas de provas, que reduzem o significado do verbo avaliar, tanto para os professores que o entendem como dar provas, como para os alunos que o traduzem como memorizar os conteúdos. Em nossas observações, pudemos identificar um esforço dos professores para ressignificar as provas, deslocando-a dessa centralidade, apesar da estrutura das semanas de provas ter sido mantida. Com isso, ainda de acordo com os autores (1991), as provas poderiam ser instrumento que fornecessem subsídios valiosos, como o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento do aluno.

Retomando a discussão do PE, ele também enuncia que todos os professores, dos componentes acima mencionados, devem preparar suas provas utilizando a proposta da prova operatória, criada por Ronca e Terzi (1991), e que é composta de três partes. A Tabela 1 traz de forma visual as três partes desse modelo de provas e logo a seguir inicia-se a descrição de cada parte de acordo com os dizeres do PE que representa o entendimento dos professores e da coordenação em relação à sua fundamentação teórica.

Provas Operatórias

1ª Parte	Questão ampla e aberta cuja resposta será na forma de redação
2ª Parte	Proposição de perguntas pequenas e simples que exige a memorização de assuntos centrais ao tema estudado
3ª Parte	Constituída por problemas que mobilizem operações mentais e, para isso, esses problemas devem conter verbos operatórios

Tabela 1. Partes da prova operatória

Fonte: Resultados originais da pesquisa

A primeira parte é uma pequena redação, indicada no PE com o limite de 10 a 15 linhas, que deverá ser a resposta de uma questão mais aberta, com um enunciado que contextualize uma parte do que foi estudado e que permita ao aluno discorrer sobre o que aprendeu. Também está no PE que o objetivo é avaliar a aprendizagem de parte do conteúdo e, também, a habilidade de leitura e escrita dentro de uma determinada área. Há nessa descrição uma evidência que professores e coordenação se apropriaram bastante da forma como Ronca e Terzi (1991) propõem essa primeira parte. Contudo, não encontramos uma referência a algo que consideramos importante nos escritos dos autores: a orientação para que o professor proponha uma discussão sobre um tema do conteúdo – e isso foi declarado no PE – ou sobre a filosofia, metodologia ou história do componente curricular e, conseqüentemente, da própria ciência. Outro ponto importante é que os autores são declaradamente contrários a algo que está previsto no PE: a limitação do número de linhas. A motivação dessa limitação ter sido colocada no PE nós veremos um pouco mais adiante; contudo, para os autores, ela é como uma camisa de força para o pensamento e impede que o aluno se expresse de forma ampla.

A segunda parte da prova operatória, de acordo com o PE, deve conter algumas questões mais objetivas, com enunciados curtos e consignas claras. Está descrito que essas questões devem cobrar a memorização de ideias, procedimentos e conceitos que são centrais no estudo de um tema pois, justifica o PE, essa memorização é fundamental para a resolução de problemas e situações mais complexas. Nessa segunda parte, também há muita apropriação das ideias de Ronca e Terzi (1991) que complementam afirmando que a memorização aqui exigida é contextualizada e são pré-requisitos para a próxima parte da prova operatória.

Por fim, para a terceira parte da prova operatória, o PE prescreve problemas que avaliem as operações mentais e cujos enunciados devem incluir contextualizações e até referências às aulas e situações vividas pelos alunos e pelo professor. Há a sugestão de ter, numa mesma questão, várias perguntas distribuídas em itens com gradação de dificuldade. O que está no PE é de pouca extensão quando comparamos com a descrição feita por Ronca e Terzi (1991). Para estes, de posse dos conteúdos básicos – memorizados e expressos na segunda parte da prova operatória – os alunos poderão operá-los na resolução dos

problemas. Aqui o verbo operar tem muita importância, usado como sobrenome desse tipo de prova e tem como referencial teórico, de acordo com Ronca e Terzi (1991 e 1995) e Tébar (2011), o trabalho de Jean Piaget.

Como dissemos anteriormente, a maior parte desse PE foi redigido durante a semana de planejamento, contudo, o documento ficou aberto para que os professores pudessem incluir alterações e sugestões. Na reunião pedagógica de 12 de fev., deu-se a finalização de sua redação.

No dia 06 de fev., ocorreu uma reunião com pais e alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Contou com a presença de alguns professores e da coordenação pedagógica que, entre outros assuntos, apresentou a prova operatória como o modelo de prova que seria aplicado durante o ano letivo. Na Ata dessa reunião, consta que, além de explicar as três partes que compõem a prova, também foram apresentadas as seguintes características: a prova operatória utilizará de linguagem coloquial; será uma atividade de leitura e de escrita; promoverá a relação do aluno com o mundo; e buscará a valorização da aula.

Ronca e Terzi (1991) não incluem a valorização da aula como uma das características da prova operatória. Contudo, as outras três características são, de fato, destacadas por eles. Sobre a linguagem coloquial, afirmam que ela mobiliza o aluno, pois este se percebe em uma relação interpessoal com seu professor, quase como numa conversa, apesar do rigor e cuidado que se deve ter para elaborar os enunciados. Sobre a prova como uma relação com o mundo, destacam que o mundo em que vivemos – real, complexo, desafiador – deve ser apresentado e discutido. E sobre a prova como atividade de leitura e escrita, enfatizam a importância da leitura e compreensão de um contexto – que deve ser cuidadosamente descrito pelo professor – e a presença constante de textos, mesmo que pequenos, que devem ser lidos ou redigidos pelos alunos, criando um processo dialógico no qual o professor vai ajudando e orientando o pensamento do aluno, como um trampolim a impulsionar o salto. O aluno, por sua vez, reflete, responde e mostra o caminho do seu pensamento.

Durante a primeira quinzena de fev., ocorreu o envolvimento dos professores em discussões sobre as provas operatórias que estavam prestes a elaborar. Apesar dos estudos realizados e do suporte teórico, a novidade e a falta de experiência nesse tipo de prova trouxeram incertezas e inseguranças e os professores passaram a procurar a coordenação para sanar dúvidas e conversar entre si nos horários de intervalos entre aulas. Pudemos presenciar, por diversas vezes, pequenos grupos de professores engajados em discussões e, algumas vezes, convidando o coordenador pedagógico para fazer parte, pois este era visto como quem conhecia melhor a proposta. Para nós, uma evidência do que ressalta Nacarato (2005) sobre a inadequação do trabalho individual na atual sociedade. Hargreaves (2001), citado pela autora, afirma que os professores, como profissionais inseridos na atual sociedade, também se engajam na resolução de problemas profissionais

em trabalhos colaborativos. Esse mesmo autor também diz que essa colaboração é fonte poderosa de aprendizagem e encorajadora de mudanças (Hargreaves, 1998).

Em um diálogo individual ocorrido no início de fev., uma professora relatou ao coordenador o receio de que a novidade também impactasse os alunos refletindo em seus rendimentos. Afinal, em sua visão, eles não estavam acostumados com a prova operatória e, muito menos, com vários professores elaborando provas a partir da mesma estrutura que este modelo sugere. Apesar da reunião com pais e alunos e dos professores explicarem constantemente nas aulas como seriam as provas, pareceu ser necessária uma ação mais efetiva para que os alunos ganhassem segurança e experiência. Com isso, a professora decidiu que faria uma atividade que tivesse estrutura e exigência semelhantes a alguma das partes da prova operatória. Ao partilhar essa decisão na sala dos professores, outros aderiram à ideia e passaram a elaborar atividades para as aulas, nos moldes propostos em alguma das três partes da prova operatória. Com isso, ocorreu que a prática pedagógica cotidiana foi afetada e transformada através da partilha de ideias e da realização de um trabalho colaborativo.

Para Ronca e Terzi (1991), há uma íntima relação entre aula e prova, pois refletem a concepção docente sobre sua ciência e sobre o ensino dessa ciência. Aula e prova são reflexo uma da outra. O que está narrado no parágrafo anterior, em nossa análise, mostrou que isto aconteceu com parte do grupo docente, pois alguns professores a partir de um novo olhar sobre a prova, passou a modificar seu olhar para suas aulas, incluindo nestas as características daquela. De acordo com os autores, podemos dizer que os professores passaram a promover as operações mentais também em suas aulas, assumindo o compromisso de, através delas, colaborar para a construção do conhecimento.

A atividade na Figura 1 a seguir é um exemplo dessas que foram feitas nesse período que antecedeu a semana de provas.

Leia a definição do dicionário Michaelis para astrologia e para a astronomia, duas áreas do conhecimento humano.

Astrologia: Estudo e prática de prever e revelar a influência dos astros no destino dos homens, nos acontecimentos terrestres e nos fenômenos atmosféricos.

Astronomia: Estudo da constituição e do movimento dos astros, suas posições relativas e as leis dos seus movimentos.

Discutimos no início do ano letivo a ciência como processo de investigação/pesquisa e o método científico. Escreva um texto de 10 a 15 linhas justificando qual das duas áreas pode ser considerada científica.

Dicas: O seu texto deve considerar aspectos sobre o que é ciências e sobre o método científico para que você construa uma argumentação adequada. É também importante que compare as duas áreas. Não esqueça que a escrita é de extrema importância. Portanto, atenção à correção gramatical e à coerência do texto.

Figura 1. Questão para a aula de Ciências Naturais do oitavo ano

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Percebemos que essa atividade é, de acordo com a estrutura da prova operatória, um exemplo da primeira parte, pois solicita a escrita de um pequeno texto, de 10 a 15 linhas e é uma questão aberta. Também podemos notar a utilização dos verbos operatórios justificar e comparar. Há uma preocupação com uma escrita correta, incluindo assim a exigência de habilidades que ultrapassam o limite do componente curricular. Segundo Ronca e Terzi (1995), os professores devem insistir, durante as aulas, na explicação das habilidades operatórias, ajudando os alunos a compreendê-las e aplicá-las na resolução de problemas cotidianos. A partir de nossas observações, podemos dizer que os professores se esforçaram nesse sentido, pois as operações mentais também passaram a ser tema de discussão em alguns intervalos e trocas de aulas, além das atividades como a exemplificada acima.

A reunião pedagógica do mês de fev. apresentou uma pauta que priorizava a discussão e o trabalho sobre as provas operatórias. Nesse sentido, a coordenação solicitou que os professores enviassem versões preliminares de suas provas para que pudessem ser apresentadas, discutidas e revisadas pelo corpo docente reunido. E assim, no dia 12 fev. realizou-se uma reunião muito importante para o trabalho colaborativo que estava sendo realizado. Os professores apresentaram as primeiras versões das provas operatórias e todos passaram a ajudar com correções e sugestões.

Na ata dessa reunião, há a retomada das características da prova operatória que foram apresentadas na reunião com os pais e alunos. Nesse documento, lemos a seguinte descrição sobre essas características: (i) escrever os enunciados usando uma linguagem coloquial, mas com o devido rigor; (ii) pensar na prova como uma atividade de leitura e de escrita; (iii) as questões devem estabelecer, sempre que possível, uma relação com o mundo e (iv) a prova deve valorizar a aula, fazendo referências a elas. Também há uma descrição mais simplificada, em relação ao que está no PE, das três partes que compõem a prova operatória, a saber: (i) primeira parte: questão aberta, de assunto central do conteúdo, que exigirá escrita de pequena redação/composição; (ii) segunda parte: questões rápidas, objetivas, sobre as ideias centrais e importantes do conteúdo que devem estar memorizados pelos alunos e (iii) terceira parte: situações-problema com foco nas operações mentais, entre elas: identificar, comparar, diferenciar e analisar.

Durante a reunião, exemplos das provas elaboradas foram apresentados, contudo uma maior discussão ocorreu sobre duas provas. Antes de detalhar essa discussão, retomaremos a ata que apresenta quatro orientações designadas como combinados.

No primeiro, ficou combinado que constaria, no enunciado da questão da primeira parte da prova operatória, os números mínimo e máximo de linhas que o aluno deveria usar para escrever sua redação. Esse combinado foi motivado pela observação de alguns que disseram da possibilidade dos alunos escreverem muito, afinal a questão, por ser aberta, permitiria isso. Além disso, exceto os professores de língua portuguesa, nenhum dos outros tinha experiência na correção de redações, mesmo que fossem pequenas. A correção de

textos escritos também motivou o segundo combinado que diz que essa correção deve ser feita em toda a prova. Ou seja, os erros na escrita deveriam ser destacados, mas não deveriam ser punidos com perda de nota. Contudo, finaliza esse segundo combinado, os alunos que tivessem erros de escrita na questão da primeira parte da prova operatória, deveriam fazer a reescrita corrigindo seus erros.

O terceiro combinado diz que na segunda parte da prova operatória precisaria ser feito um esforço para que as questões fossem, de fato, mais objetivas e que cobrassem a memória. Isso porque, conforme está na ata, o grupo sentiu dificuldade na elaboração dessa parte e de diferenciar essas questões daquelas que seriam para a terceira parte.

Por fim, o último combinado refere-se aos alunos que não terminaram de realizar a prova no tempo previsto que era de 50 minutos. Estes deveriam ser encaminhados para uma sala específica e teriam um tempo maior para a finalização. Contudo, reforça a ata, os professores deveriam cuidar, na elaboração da prova operatória, de que fosse possível resolvê-la dentro do tempo combinado. Sobre isso, os professores estavam preocupados porque tanto eles não tinham experiência na elaboração de provas operatórias, como os alunos não estavam acostumados com sua resolução.

O que observamos nessa reunião e o que vemos descrito na ata convergem para a descrição feita por Bruno e Christov (2009) a respeito da rotina de reflexão em reuniões, mais especificamente sobre a sugestão quando se quer sistematizar alguma prática a partir da troca de experiências. Da estrutura apresentada e discutida pelas autoras, destacamos o momento de problematizações e discussões – no caso sobre os exemplos de provas operatórias – e o momento de sínteses e registros, que, na visão do pesquisador, está materializada nos combinados registrados. Em consonância com as reflexões das autoras, inferimos o desenvolvimento de habilidades e o estabelecimento de um clima de confiança dentro do grupo de professores, observável nesse trabalho em colaboração. Gostaríamos de enfatizar esse clima de confiança, manifestado nas observações, críticas e sugestões apresentadas uns aos outros durante a reunião, como exemplificaremos logo a seguir. Sem confiança, isso talvez não ocorresse.

Vejamos dois exemplos de partes de provas operatórias elaboradas e apresentadas na reunião. Na Figura 2 abaixo, temos a questão elaborada por um dos professores como sendo da primeira parte da prova operatória:

(3,0) 1 – Vamos lá pessoal, durante essas semanas estudamos que regionalizar é uma das principais funções da ciência geográfica, pois é assim fica mais fácil entender a organização e dinâmica do espaço mundial. Pensando sobre as várias formas, ou seja, critérios que temos para regionalizar o espaço geográfico, formule um texto com o mínimo de oito e o máximo de linhas, explicando de forma mais completa no mínimo três formas de regionalizar o espaço geográfico mundial.



Figura 2. Questão da primeira parte da prova operatória de Geografia do oitavo ano

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Sobre essa questão, os professores observaram a necessidade de reelaboração do enunciado, pois identificaram partes que precisavam de revisão na escrita. Com isso, uma nova preocupação tomou conta da conversa: os professores, enquanto autores das questões, precisavam escrever de forma correta e ter clareza no enunciado. Ainda sobre a prova desse mesmo professor, o coordenador destacou que, em muitas questões, estava sendo solicitada a mesma operação mental: explicar. O professor repetiu o pedido para que o aluno explicasse algo em diversas questões da prova. Com isso, todos concordaram que era preciso saber o que se desejava do aluno, ora que explicasse, ora que justificasse, ora que citasse. Ronca e Terzi (1991) destacam um cuidado que se deve ter ao empregar o verbo operatório explicar, pois ele pode dar uma amplitude tamanha que inviabiliza a questão.

Outro exemplo analisado na reunião pedagógica refere-se a questão da Figura 3 a seguir que foi elaborada como sendo da segunda parte da prova operatória.

5-Uma revista semanal brasileira traz a seguinte nota em sua seção A SEMANA:

O HOMEM DAS BEXIGAS

O britânico Ian Ashpole bateu no domingo, 28, o recorde de altitude em voo com bexigas: subiu 3.350 metros amarrado a 600 balões, superando sua marca de 3 mil metros, lan subiu de bexiga e voltou de paraquedas. "Quando eu era criança, assisti a um filme chamado *Balão Vermelho*. Desde então me apaixonei por esse esporte", disse ele. (ISTOÉ)

a)(0,5)O título poderia ser considerado ambíguo, dado que a palavra 'bexiga' tem vários sentidos em português. Cite pelo menos dois desses sentidos.

b)(0,5)Em que passagem do texto se desfaz a ambiguidade do título?

Figura 3. Questão da segunda parte da prova operatória de Língua Portuguesa do nono ano

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Para os professores reunidos, essa questão não deveria ser da segunda parte, pois não tem enunciado curto e direto, nem está exigindo a memorização de conteúdo central do que foi estudado. A professora que elaborou a questão defendeu seu ponto de vista e decidiu, apesar dos argumentos de alguns professores e da coordenação, que a manteria nessa parte da prova operatória.

Reiteramos que tivemos a percepção de um alto grau de confiança entre os professores em diversos momentos, mas, principalmente, durante essa reunião pedagógica. Consideramos como manifestações dessa confiança: (i) os professores terem expostos suas provas para a análise dos outros docentes e do coordenador; (ii) as correções na escrita, principalmente na ortografia e na coesão, realizadas em alguns enunciados; (iii) as diversas sugestões sobre as questões da segunda parte e (iv) as discordâncias apesar da opinião de uma maioria – como da professora que decidiu manter a questão na parte considerada inadequada pelos outros.

Sendo assim, pudemos avaliar que, de acordo com Hargreaves e O'Connor (2018), houve indícios de que esse trabalho de colaboração profissional conteve elementos que o classificam como um profissionalismo colaborativo. De acordo com esses autores, uma colaboração profissional – e nós já consideramos a experiência relatada nessa pesquisa como uma colaboração profissional – tem quatro classificações possíveis, de acordo com o grau de precisão e de confiança dentro da equipe. O grau de precisão é medido a partir da organização, da estruturação, do design proposto para a colaboração, sendo, portanto, exterior ao profissional e que gera uma motivação extrínseca. Por outro lado, o grau de confiança é medido considerando o envolvimento, os relacionamentos e a satisfação pela solução do desafio; ou seja, está dentro do profissional e faz parte de uma motivação intrínseca.

Entendemos que a Escola X tem um alto grau de precisão, pois apresentou uma estrutura de colaboração proposta em PPP e, de fato, observamos que sua efetivação foi buscada, por exemplo, nas reuniões e nos diálogos individuais; além disso, houve organização e método para a condução destas atividades de colaboração. Com isso, o trabalho em colaboração profissional será um profissionalismo colaborativo se também tiver alto grau de confiança. De acordo com nossas observações, podemos inferir uma confiança entre os membros do corpo docente, pois suas ações e manifestações no trabalho colaborativo foram, em nossa análise, nesse sentido, como vimos há pouco. Hargreaves e O'Connor (2018) destacam que o profissionalismo colaborativo transforma o processo de ensino e aprendizagem; envolve diálogo profundo, sincero, exigente e construtivo; e apresenta solidariedade e confiança entre os membros do grupo, e essas características foram observadas nessa pesquisa.

Por outro lado, se o grau de confiança for baixo, os autores classificam a colaboração profissional como uma colegialidade artificial, caracterizada, entre outras, pela baixa motivação, baixo envolvimento e por se envolverem numa implementação de algo que foi

estabelecido por outras pessoas somente por conformidade ou por se sentirem ameaçados.

Retomando a reunião pedagógica, reiteramos que ela foi um momento muito importante, pois vários questionamentos surgiram e foram debatidos por professores e coordenação, buscando esclarecimentos e soluções. Para a coordenação, foi o momento onde se consolidou a proposta e, como dissemos acima, dentro de um trabalho com características de profissionalismo colaborativo, pois além do que já destacamos, pudemos perceber o crescimento do encorajamento dos professores e que estes estavam mais à vontade para correr os riscos inerentes a essa mudança (Hargreaves e O'Connor, 2018).

3º MOMENTO – AS PROVAS OPERATÓRIAS E AS APRENDIZAGENS

As provas operatórias, que eram novidade para os alunos e professores, foram aplicadas na primeira semana de provas do ano letivo, ocorrido nos dias 17, 18, 19 e 20 fev., sendo que todas foram elaboradas em três partes, de acordo com o modelo proposto. Apesar das diferenças dos componentes curriculares, a estrutura da prova operatória uniu todos esses componentes em um trabalho de colaboração profissional. A segunda semana de provas ocorreria a partir do dia 24 mar., contudo, nessa data, as aulas estavam canceladas devido à pandemia da Covid-19.

A seguir, analisaremos algumas questões destacando a conformidade ou não com as características e com as partes das provas operatórias. A Figura 4 traz uma questão de língua inglesa.

PARTE 1 – REDAÇÃO / COMPOSIÇÃO

Hello, hello! How are you??? Hey, guys! Para nos comunicarmos com pessoas que usam a língua inglesa, ler, escrever, conseguir ouvir e compreender, precisamos ser claros, falar corretamente e saber sobre a língua, senão não existe a comunicação, não é mesmo? Então, conversamos bastante durante as aulas sobre alguns verbos especiais, verbos que são exigentes, que podem pedir algum verbo escrito de modo especial depois deles. Pensando nisso, EXPLIQUE os seguintes verbos: TRY, ENJOY e PREFER, em uma redação de 8 a 10 linhas, em PORTUGUÊS. Nessa breve redação, você deverá escrever o que cada verbo pede, e dar um exemplo de cada um, dentro de uma frase, em INGLÊS. Good luck, wonderful people!!!! (valor=3,0)

Figura 4. Questão da primeira parte da prova operatória de Língua Inglesa do oitavo ano

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Na questão acima, destacamos a linguagem coloquial, evidenciada pelas expressões em inglês e na expressão 'não é mesmo?'. Também está presente a referência às aulas, especialmente na expressão 'conversamos bastante durante as aulas'. Por fim, identificamos os verbos operatórios explicar e exemplificar, além da professora pedir uma descrição – vemos isso onde se indica: 'você deverá escrever'. Também ressaltamos que é uma questão de autoria da professora e não uma adaptação ou cópia de questões de outras fontes. Essas características foram verificadas em todas as questões da primeira parte

de todas as provas operatórias, ou seja, todas continham o uso de linguagem coloquial, referência às aulas, uso de verbos operatórios e foram elaboradas pelos professores.

Contudo, não encontramos nenhuma questão da primeira parte que solicitasse algo sobre a história, filosofia ou metodologia da ciência. Como isso também não estava destacado no PE e não observamos nenhuma conversa entre os professores nesse sentido, supomos que seja uma característica que tenha passado despercebida pelo grupo.

A próxima figura (Figura 5) traz uma questão de ciências que compõe a terceira parte da prova.

(2,0 pontos) 2] Acerca do tema “Mudanças Climáticas” leia o texto abaixo e responda o que se pede:

Novo relatório do IPCC sobre aquecimento de 1,5°C pede mais esforços para ação climática

“Um relatório científico de enorme referência divulgado hoje (8 de outubro de 2018) na Coreia do Sul analisa as perspectivas de limitar o aquecimento global a 1,5 °C em relação ao Período pré-Industrial e ressalta a necessidade crítica de uma ação climática urgente. Aprovado por 195 governos, o documento ressalta a pequena janela de oportunidades que temos para sair do perigoso caminho de aquecimento em que o mundo se encontra.

O Relatório Especial do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) sobre o Aquecimento Global de 1,5 °C é o texto científico mais importante sobre a mudança climática e deve orientar a tomada de decisões dos governos no aprimoramento de seus compromissos climáticos nacionais em relação ao Acordo de Paris.

O relatório deixa claro que um cenário de 1,5 °C é mais seguro que 2 °C em termos de impactos climáticos, e que permitir que as temperaturas globais subam 2 °C acima dos níveis pré-industriais terá consequências ainda mais devastadoras...”

Fonte: <https://www.wwf.org.br/?67822/Relatorio-do-IPCC-2018-sobre-aquecimento-global-de-15C-incita-mais-esforos-para-ao-climatica-global>. Acesso em 11/02/2020.

a) Quais seriam as principais consequências deste perigoso caminho a que o texto se refere?

b) Explique algumas das ações necessárias para atenuar a aceleração do aquecimento global tratada no texto.

Figura 5. Questão da terceira parte da prova operatória de Ciências Naturais do oitavo ano

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Na questão acima, vemos a utilização do verbo operatório explicar, no item (b) e, com isso, o atendimento daquilo que é central em questões da terceira parte. Considerando todas as provas operatórias analisadas, constatamos uma predominância da utilização desse verbo, em detrimento de outros. Com isso, há uma evidência da necessidade de uma melhor diferenciação dos objetivos de cada verbo operatório. No item (a), a professora não utilizou verbo operatório e preferiu fazer uma pergunta mais direta. Isso ocorreu em diversas questões da terceira parte de diversas provas. Em algumas, constatamos que não ocorreu a utilização de nenhum verbo operatório e, com isso, houve um distanciamento do

objetivo dessa parte da prova operatória.

A questão também trouxe uma aproximação com o mundo real, trazendo-o para a discussão através de uma notícia atualizada. Mas, essa característica da prova operatória foi pouco considerada e não estava presente na maioria das provas. Observamos que, nas questões da terceira parte, somente os componentes curriculares das áreas de linguagens e de ciências naturais trouxeram textos e charges em seus enunciados, como está exemplificado na questão acima. Com isso, entendemos que a característica da prova ser uma atividade de leitura ficou prejudicada nas outras áreas, isto é, em ciências humanas e em matemática.

Na Figura 6, abaixo, da segunda parte da prova operatória, destacamos as perguntas mais objetivas e de consignas curtas.

Parte 2

(1,0) 2 – Quais são as características da política neoliberal e como elas foram aplicadas no Brasil, no fim da década de 1990?

(0,5) 3 – Diferencie Multacionais das Transnacionais.

(0,5) 4 – O que é uma Zona de Livre Comércio?

(1,0) 5 – Quais os países que compõem os BRICS?



Figura 6. Questões da segunda parte da prova operatória de Geografia do nono ano

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Pudemos verificar, tanto no exemplo acima, como na maioria das provas operatórias, uma maior adequação à proposta para a segunda parte, pois as perguntas foram curtas, quase sem a utilização de verbos operatórios e com a predominância da exigência da memorização de conteúdos mais centrais do que foi estudado.

Os exemplos analisados mostraram muitos aspectos que consideramos como aprendizagens dos professores nesse trabalho de colaboração profissional. Também mostraram que, apesar dessas aprendizagens, há muito ainda para avançar, num processo contínuo de revisão e novas aprendizagens. Placco e Silva (2009), em sua reflexão sobre a formação de professores, destaca algumas dimensões possíveis dessa formação que

consideramos na análise de algumas aprendizagens do corpo docente.

Sobre a dimensão técnico-científica, as autoras destacam que o domínio do conteúdo da área específica de formação do docente, deve estar articulado com outras práticas e saberes e que deve ultrapassar as fronteiras da disciplina ou componente curricular. Vemos aprendizagens nessa dimensão no esforço dos professores em fazer a correção do texto escrito pelos alunos, principalmente nas questões da primeira parte da prova. Muitos, que não eram professores do componente curricular Língua Portuguesa, tiveram que se apropriar de uma técnica de correção e foram auxiliados por aqueles que eram especialistas.

Sobre as aprendizagens dos professores a respeito da prova operatória: sua estrutura, suas partes, suas características; consideramos como novos saberes que, de acordo com as autoras, devem estar na dimensão da formação continuada, pois foi fruto da busca pelo novo a partir de uma inquietação com o já conhecido e com as práticas pedagógicas consolidadas, especialmente sobre o processo avaliativo que era praticado há bastante tempo pela Escola X. Também sobre as reflexões feitas pelo grupo, junto ao coordenador nos diálogos individuais, podemos incluir a dimensão crítico-reflexiva descrita por Placco e Silva (2009), pois elas ressaltam a avaliação e a modificação que os professores realizam nas suas práticas ao se perceberem e perceberem o que fazem no processo educativo, como uma habilidade de autorregulação.

Por fim, a dimensão que consideramos central em termos de aprendizagem docente no contexto dessa pesquisa: a dimensão do trabalho coletivo. Placco e Silva (2009) destacam a ineficácia do trabalho isolado e a importância da construção de um projeto pedagógico realizado no coletivo. Para usarmos os termos escolhidos nesse trabalho: uma colaboração profissional, estando esta colaboração destacada como meta clara no projeto pedagógico e com espaço e tempo destinados para a reflexão numa produção em colaboração. Vemos que essa aprendizagem ocorreu entre os professores que usaram os intervalos e, principalmente, a reunião pedagógica para realizarem uma colaboração que muito contribuiu para a realização do trabalho com as provas operatórias.

Sobre as aprendizagens do coordenador pedagógico, usaremos as reflexões de Almeida (2009), especialmente sobre a necessidade do coordenador ser um parceiro, que ajuda a carregar o peso do trabalho cotidiano. Consideramos essa aprendizagem, pois em vários momentos vimos a partilha dos professores com o coordenador, desde os diálogos individuais, até nas angústias da elaboração das provas operatórias. A autora também ressalta a importância do trabalho colaborativo e sublinha que, juntos, coordenação e professores devem lutar por intenções comuns, dentro de espaços promovidos pela escola para o encontro profissional, no caso dessa pesquisa, a revisão do processo avaliativo tem essa intenção e as reuniões são os espaços. Contudo, a principal aprendizagem é a de que outras intenções podem ser alcançadas se o trabalho continuar colaborativo. E, por fim, a autora destaca que os projetos individuais e coletivos do corpo docente devem se cruzar

no projeto da escola. Essa aprendizagem, para o coordenador, ficou evidente no trabalho de escuta dos diálogos individuais que permitiu a percepção da necessidade de se mudar o processo avaliativo.

CONCLUSÃO

Consideramos que os objetivos específicos desta pesquisa foram atingidos, pois a coordenação pedagógica motivou um trabalho em colaboração profissional, com destaque para as reflexões e trocas entre os docentes nas reuniões pedagógicas; promoveu a formação em serviço, com diversas aprendizagens sendo observáveis, tanto entre os docentes, quanto coordenação; ressignificou a prova enquanto instrumento avaliativo, através do estudo, elaboração e aplicação das provas operatórias; e contribuiu para uma ampliação do conceito de avaliação, mesmo através de provas, buscando aspectos mais formativos. Desta forma, o objetivo principal também foi atingido, pois identificamos tanto dificuldades, como aprendizagens no corpo docente e no coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L.R. 2009. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. p.77-87. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Alves, J.F. 2013. Avaliação educacional: da teoria à prática. Org: Ramal, A. LTC, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Aquino, J.G.; Mussi M.C. 2001. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. Educação e Pesquisa 27 (2): 211-227.
- Borba, A.M.; Pires, C.A. prova operatória. Disponível em: <http://antigo.luisalves.sc.gov.br/arquivosdb/noticias/0.490308001306498978_a_prova_operatoria_formacao_prof_luis_alves.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- Brasil. 1996. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996. Seção 1, p.1-9.
- Bruno, E.B.G.; Christov, L.H.S. 2009. Reuniões na escola: Oportunidade de comunicação e saber. p.55-62. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Conselho Estadual de Educação de São Paulo [CEE/SP]. 2017. Deliberação 155/17, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 06 jul. 2017, Seção 1, p.29-30.
- Cury, C.R. 1992. A educação escolar como concessão. Em Aberto 10: 51-56.

- Fusari, J.C. 2009. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. p.17-24. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Garrido, E. 2009. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. p. 9-15. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Gil, A.C. 2018. Como elaborar projetos de pesquisa. 6ed. Atlas, São Paulo, SP, Brasil.
- Hargreaves, A. 1998. Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. MacGraw-Hill, Alfragide, Portugal.
- Hargreaves, A. 2001. Teaching as a paradoxical profession. In: ICET – 46th World Assembly: Teacher Education (CD-ROM), 2001, Santiago, Chile. Anais... p. 22.
- Hargreaves, A.; O'Connor, M.T. 2018. Leading Collaborative Professionalism. Seminar Series 274, Centre for Strategic Education, Melbourne, Victoria, Austrália.
- Hoffmann, J. 1996. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 35ed. Editora Mediação, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Mate, C.H. 2009. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. p.71-76. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Nacarato, A.M. 2005. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. p.175-195. In: Fiorentini, D.; Nacarato, A.M. (orgs). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. Musa Editora, Campinas, SP, Brasil.
- Perrenoud, P.; Ramos, P.C. 2007. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Artmed, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Placco, V.M.N.S.; Silva, S.H.S. 2009. A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectivas. p.25-32. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Rodrigues, A.M. 2016. Psicologia da aprendizagem e da avaliação. Cengage Learning Edições, São Paulo, SP, Brasil.
- Ronca, P.A.C.; Terzi, C.A. 1991. A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento. Editora do Instituto Esplan, São Paulo, SP, Brasil.
- Ronca, P.A.C.; Terzi, C.A. 1995. A aula operatória e a construção do conhecimento. 19ed. Editora do Instituto Esplan, São Paulo, SP, Brasil.
- Russell, M.K.; Airasian, P.W. 2014. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. Trad: Almeida, M.A. Revisão técnica: Fontanive, N.S.; Rodrigues, S.S. 7ed. AMGH, Porto Alegre, RS, Brasil.

Santos, A.M.R. 2016. Planejamento, Avaliação e Didática. Cengage Learning Edições, São Paulo, SP, Brasil.

Santos, P.K.D.; Guimarães, J. 2017. Avaliação da aprendizagem. SAGAH, Porto Alegre, RS, Brasil.

Saul, A.M. 2000. Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo. Editora Cortez, São Paulo, SP, Brasil.

Sordi, J.O. 2017. Desenvolvimento de projeto de pesquisa. 1ed. Saraiva, São Paulo, SP, Brasil.

Souza, R. 2016. Avaliação Educacional. Cengage Learning Edições, São Paulo, SP, Brasil.

Tébar, L. 2011. O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação. Editora Senac, São Paulo, SP, Brasil.

CAPÍTULO 8

CULTURA DIGITAL: NOVAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS CURRICULARES

Data de aceite: 01/03/2022

Shirlene Coelho Smith Mendes

Rosângela dos Santos Rodrigues

Andréa Carolina Nascimento Silva

Jermayn Gomes Soeiro

RESUMO: O estudo trata sobre o currículo escolar em meio à cultura digital, uma vez que esta já é uma realidade da atual sociedade, constatada pelas políticas que fazem a educação e pelos estudiosos da área, adquire papel cada vez mais significativo no campo da educação. Faz uma análise de como a escola atual integra o currículo escolar com as tecnologias digitais da educação, assim como os sentidos que são produzidos pelos profissionais de educação acerca da cultura digital. Além disso, aborda caminhos para e uma educação inovadora diante dos desafios da educação digital. Aponta termos para uma educação digital, atreladas à uma abordagem inovadora do currículo, tais como: ensino híbrido, web currículo, ambientes virtuais de aprendizagem, sala de aula invertida, metodologias ativas, espaço de interatividade, recursos digitais, realidade virtual, redes virtuais, ensino personalizado, ambientes colaborativos, dentre outros. Faz um estudo bibliográfico, a partir de fontes obtidas de bases de dados, que foram a Scielo e o Portal de Periódicos Capes, onde foram utilizados os descritores inovação and (cultura digital), para análise dos artigos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar; cultura digital; tecnologias educacionais; inovação.

DIGITAL CULTURE: NEW CURRICULUM PEDAGOGICAL RELATIONS

ABSTRACT: The study deals with the school curriculum in the midst of digital culture, since this is already a reality in today's society, verified by the policies that make education and by scholars in the area, acquires an increasingly significant role in the field of education. It analyzes how the current school integrates the school curriculum with the digital technologies of education, as well as the senses that are produced by education professionals about digital culture. In addition, it addresses ways for and innovative education in the face of the challenges of digital education. It points terms for a digital education, linked to an innovative approach to the curriculum, such as: hybrid teaching, web curriculum, virtual learning environments, inverted classroom, active methodologies, interactive space, digital resources, virtual reality, virtuais networks, personalized teaching, collaborative environments, among others. It makes a bibliographic study, from sources obtained from databases, which were Scielo and the Capes Journal Portal, where the descriptors innovation and (digital culture) were used for analysis of the articles.

KEYWORDS: School curriculum; digital culture; educational technologies; innovation.

INTRODUÇÃO

A educação se constitui como uma

atividade antropológica fundamental, do mesmo modo que o trabalho, a arte, a política e a técnica. Sendo assim, todas as sociedades cumprem a tarefa de educar através de sua cultura, as gerações se apropriam dela para modificá-la e adaptá-la a novas situações e exigências, construindo assim, pouco a pouco, uma nova cultura (GAUTHIER; TARDIF, 2014). A cultura experimentada na sociedade atual é a cibercultura e, “tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano” (SANTAELLA, 2003). Na cibercultura, ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor – mensagem – receptor (SILVA, 2003). Antes, unilateral e na perspectiva da cultura digital adquire formato de multilateralidade, através das ferramentas tecnológicas digitais.

Nessa perspectiva cultural, em que as formas de se comunicar foram alteradas, a forma de adquirir conhecimento também adquiriu novos formatos. O ensino híbrido foi incorporado por esta cultura e podemos dizer que “o mundo hoje é híbrido e ativo”, e o ensino e aprendizagem também (BACICH, 2017), nesse contexto “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. No ensino híbrido acontece a integração do ensino presencial com o ensino online, e nessa dinâmica que se obtém o máximo as potencialidades do aluno com o uso das tecnologias.

Atualmente, o currículo escolar em meio à cultura digital é assunto discutido entre a comunidade pedagógica, pois aliá-lo, integrá-lo com meio digital por meio das tecnologias ainda é um desafio para muitos sistemas de ensino. O objetivo desse estudo é analisar o papel ou papéis atribuídos ao currículo em uma cultura digital, de ensino híbrido e como as tecnologias impactam nesse processo.

A sociedade deste século está na era tecnológica e digital e com ela todas as dificuldades que a comunidade escolar enfrenta diariamente, uma vez que o uso das Tecnologias Digital de Informação e Comunicação - TDIC revolucionaram as formas de se relacionar, de criar e até mesmo de ensinar e aprender. O que significa que surgiram desafios e competências novas para todas as profissões, sobretudo nas que se relacionam diretamente com as pessoas, pois as relações passaram a ser mediadas pelos meios tecnológicos. Contudo, a cultura escolar tradicional sofreu os impactos da era tecnológica e com ela os atores sociais que fazem parte da escola tiveram que, aos poucos, adaptar-se ao novo modelo de escola.

As mudanças ocasionadas por esses impactos afetaram toda a sociedade, seja nos espaços físicos da escola ou extra escolar, tais desafios que fazem o docente refletir sua prática enquanto sujeito social, função da escola e a forma de elaborar e desenvolver os currículos escolares.

As possibilidades de interação que as tecnologias trazem são inúmeras e oportuniza através de uma cultura digital a conexão de muitos saberes, fazendo e muitos

compartilhamentos de informações, é o que Lévy (1996) chamou de “desterritorialização do presente”, visto que não há barreiras de acesso a bens de consumo, produtos, comunicação e sabres.

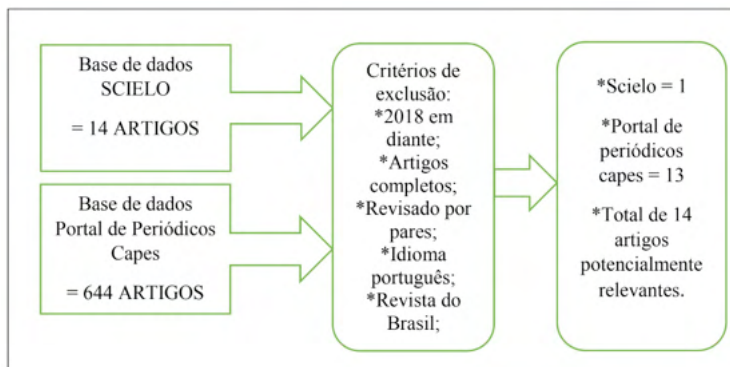
Para este estudo optou-se por uma pesquisa bibliográfica, onde a partir da escolha de fontes das bases de dados Scielo e Portal de Periódicos Capes foi realizada o delineamento desse estudo, onde primeiro discutiremos algumas perspectivas para a docência no ensino híbrido com base no currículo inovador, posteriormente abordaremos uma rede de aprendizagem e os recursos tecnológicos da cultura digital, seguido dos resultados e discussão, e por fim as considerações finais.

METODOLOGIA

Neste trabalho, faremos uma pesquisa bibliográfica, uma vez que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL.2002). Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória, à medida em que se “busca uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito”.

Sendo assim, optou-se por buscar fontes de dados que fornecessem maior consistência metodológica, onde foi realizada busca de artigos de periódicos indexados em bases de dados de educação, optou-se por pesquisar-se em duas bases de dados: a Scielo e Periódicos Capes, uma vez que tais bases realizam a indexação de um número considerado de revistas direcionada à educação. Para isso, estabeleceu-se critérios de inclusão e exclusão, a saber: quanto a critérios de inclusão, artigos de especialistas (mestres ou doutores), artigos da área de educação, autores brasileiros, e nos filtros de ano a inclusão se deu em artigos a partir do ano de 2018. Os termos de busca foram inovação e cultura digital, para isso foram usados os conectivos “AND”, realizando a busca da seguinte forma nas referidas bases de dados: “inovação and (cultura digital)”.

A seguir o quadro explicativo da quantidade de artigos encontrados e o total de artigos potencialmente relevantes para esta pesquisa usando os critérios de exclusão.



Quadro 1: Artigos encontrados para a pesquisa bibliográfica.

Fonte: Autores, 2020.

Com os artigos potencialmente relevantes, um total de 14 artigos que atendiam os critérios, foi analisado os títulos dos trabalhos, em seguida os resumos e alguns artigos foram descartados por não atenderem os critérios descritos, restando somente 8 trabalhos para esta análise e discussão.

WEB CURRÍCULO E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA CULTURA DIGITAL

Vivemos em um mundo que se transforma em uma velocidade avassaladora e os sistemas escolares tendem a acompanhar essas transformações, uma vez que é através da escola que se solidifica a formação dos cidadãos. Portanto, tem-se a necessidade de se propor aprendizagens que acompanham o modelo social vigente e que sirva para as gerações vindouras. Um mundo onde o espaço físico extrapolou as barreiras, o estaticismo do espaço físico foi quebrado pelo ativismo propiciado pelo mundo digital.

Diante dessa realidade cabe questionar: Qual é a função da escola atual? Como deve ser o ensino aos alunos advindos da era digital? Com a atenção nessa realidade, compilamos algumas iniciativas que visam reformular o papel da instituição escolar, considerada o alicerce, a base de toda e qualquer sociedade, bem como as necessidades de inovação no ensino.

Ao docente cabe se esforçar em estimular e engajar os alunos do século XXI, que muitas vezes, estão engajados em situações inovadoras, conectados à diferentes culturas, e que contam também com o apoio das matrizes curriculares que já trazem em seus textos temas relacionados à inovação e a cultura digital e são orientadas pelos documentos oficiais como a Lei de diretrizes e Bases - LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Plano Nacional de Educação - PNE e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que orientam e direcionam para a formulação dos currículos na perspectiva da inovação pedagógica.

Dessa forma, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas,

“mas com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p.59)

Um currículo inovador que não se detenha ao modo impositivo a conteúdos e habilidades sugeridas pelos documentos oficiais, articular os conteúdos com as habilidades e competências em uma pedagogia não estática e que atenda às vivências dos atuais alunos, bem como as realidades de seus territórios por meios dos projetos interdisciplinares abrindo possibilidades de atender os projetos de vida dos alunos dentro e fora do currículo propostos a eles, envolvendo temas que contemplem aspectos da colaboração, criatividade, criticidade e comunicação.

A inovação curricular tão necessária deve vir por um viés social que amplie o entendimento dos estudantes sobre a sua realidade, dialogando com o mundo da tecnologia e a resolução de problemas, com recursos pedagógicos renovados que conduzam a uma educação proativa e persistente, promovendo o diálogo e que invista na humanização e na consciência coletiva e individual. Para isso não basta implementar computadores, tablets, lousas digitais e outros recursos tecnológicos nas salas de aulas. Pois, para uma educação de fato ser considerada inovadora, faz-se necessário a promoção de diálogos entre os problemas que nos cercam e de todas as possibilidades para resolverem os problemas por meio da tecnologia, e assim envolver características do mundo real com o mundo virtual, ou seja, o hibridismo, onde qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e – ou o ritmo” (HORN E STAKER, 2005).

Percebe-se que, os caminhos curriculares para uma educação inovadora, não se fazem apenas em ambientes de aprendizagem formais, nesse sentido, um currículo escolar que contemple o presencial através de metodologias ativas tais como, rotação por estação, sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas e que ao mesmo tempo tenha espaços para o ensino online que privilegia um modelo a “la carte” (HORN E STAKER, 2005), onde o aluno protagoniza e constrói o seu conhecimento. Para Moran, 2013, p.45:

A educação deve acontecer de modo híbrido, com uma simbiose permanente entre os mundos físico e digital, comunicando-se não somente com os alunos olho no olho, mas sim digitalmente por meio das tecnologias móveis, aulas invertidas, projetos, gamificação e aula na modalidade on-line.

Nesse sentido, ambientes que visam à ampla participação dos agentes educativos sejam físicos ou virtuais devem fazer parte dos currículos escolares. O professor sai de uma situação de detentor onisciente do conhecimento e assume a de facilitador, mediador, de ponte entre os conhecimentos e seus alunos, construindo em conjunto os saberes necessários para a profissão docente (IMBERNÓN, 2015).

O professor passa de detentor do conhecimento para o de organizador das aprendizagens. O papel do professor é de estimular a aprendizagem, através da proposta ou um projeto por meio de pesquisas, reflexões, discussões, desafios, resoluções de problemas. Mas para isso o professor deverá adquirir competências docentes necessárias para articular o conhecimento científico e integrá-lo ao espaço digital, através do auxílio das ferramentas tecnológicas. O momento presencial não é descartado, porém devem ser para momentos de aprofundamento do que já foi pesquisado. Não destinado a esclarecer questões básicas (Moran, 2013). Sendo assim:

essa forma de se ensinar, ultrapassa o discurso de que o professor deve se capacitar para o uso das tecnologias digitais, agora a discussão deve ser de como o professor pode inserir as tecnologias digitais em suas práticas de sala de aula. Deve-se fugir de receitas, de currículos engessados, que paralisam o pensar do aluno. O perfil da escola mudou e sua função social deve acompanhar esse perfil. O professor da escola da era digital necessita conhecer e aplicar as tecnologias digitais: "o papel do educador é essencial na organização e no direcionamento do processo. É importante que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo (BACICH, 2015, p. 9).

Destacamos ainda que, uma metodologia com características inovadoras, seja ela qual for, deve respeitar as diferenças dos alunos em sua forma e tempo de aprender e se buscar personalizar este ensino de tal modo que identificando as dificuldades e as facilidades de cada um possa utilizar de diferentes recursos, mobilizar saberes que de fato efetue um conhecimento concreto e significativo para a vida em sociedade.

Assim como a educação ultrapassou todos os limites da globalização, o currículo também extrapolou os espaços escolares, e isso se deu ao fato da inserção das tecnologias nos processos educativos, em vista disso cabe pensar o currículo escolar em todos os espaços sociais e isso em virtude das mudanças proporcionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -TDIC.

Através das redes ou jogos, a linguagem também passou a ser digital, afinal o processo de comunicação, muitas vezes, acontece através das redes.

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LEVY, 1999, p.17).

A cultura digital uma vez iniciada, tende a aumentar com as futuras gerações, uma vez que as mudanças sociais não retroagem, sempre estão impactando as sociedades com algo novo e revolucionário. Pois, os jovens estão inseridos nessa cultura digital, tanto como consumidores quanto como produtores de conhecimento, as TDIC possibilitam ao aluno explorar as possibilidades expressivas das várias linguagens, assim como elementos

discursivos, composicionais e formais de enunciados cujas semioses são diversas, como a visual, a sonora, a verbal e a corporal (MATTAR, 2020.p.41).

Sendo assim é pertinente falar em uma nova abordagem do currículo e que muito tem se discutido no Brasil, o termo intitulado “web currículo”, pela pesquisadora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida da Universidade Pontifícia Católica – São Paulo, o termo não se refere a informatização do ensino, ele representa a integração curricular abrangendo a tecnologia e toda sua multiplicidade de linguagens, ou seja um currículo diferenciado, que integre o uso das tecnologias em todas as instâncias para que tragam contribuições ao ensinar e aprender e com condições para o desenvolvimento da cultura digital na escola.

O espaço da escola não é mais o único lugar de produção do conhecimento a web trouxe a cultura dos museus e laboratórios virtuais, da realidade virtual onde os alunos podem navegar virtualmente em qualquer museu do mundo, realizar experiências e simulações e não apenas fazer as visitas programadas a esses espaços, isso é o futuro de nossas aulas. O planejamento deve ocorrer a partir das possibilidades de ações viáveis, analisá-las, transformá-las e avançar aos poucos na medida em que ocorre a apropriação pedagógica das TIC. Para a pesquisadora Maria Elizabeth de Almeida (2016), os professores devem pensar nos recursos abertos, no potencial de criação de novas interfaces e recursos utilizados pelos estudantes e na força do trabalho colaborativo que pode expandir o conhecimento para outros estados, outros países.

Em termos digitais, diríamos que esse novo jeito de conceber currículo seria permitir que as TDIC estejam presentes em todo o planejamento escolar, seria “navegar” no currículo e através do currículo, na perspectiva de inclusão e integração das TDIC e o público escolar.

Navegar no e através do currículo seria romper obstáculos impostos pelas TDIC e possibilitar maior flexibilidade curricular e menos rigidez para o ambiente escolar, integrar as ferramentas tecnológicas digitais e linguagens ao público escolar. Além disso, é preciso investimento do poder público, em formação de professores, investimento no funcionamento das redes, uma vez que o pouco investimento representa um obstáculo ao uso das TDIC. A escola está sendo impactada pela tecnologia nos espaços e no tempo, quer faça uso ou não dos recursos tecnológicos, uma vez que elas já estruturam os modos de pensar, de representar o pensamento e de se relacionar em rede. Bacich (2017, p.56) afirma que, “as tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio das redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria”, ampliando assim as possibilidades do estudante.

Nesse ambiente, o professor atual deverá priorizar por sua formação em tecnologia , já que deve realizar a busca confiável das informações, tratar os dados, divulgar uma pesquisa autêntica com ferramentas que podem servir para divulgar as pesquisas através da tecnologias, ele será um mediador de processos com planejamento, mas aberto ao pensamento do aluno. Ou seja, a web currículo vai além do currículo planejado,

sistematizado, das propostas curriculares fechadas como vistas em pedagogias tradicionais e rígidas.

PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

O cerne do ensino híbrido, objeto da cultura digital, seria a “personalização do ensino”, de forma que cada aluno aprende de forma única e personalizada, e assim o processo de aprendizagem seja potencializado,” para adoção do ensino híbrido são necessárias serem repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo na escola, o papel desempenhado pelo professor” (BACICH, 2017, p.56). Nessa perspectiva, surgem um novo currículo escolar que favorecendo momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais.

Os recursos tecnológicos possibilitam uma maior variedade de interações, há no mercado uma variedade de aplicativos e plataformas que promovem a interações e cooperação entre os estudantes, levando para sala de aula diversas formas de apresentações do conteúdo. Para Bottentuit Junior (2012), a criação de vídeos com dispositivos móveis pode ser utilizada em todas as disciplinas do currículo, inclusive poderá converter-se em um grande desafio aos alunos ao se solicitar que transformem a informação textual das disciplinas em conteúdo audiovisual.

Enfim, Ambientes Virtuais de Aprendizagens - AVAs, metodologias ativas, espaço de interatividade, recursos digitais, realidade virtual, redes virtuais, rotações de trabalho, *e-learning* (do inglês *electronic learning*, “aprendizagem eletrônica”) ou ensino eletrônico, *m-learning* (mobile learning aprendizagem móvel) e *u-learning* (aprendizagem ubíqua) ganham cada vez mais importância, são temas recorrentes no cotidiano de boa parte das escolas, e embora alguns professores desconheçam essas novas nomenclaturas, mas em algum momento já fizeram uso de alguma abordagem ativa, mesmo que de forma não planejada.

Nessa perspectiva, o professor deve ser visto como um tutor, um integrador, um encorajador de ações colaborativas, mas para isso requer uma mudança e engajamento coletivo para a utilização de novas práticas que visem o ativismo pedagógico.

Em sala de aula alguns desafios a serem superados, como, reorganizar o espaço e tempo das aulas presenciais e digitais, refletir sobre o papel do estudante e o papel do professor diante do novo espaço organizado, envolver a escola nas propostas de ensino híbrido, promover a troca de experiências entre seus pares, nesse último a troca de estratégias usadas, o que deu certo e o que não deu certo, e assim visar a superação desses desafios e alcançar os objetivos propostos no planejamento. E assim, a tecnologia que inicialmente é vista como uma barreira, será vista como ferramenta que motiva, engaja e estimula o processo de aprendizagem.

O currículo não é neutro. Ele sempre virá entrelaçado de ideologias políticas,

econômicas, sociais e culturais. Ele é misto de uma série de situações entrelaçadas às nossas vivências. Sacristán (1999, p 61) já ressalta essa visão: “[...] a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

As mais variadas diversidades, ideais e conceitos de currículos, estão presentes em nossas ações cotidianas, repletas de ideologias, religiosidades ou crenças. Esses conhecimentos, nos conduzem a construirmos espaços que promovam a formação humana de um modo mais sensível. E assim fazemos a cultura e ela nos faz. O currículo é feito ou pelo menos deveria ser feito da vivência da comunidade e principalmente da escuta dos alunos e dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado desta pesquisa bibliográfica destacamos que, as práticas sociais de cada contexto histórico são refletidas diariamente nas instituições, o momento atual é da cultura digital, então, a apropriação das características da web e as concepções de currículo nos mostram uma realidade permanente, e isso reflete em definições que a web currículo e ensino híbrido trazem para as escolas.

Nesse cenário, a educação desse século está pautada em plataformas digitais com conteúdo em diferentes linguagens midiáticas, animações, em realidade virtual com infográficos, vídeos, jogos, ou seja, a escola do quadro, papel e giz deu lugar os ambientes virtuais de aprendizagem, recursos digitais, aulas em vídeo, em áudio - playlists, podcasts, etc.

Dessa forma, o currículo necessita contemplar as urgências sociais e conter os aspectos das tecnologias dentro das salas de aula, e considerar que a educação se pauta no presencial e no on-line, o ciberespaço que é um espaço que não se faz necessária a presença física para constituir a comunicação, espaço virtual que surge na interconexão das redes dos dispositivos digitais do planeta, já faz parte da realidade de alunos e professores. E é nisso que consiste a inovação curricular, considerar diferentes espaços de aprendizagem e cada um deles com um potencial para o ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ultrapassou todos os limites territoriais, ultrapassando todos os limites geográficos, pois, compreende também os espaços abstratos, os chamados “espaços digitais”, nessa lógica, podemos inferir que a escola do século XXI é digital, é online, é tecnológica, uma vez que os campos de conectividade entre o aluno e a informação aumenta diariamente, mediada pelos recursos tecnológicos. A rede de aprendizagem com atividades síncronas e assíncronas já é algo presente nas escolas.

Contudo, uma nova forma de conceber a profissão e os espaços de aprendizagem são reflexos da sociedade desterritorializada onde novos desafios foram se contextualizando a fim de serem superados dia após dia, e o maior que é a responsabilidade que a escola de hoje tem é em formar cidadãos críticos, criativos, capazes de resolver os problemas de um mundo globalizado e altamente competitivo.

A internet e as tecnologias digitais diariamente promovem a criação de novos espaços de interação e comunicação entre as pessoas, aumentando o leque de possibilidades de se construir o conhecimento para si e também para uma comunidade.

O currículo escolar de hoje deve ser trabalhado na perspectiva da inclusão digital e social, uma vez que as tecnologias e os processos dinâmicos sociais estão diretamente ligadas ao processo de democratização do saber no mundo virtual.

É inegável que a atual era digital trouxe vários espaços diferenciados de educação, os ambientes virtuais de aprendizagem, e isso não significa que a escola, instituição milenar e consagrada será extinta, pelo contrário, ela se redimensiona em forma e espaço, no entanto, continuará sendo uma instituição onde tem a função social de democratizar uma educação de qualidade que forma cidadãos críticos. Portanto, terá que aprender a conviver em harmonia com os espaços virtuais e a nova maneira de se obter informações. Não significa que teremos duas escolas distintas, a presencial e a virtual, acreditamos que está se fundirá em uma única escola, mas com um novo aspecto, aspecto esse que contemple o papel do professor enquanto tutor e da tecnologia como forma e meio para produção e disseminação do conhecimento.

Contudo, as diferentes formas de conceber a educação, não poderá ser vistas como rivais ou que uma suplantará a outra, pelo contrário, a escola física já se apropriou dos recursos da escola digital, a fusão está acontecendo historicamente e pedagogicamente, espera-se, portanto que os novos currículos escolares estejam preparados para essa nova escola e esse novo jeito de fazer a educação em tempos híbridos.

Concluimos que o fazer pedagógico do século XXI exige do profissional uma série de competências e habilidades. Alguns teóricos já afirmam que, no futuro, os espaços físicos educacionais serão cada dia menos utilizados, e que os recursos das tecnologias estão acelerando esse processo, pois o uso de metodologias e estratégias educativas mais integrativas entre o estudante e o conhecimento é imprescindível no fazer pedagógico.

Desse modo, o desenvolvimento pessoal e o profissional também são valorizados a partir do ativismo metodológico, onde o aluno entende o contexto, e o professor é um facilitador, que conhece o conteúdo. Assim, a educação é um processo social, é desenvolvimento, não é a preparação para, é a própria vida (DEWEY, 1950), onde o cotidiano e os problemas gerados neles devem fazer parte do processo educativo.

O professor que forma o estudante para os novos desafios do século também necessita ser formado, e cabe também às instituições de ensino promover processos formativos condizentes com a época atual, época de ensino móvel, híbrido, *on-line*, respeitando o

ritmo do docente que busca se capacitar para melhoria de suas práticas. O tempo de formação também necessita ser priorizado, um tempo capaz de formar quem forma, formar para estar adequado a atender os novos perfis de estudantes que surgem em cada ano letivo fazendo uso das novas relações do aprender e ensinar diante da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, jun. 2016. ISSN 2238-2097.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista Educa Online: Educomunicação** Educação e Nova Tecnologias. V. 6, n. 1. janeiro/abril, p.125-149, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

GAUTHIER, Maurice. TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Licy Magalhães. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blendend: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2005.

MATTAR, João (Org.) **Relatos de pesquisas em aprendizagens baseadas em games**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnológicas e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pó humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre: dez.2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

IMBÉRNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a. São Paulo: Cortez, 2011.**

ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COM ÊNFASE EM MIMETISMO E CAMUFLAGEM

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 02/12/2021

Gustavo Lopes Penhalver Peninck

Universidade do Vale do Paraíba, Faculdade de Educação e Artes
São José dos Campos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0251250347472103>

Nádia Maria Rodrigues de Campos Velho

Katu Soluções Ambientais Ltda.
São José dos Campos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9213324424642314>

Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira

Universidade do Vale do Paraíba, Faculdade de Educação e Artes
São José dos Campos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6626883181907511>

RESUMO: A Biologia possui diversas frentes de pesquisa, de modo que seus assuntos estão sujeitos a uma interconectividade temática, que por sua vez enriquece o ensino e possibilita uma aprendizagem mais dinâmica. Contudo, determinados assuntos acabam isolados em seus respectivos recortes temáticos dada a proposta curricular, como o recorte de mimetismo e camuflagem como estratégias de sobrevivência. Desse modo objetivou-se elaborar materiais e propostas pedagógicas que transcendam a restrição curricular do tema e possibilitem um ensino interdisciplinar, de modo que contribua para o ensino de Ciências da Natureza de forma

ativa. Desse modo sondando a Base Nacional Comum Curricular, e utilizando materiais escolares, recicláveis e veículos digitais, o desenvolvimento resulta em seis metodologias pedagógicas, incluindo cartazes e desenhos digitais, quebra-cabeças, réplicas e propostas de gincana, que se demonstraram ferramentas de dinamismo educacional, atendendo aos objetivos e possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais solícito, uma vez que, ainda que interligadas à habilidade pedagógica e à criatividade do educador, as propostas se demonstraram materiais metalinguísticos, dado que, por si só estimulam novas abordagens para sua utilização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Materiais pedagógicos. Estratégias de sobrevivência.

INTERDISCIPLINARY APPROACH WITH EMPHASIS ON MIMETISM AND CAMOUFLAGE

ABSTRACT: Biology has several research fronts, so that its subjects are subject to a thematic interconnectedness, which in turn enriches teaching and enables more dynamic learning. However, certain subjects end up isolated in their respective thematic sections given the curricular proposal, such as mimicry and camouflage as survival strategies. Thus, the objective was to elaborate pedagogical materials and proposals that transcend the curricular restriction of the subject and allow an interdisciplinary teaching, so that it contributes to the teaching of Nature Sciences in an active way. In this way, probing

the Common National Curriculum Base, and using school materials, recyclables and digital vehicles, the development results in six pedagogical methodologies, including posters and digital drawings, puzzles, replicas and gymkhana proposals, which have proven to be educational dynamism tools, meeting the objectives and enabling a more solicitous teaching-learning process, since, although interconnected to the pedagogical skill and creativity of the educator, the proposals have proven to be metalinguistic materials, given that, by themselves, they stimulate new approaches for their use.

KEYWORDS: Science teaching. Teaching materials. Survival strategies.

1 | INTRODUÇÃO

A observação de fenômenos naturais e biológicos não se restringe somente ao habitat pedagógico, pois o ambiente está em constante movimento e devido a isso faz-se necessário despertar no aluno a capacidade de perceber tais fenômenos por conta própria fora do ambiente escolar. Contudo o processo de ensino tende a priorizar uma memorização teórica, deixando o real aprendizado dos conceitos e práticas em segundo plano (SILVA E ZANON, 2000). A interconectividade enriquece o ensino, e somada a uma metodologia dinâmica, possui em mimetismo e camuflagem um grande potencial pedagógico. O ensino prático, a dita experimentação no ensino, sobretudo o de ciências, carrega consigo papel de formação de interesse e estopim para a organização e busca do conhecimento científico autômato pelo aluno (GIORDAN, 1999). Com isso, tem-se em mimetismo e camuflagem um recorte temático com uma possibilidade latente de enriquecer as propostas de ensino, desde que trabalhados com dinamismo dentro da didática docente.

Desse modo é importante que as propostas não somente sejam objetos de descontração, mas que também sejam facilitadoras intermediárias entre o saber e o aluno, assim como também evidenciem a ele que, no ambiente natural as relações de predatismo exerçam papel regulatório na teia alimentar, visto que a tendência à predação intensa é o desenvolvimento de adaptações evolutivas (QUESADO, 2009). Partindo disso, o trabalho evidencia entre as adaptações surgidas de tal relação: o aposematismo, o mimetismo e a camuflagem, de modo que sirvam como objeto de estudo interdisciplinar, enriquecendo o ensino de Biologia e Ciências da Natureza.

Destarte, é necessário que as propostas deixem claro os conceitos corretos dessas estratégias de sobrevivência de modo que os discentes compreendam o aposematismo como um recurso em que indivíduos apresentam padrões, cores, sons, comportamentos, odores e substâncias como forma de advertência ao predador (ARAÚJO, 2019), o mimetismo como a apresentação de padrões de cores, estruturas morfoanatômicas e comportamentos que o remetam a um indivíduo comumente reconhecido e evitado pelo predador, e a camuflagem como a capacidade de um indivíduo de simular através de sua morfologia ou comportamento, o meio em que se encontra, de modo que confunda ameaças predatórias ou torne difícil sua localização (TEIXEIRA, 2012).

Partindo disso, o presente estudo objetiva a elaboração de materiais pedagógicos que não somente concretizem o ensino de mimetismo e camuflagem, mas também se apliquem interdisciplinarmente, de forma que transcenda a restrição curricular que o tema se encontra e proporcione um ensino dinâmico que aja como mediador entre o conhecimento e o aluno, facilitando a aprendizagem na área de Ciências da Natureza.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem como objetivo explorar métodos de abordar o ensino de mimetismo e camuflagem em diferentes faixas etárias, a fim de transpor o isolamento curricular do tema, resgatando sua interdisciplinaridade dentro da grande área do ensino de biologia.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e selecionar dentro da Base nacional Comum Curricular (BNCC) os recortes temáticos nos quais seja possível realizar a abordagem do tema de mimetismo e camuflagem em diferentes idades e níveis escolares.
- Elaborar a partir do objetivo anterior materiais e métodos pedagógicos que se enquadram no ensino do tema e classificá-los por custo, durabilidade e aplicabilidade.
- Desenvolver abordagens que simultaneamente correlacionem o recorte temático de mimetismo e camuflagem com outras disciplinas da biologia, assim como também estimulem uma aprendizagem mais dinâmica.

3 | METODOLOGIA

Foi revisada e estudada a proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular, do primeiro ano do Ensino Fundamental I ao terceiro ano do Ensino Médio, objetivando identificar o conteúdo programático de ciências biológicas coerente ao tema proposto. Posteriormente o levantamento da BNCC foi disposto de forma a constituir uma linha do tempo curricular (Figura 1).

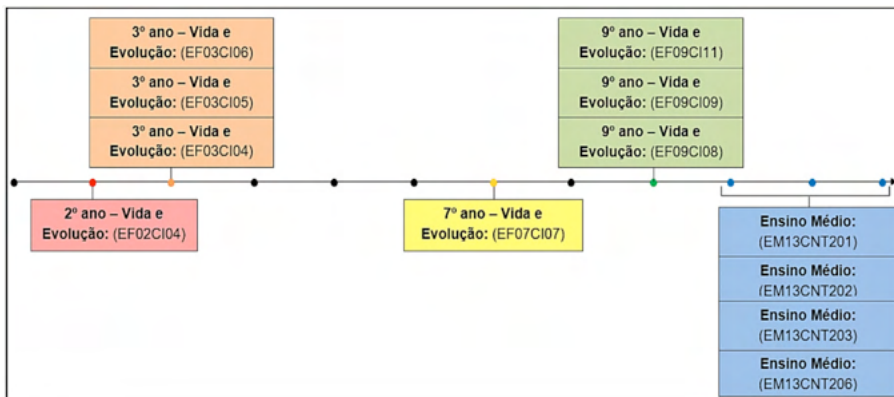


Figura 1. Linha do tempo curricular com aplicabilidade temática.

Fonte: Autor.

As propostas pedagógicas e sua maneira de aplicação foram justificadas para cada ciclo letivo utilizando a teoria do desenvolvimento humano de Jean Piaget, estudado a partir do livro *“Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia”* de Bock et al. (1999), visto que diferentes anos escolares correspondem a diferentes faixas etárias e consequentemente a diferentes aprendizagens,

4 | RESULTADOS

Pautando-se na existência de uma dissemelhança social e financeira no ambiente educacional o presente trabalho elaborou uma avaliação de custo financeiro. sendo atribuídas ao valor as seguintes notas: (1) custo baixo ou nulo, (2) custo mediano, (3) custo alto e (4) custo muito alto, sendo (1) parâmetro para a avaliação dos demais valores.

4.1 Quebra-Cabeças

O jogo foi desenvolvido a partir de um esboço no papel, que posteriormente os elementos visuais foram vetorizados e colorizados digitalmente, sendo tais elementos: duas variações de posição de Borboletas-coruja (*Caligo sp.*) e duas variações de posição de corujas (*Athene cunicularia*) (Figura 2). Como material é sugerido o uso do desenho proposto, colado em um recorte de papel panamá com o uso de cola escolar. Dado isso, a proposta recebeu uma avaliação de custo (1).



Figura 2. Elementos vetorizados de Borboletas-coruja (*Caligo sp.*) e Corujas (*Athene cunicularia*) em quebra-cabeças finalizado.

Fonte: Autor.

4.2 Teste de percepção visual

Essa metodologia consistiria na elaboração de um quadro de um ambiente natural em que os animais e plantas usariam das estratégias anti-predatórias como mimetismo e camuflagem para se misturar ao meio, de modo que o aluno os procure e identifique qual artifício está sendo usado. foi criado um esboço em papel sulfite A4 com caneta hidrográfica de ponta fina. Posteriormente esse esboço foi vetorizado e colorido digitalmente pelo autor (Figura 3). Além das relações de mimetismo e camuflagem, tal cenário pode ser utilizado tanto para uma exposição quanto aos biomas brasileiros quanto para a fauna representativa do Brasil. O material sugerido para elaboração da proposta em ambiente educacional constitui-se somente no desenho impresso, portanto, para a avaliação de custo de aplicação desta proposta foi atribuída a nota de custo (1).

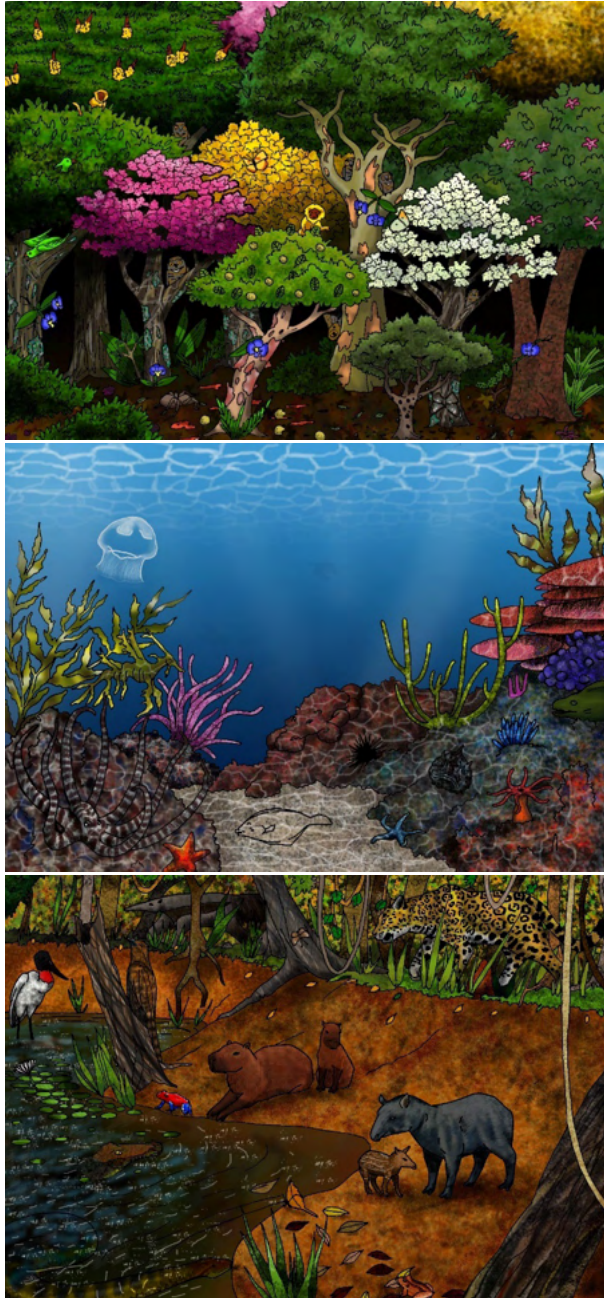


Figura 3: Testes de percepção visual: Mata Atlântica, Oceano e Pantanal.

Fonte: Autor.

4.3 Artrópodes em resina

O material resinado (Figura 4) é durável, além de ter aplicações práticas em diversas

disciplinas dentro da biologia, além de ser um material compacto, permitindo o manuseio e a observação proximal a olho nu. Vale ressaltar que para coleta e fixação de artrópodes para a confecção do material por conta própria a escola ou docente deve submeter um pedido ao Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO). Ademais, em comparação com as demais propostas, essa em questão possui uma avaliação de custo variando de (3) a (4), apesar disso, dada a sua durabilidade, seu custo financeiro acaba por se compensar, sendo um investimento com um bom retorno quanto à aplicabilidade e resistência.



Figura 4: Artrópodes fixados em resina.

Fonte: Nádia M. R. de Campos Velho.

4.4 Réplica

A proposta constitui na elaboração de uma réplica de determinado animal ou planta à escolha do docente, que respeite, na medida do possível, as estruturas morfoanatômicas do organismo escolhido para exposição em sala de aula. Como objetos de replicação foram escolhidos exemplares de Orquídea-Vespa (*Ophrys insectifera*), e um Urutau (*Nyctibius sp.*) (Figura 5) e (*Hamadryas sp.*) (Figura 6). Logo, os modelos foram construídos à mão utilizando a massa de porcelana fria, popularmente chamada de biscuit, papel fotográfico e materiais escolares reciclados. A sugestão de material da proposta fica em aberto, uma vez que são sugerido que sejam utilizados materiais sustentáveis ou reciclados, contudo, os materiais ficam à escolha do docente, assim como dependerá da capacidade manual e criativa do elaborador.



Figura 5: Modelo acabado de Orquídea-vespa (*Ophrys insectifera*), Urutau (*Nyctibius sp.*).

Fonte: Autor.



Figura 6: Modelo acabado de Borboleta-estaladeira (*Hamadryas sp.*).

Fonte: Autor.

4.5 Caça ao Tesouro/Gincana

Foi elaborada uma metodologia para desenvolvimento de um(a) Caça-ao-tesouro/ Gincana, tendo como enfoque principal o ensino de mimetismo e camuflagem, mas que fogem do modelo expositivo em sala de aula ou laboratório pedagógico. O desenvolvimento da atividade proposta tem por início a escolha de um ambiente de área verde, em que figuras, ou réplicas de indivíduos miméticos e camuflados são espalhadas e mescladas em uma determinada área. Os alunos são separados em grupos, e após a determinação de um tempo limite é informado que devem trabalhar juntos para melhor encontrar os modelos na área em que foram escondidos. Portanto, como avaliação de custo da atividade supracitada, foi atribuído o valor (1), uma vez que o material constituinte da atividade é de custo baixo ou nulo, composto pelas figuras ou réplicas dos indivíduos.

4.6 Questões elaboradas

Os painéis desenvolvidos (Figura 7) podem ter enunciados adaptados para diferentes capacidades de abstração por parte do aluno, e os conteúdos podem se diversificar e enriquecer questões avaliativas através dos enunciados. O material para aplicação prática da presente proposta é composto somente pela aplicação dos painéis já apresentados, o que lhe garantiu a avaliação de custo (1).



Figura 7. Painéis educativos.

Fonte: Autor. Borboletas vetorizadas por Breno Teixeira.

5 | DISCUSSÃO

Durante o decorrer da realização dos materiais pedagógicos, foram traçados paralelos às abordagens de Souza et. al (2017) e Alba et. al (2016), uma vez que os três trabalhos têm como um de seus objetivos complementar o ensino de mimetismo e camuflagem. Contudo, ambos os trabalhos apresentados se desenvolvem com a adoção de apenas uma metodologia, assim como somente um trecho pouco abrangente dos ciclos letivos: Souza et al. (2017) com alunos do 8º ano do Ensino fundamental I, e Alba (2016) com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Ademais, as propostas dos trabalhos de Souza e Alba se demonstraram eficazes em seus resultados, sendo capazes de fornecer aos alunos alternativas de fixação dos conceitos de mimetismo e camuflagem através de atividades práticas e elementos lúdicos. Alba et. al (2016) tem em seu trabalho o desenvolvimento de um grande em painel com borboletas camufladas apresentado aos alunos, enquanto Souza et. al (2017) apresenta uma atividade utilizando dois bolos, um tradicional com açúcar e outro com sal para demonstrar a estratégia de mimetismo.

Contudo, ainda que ambos os trabalhos tenham tido sua relevância para a construção de paralelos, o presente desenvolvimento ainda notou uma grande ausência de trabalhos que discorram sobre mimetismo e camuflagem dentro da área da educação, sendo identificados diversos trabalhos em áreas de pesquisa, em contrapartida ao minúsculo acervo de atividades pedagógicas homotemáticas. Dado isso, foram buscados com referência trabalhos voltados à produção de materiais pedagógicos de maneira generalista dentro da área da biologia, de modo que foram traçados paralelos aos trabalhos de Silva e Vallim (2015) e Cruz et al. (2011)

Portanto, Silva e Vallim (2015) desenvolvem sobretudo atividades voltadas para o ensino médio, e ainda que seus resultados constituam elementos pedagógicos interessantes e que atendem aos objetivos de estabelecer materiais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, sua metodologia de base, não estabelece nenhuma relação entre o material elaborado e uma diretriz curricular específica.

Já o trabalho de Cruz et al. (2011) denota a efetividade dos processos lúdicos no estímulo dos alunos, tanto para resgatar o protagonismo discente do processo didático, quanto para estabelecer um exercício da cidadania. Além da manutenção da sustentabilidade, de modo que proporciona um ambiente que não somente produzem materiais pedagógicos através de oficinas, mas contribui para a reutilização de materiais que seriam descartados. Um dos pontos de destaque levantados por Silva e Vallim (2015) no início de seu trabalho, que corrobora com os levantamentos do atual desenvolvimento, é a mudança na realidade em que o meio educacional está inserido, portanto, é criada a necessidade de transformação também dos processos pedagógicos, uma vez que a estagnação do ensino é um dos fatores responsáveis pelo desestímulo do aluno. Cruz et al. (2011) corrobora com essa afirmação dada a necessidade de uma formação cidadã como

parte do currículo escolar, uma vez que o mundo atual é dinâmico e há a necessidade de indivíduos que sejam capazes de atuar ativamente na solução de problemas, sobretudo na Educação Ambiental como destacado pelos autores.

Considerando os apontamentos supracitados, é possível assumir a necessidade de uma reformulação do processo de ensino-aprendizagem, tendo na elaboração de materiais pedagógicos uma alternativa à metodologia expositiva tradicional. Sendo assim, o presente trabalho não somente propõe os materiais, mas reúne elementos de diversos trabalhos discutidos, de modo que possibilita a elaboração sustentável e avaliada por custo de propostas pedagógicas dinâmicas, que ainda que sejam voltadas para mimetismo e camuflagem, conseguem utilizar do recorte temático como assunto transversal e interdisciplinar, não somente revisitando e se fundamentando na diretriz curricular da Base Nacional Comum Curricular, mas ressignificando tal diretriz de modo que transpõe o isolamento temático do currículo.

6 | CONCLUSÃO

Ainda que pouco explorado, é possível concluir que o ensino de mimetismo e camuflagem possui indubitavelmente um acervo de saberes que contribuem para o ensino da Biologia geral, assim como de áreas afins. As propostas demonstraram ferramentas versáteis de ensino, resgatando o dinamismo educacional e transpondo as limitações curriculares do tema, de modo que foi possível associar sua utilização tanto em lócus educacionais relativos ao ensino de Ciências, como a Botânica e a Zoologia, quanto em lócus paralelos, como a Geografia e a Educação Artística.

Ademais, faz-se necessário ressaltar a interdependência das propostas supracitadas com a didática docente, uma vez que, ainda que versáteis, sua efetividade se faz com a aplicação correta por parte do professor, dependendo da sua capacidade didático-pedagógica, assim como do seu domínio técnico e criativo do tema. Apesar disso, o presente estudo se desenvolveu de modo que atingiu sua proposta, uma vez que apresentou metodologias que atenderam à mimetismo e camuflagem, ao dinamismo pedagógico e à interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBA, T. M. et al. **Dinâmica da camuflagem**. CCNEXT v.3 Ed. Especial- XII EIE- Encontro sobre Investigação na Escola, 2016, p.903– 908.

ARAÚJO, J. **Aposematismo: a defesa pela exuberância**. Nature digital, 2019. Disponível em <<https://naturaemuseubiodiv.wordpress.com/2019/10/15/aposematismo/>> Acesso em 23 de Mai. de 2021.

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª edição. São Paulo - SP, Brasil. Saraiva 1988/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 de Fev. de 2021.

CRUZ, V. R. M.; ANTUNES, A. M.; FARIA, J. C. N. M. **Oficina de produção de materiais pedagógicos e lúdicos com reutilizáveis: uma proposta de educação ambiental no ensino de ciências e biologia**. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, n. 12, 2011.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências**. Química nova na escola 10.10 (1999): 43-49.

QUESADO, L. B. **Interações Ecológicas nos Livros Didáticos do Ensino Médio**. 97f. Monografia (Especialização) -Instituto de Biologia Roberto Alcantara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, J. B.; VALLIM, M. A. **Estudo, desenvolvimento e produção de materiais didáticos para o ensino de biologia**. Revista Aproximando. vol. 1, 2015.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. **A experimentação no ensino de Ciências**. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências: Fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

SOUZA, C. T. et al. **Mimetismo e camuflagem: uma discussão a partir da Prova Brasil**. Salão Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão. 9. ed. Dom Pedrito – RS: UNIPAMPA, 2017.

TEIXEIRA, I. A. S. **Camuflagem e Mimetismo como Estratégias de Sobrevivência**. Dissertação (Conclusão de curso Ciências Biológicas), Universidade do Vale do Paraíba, Faculdade de Educação e Artes Curso de Ciências Biológicas Da Faculdade de Educação e Artes. São José dos Campos, 2012.

A ÁGUA, UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE BIOLOGIA E DE QUÍMICA

Data de aceite: 01/03/2022

Milena Souza da Silva

Universidade do Estado da Bahia - Campus X

Adriana Helena Moreira

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: A água é conhecida como a fonte de vida, fundamentalmente importante para todos os seres vivos. Os conceitos e significados mais variados sobre a vida permeia a relação e equilíbrio entre o homem e o meio. O ensino deve estar em consonância com a realidade e primar tais discussões em sala de aula, temáticas como a “água” intui a pesquisa sob a visão do cotidiano e valores das dimensões ou domínios do conhecimento e aprendizado, sendo factíveis de serem aplicados no ensino médio ou fundamental. Vem de encontro os “conceitos estruturantes” por Gagliardi (1988), impulsionando a transformação de uma ciência através da elaboração de novos conhecimentos. Por ser uma temática ampla e vasta, é suscetível sua aplicação para as disciplinas de química com a proposta de aproximar conteúdos tidos como abstratos em sala de aula, do cotidiano. Deste modo, este trabalho tem por objetivo propor um projeto de química com o tema água, a fim de diminuir a abstração dos conteúdos programáticos da disciplina, tal projeto foi proposta através do curso de licenciatura em ciências biológicas por meio de revisão bibliográfica, como resultado considera-se que uso da temática água promove a visão do ensino de química aplicado ao

conhecimento de biologia, minimizando o efeito que se teria de um especialista em química, porém ainda fica uma questão de reflexão sobre o currículo de curso de biologia que não oferece subsídios suficientes para os licenciados no referido curso, ministrarem as aulas de química.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de química. Água fonte de vida. Ensino de biologia. Formação de professores.

ABSTRACT: Water is known as the source of life, fundamentally important for all living beings. The most varied concepts and meanings about life permeate the relationship and balance between man and the environment. Teaching must be in line with reality and prioritize such discussions in the classroom, topics such as "water" intuit research from the perspective of everyday life and values of the dimensions or domains of knowledge and learning, being feasible to be applied in teaching medium or fundamental. It meets the “structuring concepts” by Gagliardi (1988), driving the transformation of a science through the development of new knowledge. As it is a broad and vast theme, its application to the disciplines of chemistry with the proposal of bringing contents considered abstract in the classroom, to everyday life, is susceptible. Thus, this work aims to propose a chemistry project with the theme of water, in order to reduce the abstraction of the syllabus of the discipline, such project was proposed through the degree course in biological sciences through literature review, as a result it is considered that the use of the water theme promotes the vision of teaching chemistry applied to the knowledge of biology, minimizing

the effect that a specialist in chemistry would have, but it is still a matter of reflection on the biology course curriculum that does not offer sufficient subsidies for graduates in that course to teach chemistry classes.

KEYWORDS: Chemistry teaching. Water source of life. Biology teaching. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A água é amplamente conhecida como a fonte da vida, fundamentalmente importante para os seres vivos. Sabe-se que no Mundo existe uma variedade de recursos naturais, explorados nos ambientes aquáticos e nos terrestres. Os conceitos e significados mais variados sobre a vida, prevalece favorecendo um equilíbrio da relação entre o homem e o meio. Por isso, o tipo ou forma de conexão estabelecida com a Natureza, e relações criadas no cotidiano e no ensino são favoráveis para a formação humana. Fato que há uma relação entre pessoas e ambiente, resultando em interferência negativa ou positiva.

O ensino deve primar um balanço sobre a interferência do homem no meio onde vive, com a proposta de métodos eficazes nos estudos e de entendimentos interdisciplinares. O objetivo está para promover dentro da sala de aula, durante a formação acadêmica e em disciplinas, uma visão futura profissional. Para isso, o estágio supervisionado se faz relevante (GODINHO & FISHER, 2013), mas não limitante para a formação acadêmica. Dentro das disciplinas cursadas e sistemas criados para o ensino-aprendizagem ou de avaliação, argumentar saberes e conhecimentos provocam um diálogo entre ensino e pesquisa. As cenas construídas de uma realidade em um projeto são favoráveis para desenvolver atividade prática, experimentação e lúdica (UNIVESP, 2005). Entende-se de forma semelhante, a eficácia dessa abordagem em estudos feitos por Santos et al. (2015).

Assim, justifica-se como senso comum que os saberes e conhecimentos não são formados ou recebidos, exclusivamente, dentro da sala de aula. Para isso, se faz relevante estudos científicos sobre a água (DEMAE, 2021), considerando que temas como este promovem abordagens articuladas com a realidade o que contribui para o ensino e formação. A responsabilidade do professor e do aluno na construção de um projeto de ciências como sujeitos ativos do processo, geram argumentos de visão de mundo, estilo ou modo de se viver. Estudos da Neurociência e Educação permitem discutir essa repercussão numa revisão de hábitos, costumes e comportamentos (REZENDE, 2008). Certamente, terá um sentido positivo na contribuição da formação humana e a pretendida, ou de atuação.

A escolha temática, como “água” intui a pesquisa sob a visão do cotidiano e valores das dimensões ou domínios do conhecimento e aprendizado, sendo factíveis de serem aplicados no ensino médio ou fundamental. Vem de encontro os “conceitos estruturantes” por Gagliardi (1988), impulsionando a transformação de uma ciência através da elaboração de novos conhecimentos. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo propor um projeto de química com o tema água, a fim de diminuir a abstração dos conteúdos programáticos

da disciplina, podendo ser aplicadas nos conhecimentos específicos de química e biologia, com visão de lupa, em analogia aos estudos microscópicos e macroscópicos, ou das teorias que caminham percursos do imaginário.

2 | METODOLOGIA

Para além dos conhecimentos oferecidos dentro de um contexto do ambiente educacional e da sala de aula permite-se explorar espaços educacionais e recursos. Na prática de ensino, o professor ganha a atenção do aluno gerando questões da realidade e do conhecimento adquirido. Dentro deste ponto de vista, torna-se indispensável estreitar e ampliar a relação feita com o aluno e seus saberes. Explorar conhecimentos prévios sobre a temática de escolha – a água, corroborou com o trabalho de Torralbaldo & Marcondes (2009). Para isso, considera-se perspicaz promover atividades no projeto de ciências, com visão interdisciplinar de química e biologia nas dimensões de conhecimentos, atitudes, interação com o meio ambiente e responsabilidades. A escolha de medidas qualitativas a respeito da contextualização de seu cotidiano e conteúdos obtidos de Biologia favoreceram ampliar o potencial da proposta do projeto (DURÉ, ANDRADE & ABILIO, 2018).

O desenvolvimento e apresentação do projeto de ciências ocorreu dentro do período de curso da disciplina (fundamentos de química) e em fase recente. A abordagem do ensino de química e biologia usando estratégias a partir do uso das tecnologias e ferramentas criativas como: vídeos, aplicativos de edição e produção de imagem, slides, animação e etc., implicaram na visão de atividades práticas e lúdicas como facilitadores para o ensino-aprendizagem (UNIVESP, 2005). Deste modo, o estudo da água deve atender a proposta da prática para o ensino de biologia e estudo interdisciplinar com a química, com a ação mediada pelo professor (BACCI; PATACA, 2008). Nesse sentido foi descrito como etapas do projeto: 1) proposta para execução do projeto em ambiente de ensino, 2) elaboração explorando atividades aos conteúdos de química e biologia aplicadas à temática água, prevendo ensino médio; 3) criação de material audiovisual, com tradução em libras (prevendo inclusão); 4) uso de programas e ferramentas: *powtoon*, *videoScribe*, *Funimate* (construção de material audiovisual, animações, ou edição de imagens ou filmes), gravador de voz e vídeo obtidos do *Playstore*. E, um questionário integrado, numa quarta etapa de desenvolvimento das atividades para verificação da aprendizagem e impacto da metodologia escolhida (ARENDE & PINO, 2017), com uso do *Google forms*.

Estratégias devem ser aplicadas dentro da realidade que toca o despertar e potencial para o objetivo da aprendizagem. Uma dentro do processo de formação acadêmica e da disciplina, expandindo para a ideia futura da atuação docente.

Estudos propostos por Gozer & Klouranis (2012), serviu para essa proposta, atribuindo ampliar possibilidades da visão interdisciplinar da química e biologia ao estudo temático ao que se refere. Justificado que o processo de ensino demanda significados de

interesse e participação, reveladas nas situações de práticas pedagógicas (TORRALBO & MARCONDES, 2009).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realidade dos conteúdos programáticos de química se faz como desafiador para licenciados do Curso de Biologia, e atuação profissional futura. O estágio supervisionado contribui para reduzir a ansiedade e verificação da realidade de ensino (GODINHO & FISHER, 2013). Porém, nem sempre, existe uma sintonia entre o estágio e prática do conhecimento adquirido dentro de uma disciplina.

A experiência discente e docente reflete, nesse estudo, um diálogo entre as dificuldades de medidas reais sobre as consequências das mudanças na Estrutura Curricular de Curso e oferta de disciplina - Fundamentos de Química. Atualmente, o novo currículo do Curso de Ciências Biológicas ofertada pela Universidade Estadual da Bahia) excluiu essa disciplina, tendo ainda, seu aproveitamento em 2021.1. Dentro de uma perspectiva, dessa experiência, há uma outra, em que a experiência na formação da disciplina, parece conflituosa. Seja pela decisão tomada pelo Colegiado de Biologia e real necessidade do conhecimento no caminho profissional educacional. Assim, este trabalho configura-se como uma proposta de abordagem de formação acadêmica e contextualização com o ensino e prática pedagógica. A experiência mostrou ser positiva, considerando vantagens nas diversificações de abordagens para o ensino e recursos ou instrumentos facilitadores para o papel do professor e expectativa dos objetivos para o ensino-aprendizagem.

4 | CONCLUSÕES

Aproximar as abordagens em sala de aula com a realidade do discente atribui significado e importância aos conteúdos que antes só eram vistos como forma engessada e conceitual para passar nas provas. Fato adicional é o de atribuir a vivência dos alunos com estímulo motivacional para o ensino e pesquisa, buscando aprimoramento da formação do professor e influência dentro e fora da sala de aula. Com efeito estudos dentro do ensino-pesquisa para o professor de ciências foi imprescindível, salientando ideias propostas por DURÉ et al. (2018).

O projeto de ciências foi compreendido como factível e já com valor na própria formação e expectativa futura. O uso da temática água, sem dúvida, promove a visão do ensino de química aplicado ao conhecimento de biologia, minimizando o efeito que se teria de um especialista em química. Fica, no entanto, uma questão de reflexão sobre o currículo de curso e extinção da disciplina. O impacto aqui pode ser interpretado de forma subjetiva, como sendo negativa. Não podendo explorar a ideia ou aprofundar o conceito, dada a falta de investigação e capacidade da análise. Certo é que o estudo de química é fundamental para a compreensão da Natureza e toda relação com os seres vivos. Tendo-se favorável

ao desenvolvimento do projeto de ciências com visão interdisciplinar nas abordagens de ensino para a atuação do Professor Licenciado em Biologia.

REFERÊNCIAS

AREND, F. L.; DEL PINO, J. C. Uso de questionário no processo de ensino e aprendizagem em biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 72-86, 2017. DOI: 10.46667/renbio.v10i1.36. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/36>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BACCI, D.C.; PATACA, E.M. Educação para a água. **Estudos avançados**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v22n63/v22n63a14.pdf> . Acesso em 06 abr. de 2021.

DEMAE. Importância da água para as nossas vidas. **Departamento Municipal de Águas e Esgoto de Caldas Novas**. 2021. Disponível em: <https://www.demae.go.gov.br/projetos/importancia-da-agua-para-nossa-vida/>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

DURÉ R. C., ANDRADE, M J. D. & ABÍLIO, J. P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências** V.13, No.1, 2018. Disponível: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID471/v13_n1_a2018.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2021.

GAGLIARDI, R. Cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 1988, Vol. 6, n.º 3, pp. 291-6, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51106>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

GODINHO A. C. F. & FISCHER M. C. **Circulação de saberes e valores em sala de aula: “usos de si” por alunas da educação profissional integrada à EJA**. Ano 16, n21, jul, p 119-145, 2013. Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104484/000922678.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

GOZER, L. R. & KLOURANIS, N. M M . A água como tema de reflexão no Ensino de química: relato de uma experiência. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense**, 26p.,2010. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd_e/2010/2010_uem_qui_artigo_lourdes_rodrigues_gozer.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2021.

REZENDE, M. R. K. F. Neurociência e o Ensino-Aprendizagem em Ciências: um diálogo necessário. **Universidade do Estado do Manaus (UEA) Brasil, Dissertação de Mestrado**, 147p., 2008. Disponível: <https://pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/10-9.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2021.

SANTOS C. J. S. et al. Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. **REMOA** - v.14, Ed. Especial UFMT, 2015, p. 217-227 <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/20458/pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

TORRALBO T. & MARCONDES M. E. A “água” como tema Ambiental no Ensino de químicas: o que pensam os pesquisadores. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. ISSN 1517-1256, v. 22, jan-jul, 2009. Disponível: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2810/1589>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

_____ UNIVESP (2005). **Projetos de ensino, atividades práticas, experimentação e o lúdico no ensino de ciência. Conteúdos e didática de ciências e saúde.** p114- 140. Disponível: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47361/1/u1_d23_v10_t05.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2021.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO CENTRO DE VALORIZAÇÃO DO SEU MEIO SOCIOCULTURAL

Data de aceite: 01/03/2022

Lielson Pinheiro Torres

<http://lattes.cnpq.br/2530261045720920>

RESUMO: O presente artigo, é uma reflexão sobre teorias, e, a legislação vigente que normatiza a atuação das Universidades e Instituições de ensino Superior em relação ao processo de integração Universidade x comunidade, e a importância destas na universalização da educação básica. O objetivo foi compreender de forma criteriosa este processo considerando os valores, o conhecimento, e cultura que nortearão a pesquisa e o ensino nestes contextos. Com base nos questionamentos da Pedagogia Crítica da Aprendizagem, e análise de Currículos, na visão de Henry A. Giroux, e nas ideias de “como se Ensina” de Gabriela Alejandra Fairstein e Silvana Gissels, e a proposta do livro “A construção do conhecimento na educação de Minguet att all Reig) considerando nossa CF/1988 e ao que rege a LDB sobre autonomia e deveres na ação Pedagógica das Universidades. O estudo gerou uma reflexão crítica e sistemática que resultou no presente artigo. Por fim, conclui-se que, o estudo apresenta-se com alto grau de relevância, no entanto reconhecemos que precisa e deve ser ampliado pela complexidade de sua abordagem.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; comunidade, currículo e integralidade.

ABSTRACT: This article is a reflection on theories and the current legislation that regulates the

performance of Universities and Higher Education Institutions in relation to the process of integration University x community, and the importance of these in the universalization of basic education. The objective was to understand in a Critical way this process considering the values, knowledge, and culture that will guide research and teaching in these contexts. Based on the questions of the Critical Pedagogy of Learning, and analysis of Resumes, in the view of Henry A. Giroux, and the ideas of “how is taught” by Gabriela Alejandra Fairstein and Silvana Gissels, and the proposal of the book “The construction of knowledge in the education of Minguet att all Reig) considering our CF / 1988 and that which governs the LDB on autonomy and duties in the Pedagogical action of the Universities. The study generated a critical and systematic reflection that resulted in this article. Finally, it is concluded that the study was important, but needs to be expanded by the complexity of its approach.

KEYWORDS: University; community, curriculum and integrality.

1 | INTRODUÇÃO

Para que haja melhor compreensão de qual seria a postura e o verdadeiro papel das Instituições superiores de ensino ao adentrar uma comunidade seja com sede ou extensão, e qual a melhor forma de acontecer a interligação entre ambas, assegurando uma educação significativa, faz-se necessário principiar um progresso que seja contínuo e eficaz em sintonia com as culturas, valores considerando

principalmente o que já se possui e o que foi construído ao longo do tempo histórico. Acredita-se, que isso, poderá ser possível a partir de práticas pedagógicas democráticas e participativas que se acredita serem as mais viáveis, pois estas ajudam também, no conhecimento geral das culturas, valores, relações de poder e tipos de conhecimento que já estão disponíveis para serem aperfeiçoados. Ao consolidar as propostas educativas construídas especificamente naquela e para aquela coletividade. No intuito de facilitar um debate nesse sentido, embrenhou-se o presente estudo em algumas teorias críticas ao processo de construção e elaboração do conhecimento, mais precisamente, o conhecimento científico, bem como, ao que a legislação brasileira dispõe sobre as Instituições de ensino superior. A pesquisa realizada restringe-se a bibliografias, e servirá como um aperitivo intelectual para discussão, debates e futuras pesquisas tanto de revisão literária como de experiências vivenciadas nas mais diversas áreas e contextos acadêmicos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Passar-se-á, a análise do papel das Universidades em nossa legislação maior a nossa Constituição Federal de 1988, que rege:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Verifica-se que as Universidade são Instituições carregadas de poderes e autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, mas que precisam obedecer a indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e extensão, ou seja, ser coerentes em suas ações com vista a garantir progresso e desenvolvimento científico aprimorando os conhecimentos sociais e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, o que a, *LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, pontua muito bem, em seu artigo art. 43 incisos de I a VIII, onde defina as finalidades da Educação superior, a ser observadas pelas Instituições de ensino superior. Entre as finalidades define:

O incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica juntamente com o desenvolvimento da ciência e tecnologia, difundir a cultura e desenvolver o conhecimento do homem e do meio em que ele vive...estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviço especializado a comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. Atuar em favor do aprimoramento e da universalização da educação básica...(LDB, 1996)

A ideia, de que, a presença da Universidade torna-se fundamental a uma comunidade, dá-se, pelo caráter de cientificidade do mundo universitário, seu processo investigatório e sistematização do conhecimento que personifica seu meio baseado em conceitos e teorias que explicam, justificam e questiona a realidade presente. As realizações de pesquisas

permitem aos acadêmicos novas descobertas, e proporcionam situações de pensar e repensar sobre o cotidiano social e pessoal, e a possibilidade de preverem mudanças, reinventando e mudando a realidade de forma criteriosa a partir de seu próprio contexto. No processo de formação o acadêmico adquire caráter próprio, para melhorar e ampliar os potenciais e talento que por ora estavam adormecidos em si mesmos, que faz parte de seu eu. A reciprocidade de que trata o inciso VI do art. 43 da LDB, apontam, que a parceria e a integralização das Instituições de educação superior com o meio social, no qual está inserida, é fundamental para que a educação seja significativa e promova a autonomia, o entendimento do ser humano e a compreensão do meio em que vive, habilitando-os para o exercício e a prática da cidadania.

A educação superior é uma etapa indispensável à formação de conceitos e reflexões sobre conceitos estabelecidos, pois nela o sujeito em formação se questiona, pesquisa, debate, crítica e é criticado, ou seja, ele se confronta às vezes consigo mesmo. A instituição de educação superior jamais deverá esquecer a *incompletude* que é o ser humano, expressão dita pelo saudoso e grande educador brasileiro, Paulo Freire. Neste contexto, a instituição deve agir com total responsabilidade, orientando e supervisionando seus docentes, para saber administrar seus próprios sentimentos, emoções, preconceitos, a fim de, não criar empecilhos no desempenho dos acadêmicos, evitando os conflitos desmotivadores, que possa comprometer a formação integral dos mesmos. Conhecer bem a comunidade, sua cultura, estilos oriundos do cotidiano dos acadêmicos permitem às instituições de ensino oferecer um currículo que de fato atenda os anseios dos estudantes e estreita os vínculos entre ambas as partes. O conhecimento e a postura em relação à cultura estão embutidos na prática cotidiana dos docentes, aí a importância de transferi-la sem agredir a cultura do outro, ao qual se ensina. A cultura pode ser entendida como *o conjunto de conhecimentos, habilidades, linguagens, artes, convenções e valores próprios de uma sociedade ou grupo social*. (FAIRSTEIN & GYSSELS, p. 32). Portanto fica evidente que o processo de formação educacional é complexo e tem ligação intrínseca com a realidade em que o sujeito em formação encontra-se inserido.

Ao pensar que a universidade deve oferecer a uma comunidade o sentimento de valorização e de apoio ao seu estilo de ser, se faz pensar porque não ao contrário a comunidade valoriza a universidade que tem? Assim os benefícios e valores de uma se complementam com a outra, e ambas se tornarão muito mais importantes. Considerando que para a implantação de qualquer curso superior, se faz necessário investimento, é preciso encontrar os acadêmicos interessados e aptos a cursarem o nível superior, e isso nos remete a pensar a razão porque a universidade sempre chega a um território, tempo após a existência de uma comunidade. Assim entende-se que a instituição de Educação Superior sempre para compor e participar de uma comunidade, tem que dar o devido valor aos integrantes que fez surgir o meio social ou território para sua instalação. Por falar em território vamos considerar o que Santos 1999 diz:

O conceito de território numa perspectiva sociológica, apresenta que o território é o chão da identidade e a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Nessa perspectiva, a extensão é um trabalho que envolve pesquisa, aprendizado mútuo, trocas recíprocas. Enfim, um trabalho que propulsiona outras formas de trabalho, de trocas materiais e espirituais, nas quais existe uma vida. (SANTOS, 1999 apud FERREIRA; SILVA; ZANATTA), *Cadernos Gestão Social*, V.3, n.1, p.53-68, jan/jun 2012),

Portanto, entende-se que: ao propor a oferta de cursos universitários para determinado território, ou comunidade, seja em áreas urbanas ou rurais, campo ou a qualquer etnia, deve-se considerar que não apenas ensinamos, mas que também aprendemos, a aprendizagem é recíproca, este processo é enriquecedor a todos, acontecem ganho de ambos os lados. O fato é, que, tanto para a Instituição de ensino superior, seja ela faculdade ou universidade, quanto à comunidade local possui interesses e privilégios que enobrecem sua existência e atende sua necessidade, faz-se necessário e viável o respeito e a convivência intercultural e dinâmica, para a perpetuação de seus valores e prestígio humano e social. Percebe-se que para acontecer a inserção de uma instituição em determinado local, aqui identificado como território no sentido sociológico, entende-se que haja tido uma identificação, algo em comum o qual complementa, e que de certa forma caracteriza como algo próprio, que denota um sentido de pertença. Esta identidade por sinal deverá fortalecer a estrutura de ambas as partes, instituição e comunidade e gerar novos vínculos entre as partes integradas.

O presente estudo expõe a importância da valorização do meio social e cultural através da Instituição de ensino Superior, já que sua missão maior é proporcionar e promover aos agentes sociais e culturais a sua ampla formação. Motivar os mesmos para uma formação que contribua para a evolução humana e ampliação de suas culturas. Progredir conforme o crescimento e necessidades locais, sociais e regionais, constituem um desafio constante do fazer pedagógico no meio universitário, de forma a constituir um currículo que atenda a especificidade local. Conforme os embasamentos teóricos mencionados no item marco legal, são várias as contribuições de ambos os lados, tanto da Universidade, quanto da comunidade, que contribuem para o progresso e a significação de todo processo de formação. Para este processo devem-se considerar tanto as perspectivas da universidade ou faculdade, quanto os idealizados pela comunidade – meio social -, onde se encontra a Universidade. Conforme afirma (FAIRSTEIN & GYSSELS, p. 38), *para que ocorra o equilíbrio entre Universidade e comunidade local faz-se necessário a integração das duas perspectivas para não ocorrer à imposição de uma cultura sobre a outra, ou o desaparecimento de uma das duas ou a justaposição sem sentido*. Como se pode verificar a construção do conhecimento significativo para um determinado grupo social, precisa estar em sintonia com a realidade e cultura, aproveitando os recursos disponíveis e impulsionando o surgir de outros, estimulados pelos saberes e talentos disponíveis na própria realidade. Ao falar em ensino lembra-se a aprendizagem e para que a mesma aconteça de forma

satisfatória obviamente o docente precisa dispor de didáticas motivadoras e instigantes, e isso, torna-se fundamental para que aconteça de fato a sistematização e apreensão do conhecimento por parte do acadêmico. Entende-se que isso só é possível se houver o tripé de sustentação que é: *relação professor-conhecimento; relação professor-aprendiz; relação conhecimento-aluno*. A finalidade da educação é que aconteça a interação do aprendiz com o conhecimento, e que o conhecimento complementa este aprendiz, e vice-versa, que o aprendiz adquira conhecimento. (FAIRTEIN & GYSSELS, p. 18.).

A instituição tem que ter compromisso com a formação integral de seus docentes, saber intervir por meio de sua coordenação pedagógica e de membros responsáveis pelas execuções de pesquisas e projetos, tendo uma visão, que privilegiam os protagonistas do conhecimento que ali reside. A universidade deve proporcionar novos conhecimentos com os instrumentos disponíveis, elaborar outros na medida do possível, e partir destes, almejar um progresso de valorização local, de crescimento significativo, que faça sentido aos seus acadêmicos e seu meio social, tornando-os atores principais de sua aprendizagem.

...a aprendizagem significativa que envolve relacionar as aprendizagens novas com os conhecimentos prévios ou experiências anteriores para sua inclusão coerente com o conhecimento organizado na estrutura cognitiva, assim como também a utilização de pontes cognitivas como organizadores prévios das novas aprendizagens. (MINGUET, p. 7).

Nesta perspectiva o professor torna-se um mediador que orienta e conduz o aprendiz na construção do seu conhecimento. O ato de ensinar exige do educador uma responsabilidade, pois, sempre ensina com uma intenção, todo ensino é intencional, portanto implica uma postura de caráter, valores, conceitos e definições culturais, por meio da autoridade que existe entre o professor e o aluno. O ato de ensinar também transmite um ideal político e social que o professor em todos os níveis de ensino possui, tornando mais evidente ainda no meio universitário, pois ali se discute, debate com clareza as questões do meio social e do cotidiano dos envolvidos. Sabe-se então que o ato de ensinar compromete moralmente quem o realiza e todos os envolvidos neste processo.

A Universidade precisa sair de si, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades desta, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais. (MASSETO, 2012, págs. 19, 20).

Na sociedade do conhecimento torna-se indispensável a busca de interatividade e aperfeiçoamento tanto da universidade quanto de seus profissionais, a fim de, garantir qualidade e formação capazes de transformar conhecimentos e aprendizagens em resultados produtivos que sejam propícios a realidade da era tecnológica do progresso, e da evolução humana para o convívio coletivo multicultural.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O currículo das instituições de ensino superior além de atender ao que rege a legislação brasileira, nos requisitos técnicos, tem que abranger as especificidades regionais e locais, pois a base de toda educação é inserida nos sujeitos a partir das relações de convívio integrados com seu meio social. Portanto o currículo deve contemplar estas bases, possibilitando seus avanços, e ajustes necessários ao desenvolvimento deste sujeito. Como contempla a legislação que exige formação integral para o exercício pleno da cidadania, com melhor compreensão dos problemas do mundo presente, com condições de oferecer à comunidade serviços especializados, contribuindo assim para o progresso e avanço do conhecimento a partir de sua própria prática. Em relação a efetivação da aprendizagem tendo como base a cultura temos a contribuição de Giroux que:

Em nossa visão, tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e práticas que incorpora. Esta formulação requer uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas. (GIROUX, 1997, p. 166).

Como afirma Giroux ao fazer a análise crítica dos currículos das Universidades do EUA e do sistema educacional de forma geral, em relação às verdadeiras necessidades das comunidades ou acadêmicos. Giroux alerta para que não seja apenas mais um entre as várias formas de escolarização, ou que não seja apenas um local para inserir um projeto de transformação e regulação ou local de se construir e definir a subjetividade humana, através das ideologias que as incorpora e que são tidas como válidas. As ideias recomendam para não considerar apenas o que o sistema educacional possui ou podem oferecer como válidos, mas que são fundamentais que a política educacional considere e preze pela qualidade de seus currículos valorizando principalmente as experiências de vidas e o rol de culturas, linguagens, história, pedagogia de vida social e política, e a formação social dos seus grupos de acadêmicos. Do ponto de vista crítico dos currículos, os acadêmicos devem ser libertados das normas e regras que costumam definir ou dizer o que deve ou não fazer ao estudar, tendo autonomia de construir juntos a transformação que julgam necessárias e atendam de fato as reais necessidades, sendo eles os protagonistas do pensar e do fazer novos conhecimentos. Isso não significaria a perda da identidade ou de direcionamento do sistema de ensino ou da Instituição, mas a remoção da distorção que existe entre instituição de ensino e acadêmico, onde figura que quem sabe são os professores e os alunos são nossos clientes. Por sábio que seja um mestre, se não fizer vínculos de empatia e respeitar as diferenças dos alunos, não acontecerá a formação integral tão sonhada e desejada pelos estudantes. O currículo para proporcionar avanços

e respeito ao modo de vida social dos acadêmicos precisa ser discutido e debatido como forma de teoria social, tornando o ato político num verdadeiramente ato pedagógico, como afirma Giroux:

...isto é, o currículo representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e de futuro deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos. (GIROUX, 169).

Quando o currículo não respeita as características do seu público protagonista dos novos conhecimentos que serão produzidos, estes se sentem alheios ao tipo de formação a qual estão sujeitos a aceitarem. As consequências surgem com elevado nível de fatores que contribuem para o empobrecimento intelectual dos estudantes e o aumento da burocratização pela instituição, ou desqualificação da mesma em relação a pesquisas e produção de novos conhecimentos úteis à vida e o desenvolvimento social da comunidade e do estudante.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de "invasão cultural", ainda que feita com a melhor das intenções. Mas "invasão cultural" sempre. (FREIRE. 1987, p. 49).

Conhecer e debater as necessidades, as culturas, o conhecimento utilizado, as formas de poder e relação social dos acadêmicos e de seus territórios, de forma aberta e democrática, constitui a chave primordial, para a integralização e produção de novos conhecimentos e valorização de todos na construção da qualidade e a forma de promover o conhecimento mais significativo e útil, sem cometer a invasão cultural e o afronto entre o currículo e a realidade que receberá tal currículo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a dimensão do estudo realizado em busca da compreensão e entendimento de qual seria a melhor postura e o verdadeiro papel das Instituições superiores de ensino ao adentrar uma comunidade seja com sede ou extensão, e qual a melhor forma de acontecer a interligação entre ambas, assegurando uma educação significativa, recorre-se aqui ao enfatizou Freire (1987, p. 51). *No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das "situações-limites".* Não é fácil, mas o conhecimento quando compartilhado, construído em cooperação e com objetivos comuns, torna possível um progresso promissor em sintonia com as culturas, valores locais, considerando principalmente tudo o que foi construído ao longo do tempo histórico.

51 CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado considera-se que o mesmo contribuiu para melhor compreensão de quais posturas e rumos o currículo podem dar a uma instituição, sendo este favorável, ou desfavorável ao contexto, aos objetivos educacionais, necessidades e culturas, em que as instituições de ensino almejam ou são inseridas. As práticas pedagógicas democráticas e participativas são as que parecem ser mais viáveis, uma vez que ajudam também no conhecimento geral das culturas, valores, relações de poder e tipos de conhecimento que já estão disponíveis para serem aperfeiçoados e melhorados, a partir das propostas educativas construídas especificamente naquela e para aquela coletividade. É óbvio que nos enriqueceu, mas almeja-se que isto contribua de forma significativa aos demais pesquisadores em educação e principalmente aqueles que têm sede de entendimento quanto ao processo educacional no ensino superior. Compreende-se que as necessidades são tamanhas, e que há sempre o que complementar, que não se encerra as buscas por aqui, mas abrem-se caminhos para se aprofundar as pesquisas e estudos neste sentido.

REFERÊNCIAS

- Brasil, **Constituição Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, acessado em 29/03/2019.
- Henry Giroux, **os professores como Intelectuais-** Rumo a uma pedagogia crítica dos conteúdos, Porto Alegre, Artmed, 1997. Tradução de Daniel Bueno, apresentação de Paulo Freire, prefácio de Peter McLaren.
- FAIRSTEIN, Alejandra Gabriela GYSSELS, Silvana, **Formação Pedagógica - como se ensina?** São Paulo, Edições Loyola, 2005. Publicação realizada com o apoio da Fundação Santamaria – Centro Magis. Agência Espanhola de Cooperação (AECI). Centro de Pedagogia Popular Fé e Alegria –Palmas\TO.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**, disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> acessada em 07/12/2018.
- MASSETO, Tarciso Marcos, **Competência Pedagógica do professor universitário**, 2º Ed. rev. – São Paulo, Summus, 2012.

CAPÍTULO 12

CONTRIBUIÇÃO DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/03/2022

Mateus Alves Da Silva

Sávio Silva Carneiro

Juliana Pereira de Araújo

RESUMO: Este relato de experiência deriva dos estudos realizados na disciplina Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação, ministrada no segundo semestre de 2020 para discentes do curso de Licenciatura em Matemática. Nestes termos ele tem como objetivo principal sintetizar e socializar os temas tratados ao longo da disciplina explorando de modo reflexivo suas contribuições para os licenciandos, futuros professores. Acreditamos que ao relatar essa experiência acionamos com mais agudeza a seleção dos pontos e aspectos educacionais que obtivemos como aprendizagem em relação ao escopo da disciplina. São duas as principais justificativas para a escrita deste relato. Primeiro uma certa desvalorização ou mesmo um preconceito, que acreditamos existir em alguns licenciandos, principalmente da área de exatas quanto a temática abordada na disciplina de fundamentos sócio-históricos da educação. Nesse aspecto também nos incluímos pois iniciamos os estudos de fundamentos sócio-históricos com o simples propósito de realizar mais uma disciplina obrigatória do currículo. Nunca pensaríamos de início que estaríamos escrevendo tal relato neste momento, por isso achamos prudente discorrer sobre a relevância

que os temas estudados têm sobre a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Fundamentos filosóficos. Formação de Professores. Pós-modernidade.

ABSTRACT: This experience report derives from studies carried out in the Socio-Historical Philosophical Foundations of Education course, given in the second half of 2020 to students of the Licentiate Degree in Mathematics. In these terms, its main objective is to synthesize and socialize the themes dealt with throughout the course, exploring, in a reflexive way, their contributions to licentiates, future teachers. We believe that when reporting this experience, we trigger the selection of points and educational aspects that we obtained as learning in relation to the scope of the discipline more sharply. There are two main reasons for writing this report. First, a certain devaluation or even a prejudice, which we believe exists in some undergraduates, mainly in the area of exact sciences, regarding the theme addressed in the discipline of socio-historical foundations of education. We are also included in this aspect, as we began studies of socio-historical foundations with the simple purpose of carrying out yet another mandatory subject in the curriculum. We would never have thought at the outset that we would be writing such a report at this time, so we think it is prudent to discuss the relevance that the themes studied have on teaching practice.

KEYWORDS: Education. Philosophical foundations. Teacher training. Post-modernity.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência deriva dos estudos realizados na disciplina Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação, ministrada no segundo semestre de 2020 para discentes do curso de Licenciatura em Matemática. Nestes termos ele tem como objetivo principal sintetizar e socializar os temas tratados ao longo da disciplina explorando de modo reflexivo suas contribuições para os licenciandos, futuros professores. Acreditamos que ao relatar essa experiência acionamos com mais agudeza a seleção dos pontos e aspectos educacionais que obtivemos como aprendizagem em relação ao escopo da disciplina.

São duas as principais justificativas para a escrita deste relato. Primeiro uma certa desvalorização ou mesmo um preconceito, que acreditamos existir em alguns licenciandos, principalmente da área de exatas quanto a temática abordada na disciplina de fundamentos sócio-históricos da educação. Nesse aspecto também nos incluímos pois iniciamos os estudos de fundamentos sócio-históricos com o simples propósito de realizar mais uma disciplina obrigatória do currículo. Nunca pensaríamos de início que estaríamos escrevendo tal relato neste momento, por isso achamos prudente discorrer sobre a relevância que os temas estudados têm sobre a prática docente.

Seria, no entanto, irreal de nossa parte já afirmarmos com toda certeza que enxergamos claramente as contribuições de todos os fundamentos educacionais estudados em nossas vidas, ou práticas profissionais, após ter feito somente uma disciplina sobre esse assunto ao longo de nossa formação. Então como segundo ponto que nos motiva a redigir este relato está o fato de termos a possibilidade de expor e refletirmos de forma mais estruturada sobre os temas estudados na disciplina e como podem contribuir para a construção de nossa identidade docente.

DESENVOLVIMENTO

Para produzir este relato duas atividades foram feitas: primeiro a revisão dos temas e de nossa trajetória na disciplina, depois buscamos relacionar estes elementos com nosso cotidiano e com a projeção de nossa atuação docente que cada dia se torna mais próxima. Por isso, textualmente o que apresentamos na sequência é uma espécie de síntese reflexiva. Para iniciar esse movimento partimos da ementa da disciplina Fundamentos Filosófico Sócio-históricos da Educação seus temas basais são: A educação como processo social. Diferentes concepções de educação: a metafísica cristã (escola jesuítica); o liberalismo (escola nova); o positivismo (escola tecnicista); o marxismo e o pós-estruturalismo (tendências progressistas).

Ao longo dos encontros síncronos o estudo das diferentes correntes e pensamentos contribuíram para compreendermos melhor a educação atual já que ela se estabelece historicamente em ideias que foram sendo elaboradas pela filosofia, pela sociologia e

pela própria história e seus acontecimentos. Escolhas feitas porque pareciam ser essas elaborações as melhores para aquele período ou para determinados grupos.

Revisitaremos a partir de agora quatro temas chave estudados ao longo da disciplina de fundamentos e que enveredaram por diferentes concepções de educação: a) a metafísica cristã (escola jesuítica) estudado com auxílio dos textos *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias* (GAUTHIER; TARDIF, 2010) e *A Matriz pedagógica jesuíta e a sistemática escolar moderna* (ROSA, 2017); b) o liberalismo (escola nova) estudado com auxílio dos textos *Liberalismos e educação*. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville (FERRARO, 2009) e *O que é Liberalismo* (STEWART JUNIOR, 1995); c) o positivismo (escola tecnicista) com o auxílio das obras *O que é positivismo* (RIBEIRO, 1994) e AMORIM (2016); d) o marxismo que estudamos utilizando como expediente principal a pesquisa.

Após esse processo percebemos com mais clareza que todos influenciaram e ainda influenciam a educação como a conhecemos e vivemos hoje. Esses conhecimentos podem e devem ser assumidos como fonte para nossa própria atuação na medida em que alimentam nossa compreensão de educação, homem e mundo.

A metafísica cristã (base da escola jesuítica) se alastrou pelo mundo ocidental se tornando a religião do grande império romano a partir da conversão do Imperador Constantino e mais tarde pela imposição feita por Teodósio I durante o século IV. Como ressaltam Gauthier e Tardif (2010). Assim, a igreja foi em grande parte responsável pelo surgimento da escola e isso nos mostra o grau de sua influência. Segundo Rosa (2017) é dessa corrente que advém, por exemplo, a organização em turmas em nossas escolas. Que em nossa concepção tem reflexo no perfil idealizado dos professores de matemática (rigorosos e disciplinados), a forma gentil na comunicação com os alunos (que poderia ser mais assumida como elemento da didática). Percebemos agora como o método jesuítico inspira as aulas de ciências exatas (das quais se trata nossa área de atuação) onde geralmente são adotados métodos de ensino mais formais, que requerem um ambiente de sala de aula organizado, uma estrutura de planejamento de atividades e ações detalhadas entre outros pontos que lembram a organização estabelecida em documentos como a “Didática Magna”, principal guia da matriz pedagógica cristã.

Certamente não estamos generalizando a ideia de que há nas aulas de exatas a predominância da metafísica ou mesmo criticando sua influência, ao contrário nos é interessante que a educação se preocupe com a questão das virtudes, valores, ética e atitudes que contribuem para a formação moral e social do ser humano. É essa uma contribuição importante desse tema pois é preciso ainda mais assumir como elemento da docência a busca pelo desenvolvimento do respeito e da empatia. Assim como é importante o foco no aprendizado dos alunos, o estímulo à participação ativa nas aulas e o desenvolvimento de diversas atividades como aquelas que exercitam a oratória, o teatro, a emulação (que bem utilizada adiciona ludicidade e motivação).

Por outro lado, fazemos a leitura de que alguns pontos da educação jesuítica não parecem ser adaptáveis a educação atualmente como a aplicação de castigos e repreensões aos alunos “mal-comportados”, prática por vezes adotadas pelos jesuítas e educadores cristãos, mas que sabemos hoje são prejudiciais ao aprendizado dos alunos. Também a doutrinação religiosa, ponto chave da educação cristã, é impensável hoje (ainda que pareça algo concreto) devido ao respeito às diversidades de pensamento e religião que devem existir numa instituição de ensino que se diga laica. Finalmente, o incentivo a uma aprendizagem dos conteúdos pelo uso da mnemônica ou “decoreba” não deve ser a única via metodológica (talvez valha para os conteúdos factuais) pois leitura, interpretação, discussão, reflexão e compreensão das ideias também são atividades importantes no aprendizado de conteúdo. Como futuros professores de matemática endossamos a ideia de que mesmo em fórmulas matemáticas é necessário entender os conceitos envolvidos e as condições para se aplicar uma determinada fórmula, o que o aluno não conseguirá alcançar apenas decorando a fórmula.

Quanto ao liberalismo, aprendemos que ele é uma doutrina política surgida no século XVII (em oposição ao absolutismo das monarquias da época) e que fundamentalmente defende a liberdade (social, política, religiosa etc.). Tem como o objetivo melhorar as condições de vida do ser humano, reduzindo a pobreza, a miséria e a desigualdade social (Stewart, 1995). Interessante perceber como as ideias liberais vão assumindo outras faces para se adequar ao Brasil, um país de origem escravocrata, monocultora e patriarcal. Por aqui o liberalismo claramente não assumiu para a educação a forma defendida pelo marquês de Condorcet (1747-1794) postulante da igualdade de oportunidades entre os seres humanos mas muito mais as ideias de Mandeville para quem uma população instruída era um risco à sociedade ou Adam Smith para quem as pessoas só deveriam receber o mínimo de instrução (Ferraro, 2009).

Ao privilegiarmos as pautas do liberalismo econômico (livre iniciativa, liberdade de contrato, livre concorrência) deixamos de lado atenção pelas questões liberais no campo político (liberdade de pensamento, liberdade de expressão) que alimentam a ideia de que a educação deve ser acessível para todos independentemente de classes sociais, religião ou privilégios. Deixamos de compreender que mesmo sob a chancela “liberal” o que devemos esperar é por uma escola pública gratuita, que não esteja a serviços de religiões ou classes. O liberalismo defende que a ascensão social reflita o nível de instrução do indivíduo e seu esforço pessoal e não de suas origens sociais. Contudo, no Brasil a estratificação nefasta da sociedade já impacta profundamente a possibilidade de cada um justamente pela desigualdade do acesso e qualidade à instrução.

Agora compreendemos melhor porque uma proposta liberal é um fundamento importante para a educação. Pensando no liberalismo político vemos ainda mais sentido nas defesas dessa doutrina contudo visualizamos que uma educação que se diga liberal não poderia estar apartada de uma reestruturação na própria sociedade desigual e excludente

e por conseguinte no sistema educacional, predominantemente tradicional pela influência cristã e naturalizador das diferenças.

Tendo como expoentes Condorcet e Saint-Simon o positivismo surge no século das luzes (XVIII) com caráter revolucionário, contestando a ordem social vigente. É Comte quem assume o protagonismo dessa corrente de pensamento e são suas as ideias difundidas durante o século XX que chegam inclusive ao Brasil por via sobretudo dos militares. O que vemos como destaque do Positivismo é seu caráter conservador que depreende da crença de que a sociedade é regida por leis universais, responsáveis de forma natural e gradual pelo acesso ao progresso.

O Positivismo opera com forte influência na educação brasileira, particularmente no início da República, o que fica evidenciado em reformas como a do ensino secundário efetivada por Benjamin Constant que traz fortes características dessa corrente como a defesa do ensino universal e laico, para todos. Há nessa corrente a visão de que a educação pode ser inclusive um meio de controle da sociedade além certamente de uma forma de planificação da estrutura social. A rigidez curricular, a supervalorização das hierarquias e regras também são vinculadas ao Positivismo. A lei dos três estados propostas por Comte parece ainda impactar nossas crenças sobre ensino e aprendizagem porque quando refletimos sobre ela vemos como nos baseamos na ideia pejorativa de um estado teológico em que tudo é consequência da ação de seres sobrenaturais, para conceber como ignorantes ou menos valiosos os saberes por exemplo dos povos do campo ou das comunidades tradicionais. Do mesmo modo é a inspiração na ideia de um estado metafísico que se caracteriza pela ideia de que todos os fenômenos são coordenados por forças abstratas, verdadeiras entidades que menosprezamos a abstração de nossos alunos, sua imaginação e valorizamos um estado positivo no qual o homem deixa de se preocupar com as explicações sobre o que ocorre ao seu redor para buscar grandes leis universais. Deixa-se de investir na compreensão de sua relação com o mundo e no mundo e assim os afasta do local, do imaginário, do subjetivo.

Daí decorre o fato de as escolas estarem muito preocupadas em ensinar conteúdos imutáveis e pouco em propor meios de atuação na sociedade. A escola está preocupada em ensinar os alunos do presente, de maneira aprimorada, aquilo que os alunos do passado também viram, parece acreditar que o Teorema de Pitágoras precisa ser redescoberto por todos. Se questionar a um aluno qual a hipotenusa de um triângulo retângulo com catetos 6 e 8, provavelmente ele rapidamente concluirá que a hipotenusa tem tamanho 10. Agora, se questionar, qual a distância percorrida por uma pessoa ao atravessar uma praça retangular com medidas 6 e 8 em diagonal, o aluno terá dificuldade em associar o conteúdo com a prática, procurando teoria e mais teoria sobre como resolver.

Karl Marx fez no século XIX pela primeira vez na história com bases científicas (o método dialético) um estudo em profundidade sobre a sociedade, observando suas características gerais. É ele quem primeiro propôs a ideia de que a sociedade se divide

basicamente em duas classes sendo uma a burguesia (detentora dos meios de produção) e a proletária (detentora da própria força de trabalho). Em sua análise, a causa das desigualdades típicas e fundamentais para o capitalismo reside no fato de existirem pessoas com o domínio dos meios de produção (da tecnologia para produzir, do conhecimento, dos instrumentos e sobretudo terra) e existir o proletariado que tem apenas sua capacidade produtiva. Algo interessante tratado nos encontros síncronos foi a mais-valia, (absoluta e relativa) e consideramos, após as discussões feitas, que professores são os que mais sentem na pele essas formas de exploração por meio da constante incorporação de tecnologias dentro das aulas e salas buscando aumentar a produtividade sob argumento de estar melhorando a qualidade. Essa exploração além do impacto na qualidade e autonomia dos professores implica na redução de seu tempo com sua família, amigos, o que de algum modo para nós também amplia a própria alienação, um dos pontos fundamentais para a manutenção desse estado de exploração.

Nos perturbou pensar em como a educação nos moldes capitalistas amplia a desumanização das pessoas, sempre preocupadas com a manutenção de seus empregos. Por exemplo, a ampliação da jornada de trabalho do professor, por consequência a ampliação do quantitativo de alunos que esse se relaciona, desencadeando uma maior preocupação com as horas trabalhadas, do que com o próprio aprendizado dos alunos.

CONCLUSÕES

De início vimos os temas a serem explorados na disciplina de fundamentos da educação com certo preconceito, acreditando que pouco agregariam a nossa bagagem pedagógica enquanto professores de ciências exatas. Estudar tais aspectos que em nossa concepção inicial eram de um escopo das ciências humanas, o que acreditamos ser um pensamento recorrente de alunos de licenciaturas em exatas ao se deparar com disciplinas que abordam temas sociais e filosóficos como esta.

Tal concepção se acentua muito no fato de como futuros professores de matemática nos é muito comum pensar que precisamos apenas ter uma formação essencial em matemática, isto é, saber muito bem conceitos, definições, fórmulas...afinal, é matemática que, em tese, estritamente vamos ensinar, e na verdade teremos que lidar com algumas situações fora da matemática que precisaremos saber conviver.

Pensar ideias, correntes, doutrinas ou filosofias como as tratadas durante a disciplina (educação jesuítica, liberalismo, positivismo e marxismo) à luz do cenário atual foi um exercício fundamental para percebermos que educação atual é uma mescla das produções intelectuais filosóficas, sociológicas concebidas ao longo da história. Mais do que isso, a sociedade atual está inserida em muitos aspectos que se originaram a partir de muitas dessas correntes e tais influenciam o cotidiano e as relações, inclusive entre professores e alunos.

Não conhecermos os fundamentos daquilo que fazemos (a educação) fragiliza a clareza de nossas proposições como professores e percebemos ao longo da disciplina como isso propiciou a exploração do trabalho do professor e serviu ora a Igreja-Estado, ora ao Estado. A despeito das condições impostas a partir de infundáveis obrigatoriedades de relatórios e burocracias ou da baixa remuneração houve sempre quem anunciasse melhores caminhos para a educação e deles devemos tomar conhecimento, para nos inspirar e pautar.

A síntese ao final da disciplina é que desse esforço de imaginar os ecos dos fundamentos dentro da sala de aula, em nossas crenças e expectativas começamos a embasar melhor nosso posicionamento sobre a sociedade e a educação, algo de suma importância para encaminharmos as decisões que serão concretizadas pela prática. Em outras palavras, a prática acontecerá com base no que pensamos sobre a sociedade e a educação e quanto menos pensarmos menos sentido e solidez ela terá.

Nós, que somos hoje alunos, consideramos após a disciplina o quão importante é ao futuro professor que comece ele mesmo a lançar suas bases, seus Fundamentos. E como futuros docente podemos expressar que elaborando nossas aprendizagens projetamos como fundamentos: a organização, a disciplina e os valores éticos e morais propostos na educação cristã; a liberdade de expressar ideias e pontos de vista da educação liberal; o apreço ao rigor científico e técnico dos positivistas; de Marx temos a luta pelos direitos, ao combate das desigualdades e a estratificação da sociedade em classes, e desejamos contribuir para o ensino como criador e facilitador de mobilidade entre as classes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gusmão Freitas. EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO É CONTEMPORANEIDADE”, 10., 2016, São Cristóvão/Se. Anais [...]. Aracaju: Educon, 2016. p. 2-12.

DIAS, Lorena Silva de Andrade; DONEL, Gislaíne Mendes; PEREIRA, Kariston; COMIOTTO, Tatiana; MUNHOZ, Regina Helena; PAVANATI, Iandra. Análise de Ideais Marxistas na obra de Paulo Freire. Debates em Educação, Maceió, v. 11, n. 23, p. 36-48, Jan./Abr. 2019.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. A Matriz Pedagógica Jesuíta e a Sistemática Escolar Moderna. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 21-37, set./dez. 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. Revista Brasileira de Educação, [S.L], v. 14, n. 41, p. 308-395, maio/ago. 2009.

RIBEIRO JÚNIOR, João. O que é Positivismos. São Paulo: Brasiliense, 1994. 40 p. 40 f.

STEWART JÚNIOR, Donald. O que é o Liberalismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

CAPÍTULO 13

ANÍSIO TEIXEIRA E A PROPOSTA DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSOS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Data de aceite: 01/03/2022

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

<http://lattes.cnpq.br/8546228988307468>

<https://orcid.org/0000-0001-5359-6264>

RESUMO: A partir de 1930, o Brasil deixaria de ter uma sociedade predominante rural e uma economia baseada no setor primário-exportador (agrário) para tornar-se cada vez mais um país urbano e marcado pela ampliação dos setores secundário (industrial) e terciário (comércio e serviços). Tal processo passou a exigir cada vez mais dos futuros trabalhadores, sobretudo os das novas indústrias, que, além do domínio básico da leitura, escrita e aritmética ofertado pela escola tradicional, também possuísem o conhecimento do uso de tecnologias. Nesse sentido, de acordo com Anísio Teixeira, caberia à escola pública adotar as tecnologias de informação e comunicação como recursos didáticos fundamentais para a aproximação dos conteúdos curriculares da nova realidade nacional e a reflexão dos alunos sobre as origens históricas e os reflexos das inovações na vida de cada pessoa e da coletividade. Neste artigo, pretende-se retomar tal perspectiva deste importante educador para trazer à tona contribuições para a análise da conjuntura atual de pandemia, caracterizada na área educacional pelo fechamento de escolas por medidas de segurança sanitária e pelo debate sobre políticas públicas de inclusão tecnológica dos discentes brasileiros diante da necessidade do ensino

remoto, que não pode se tornar em mais um fator de aumento da evasão escolar e defasagem na relação idade-série e, por conseguinte, de aprofundamento das desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Recursos didáticos. Escolas públicas.

ANÍSIO TEIXEIRA AND THE PROPOSAL FOR THE INCORPORATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS DIDACTIC RESOURCES IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: From 1930 onwards, Brazil would cease to have a predominantly rural society and an economy based on the primary export sector (agrarian) to become increasingly an urban country and marked by the expansion of the secondary (industrial) and tertiary (trade) sectors and services). This process started to demand more and more from future workers, especially those from the new industries, who, in addition to the basic domain of reading, writing and arithmetic offered by the traditional school, also had knowledge of the use of technologies. In this sense, according to Anísio Teixeira, it would be up to the public school to adopt information and communication technologies as fundamental didactic resources for the approximation of the curricular contents of the new national reality and the students' reflection on the historical origins and the reflexes of the innovations in life each person and the community. In this article, we intend to resume this perspective of this important educator to bring up contributions for the analysis of the current pandemic situation, characterized in the educational area by the closure of schools by

health security measures and by the debate on public policies for the technological inclusion of students Brazilians in the face of the need for remote education, which cannot become yet another factor in increasing school dropout and lag in the age-grade relationship and, therefore, deepening social inequalities.

KEYWORDS: Technologies. Didactic resources. Public schools.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1930, o Brasil deixou de ter uma economia baseada no setor primário, sobretudo nas exportações de café, para tornar-se mais diversificada devido à ampliação da participação do setor secundário (indústria) na economia nacional. Tal processo foi o resultado de uma política de industrialização por substituição de importações, através da qual o Estado estimulava a produção das fábricas brasileiras e dificultava a concorrência estrangeira. Para obter sucesso nesta política, foram adotadas medidas governamentais como a imposição de altas tarifas alfandegárias, a redução dos impostos sobre produtos nacionais, o controle do câmbio, a criação de linhas de financiamento para a indústria brasileira e o investimento público nas áreas de consideradas cruciais para o desenvolvimento industrial (petróleo, mineração, siderurgia e energia elétrica). No caso específico desta última medida, a partir de 1940, o governo federal proibiu que estrangeiros explorassem as riquezas minerais e controlassem as indústrias metalúrgicas, fundou várias empresas estatais nos ramos de transporte, principalmente na navegação e nas ferrovias, optou pela transferência da tecnologia dos Estados Unidos para a construção de usinas hidrelétricas de grande porte movidas por águas contidas em imensas represas e negociou com o governo norte-americano a liberação de empréstimos e o fornecimento de tecnologia para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), fundada em abril de 1941, em troca da cessão de bases militares no Nordeste brasileiro para facilitar o acesso ao norte da África durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e do fornecimento de borracha e minérios aos estadunidenses. A respeito do processo de industrialização observado no Brasil a partir da Segunda Guerra Mundial, Francisco Iglésias afirma que

fortalece-se a tendência à substituição de importações, o país caminhando para o próprio abastecimento. São Paulo acentua ainda mais sua superioridade sobre os outros estados. A guerra leva aos interesses pela industrialização de matérias até então não consideradas: acentua-se a procura da borracha e sua transformação em artefatos de todo tipo; cuida-se da industrialização dos óleos vegetais, para a produção de tintas, vernizes, óleos, medicamentos, alimentação – daí a importância da mamona, da carnaúba, do babaçu, do amendoim e muitos outros. No capítulo das indústrias de base, a obra marcante é a Companhia Siderúrgica Nacional, em 1941. Outros empreendimentos são a Fábrica Nacional de Motores, a Companhia Nacional de Álcalis, a Companhia Vale do Rio Doce. Verifica-se enorme incentivo à produção de cimento. A administração é organizada para o desenvolvimento econômico, o Estado se impõe como o grande empresário, com repartições especializadas, quadros técnicos e a política de planos. O governo, com suas iniciativas, cria

condições para as empresas privadas. Assiste-se ao grande debate sobre o futuro da nação, quando se fixa a política do desenvolvimento (IGLÉSIAS, 1974, p.170-171).

O crescimento da industrialização a partir da década de 1930 demandava uma grande quantidade de mão de obra, o que estimulou os fenômenos do êxodo rural e da urbanização. Todavia, a industrialização do país deparava-se um sério obstáculo para o aumento de sua capacidade de produção: a carência de mão de obra qualificada para o manuseio das novas tecnologias presentes nas máquinas presentes das linhas de produção. Este obstáculo era a consequência da inexistência histórica de políticas de Estado para o estímulo à expansão das redes de escolas públicas e à universalização do acesso a, pelo menos, um ensino primário de qualidade. Durante os períodos colonial e imperial e ainda após a Proclamação da República, a educação no Brasil constituía em um fator de desigualdade social, uma vez que o acesso à escolarização primária aos indivíduos dos estratos mais pobres da sociedade nacional era dificultado pela pequena quantidade de escolas públicas, sobretudo nas áreas rurais do país, e pela péssima qualidade do ensino ofertado. Desse modo, era bastante comum a migração para os centros urbanos que eram polos de industrialização, como Rio de Janeiro e São Paulo, de pessoas com baixíssima ou nenhuma escolaridade, o que dificultava bastante o seu ingresso no novo mercado de trabalho. Conforme Otaíza de Oliveira Romanelli, tal fenômeno social pode ser explicado pela seguinte constatação:

Até os anos 1920, a educação comportou-se como um instrumento de mobilidade social, no sentido mais amplo do termo. Os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam a educação como distintivo de classe, e as camadas médias urbanas procuravam-na como a principal via de ascensão, prestígio e integração no universo dos estratos dominantes. Foi nessa sociedade que se originou e cristalizou o padrão de ensino superior brasileiro. Nele, não havia uma função 'educadora' para os níveis primário e médio, razão pela qual estes não mereceram atenção do Estado, senão formalmente, e a escola média jamais conseguiu organizar-se, como tal, a não ser através de honrosas exceções partidas da iniciativa privada. A urbanização crescente, que a reorientação do modelo econômico favoreceu a partir dos anos 1930, fez crescer a demanda social de educação e o ensino, que antes era apenas aristocrático, passou a ser seletivo, já que a estrutura interna do sistema educacional pouco mudou e os antigos padrões de escola mantiveram-se, agora transferidos para os níveis primário e médio. No entanto, a expansão econômica parecia criar, cada vez mais, uma demanda de recursos humanos que não foram oferecidos pela escola. A defasagem entre educação e desenvolvimento não só marginalizava boa parte da população, como também não correspondia, ou pelo menos não parecia corresponder, graças à manutenção de um modelo antigo de educação, às necessidades da expansão econômica (ROMANELLI, 2006, p.255-256).

Todavia, as ações tomadas pelo Estado brasileiro para a defasagem entre, de um lado, a oferta do ensino gratuito e o índice de escolaridade da população e, por outro, o crescimento da demanda das camadas populares, sobretudo urbanas, por acesso às

escolas e as necessidades de mão de obra mais qualificada por parte do mercado de trabalho para atender às demandas do desenvolvimento econômico, principalmente industrial, a partir dos anos 1930, não passaram por uma educação pública universal e de qualidade sem quaisquer tipos de distinção ou preconceitos. Pelo contrário, entre 1942 e 1946, houve a promulgação das leis orgânicas do ensino, também conhecidas como Reformas Capanema em referência ao nome do Ministro da Educação Gustavo Capanema, que foram responsáveis pelo modelo de estrutura do sistema educacional do Brasil entre os anos 1940 e 1960. Este modelo continuava a refletir as profundas desigualdades sociais e econômicas, pois as camadas sociais mais pobres tinham, em geral, somente o acesso ao ensino primário em dois ou três turnos, restrito a quatro ou no máximo cinco anos de estudos, com salas de aulas lotadas e muitos professores leigos, e ao ensino técnico, enquanto que as elites e as classes médias possuíam condições econômicas para frequentar instituições privadas com bons recursos humanos e materiais ou mesmo as poucas escolas secundárias públicas de ensino propedêutico que proporcionavam o ingresso na educação superior.

A passagem pelo estudante do ensino primário para o médio composto por dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, dependia da aprovação no exame de admissão. Ademais, apenas o ensino secundário possibilitava o direito do aluno prestar exame vestibular e ingressar em qualquer carreira de nível superior. Caso um aluno quisesse se transferir do ramo secundário “acadêmico” para o técnico-profissional ou vice-versa, ele perderia todos os estudos já feitos e teria que começar do início no novo ramo. Assim, a população mais pobre apenas aprendia noções ínfimas e básicas de leitura, escrita e cálculo no ensino primário ou a prática do exercício alienado de uma profissão por meio do ensino técnico, ficando restrita às ocupações consideradas manuais e desprestigiadas pela coletividade, enquanto que os setores mais privilegiados, graças ao ensino superior, exerciam as ocupações mais intelectuais e valorizadas socialmente. Tal cenário somente se alteraria em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve a equiparação entre os ramos profissionais e o ensino secundário, e, em 1971, quando passou a vigorar a segunda LDB, que foi responsável pela extinção do exame de admissão (SAVIANI, 2019).

Além disso, apesar do reconhecimento da importância da capacitação de pessoal para atender às demandas do mercado de trabalho diante do processo de desenvolvimento econômico nacional, simultaneamente, o Estado percebia a sua incapacidade de alocar recursos para a oferta de uma educação profissional pública e, por este motivo, optou por obrigar a indústria e o comércio a colaborar na formação e no treinamento de seus trabalhadores. Isto explica a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial através do Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. No que se refere à criação do SENAI, Otaíza de Oliveira Romanelli afirma que a sua criação

se deu num cenário que

exigia uma redefinição da política de importação de pessoal técnico qualificado, como vinha acontecendo até então. A guerra estava funcionando como mecanismo de contenção da exportação de mão de obra dos países europeus para o Brasil. Até essa altura, não existira uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão de obra especializada, mediante importação de técnicos. O período de guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado: de um lado, ter de satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional (portanto, acelerar a substituição de importações) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão de obra qualificada – e, de outro, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. Daí o recurso para o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal (ROMANELLI, 2006, p. 155).

Apesar do dualismo entre o ensino técnico e o ensino secundário “acadêmico” estabelecido a partir da Reforma Capanema nos anos 1940, caracterizando o sistema educacional brasileiro pela separação entre cursos vocacionais/ práticos e acadêmicos, pelo divórcio entre conhecimento técnico/trabalho e conhecimento teórico/humanista/ propedêutico e pela segregação social entre ensino profissional para indivíduos de camadas mais pobres e ensino secundário para setores mais privilegiados da sociedade, de acordo com Anísio Teixeira, ambos os ramos do ensino médio careciam de um processo de ensino que proporcionasse uma aprendizagem significativa dos seus conteúdos curriculares. Por um lado, o ensino secundário “acadêmico” estruturava-se a partir de um modelo tradicional pautado na exposição oral pelo professor, repetição de conceitos e nomenclaturas dos fundamentos científicos de cada disciplina escolar presentes nos livros didáticos e verificação do que foi memorizado pelo aluno por meio de provas escritas e orais, carecendo-se, assim, de uma conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade do mundo contemporâneo caracterizado, entre outros fatores, pela rapidez cada vez maior do desenvolvimento científico e das transformações tecnológicas. Por outro, o ensino técnico-profissional restringia-se apenas no treinamento necessário para o exercício alienado de um ofício, sem a preocupação necessária para a compreensão por parte do futuro trabalhador sobre a importância de sua profissão para a economia do país e a reflexão crítica sobre a evolução histórica dos meios de produção provenientes do desenvolvimento científico da humanidade e o uso ético e consciente das tecnologias dentro e fora do ambiente de trabalho. Portanto, o sistema educacional não proporcionava um processo de ensino que resultasse numa aprendizagem significativa dos conteúdos escolares, uma vez que não relacionava o que era estudado em sala de aula com o contexto de desenvolvimento científico e avanço tecnológico do mundo moderno no qual os estudantes estavam inseridos. Neste sentido, para Anísio Teixeira, a educação ofertada nas escolas públicas deve fazer com o que o indivíduo seja

capaz de compreender e controlar todo o processo de sua vida. E jamais será isto possível se a educação apenas o especializar para a produção e suas ocupações pessoais. Há necessidade de habilitá-lo para muito mais do que isso. Habilitá-lo a compreender e dirigir a cultura científica e tecnológica em que está mergulhado e em que vive, a fim de poder aceitá-la e adaptar-se a ela e, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e transformação. Para este tipo de educação, teremos de voltar ao tempo em que a educação era a busca da sabedoria – da ‘arte da vida’ – e não apenas do saber especializado que precisa para seu trabalho produtivo. Este é apenas parte de sua educação. A educação, a fim de novamente ser a ‘mestra da compreensão da vida’, da ‘arte de viver’, a despeito da extrema complexidade do mundo criado pela ciência, não irá afastar-se desta, mas fazer-se estudiosa dos usos da ciência e dos valores humanos, das ‘causas finais’, e estudá-las dentro do próprio método científico a fim de oferecer aos indivíduos os decálogos do comportamento e da sociedade humana, da ‘arte de viver’ (TEIXEIRA, 1971, p.16-17).

A educação sobre as novas tecnologias a ser ofertada nas escolas públicas – indiferentemente de que este tema seja tratado no ensino técnico-profissional ou no secundário “acadêmico” – deveria conjugar os conhecimentos teóricos dos diversos campos da ciência nelas envolvidas, os aspectos históricos que favoreceram no passado e colaboram no presente para o desenvolvimento científico e tecnológico, as questões sociológicas e filosóficas presentes na difusão de novas tecnologias de informação e comunicação, na utilização bélica ou pacífica das descobertas científicas pela humanidade e na utilização ética dos recursos tecnológicos nos ambientes de trabalho, com o saber prático sobre a montagem e o funcionamento dos equipamentos e das máquinas resultantes dos avanços científicos e tecnológicos observados na contemporaneidade. Neste ponto, novamente reitera Anísio Teixeira que a educação brasileira não prepara os jovens para esta realidade devido a deficiências graves no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. O ensino secundário deve superar a velha cultura escolar de abordagem pedagógica de conteúdos apenas com caráter informativo e intelectualista voltado apenas para a aprovação dos estudantes em vestibulares e o conseqüente ingresso na educação superior, não lhes fornecendo os elementos teóricos e práticos necessários para que se formem cidadãos conscientes de seu papel enquanto agente histórico numa sociedade cada vez mais dominada cotidianamente pelos avanços nos conhecimentos científicos e tecnológicos. Por outro lado, o ensino técnico-profissional deve ir além do aprendizado sobre o trabalho mecânico de operação de máquinas e equipamentos modernos, o que implica em compreender os efeitos do desenvolvimento de novas tecnologias sobre o mundo do trabalho e a cultura da sociedade (hábitos, costumes, comportamentos dos indivíduos). Segundo Anísio,

a qualidade da educação formal do presente tem de ser muito superior à da educação formal do século XIX para uma nação poder efetivamente dominar a cultura tecnológica dos nossos dias e especializar-se no mundo complexo e variado de conhecimentos científicos capazes de mantê-la e desenvolvê-la.

A educação formal que o Brasil possui e que está sendo mal conduzida não é ainda essa cultura científica, mas a velha cultura intelectualista e informativa do século XIX, embora ministrada com menor eficiência do que no século XIX (TEIXEIRA, 1976, p.314-315).

Como a escola pública poderia despertar o interesse pelo domínio técnico sobre a utilização das novas tecnologias e ao mesmo tempo conscientizar as novas gerações sobre os impactos delas sobre a economia, o mercado de trabalho e a cultura no mundo moderno? A produção intelectual de Anísio Teixeira apontava duas possíveis alternativas. Primeiramente, a adoção de políticas públicas educacionais para a ampla difusão das novas tecnologias de informação e comunicação como novos recursos didáticos (até 1971, data do falecimento do educador, ele fazia referência em sua produção intelectual a recursos audiovisuais como a televisão, o rádio e o microfilme, o cinema, por exemplo), não se restringindo assim o processo de ensino-aprendizagem apenas ao espaço físico da escola ou aos métodos tradicionais de aulas expositivas pelo docente em sala e manuais didáticos. Em segundo lugar, a utilização da metodologia de projetos educativos sobre tecnologia, relacionando-se os conteúdos científicos abordados teoricamente nas disciplinas com a sua aplicação na prática pelos cientistas para a produção de novos aparatos tecnológicos, o que despertaria uma aprendizagem significativa dos conhecimentos disciplinares e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes para o domínio teórico e prático dos novos recursos tecnológicos.

DESENVOLVIMENTO

A incorporação das tecnologias da informação e comunicação como recursos didáticos nas escolas públicas

Anísio Teixeira defendia a existência de políticas públicas que estimulassem a ampla difusão das novas tecnologias de informação e comunicação como novos recursos didáticos, uma vez que era necessário relacionar os diversos conteúdos das disciplinas escolares com o contexto histórico do século XX caracterizado pela intensificação do processo de desenvolvimento científico e tecnológico que alterava substancialmente a economia, o mercado de trabalho e a cultura da sociedade (hábitos, costumes, valores e comportamentos). Somente uma educação que possibilitasse a interação entre os conteúdos curriculares e esta realidade vivenciada cotidianamente pelos estudantes poderia dar um sentido prático aos conhecimentos abordados pelos professores em suas disciplinas. Desse modo, tais conhecimentos despertariam o interesse do aluno pelo processo de ensino-aprendizagem e o “aprender a aprender” (aprendizado da busca autônoma e permanente de novos conhecimentos por parte dos discentes com a mediação dos professores), deixando este de ser um depósito e memorizador de conteúdos prontos transmitidos pelo docente. Segundo Anísio, para o estudante do mundo moderno

já não lhe basta a simples educação de elite que o torne apto à atuação no País mais do que em seu próprio Estado; já não lhe basta a educação de consumo para viver melhor, nas condições em que se acha, mas faz-se necessário uma educação para a produção e a capacitação do indivíduo para aplicar, nas formas de trabalho modificadas, o conhecimento científico e tecnológico dos dias de hoje. Isto corresponde a uma mudança no espírito e nos métodos de ensino. O essencial é que o conhecimento já não é apenas necessário para melhor compreender a vida, mas é instrumental para o próprio trabalho, que se vai fazer cada vez mais científico e tecnicamente qualificado. A educação passa a ser fundamentalmente a educação para ensinar a trabalhar. As formas de trabalho, sejam as de produção ou de serviço, passam todas a exigir treino escolar e saber de tipo intelectual e técnico. Tal educação vai servir a um aluno desperto em suas aspirações individuais, altamente motivado para encontrar na educação os meios de vencer as dificuldades da competição social e muito mais amplamente informado do que a antiga criança dócil ou preguiçosa dos períodos anteriores. Já não recebemos o aluno como a página em branco que pedagogos antigos imaginavam, mas como um ser humano vitalizado e alerta, com uma massa informe de experiências em sua cabeça, que não recebeu tanto da família e da vizinhança mais ou menos eclipsadas, mas de seus pares, do transístor, do rádio e da televisão (Caminha-se para tornar o estudo crítico desses meios de comunicação um dos pontos fundamentais da educação escolar). Esse novo aluno, vivo e ativo pela sua participação fora da escola na difusão oral e visual da cultura-ambiente, é um desafio ao mestre, que lhe parece distante e estranho (TEIXEIRA, 1976, p.383-384).

A tendência da educação escolar seria acompanhar as transformações da sociedade contemporânea e, por conseguinte, adotar novas formas de ensino, não se limitando apenas ao modelo tradicional baseado na exposição oral dos conteúdos pelo docente, na organização da sala de aula com alunos dispostos em filas e ouvindo passivamente as lições e no emprego de recursos convencionais como quadro, caderno, lápis, caneta, giz e livro didático. Trazer para o ambiente escolar os recursos audiovisuais resultantes do desenvolvimento tecnológico e científico do mundo moderno demandaria também do sistema educacional brasileiro a capacitação dos profissionais da educação básica, pois isto implicava no acompanhamento das novas inovações tecnológicas, na descoberta de maneiras de utilizá-las como recursos didáticos e na reflexão sobre novas metodologias e novos procedimentos de ensino dos diversos conteúdos escolares. Em outras palavras, não bastaria apenas ao Poder Público dotar as instituições de ensino de recursos tecnológicos que pudessem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Seria fundamental também uma capacitação dos docentes para que eles tivessem o conhecimento sobre as origens históricas, o domínio do saber técnico sobre a montagem e o funcionamento e a fundamentação teórico- pedagógica para o uso didático adequado daqueles recursos no cotidiano escolar. Conforme Anísio Teixeira,

a educação para este período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar. Tanto quanto possível era ele o transmissor

de uma cultura cuja significação e limites conhecia e, sobretudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando. Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança. As escolas de cultura geral do homem comum ficaram com os mestres preparados para ministrar a cultura muito mais simples e paroquial do século XIX. Bem sei que o preparo destes mestres se faz cada vez mais longo. A tarefa, entretanto, é bem mais difícil e complexa (TEIXEIRA, 1977, p.152-153).

Ao mesmo tempo, o emprego de certas tecnologias de informação e comunicação existentes até a década de 1970, como por exemplo, o rádio, a televisão e o cinema, poderiam contribuir para a democratização e a universalização do acesso ao saber que seria adquirido em diferentes lugares e momentos. Anísio Teixeira era favorável ao uso do rádio, da televisão e do cinema para se ministrar aulas sobre conteúdos das disciplinas curriculares, principalmente para os estudantes que não tiveram a possibilidade de acesso à escolarização na idade certa ou que tivessem dificuldade de frequentar instituições de ensino regularmente devido à distância ou necessidade de ajudar às suas famílias no trabalho em zonas rurais. Afinal, “tais recursos técnicos vêm revolucionando os processos de aprendizagem, dando-lhes as novas dimensões que nos trazem os novos meios de comunicação, que são também meios de aprendizagem” (TEIXEIRA, 1971, p.38).

Anísio Teixeira faleceu em 1971 e não teve a oportunidade de presenciar o acentuado avanço tecnológico que representa nos dias atuais, por exemplo, o desenvolvimento dos computadores, da internet e do sistema telefonia móvel. Contudo, ele deixou como dois legados relevantes, entre os vários presentes entre os vários presentes em sua produção intelectual, a ideia da necessidade do Estado utilizar novas tecnologias de informação e comunicação como um instrumento de difusão dos conteúdos curriculares para além dos muros das escolas e a concepção da importância do sistema educacional brasileiro incorporar continuamente os novos aparatos tecnológicos como fatores de conexão entre os conteúdos abordados nas salas de aula e o desenvolvimento científico-tecnológico característico da sociedade contemporânea e de estímulo e interesse dos alunos no processo ensino-aprendizagem (aprendizagem significativa).

Diante de um mundo no qual há uma transformação cada vez mais acelerada da ciência e da tecnologia, é inconcebível que a educação escolar ainda se restrinja a um ritual tradicional marcado pela escrita de conteúdos no quadro, exposição oral, elaboração de exercícios para fixação da lição em cadernos ou livros, correção das atividades e realização da chamada. Para Anísio, tal ritual traz conseqüências negativas para o aprendizado dos conteúdos pelos discentes, pois implica em uma rotina estafante e nada motivadora para estes. Enquanto os recursos audiovisuais bombardeiam continuamente os estudantes

com informações as mais variadas possíveis e implicam em uma interatividade por meio de uma linguagem bem atrativa, sedutora e impactante, a escola geralmente permanece sendo um espaço caracterizado por ser “parado no tempo” e a fala do professor marcada pela monotonia e distância da realidade científico-tecnológica vivenciada cotidianamente pelos jovens. Em outras palavras, a escola precisa aproximar-se, aprender, acompanhar e adotar as tecnologias de informação e comunicação como recursos didáticos em função da influência que as suas linguagens exerce sobre as novas gerações. Neste sentido, o professor deve ensinar

basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou sejam, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico, e a do pensamento das ciências sociais e, com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica, mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível este mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele. O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para apresentação e o estudo da cultura moderna e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador museu apaixonado pelo seu museu, e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado (TEIXEIRA, 1977, p.158-159).

O contexto atual de pandemia causada pela Covid-19 trouxe à tona as perspectivas de Anísio Teixeira sobre a importância da incorporação das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de aprendizagem e difusão do conhecimento na educação pública. Diante da constatação científica de que uma importante profilaxia disponível para evitar a contaminação em massa e o crescimento em progressão geométrica no número de enfermos e óbitos pela Covid-19 é o isolamento e distanciamento social, os gestores públicos decidiram pelo fechamento das instituições de ensino, o que acontece desde o mês de março de 2020. A alternativa encontrada por muitas redes de ensino no país, enquanto não se resolve o impasse do retorno dos estudantes às aulas presenciais, é a implantação do “ensino remoto” na educação básica em decorrência de uma situação de emergência ou calamidade na saúde pública. Tal possibilidade encontra-se presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), sobretudo, no que diz

respeito ao ensino fundamental. De acordo com o artigo 32, parágrafo 4º, desta lei, “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p.12). Neste sentido, alguns governos estaduais e municipais têm adotado iniciativas como a utilização de canais de televisão, sobretudo públicos, para a transmissão de aulas (algo já proposto por Anísio Teixeira em sua produção intelectual, conforme já foi citado acima neste artigo), a impressão de apostilas para aqueles estudantes que não possuem condições de imprimir os materiais para acompanhamento das aulas virtuais que estão disponibilizados em sites das páginas das Secretarias da Educação, o estabelecimento de convênios com empresas prestadoras de serviço de internet para o acesso gratuito dos alunos a vídeo-aulas e conteúdos online e a doação de tablets para os indivíduos mais carentes de recursos financeiros.

Entretanto, é indiscutível que uma parcela considerável das crianças e dos jovens das escolas públicas está sendo prejudicada no processo de ensino e aprendizagem no cenário atual de pandemia se comparada com os discentes das instituições de ensino privadas que já usavam plataformas digitais como um recurso didático complementar já consolidado e permanente. Isto pode ser explicado por fatores como a carência de computadores nas residências dos alunos e de salas de informática em várias escolas públicas, a ausência de cursos gratuitos de Informática para discentes e docentes, resultando em sérias dificuldades para a utilização das tecnologias de informação e comunicação no “ensino remoto” durante a pandemia de modo a garantir um efetivo processo de ensino e uma aprendizagem bem sucedida em decorrência do desconhecimento da *literacia informática* (domínio sociolinguístico que se deve ter da área em termos de conhecimentos e habilidades necessárias à aplicação de conceitos, princípios, recursos materiais e virtuais relativos à Informática) e a presença de uma cultura escolar entre vários professores de resistência à adoção das tecnologias de informação e comunicação enquanto recursos didáticos nas aulas presenciais por causa da incerteza e do desconhecimento sobre o sucesso ou não do emprego dos novos instrumentos audiovisuais. Anísio Teixeira já criticava em sua produção intelectual inserida ainda no contexto histórico do século XX esta cultura escolar presente entre vários docentes da educação básica de resistência à adoção dos novos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

será imensa a tarefa do professor e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem na tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a Terra. Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contemporâneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. Se a isto juntarmos a explosão de conhecimentos e as mudanças que os novos conhecimentos, com as suas conseqüências tecnológicas, estão a trazer, podemos imaginar até que ponto as forças do costume, dos hábitos e das velhas crenças e

preconceitos vão ser destruídas e quanto vai o homem depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. São, portanto, de assustar as responsabilidades que aguardam o mestre. Já não estamos ministrando a cultura clássica, mas a complexa, vária e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna. Diante dos novos recursos tecnológicos, ousou crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, alterar a formação do mestre para essa nova tarefa (TEIXEIRA, 1977, p.154-155).

A situação das escolas públicas somente não é pior no momento atual de pandemia devido a iniciativas do Poder Público como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo), que foi criado por meio da Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, e posteriormente reeditado por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2012. Com este programa, o Ministério da Educação busca a promoção da utilização das novas tecnologias como importantes ferramentas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas instituições públicas de educação básica, a possibilidade de uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e o desenvolvimento de atividades que qualifiquem educadores e educandos para o domínio de recursos tecnológicos. Para alcançar tal objetivo, o MEC disponibiliza para as escolas públicas de todo o país computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e, em contrapartida, exige dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a montagem de uma estrutura adequada para o recebimento dos laboratórios de informática e a capacitação dos professores para o uso das máquinas e tecnologias. Para Maria Ivete Basniak e Maria Tereza Carneiro Soares, embora indiscutivelmente o ProInfo seja uma importante política pública para a garantia do acesso das comunidades escolares a novas tecnologias, este programa não conseguiu alcançar a

inclusão digital efetiva no cotidiano escolar. A formação de professores para que as tecnologias na educação tragam mudanças reais na qualidade das aulas que ocorrem nas escolas públicas brasileiras e para que as tecnologias sejam ferramentas de emancipação dos estudantes e não se constituam como mais um agravante de exclusão social, ainda não se efetivou. Os programas de tecnologias na educação que apresentam propostas de formação continuada dos professores para trabalhar com as novas tecnologias ainda apresentam fragilidades, pois ainda priorizam a formação técnica e instrumental. Desse modo, fica deficiente a formação pedagógica dos professores para o uso de tecnologias no ensino. Em muitos casos, falta proporcionar condições para que os professores possam participar de formações em seu horário de trabalho, motivando seu aperfeiçoamento constante, a fim de que reflitam sobre suas práticas pedagógicas e nelas incorporem o uso de recursos tecnológicos. Muitas formações se caracterizam mais por cursos esporádicos e pontuais que por programas contínuos, dessa forma, entendemos que não se constituem em formação continuada, mas sim em capacitações superficiais que buscam instrumentalizar os professores no uso dos recursos tecnológicos, sem possibilitar a reflexão e a mudança

na prática dos professores e consequente inovação de seu trabalho. Além disso, é importante que as políticas permitam a agilidade da implantação e atualização de equipamentos, pois, apenas a disponibilização de recursos tecnológicos não é suficiente, o acesso a recursos atualizados e de qualidade é condição fundamental para que o professor possa desenvolver seu trabalho. Assim, as políticas tecnológicas educacionais ainda não ultrapassaram o caráter técnico e instrumentalista, necessitando serem revistas para que possamos avançar, a fim de diminuir as desigualdades sociais, através, primeiramente, do acesso universal à informação, que precisa ser debatido para que consigamos progredir na produção de conhecimento e, portanto, na produção de nossa própria tecnologia. Desse modo, é necessário rever as políticas atuais para que possam atender as deficiências e necessidades da realidade das escolas brasileiras (BASNIAK; SOARES, 2016, p.211).

Portanto, o desafio para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização das novas tecnologias como recurso didático em tempos normais ou em situações emergenciais – como na pandemia da Covid-19 – nas instituições públicas de educação básica está na superação dos descompassos entre a evolução das tecnologias de informação e comunicação e a sua aplicação no ambiente escolar. A cultura científico-tecnológica não era no século XX de Anísio Teixeira e ainda não é no contexto do século XXI vivenciada plenamente nas escolas públicas brasileiras, o que impossibilita a transformação das tecnologias em importantes ferramentas para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. O que é esta cultura científico-tecnológica que deve ser vivenciada na educação básica? Para Anísio, trata-se de um

de um conceito novo de nosso tempo, significando o esforço humano por controlar, pela tomada de consciência, pela conscientização do seu processo em nossa vida, o desenvolvimento em que nos lançam as extensões tecnológicas dos nossos sentidos e poderes. Havendo o homem descoberto e desenvolvido as línguas como forma de sua convivência e, depois da língua, o alfabeto, e depois a escrita e a tipografia, e, afinal, o telégrafo, o rádio, a televisão e os processos eletrônicos de comunicação, que lhe estenderam os sentidos e multiplicaram seus meios de informação e interação, sua evolução já não vai, talvez, ser biológica, mas social, sendo cada homem uma súpula da espécie, e não simples unidade especializada da espécie. Os avanços vêm sendo verdadeiros saltos tecnológicos, de extensão dos sentidos e das faculdades e poderes materiais e mentais do homem, desde a marcha, pelo andar e pelo transporte, até a mente, pela língua, o alfabeto, a escrita, a imprensa e, finalmente, a comunicação pelo telégrafo, o rádio, a televisão e todos os atuais recursos eletrônicos, inclusive os satélites. A educação, por tudo isso, fez-se o problema da adaptação do homem não só à natureza, mas aos seus próprios inventos, às suas próprias tecnologias, concebidas como extensões dos seus sentidos e seus poderes (TEIXEIRA, 1971, p.16).

Quando bem utilizadas como recurso didático na educação escolar, as tecnologias proporcionam o apoio aos alunos na construção do conhecimento de forma significativa, a exploração de potencialidades de novas formas de tratamento da informação, a análise das informações trabalhadas e o envolvimento dos estudantes na construção de novos conhecimentos e na formação de atitudes crítico-reflexivas. A respeito deste último aspecto,

deve-se considerar que o emprego dos recursos tecnológicos nas escolas públicas deve ocorrer de forma planejada para que possa produzir as mudanças nas práticas pedagógicas habituais e nos resultados esperados na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, deve ser objeto de reflexão o fato de que, na ação cotidiana de uso da Informática nas instituições de ensino no século XXI, “alguns educadores ainda acreditem ser suficiente colocar os computadores com algum software ligado à internet nas salas de aulas para que os alunos aprendam e as práticas pedagógicas habituais sejam alteradas” (MIRANDA, 2007, p.43). Trata-se de uma perspectiva equivocada por parte destes educadores.

Mas como superar tal perspectiva equivocada? Uma possível alternativa seria uma abordagem crítica e racional da relação entre educação e tecnologia, o que implica na ideia de que a educação tecnológica a ser ensinada nas escolas públicas não deve se restringir apenas ao domínio do conhecimento técnico e do emprego dos recursos tecnológicos para determinados fins práticos, como aprender a lidar com computadores. O estudante deve também aprender a refletir sobre os impactos das novas tecnologias na vida das pessoas no dia a dia, compreendê-las como produtos sociais, culturais, científicos e econômicos em um dado momento da história humana e utilizar os recursos tecnológicos levando-se em consideração normas jurídicas nacionais e princípios éticos. Em suma, a educação tecnológica deve preparar também os discentes para o uso responsável e a conscientização sobre o papel e o impacto das novas tecnologias na sociedade contemporânea. Conforme Anísio Teixeira, o desenvolvimento científico e tecnológico

está tornando possível a completa exploração dos recursos materiais do planeta e, mais do que isto, está articulando e integrando a Terra inteira. Graças à máquina, não somente o homem multiplicou o rendimento de seu trabalho como pela facilidade do transporte e da comunicação criou uma nova interdependência entre todos os pontos do globo. Temos um sentimento novo de profunda dependência dos demais centros de produção ou de cultura. O desenvolvimento científico e tecnológico está integrando o mundo inteiro em um todo interdependente. Não só a matéria-prima, mas a ideia e o pensamento, hoje são propriedades comuns de todo homem. O vapor, o trem, o automóvel e o aeroplano, como o telégrafo, o telefone, o rádio, e a televisão põem todo o mundo em comunicação material e espiritual. A 'grande sociedade' está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsável e inteligente desse novo organismo. Mais perto de nós, porém, outro efeito do desenvolvimento científico e tecnológico é o de retirar à família as suas antigas funções econômicas. Em centros muito adiantados, o antigo lar, tão decantado, não é mais do que o 'lugar onde alguns indivíduos voltam, à noite, para dormir'. Dessa desintegração das unidades sociais – o lar, a cidade e a própria nação – até a vinda da grande integração da 'grande sociedade', muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se há de exigir do homem mais inteligência, mais compreensão, se é que não queremos ficar em uma simples interdependência mecânica e degradante. E todos esses problemas são problemas para a educação resolver (TEIXEIRA, 1967, p.33-34).

A educação escolar deve não só proporcionar aos estudantes o processo de

ensino-aprendizagem sobre as matérias-primas e conhecimentos científicos presentes nas novas tecnologias e o domínio técnico para a utilização destas. Por este motivo, Anísio Teixeira propõe em sua produção intelectual a adoção da metodologia de projetos educativos sobre tecnologia como uma ferramenta pedagógica para que os alunos possam compreender como se relacionam cotidianamente com os novos recursos tecnológicos, apropriando-se destes e como são influenciados culturalmente (hábitos, costumes, valores e comportamentos) por eles e aprender como conviverem em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente avançada. A partir da identificação pelo docente das curiosidades, dúvidas, indagações, problemas e necessidades de aprendizagem sobre as tecnologias da sociedade contemporânea por parte dos estudantes, buscando-se relacioná-las com os conteúdos presentes nos programas curriculares das disciplinas, o educador e o educando devem atuar conjuntamente para a elaboração de um diagnóstico com o apontamento e a reflexão sobre a importância do aprendizado matemático, físico, químico, histórico, sociológico, filosófico, etc. dos recursos tecnológicos, propondo-se, então, ideias que serão transformadas em ações inter-relacionadas e coordenadas para a realização de um objetivo pedagógico. Este objetivo pode ser, por exemplo, fazer uma reflexão histórica, filosófica e sociológica sobre a inexistência de neutralidade na ciência e tecnologia, pois estas apresentam tanto aspectos positivos quanto negativos, percebendo-se que cada inovação se insere num contexto marcado por ideologias, problemas sociais, econômicos e culturais e dilemas sobre o caráter ético do emprego de todo conhecimento científico e tecnológico. Neste sentido, de acordo com Anísio Teixeira, a escola deve ser:

1) Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender. 2) Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver. 3) Uma escola onde os professores simpatizem com as crianças, sabendo que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educar, isto é crescer, e que saibam ainda que crescer é ganhar cada vez melhores e mais adequados meios de realizar a própria personalidade dentro do meio social onde se vive (TEIXEIRA, 1967, p.46-47).

Os projetos educativos sobre tecnologia na escola pública possibilitam um trabalho pedagógico capaz de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento atividades didáticas que façam, por exemplo, o aluno compreender a importância da utilização de todo conhecimento científico e tecnológico para a melhoria da qualidade de vida, perceber a ética como fundamento para toda forma de conhecimento e sua aplicação tecnológica, entender a ciência e a tecnologia como bens coletivos a serviço da humanidade e não o contrário e reconhecer que as inovações tecnológicas não devem existir apenas para o benefício de grupos privilegiados e a custo do bem-estar de indivíduos ou grupos desprovidos de poder econômico, social, político e educativo. Neste sentido, é essencial que o professor estimule o interesse dos estudantes pelos conteúdos disciplinares relacionados ao tema

da ciência e tecnologia, realizando questionamentos a respeito dos saberes prévios dos discentes sobre tais conceitos. Ademais, é necessário que o docente proporcione aos alunos o relato oral ou escrito das suas experiências de vida relacionadas a tais conceitos e a identificação da presença destes no cotidiano. À medida que os sujeitos envolvidos no projeto formulam questões, eles constroem os seus conhecimentos. Desse modo, é possível que os estudantes se sintam motivados desde o início com o processo de ensino-aprendizagem sobre os conteúdos relacionados às inovações e aos recursos tecnológicos e participem como sujeitos ativos do projeto educativo sobre tecnologia.

O passo seguinte é a elaboração pelo professor em parceria com os alunos de um documento escrito sobre o projeto educativo, no qual deve constar o desenvolvimento de atividades a serem executadas em um determinado prazo de tempo com a finalidade de alcançar objetivos. No caso específico do projeto educativo sobre tecnologia, o documento escrito sobre o projeto pode seguir as seguintes etapas de acordo com a criatividade e a adequação da proposta de estudo de diversos recursos tecnológicos representativos da evolução técnico-científica ao longo da história da humanidade ou de um determinado período histórico, não esquecendo que as atividades a serem desenvolvidas devem levar em consideração os níveis de desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária dos estudantes de cada etapa da educação básica: i) Descrição breve para um conhecimento sobre a que se refere o projeto, isto é, elucidação das causas que geraram a necessidade do projeto. O que motiva a existência do projeto? O interesse dos discentes pelo estudo e pela pesquisa dos novos recursos tecnológicos?; ii) Definição do que se deseja alcançar ao final das ações desenvolvidas, ou seja, definição clara e precisa dos objetivos que se pretende alcançar com o projeto sobre tecnologia e determinação de metas concretas. O projeto educativo deve organizar a construção dos conhecimentos sobre conteúdos curriculares relacionados à ciência e tecnologia em torno de metas previamente estabelecidas, de forma coletiva, entre alunos e professor; iii) Explicação da metodologia que será utilizada para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Refere-se à forma como será trabalhado didaticamente o tema da tecnologia entre os alunos e a justificativa de sua escolha. Por exemplo, o professor de Física pode realizar trabalhos sobre as teorias científicas da disciplina presentes no funcionamento de determinadas tecnologias de informação e comunicação do mundo atual; iv) Descrição dos recursos materiais utilizados na execução do projeto e explicitação das pessoas envolvidas no projeto sobre tecnologia, com carga horária disponível. Dessa maneira,

as atividades devem ser tais, que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida. O papel do professor está em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos (TEIXEIRA, 1967, p.65).

Na fase de execução ou de realização das atividades planejadas para a prática pedagógica por alunos e professor é fundamental que este estimule e crie as condições para que aqueles mantenham o interesse e a participação no projeto educativo. Ademais, faz-se necessário que os estudantes façam continuamente tarefas relacionadas à pesquisa para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento do tema e o grau de aprendizado alcançado por cada educando durante a realização do projeto. Nas tarefas relacionadas ao tema do projeto educativo sobre tecnologia, os professores de Filosofia, Sociologia e História, por exemplo, devem não apenas acompanhar os saberes ou conhecimentos construídos pelos alunos sobre os diversos recursos tecnológicos desenvolvidos pelo ser humano, mas também que fazê-los refletirem sobre o contexto de aparecimento, os impactos sociais, econômicos, políticos e culturais causados pelo uso destes na vida de cada indivíduo, da sociedade e do planeta e os aspectos éticos ligados ao manuseio cotidiano deles no ambiente de trabalho e em outros espaços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou abordar a perspectiva de Anísio Teixeira sobre a importância do trabalho pedagógico com as novas tecnologias, sobretudo as de informação e comunicação, utilizando-as como tema de estudo na educação escolar como forma de aproximar os conteúdos curriculares abordados nas disciplinas da realidade científico-tecnológica na qual estão inseridas as crianças e os jovens. Ademais, o estudo e o domínio das tecnologias tornam-se fundamentais para os estudantes da educação básica diante dos reflexos do desenvolvimento científico-tecnológico na economia mundial, no mercado de trabalho e na cultura da sociedade (hábitos, costumes, valores, comportamentos), exigindo do futuro trabalhador e cidadão das novas gerações não somente o conhecimento técnico para a utilização dos recursos tecnológicos como instrumentos de trabalho, informação e lazer, mas também uma conscientização sobre os dilemas éticos presentes na aquisição e no consumo da tecnologia e as consequências para a qualidade de vida e a preservação do planeta. Diante deste cenário, a sociedade contemporânea demanda da escola pública um processo de ensino-aprendizagem baseado em saberes e conhecimentos que contribuam para a formação de indivíduos com domínio técnico das inovações e que sejam sujeitos históricos reflexivos, críticos e atuantes numa sociedade em ritmo cada vez mais acelerado de evolução científico-tecnológica.

REFERÊNCIAS

BASNIAK, Maria Ivete; SOARES, Maria Tereza Carneiro. O ProInfo e a disseminação da tecnologia educacional no Brasil. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 20, nº 2, p. 201-214, mai./jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil – Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01/04/2020.

IGLÉSIAS, Francisco. Periodização do processo de industrialização no Brasil. In: FENELON, Déa Ribeiro. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1974, p. 165-172.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, nº 3, p. 41-50, mai./ago. 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: INDOC; FGV, 1971.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1976.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CAPÍTULO 14

CIVILIDAD, UNA REPRESENTACION SOCIAL EN EL PACTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR LECTURA SOCIOESTÉTICA DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 30/11/2021

Javier Mauricio Ruiz Galindo

Universidad del Tolima Colombia
Doctorante Universidad del Tolima en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias de la educación con Énfasis en Investigación Universitaria de la Universidad Central de Chile, Especialista en Docencia Universitaria, Abogado de la Corporación Universitaria Republicana y Maestro en Artes Plásticas de la universidad de los Andes

RESUMEN: El presente artículo busca desarrollar una visión socioestética del pacto de convivencia escolar, como representación socialmente construida del ejercicio de convivencia que se desarrolla en la comunidad educativa. Esta concepción se devela desde un análisis del discurso simbólico que aborda las intenciones, contenidos y significados ideológicos que se encuentran albergados en el pacto de convivencia. Este último se presenta como dispositivo que controla la convivencia en la escuela en una red que traspasa lo escrito y se vive en una cotidianidad escolar impregnada de ideologías que conjugan lo objetivo y lo subjetivo, el gusto y la sensibilidad, la historia y el lenguaje, en torno al ejercicio de civilidad alojado en el pacto de convivencia escolar. El presente capítulo expone el diseño de la investigación y algunos resultados parciales de su ejecución.

PALABRAS CLAVE: Socioestética,

representaciones sociales, pacto de convivencia, Análisis del Discurso Simbólico.

CIVILIDADE, UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO PACTO DE COEXISTÊNCIA ESCOLAR LEITURA SOCIOESTÉTICA A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO

RESUMO: Este artigo busca desenvolver uma visão socioestética do pacto de convivência escolar, como representação socialmente construída do exercício de convivência que se dá na comunidade educacional. Essa concepção se desvela a partir de uma análise do discurso simbólico que aborda as intenções, conteúdos e significados ideológicos que estão alojados no pacto de convivência. Este último se apresenta como um dispositivo que controla a convivência na escola em uma rede que vai além do que está escrito e vive em um cotidiano escolar impregnado de ideologias que combinam o objetivo e o subjetivo, o gosto e a sensibilidade, a história e a linguagem. de civilidade alojada no pacto de convivência escolar. Este capítulo apresenta o desenho da pesquisa e alguns resultados parciais de sua execução.

PALAVRAS-CHAVE: Sócio-estética, representações sociais, pacto de convivência, Análise do Discurso Simbólico

El presente capítulo reúne los presupuestos teóricos y metodológicos desarrollados a lo largo de la investigación “Socioestética ciudadana en el pacto de convivencia escolar, Aproximación desde el Análisis del Discurso Simbólico” en el Doctorado

en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Esta investigación se realiza a partir de un abordaje del discurso en torno a la convivencia escolar, para lo cual se toma como objeto de estudio el pacto de convivencia, que reúne, en el ejercicio de formación de ciudadanos, una red de representaciones que tienen significados en la cultura institucional de la escuela. En este sentido la socioestética devela cómo se constituye el sentido de las representaciones sociales (Moscovici 1961, Jodelet 2011), en el pacto de convivencia en la dimensión de formación de ciudadanías, con el apoyo de conceptos emergentes del análisis del discurso (Rapley, 2014) y en el marco de una postura teórica que privilegia la construcción social de realidad (Berger y Luckmann 2008).

El problema parte de la experiencia del investigador como directivo docente y de las dificultades identificadas en la adopción, eficacia y aplicación del pacto de convivencia para la mediación de la convivencia escolar frente a la emergencia del conflicto. Esta experiencia ha hecho visible que la sola existencia del pacto de convivencia no es garantía para su cumplimiento, de aquí que se requiere una estrategia de valoración adecuada y un abordaje de este como red de representaciones que se construyen en la intersubjetividad e inciden en el modelo de ciudadano que se aspira a formar en términos de una estética compartida.

Al comprender este pacto como resultado de una práctica intersubjetiva en la dimensión socioestética (Kant 2007, Marx 1966, Hoyos 2002) es epistemológicamente válido asociarlo con la construcción de representaciones sociales. Práctica que se desarrolla en medio de acuerdos y disensos con los cuales se construye una idea de realidad. En este escenario formulo la siguiente pregunta problémica: desde la experiencia socioestética, ¿Qué significados son otorgados por parte de la comunidad educativa al pacto de convivencia escolar como manifestación de civilidad?

El interés intrateórico que motiva esta investigación se ubica en comprender la relación de la categoría socioestética o la estética que se encuentra albergada en las representaciones sociales construidas en el pacto de convivencia y que al objetivarse adoptan una dimensión simbólica con las categorías de civilidad y escuela que convergen en el objeto de estudio pacto de convivencia escolar. En este sentido el objetivo general se orienta a comprender, a la luz de la socioestética, los significados que otorga la comunidad educativa al pacto de convivencia escolar recogidos en sus representaciones sociales del ejercicio del gobierno escolar.

Así las cosas, en esta investigación se consideran las representaciones sociales en las esferas subjetiva (de los agentes educativos) e intersubjetiva (de la comunidad educativa); es decir, la investigación se ocupa de la experiencia sensible y sus objetivaciones, como correlación que construye sociedad como tejido

Este abordaje del concepto de socioestética en la construcción del pacto de convivencia escolar hace de la escuela un laboratorio ciudadano en una dimensión simbólica, esto es, se entiende que las representaciones que construyen los sujetos en la

escuela consolidan una cultura institucional que replica las formas de entender el ejercicio de la ciudadanía en sociedad. Esta reflexión se desarrolla a partir del análisis del discurso del pacto de convivencia y las representaciones que en torno a él construyen los agentes educativos relacionados con el gobierno y la convivencia escolar.

REFERENTES TEÓRICOS

Este abordaje parte de comprender la realidad como una construcción social, objetivada por medio de representaciones sociales que desde una dimensión socioestética adoptan una estructura flexible que correlaciona las formas de ver, pensar y sentir la realidad y que en la escuela reproduce un modelo ciudadano a través del pacto de convivencia escolar. De esta forma se da cuenta de las categorías base socioestética, civilidad y escuela, además se atienden las categorías emergentes de construcción social de la realidad y representaciones sociales con las cuales se busca realizar un análisis del discurso que permite develar los significados que otorga la comunidad educativa al pacto de convivencia escolar.

REPRESENTACIÓN SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE REALIDAD

Como punto inicial para el abordaje teórico se aborda la realidad como construcción social, trabajada desde Berger y Luckman (2008) y que hace parte de la concepción sociológica del siglo XX, subsidiariamente la teoría de las representaciones sociales desarrollada por Moscovici y Jodelet¹ la cual como aporte académico se asocia a la estética desarrollada por una larga tradición filosófica que pasa por Kant hasta Adorno, este último que realiza aportes en relación a la estética de la negatividad y la valoración que se le puede dar a la otredad para una construcción de ciudadanía.

Con la separación de un mundo natural externo y las estructuras del pensamiento el pensamiento occidental ha categorizado el mundo entre realidad y pensamiento, y es en este sentido que Descartes entiende al ser humano como “más que una cosa que piensa” (meditaciones metafísicas, segunda meditación), son lo cual establece una diferencia entre el ser pensante o subjetividad que conoce y el la cosa o el objeto que es lo conocido y esto es la base para comprender la realidad.

Realidad y comprensión que Berger y Luckmann (2008) alojan en la orilla de la sociedad de forma objetiva y un tanto estructural en los siguientes términos:

“Para nuestro propósito, bastará con definida “realidad” como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”) y definir el “conocimiento” como la, certidumbre de que

1 Jodelet D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 21, junio, 2011, pp. 133-154 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (p.11)

La postura de los autores permite que esa estructura reconfigure sus significados al validarse en torno al sentido común. Fenómeno del que se reconocen como elementos fundamentales la interacción social, el mundo intersubjetivo, la temporalidad como carácter básico de la conciencia y el lenguaje.

Al operar estas categorías en el mundo la relación entre el sujeto y la sociedad se genera la siguiente correlación: “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (Berger y Luckmann 2008, p. 82). Es decir, el hombre se objetiva por medio de representaciones y las representaciones de este mundo objetivan la idea de hombre.

Es así como la construcción colectiva de la realidad responde a representaciones sociales en intersubjetividad, concepto que, si bien tiene su base en Moscovici (1961) y la idea Durkheim de representaciones colectivas en propuestas en “las reglas del método sociológico”, representación social que Jodelet (2011), explica como:

“una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente la actividad mental desplegado por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relaciona situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (p.473)

Adicionalmente, las representaciones sociales reúnen dos características, por una parte, objetivan dando imagen, estructura y concretando lo abstracto y por otro realizan el anclaje que abre la posibilidad de enraizamiento de dichas objetivaciones en los esquemas de pensamiento y en la cultura.

Estas representaciones de mundo en la construcción social de la realidad social, se encuentran mediadas por significados construidos lingüísticamente en medio de un contexto entendido como el “aquí y ahora”, es decir una relación histórica.

En función de lo planteado, nuestra manera de vivir en el mundo responde a elaboraciones culturales y morales como comprensión ontológica de la relación entre el sujeto y el mundo, experiencia sensible mediada por el sentido común. “[E]l mundo del sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así [como] consigo mismos” (Schütz 2003, P.16).

SOCIOESTÉTICA, UNA FORMA DE VER, PENSAR Y SENTIR LA REALIDAD

De modo que, desde la experiencia sensible es posible tejer redes sociales que propician la capacidad de ser otro o distinto, un resultado de la relación cara-cara que tiene como interés la comprensión del mundo y sus componentes, desde el sentido común. En palabras de Villarroel, 2007. “[E]l sujeto epistémico de Moscovici reproduce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común a partir del repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural que la sociedad pone a su disposición” (p. 439).

De forma que la experiencia sensible en su dimensión de análisis de la emisión puede ser expresada en el juicio del gusto en un espacio tiempo específico y que desde el colectivo adopta términos socio históricos, generando así factores que determinan el tipo de representación social.

Desde esta perspectiva, la socioestética y su relación con la representación social, parte de considerar que las ideas responden a concepciones estéticas subjetivas determinadas por la cultura, su contexto y el juicio que se alberga en los sujetos. Sin embargo, en la correlación subjetividad-realidad se adopta la representación como construcción simbólica situada en el contexto del gusto particular como lo plantea Kant² en la crítica del juicio (2007) así:

“El juicio del gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; no es por tanto Lógico, sino Estético, es decir, que el principio que lo determina es puramente subjetivo. Las representaciones y aun las sensaciones pueden considerarse siempre en una relación con los objetos; más en este caso no se trata de su relación con el sentimiento de placer o de pena, el cual no dice nada del objeto, sino simplemente del estado en que se encuentra el sujeto, cuando es afectado por la representación” (p.39).

Como construcción de realidad objetiva, Marx aborda la representación en el sujeto como resultado de una objetivación de los sentidos por medio de canales sensibles que obedecen a un proceso socio histórico en los siguientes términos:

“Al hacerse para el hombre en la sociedad la realidad objetiva realidad de las fuerzas humanas esenciales, realidad humana y, por ello, realidad de sus propias fuerzas esenciales se hacen para él todos los objetos objetivación de sí mismo, objetos que afirman y realizan su individualidad, objetos suyos, esto es, él mismo se hace objeto [...]Por eso el hombre se afirma en el mundo objetivo no solo en pensamiento sino con todos los sentidos” (Marx 1966, p. 58)³.

De manera que la propuesta socioestética es una experiencia estética mediada por los sentidos que abre la posibilidad de una objetivación de la realidad en correlación con experiencia de mundo y así dar cuenta de su entorno y de sí mismo como sujeto en una aperccepción estética. Esto hace de la representación de estéticas sociales o Socioestética, resultado sensible de las subjetividades frente a un mundo social que las objetiva.

En síntesis, la Socioestética propicia una construcción social de la realidad, del deber ser, del interés y la emoción del sujeto. Es decir, la Socioestética obedece a intereses que el sujeto adquiere intersubjetivamente al dejar su estado contemplativo o natural para adoptar una postura de agente activo en la cotidianidad.

2 Kant E. (2007). Crítica del juicio, editorial Austral

3 Marx K. (1966). Manuscritos económicos-filosóficos. Editorial Grijalbo, México D.F.

ESCUELA COMO LABORATORIO DE REPRODUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

Ahora bien, el espacio social que tiene la escuela como encuentro de subjetividades parte de la base de la experiencia de los diferentes agentes educativos y que en una dimensión convivencial y de formación de ciudadanías se encuentran en la línea de reproductores de realidad social. Y como dispositivo amplificador hace parte de una red de sistemas articulados en torno al Proyecto Educativo institucional que contiene un pacto de convivencia que Rodríguez (2010) refiere como sinónimo de encuentro horizontal y participativo acorde al espíritu de la constitución política colombiana de 1991 en los siguientes términos:

“el pacto de convivencia se convierte en un dispositivo de control que ejerce una forma determinada de poder, que a su vez configura una subjetividad en donde los sujetos pasan a ser sometidos a través de normas, leyes, procesos y procedimientos.” (Rodríguez 2010 p.12).

De forma que, la intención discursiva desplegada en el pacto de convivencia adopta la forma de construcción colectiva, base para configurar una representación social válida para convivir en sociedad. Construcción social de realidad desde la cual se adquiere el gusto de la aceptación del otro como experiencia socioestética situada en un contexto socio histórico propio de la comunidad en la que se desarrolla.

Así, en la escuela cobra sentido la reproducción de valores sociales e institucionales propios de la ciudadanía que exige una política de Estado, un modelo de buen ciudadano y buena persona⁴ que tiene la virtud como bien mayor en su ejercicio y en la escuela adopta la representación de valores y principios que construyen su realidad.

Por otra parte, se encuentra la cotidianidad que define contexto social y de formación primaria de la persona y que adquiere desde su afectividad que configura en gran medida su modelo de identidad y subjetividad, modelo de principios y valores que entran en tensión con lo institucional que representa lo heteronormativo. En consecuencia, institucionalidad y cotidianidad defienden la forma de resolver el conflicto y la toma de decisiones en el mundo de la vida de la cual hace parte la academia.

Desde esta perspectiva, en la escuela se convive y participa comprensivamente no solo reconociendo al otro y sus infinitas experiencias de mundo que se manifiesta en diferencias y diversidades, sino se construye intersubjetivamente como realidad política en el ejercicio ciudadano mediante elección y continuo ejercicio del gobierno escolar.

De manera que el Pacto de convivencia desde un orden institucional recoge los aspectos misionales de un proyecto educativo basados en principios constitucionales como libertad, paz y tolerancia, que en la experiencia cotidiana de los agentes educativos tejen una la red de significados como construcciones simbólicas propias del hábitus comunitario.

Por tanto, el proyecto social de ciudadanía reproducido en el pacto de convivencia

4 Aristóteles (1988) La Política, Editorial Gredos Madrid España.

escolar es una representación de Estado, en que los sujetos son formados participativamente bajo el paradigma de civilidad incluyente. En este sentido los agentes educativos se debaten entre la dominación y la resistencia esta investigación se propone abordar desde el Análisis del Discurso para descubrir diferentes contenidos que se alojan en el discurso en su dimensión simbólica.

METODOLOGÍA

Diseño

En este panorama reflexivo es posible situar la presente investigación en el horizonte del Análisis del Discurso Simbólico (ADS) para comprender el fenómeno de la Civilidad en el pacto de convivencia en clave de socioestética.

Por tanto, el ADS, desde una hermenéutica del lenguaje simbólico, aborda las ritualidades ciudadanas del convivir que descubren una cosmovisión comunitaria. El desarrollo hermenéutico busca comprender el pacto como dispositivo del discurso simbólico a partir de las preguntas: ¿qué se dice?, ¿cuándo se dice?, ¿de quién se dice?, ¿por qué se dice lo que se dice? y ¿desde qué posición se dice lo que se dice?

El abordaje metodológico que se propone se hace bajo la línea metodológica de investigación cualitativa con énfasis en el ADS, la cual permite construir información desde la observación del ambiente social. Esta experiencia sensible reúne las particularidades de las personas, sus relaciones, acciones, actividades y comportamiento verbal, las cuales permiten descubrir los significados que tienen estas experiencias sensibles en el pacto de convivencia en este tanto se construye como representación social de civilidad.

De esta forma, la comprensión y la explicación se proponen como interés marco de la metodología cualitativa del ADS para dar cuenta de los significados que le otorga la comunidad educativa al pacto de convivencia escolar como resultado del hecho de vivir juntos en la escuela.

Población y muestra

Para el desarrollo de esta investigación se ha contado con la participación de los representantes del gobierno escolar del colegio San José en la localidad Usme de la ciudad de Bogotá. Esta población se eligió dada su cercanía con el ejercicio ciudadano como representantes de la comunidad. Aquí se encuentran dignatarios como el personero estudiantil, contralor estudiantil, la representante de los estudiantes, la madre de familia representante de padres, la docente representante al consejo directivo, orientadora representante al comité de convivencia, la jefe de área de pastoral, el coordinador de convivencia y la rectora, además de la participación de los cuerpos colegiados del comité de convivencia y los consejos estudiantil y directivo.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para la ejecución se ha buscado desarrollar un método con el mayor grado de honestidad intelectual por parte del investigador. Se propone un orden epistemológico gobernado por la lógica propia de las ciencias sociales; es decir, una experiencia sensible del mundo y el ADS como metodología de construcción de información y posterior análisis.

La información se ha recogido en dos momentos: un primer momento, en el cual se realiza una exploración de conceptos emergentes sobre la cultura institucional asociados a la convivencia escolar. Para esto se ha empleado la entrevista semiestructurada que arroja varias representaciones contenidas en el pacto de convivencia y que tienen diferentes grados de significación para la comunidad educativa. En un segundo momento, se opta por profundizar en las representaciones sociales construidas en la entrevista semiestructurada para develar sus significados por medio de un instrumento que permite categorizar, en un mapa, la significación de estas representaciones en la cultura institucional. Esta labor se realiza con el comité de convivencia, el consejo directivo y el consejo estudiantil, lo cual permite bajo un mismo instrumento categorizar y definir similitudes y diferencias en los significados sobre el pacto de convivencia escolar.

Es importante señalar que el Consorcio Salesianos de la Fundación Educativa Don Bosco, aprobó el desarrollo del estudio durante el segundo semestre de 2021 con la participación de estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia los cuales otorgaron su consentimiento informado y en el caso de los menores sus padres de familia para el desarrollo de la sesión individual y la grupal en que participo cada uno de los nueve (9) participantes, dando así un correcto tratamiento y uso de la información.

RESULTADOS

Construcción de información para el ADS

La construcción de la información se apoya en la entrevista semiestructurada, cuyo contenido permite comprender A) ¿Qué formas discursivas dominan en el pacto de convivencia que favorecen determinadas construcciones socioestéticas como formas de dominación?, B) ¿Qué tipos de realidades sociales determinan la elección el gobierno escolar y su significación en relación con la participación en toma de decisiones institucionales? y C) ¿Cómo los contenidos simbólicos inciden en las intenciones discursivas y de ejercicio de representación democrática en el pacto de convivencia como construcción intersubjetiva? De este ejercicio emergen las representaciones dominantes en el discurso de la comunidad educativa del Colegio San José en torno al pacto de convivencia escolar.

En una segunda etapa se categorizan las representaciones en un instrumento que emplea la metáfora del cuerpo para priorizar los aspectos de la convivencia que emergieron de la entrevista semiestructurada. Instrumento que permite develar el sentido y grado de

adopción de dichos discursos en la cultura institucional.

Y es dese esta lectura de las representaciones sociales que emergen los significados del convivir que encierra el pacto de convivencia escolar en favor de la construcción de un tipo de civilidad en el colegio San José los cuales se desarrollan en el proyecto educativo pastoral salesiano, representaciones que albergan características simbólicas y reúnen la tensión entre la idea de lo institucional y lo cotidiano en los ejercicios de ciudadanía y construcción de identidades en el escenario escolar.

Análisis de información

El proceso de análisis de la información posterior a la realización de las entrevistas se propone mediante los siguientes pasos: primero, *transcripción* de las entrevistas que continuaron con el proceso de por el *grillado* o preparación y organización del material, posteriormente se realizó la *identificación* de representaciones albergadas en la cultura institucional relacionadas con la convivencia escolar desde el rol y la percepción del entrevistado .

Ya en una segunda etapa y en un nuevo instrumento se realiza la *categorización* de las diferentes representaciones a través de la metáfora del cuerpo asociándolas a las diferentes partes del cuerpo para encontrar su grado de reconocimiento o importancia, esto, permite la interrelación sobre una misma base discursiva a cuerpos colegiados del gobierno escolar relacionados con la convivencia escolar (comité de convivencia y consejo Directivo) resultados que arrojan material para un microanálisis del cual emergen varios *conceptos transitorios*, estos, se encuentran en construcción para ser objeto de *retroalimentación*, cadena comprensiva que permitió la formulación de resultados o conclusiones como análisis sintético del material.

En consecuencia me permito presentar algunos de los significados que han ido emergiendo del trabajo de campo y el análisis del discurso en términos de valores, acciones, acontecimientos, hechos, objetos y reglas del ámbito escolar del colegio San José con las que se construyen algunas de las percepciones de realidad escolar:

A) En el discurso en el que predomina una impronta de civilidad de Buenos Cristianos y Honestos ciudadanos, la cual, dibuja una intención discursiva de modelo ciudadano en términos de reconocimiento de valores y principios como fundamento de la convivencia escolar. B) Un fuerte anclaje de representaciones sociales como valores, principios, cuidado de la caso común, proyecto de vida, los cuales generan sentido de pertenencia a la comunidad escolar. C) Para el cumplimiento de la ritualidad y seguimiento al debido proceso, cobran sentido estrategias pedagógicas como el uso del observador del estudiante y la sanción pedagógica desde la fuerza coercitiva de la institucionalidad y la construcción social de sentido común. D) Entre las estrategia pedagógicas que se abordan para formar a los diferentes agentes educativos se encuentran las escuelas de padres, convivencias de curso y la palabra al oído entre otras, espacios de acción directa de

interacción discursiva de pastoral salesiana E) en un escenario preponderante se encuentra el discurso de liderazgo como meta formativa que culmina el proceso formativo pastoral como reproductor del sistema preventivo en las diferentes esferas sociales, laboratorio que se desarrolla desde estrategias como el asociacionismo y el gobierno escolar F) finalmente, las actividades formativas dirigidas a la comunidad y la participación favorecen el anclaje de las representaciones sociales construidas en la escuela, actividades como los buenos días, las direcciones de curso, las eucaristías, el día de la familia la amorevolezza, el día de la cosecha entre que se desarrollan en la cotidianidad escolar.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de comprender a la luz de la socioestética los significados otorgados por la comunidad educativa al pacto de convivencia, lleva a desarrollar la idea que agentes educativos constructores de sentido del pacto de convivencia escolar, y como estos desarrollan prácticas intersubjetivas que tienen como base una intensión discursiva en cada una de las representaciones que condicionan las formas de ver, sentir y pensar la realidad construida con sentido intersubjetivo, en torno a un Proyecto Educativo Pastoral Salesiano.

Esta concepción socioestética nos orienta a un ejercicio ciudadano que tiene como concepciones el liderazgo, los valores y principios aprehendidos del ejercicio convivencial en la escuela. Practicas bien vistas por la sociedad, que le otorgan un alto grado de significación al pacto de convivencia.

De forma que este horizonte institucional cimienta intenciones formativas de ciudadanías en un orden aristotélico pasando de buenas personas y buenos ciudadanos en torno a la virtud, hacia “buenos cristianos y honestos ciudadanos” desde un sistema preventivo y pastoral el ejercicio de convivencia escolar

Los contenidos simbólicos que encierra el discurso pastoral de convivencia apuntan hacia la hermenéutica del trabajo comunitario, hermenéutica que estimula el liderazgo como valor supremo del estudiante y egresado; pastoral epistemológica que recoge una orientación de ideología institucional y orienta a principios ciudadanos de legalidad, subordinación, igualdad, proporcionalidad e integralidad del sentido civilista. Ejercicio ciudadano que desarrolla desde su condición de egresado formado para el trabajo, la participación y el liderazgo en representación y jalonamiento de las comunidades en que se desempeña como la familia, el barrio, el trabajo, o cualquier forma micro social.

Este develamiento discursivo que alberga el pacto de convivencia como formador de identidades en la reproducción de ciudadanías a corto y largo alcance, discurso que modula tanto lo privado de la vida cotidiana como lo público del ejercicio ciudadano.

Los significados que tiene el pacto de convivencia para un sector de los agentes educativos desde la institucionalidad que forja subjetividades deja muy poco espacio para

la disidencia, divergencia que lleva al ostracismo del cambio de ambiente escolar.

Ahora bien, la tensión entre lo institucional y lo cotidiano que se presenta entre la órbita privada y el ejercicio público de ciudadanía, en este escenario escolar es atendido desde el proyecto de vida el cual, si bien se orienta a la reproducción de una instrumentalización económica, busca insertar al sujeto en el mundo del trabajo, a la estructura política y cultural. Esto se desarrolla desde el acompañamiento y formación a las familias, vinculando afectivamente a los sujetos con el sentido de pertenencia y la apropiación subjetiva de identidad, esquema que sedimenta y cristaliza maneras de actuar en su relación con el mundo.

Finalmente, las relaciones políticas tienden a verse horizontalizadas en el ejercicio del gobierno escolar, falacia que sucumbe ante la obligatoriedad del cumplimiento normativo institucional, máscara que porta el cumplimiento instrumental del ejercicio participativo que no incide directamente en la toma de decisiones en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión del ejercicio de comprender a la luz de la socioestética los significados que otorga la comunidad educativa al pacto de convivencia escolar recogidos en las representaciones sociales en clave de civilidad, se esgrimen dos escenarios comprensivos, el primero es el aporte teórico en relación con el abordaje epistemológico y hermenéutico que nace de la relación socioestética, civilidad y escuela para un ADS de representaciones sociales y el segundo es la aplicación de este modelo de investigación social al escenario escolar.

En relación con el primer escenario se logró definir epistemológicamente la categoría socioestética desde la estética transcendental, la sensibilidad y la relación experiencia-razón en clave de alteridad, entendiéndola como la forma de ver y sentir la realidad social manifestada mediante representaciones sociales, para el caso particular del presente estudio el pacto de convivencia con sus múltiples interpretaciones desde el ADS.

Adicionalmente se logró desarrollar y aplicar en el concepto representación social acciones, acontecimientos, hechos, objetos y reglas, contenidos en el pacto de convivencia y como estos modulan la construcción del ejercicio ciudadano de civilidad bajo la impronta "buenos cristianos y honestos ciudadanos".

Para cerrar este primer escenario se logra definir una línea comprensiva de los discursos construidos en el pacto de convivencia en una dimensión intersubjetiva de cotidianidad e institucionalidad, que reviste discursos con un contenido ideológico particular que se devela desde el ADS.

En el segundo escenario al abordar la convivencia escolar desde esta construcción teórica permite reconocer en la convivencia escolar una red de tipologías y representaciones que van más allá del sometimiento al imperio de la ley, representaciones que se

comprenden en la escuela desde una red de estrategias formativas que en su discurso eleva axiológicamente valores y principios que en caso del colegio San José se inclinan por un discurso pastoral que habita en cada rincón del pacto de convivencia que le da una dimensión de dispositivo formativo de identidades al interior de la escuela.

De otra parte, una contingencia que determinó el abordaje de la problemática ha sido el aislamiento social derivado del virus SARS-CoV-2 (COVID-19), condición que cambió la comprensión y abordaje de las estrategias convivenciales, hecho que afianzó el distanciamiento entre personas en las diferentes actividades escolares por medio de la estrategia promovida por el MEN denominada “Aprende en casa”. Condición que paulatinamente se ha ido reduciendo bajo el marco de la “Nueva normalidad” la cual tiende a eliminar el distanciamiento social y retomar las actividades académicas tal como se venían desarrollando previo a esta situación biosocial

Finalmente, la metodología de trabajo en su orden cualitativo ha permitido realizar correcciones en los instrumentos y la construcción de la información en relación con el objeto de estudio, lo que hace del pacto de convivencia, a la luz de las categorías socioestética y civilidad un escenario necesario en la escuela para abordar la vida de la cultural en el desarrollo de subjetividades.

REFERENCIAS

Berger P. y Thomas L. (2008). La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires

Hernández S. R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill

Moscovici S. (1961/1976.). La psychanalyse, son image, son public, University Presses of France.

Navarro P. J. y Galiana L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. Prisma Social, núm. 15, diciembre, 2015. Fundación para la Investigación Social Avanzada Las Matas, España

Rapley T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y documentos en investigación cualitativa Ediciones Morata, Madrid España.

Rodríguez B. (2010). Análisis del pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Schütz A. (2003). El problema de la realidad social (2da. edición). Buenos Aires: Amorrortu.

Villarroel G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17, núm. 49, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM GESTÃO ESCOLAR

Data de aceite: 01/03/2022

Tatiana Ramos Torres

Colégio Assunção – São Paulo. Recursos Humanos
São Paulo/SP, Brasil

Flávia Pierrotti de Castro

PECEGE. Profissional Associado. Rua Alexandre Herculano
Piracicaba, SP, Brasil

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo investigar e destacar a importância da formação inicial de professores em Gestão Escolar na região do Grande ABC. Foram avaliadas vinte instituições para a realização deste trabalho. Constatou-se que a maioria das instituições de ensino superior apresentadas disponibiliza e apresenta em seus cursos de Pedagogia, disciplinas sobre o tema relacionado, com objetivos gerais e específicos semelhantes entre as instituições investigadas. Todas as instituições de ensino superior que ofertam disciplinas sobre a Gestão Escolar em seu curso de Pedagogia, se preocupam em oferecer, conteúdos que trabalhem e aperfeiçoem habilidades e competências para uma gestão administrativa comprometida e eficiente dentro das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Formação de professores; Pedagogia, Grade Curricular.

RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo investigar y resaltar la importancia de la formación

docente inicial en Gestión Escolar en la región del Gran ABC. Se evaluaron veinte instituciones para realizar este trabajo. Parece que la mayoría de las instituciones de educación superior presentaron, ponen a disposición y presentan en sus cursos de Pedagogía, disciplinas sobre el tema relacionado, pero con objetivos generales y específicos similares entre las instituciones investigadas. Todas las instituciones de educación superior que ofrecen disciplinas sobre Gestión Escolar en su curso de Pedagogía se preocupan por ofrecer contenidos que funcionen y mejoren habilidades y competencias para una gestión administrativa comprometida y eficiente dentro de las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Gestión; Formación de profesores; Pedagogía, marco curricular.

INTRODUÇÃO

No mundo atual, o papel da escola é fundamental para a formação de indivíduos reflexivos, críticos, responsáveis e conhecedores de seu papel na sociedade, e a construção de sua autonomia realiza-se por meio do conhecimento. O desempenho de uma escola se dá pela qualidade do ensino que esta oferece, porém ela só terá seu papel legitimado dentro do contexto de uma Gestão Escolar eficiente.

Um bom gestor deverá utilizar recursos materiais e humanos disponíveis dentro da instituição de forma a aperfeiçoar o desempenho da escola no seu propósito final que é educar.

Santos (2012) acredita que o gestor escolar não deve ser especialista e sim um educador, que delegue as funções burocráticas e possa dedicar-se ao social, educacional e humano.

Algumas das atribuições da Gestão Escolar vão desde demandas administrativas até as questões pedagógicas e estar bem preparado é um desafio contínuo e também um compromisso ético, desta forma, o professor que deseja se tornar um bom gestor deverá estar constantemente aberto para o diálogo, onde repensar e aprender novas formas de agir combinando com atitudes coerentes poderão se tornar extremamente úteis para administração do cotidiano escolar.

Outra característica importante de gestão, para atender os interesses comuns das instituições, é estar totalmente inserido na comunidade escolar. Tal inserção compreende que, o gestor tenha profundo conhecimento das relações e realidades vividas pelos alunos, ter capacidade de desenvolver ações coletivas, cultivar relações com os parceiros, ser garantidor de uma educação de qualidade, estar atento as necessidades dos colaboradores, motivando toda a comunidade escolar, na construção e aplicação do processo político-pedagógico, atuar de forma democrática na pedagogia, na administração e nas relações, promover a valorização de experiências docentes e incentivar formação e especialização profissional (Guimarães, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases [LDB] 9394/96 no artigo 64 fala que, a formação para educação básica em graduação ou pós graduação em pedagogia de uma instituição, a seu critério, nos garanta em base comum nacional a formação de profissionais capazes de administrar, planejar, inspecionar, supervisionar e orientar educacionalmente.

Posteriormente o Conselho Nacional da Educação [CNE] regulamentou através da Resolução CNE/CP nº 01/2006, de acordo com o art. 14 que a “Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.”

Com isso a disciplina de Gestão Escolar inserida no curso de Pedagogia traz para perto dos futuros pedagogos os principais fundamentos teóricos da administração, as habilidades, competências e responsabilidades a respeito da gestão, tudo para que haja melhor compreensão da organização democrática e participativa da escola e de todos os sujeitos que nela atuam.

Dentro dessa concepção, aplicar essa disciplina na grade curricular dentro das instituições de ensino é um processo fundamental para ajudar na formação de professores capacitados, comprometidos com as metas a serem alcançadas, com consciência crítica dos resultados obtidos nos processos decisórios e seguros para exercer com competência seu papel como gestor escolar.

O desafio da gestão pede versatilidade e criatividade para que o profissional dê conta de atender a todas as demandas ou solucionar imprevistos dentro da rotina da escola.

Portanto, o presente estudo tem por objetivo investigar a formação inicial de professores em Gestão Escolar no Grande ABC¹ que se localiza a sudeste da região metropolitana de São Paulo. Para isso foram analisadas as grades curriculares, planos de curso e ementas das instituições de ensino superior [IES] selecionadas.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa é indispensável para o surgimento de novos saberes. É um recurso que investiga o saber atual, oportunizando novos conhecimentos e reflexões. Assim sendo, para a realização deste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa, entendendo que esta atenderia as expectativas de levantamento de dados necessários a este estudo.

Silva (2000) relata que neste tipo de pesquisa há uma conexão dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Existe um elo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser representado em números. O entendimento dos fenômenos e a compreensão de seus significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não se faz necessária a aplicação de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é a ferramenta chave.

Foi através destes pressupostos que se basearam as investigações sobre os cursos de Pedagogia que oferecem na sua grade curricular a disciplina de Gestão Escolar pelas instituições de ensino superior [IES], localizadas nas cidades da região que compõe o grande ABC. O estudo foi desenvolvido em três etapas: 1) Levantamento das instituições que oferecem os cursos presenciais de Pedagogia na região delimitada. 2) Levantamento das matrizes curriculares que oferecem a disciplina Gestão Escolar. 3) Análise documental dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES, a fim de identificar como acontece a formação inicial de professores em Gestão Escolar.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM GESTÃO ESCOLAR

O levantamento dos cursos de Pedagogia foi feito por meio de consulta ao sítio eletrônico e-MEC², a responsabilidade das informações são do Ministério da Educação [MEC]. No sítio eletrônico foi disponibilizado as informações sobre os cursos ofertados, processos de credenciamento e recredenciamento das instituições de curso superior [IES] de todo o Brasil.

O levantamento feito no sítio eletrônico do e-MEC mostra que há 450 cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, considerando as habilitações em licenciatura e bacharelado. Para atender o objetivo dessa pesquisa: a análise da disciplina Gestão Escolar nos cursos de Pedagogia – limitou-se a amostra aos 20 cursos na modalidade

1 A região do Grande ABC paulista é formada pelos municípios Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

2 e-MEC disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

licenciatura oferecidos pelas 20 instituições de ensino superior [IES] distribuídas nos sete municípios localizados na região do Grande do ABC, conforme apresentado na Tabela 1.

Instituição	Municípios	Organização acadêmica	Categoria Administrativa	Curso
IES 1	Diadema	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 2	Mauá	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 3	Mauá	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 4	Mauá	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 5	Ribeirão Pires	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 6	Ribeirão Pires	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 7	Santo André	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 8	Santo André	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 9	Santo André	Universidade	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 10	Santo André	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 11	Santo André	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 12	Santo André	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 13	São Bernardo do Campo	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 14	São Bernardo do Campo	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 15	São Bernardo do Campo	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 16	São Bernardo do Campo	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 17	São Bernardo do Campo	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia
IES 18	São Caetano do Sul	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Pedagogia
IES 19	São Caetano do Sul	Universidade	Pública municipal	Pedagogia
IES 20	São Caetano do Sul	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Pedagogia

Tabela 1. Instituições participantes da pesquisa

Fonte: Dados originais da pesquisa com base nos dados disponíveis no sítio eletrônico do e-MEC

ANÁLISE DOCUMENTAL DAS MATRIZES CURRICULARES, EMENTAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS

Foram visitados os vinte (20) sítios eletrônicos dos cursos de Pedagogia das referidas instituições com o objetivo de coletar informações sobre as matrizes curriculares,

ementas das disciplinas e os projetos pedagógicos.

A metodologia adotada neste estudo constituiu-se da análise documental qualitativa para a coleta de dados, ou seja, apresentar a quantidade de instituições de ensino superior [IES] que possuem em sua matriz curricular a disciplina Gestão Escolar, e da análise de conteúdo qualitativa exploratória e descritiva das matrizes, ementas das disciplinas e projetos pedagógicos dos cursos, por ser a metodologia que melhor atenderia as expectativas dos dados coletados, isto é, se o curso possui ou não a disciplina estudada; o caráter das disciplinas e as suas principais características.

Para o encaminhamento deste trabalho, apresentam-se os dados contidos e analisados no sítio eletrônico de cada instituição, mostrando como a disciplina de Gestão Escolar é abordada nos cursos de Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da busca nos sítios eletrônicos institucionais das IES, foi possível acessar as matrizes curriculares de 17 das IES participantes e não foi possível a análise das matrizes curriculares de 03 IES, todas listadas na Tabela 1. Analisando as matrizes curriculares das 17 instituições de ensino superior [IES], foi possível identificar em todas e de maneira assertiva, se havia ou não no currículo as disciplinas que trabalhem o tema da Gestão Escolar. Quando disponibilizados nos sítios eletrônicos das instituições, também foram analisados os projetos pedagógicos do curso e ementas da disciplina para ratificar o objetivo do trabalho. As instituições em que não foi possível o acesso às matrizes curriculares pelos sítios eletrônicos, foram contatadas por e-mail e telefone, e solicitado uma cópia dos documentos, e mesmo assim, algumas das IES não disponibilizaram tais documentos.

A princípio, serão apresentados os resultados gerais, isto é, a relação de todas as instituições pesquisadas e a presença ou não de disciplinas que trabalhem os elementos da Gestão Escolar na formação profissional.

Em seguida, serão apresentados os resultados individuais de cada instituição de ensino superior [IES]. Serão detalhados os objetivos de cada curso e as disciplinas investigadas neste trabalho.

CURSOS DE PEDAGOGIA QUE OFERECEM A DISCIPLINA GESTÃO ESCOLAR

Dos 20 cursos pesquisados, duas (02) instituições não disponibilizaram suas matrizes para consulta, uma (01) não oferece mais o curso, porque a instituição encerrou as atividades, mas ainda aparece ativa no e-Mec, sendo assim, os 17 cursos restantes e que foram possíveis as análises, 16 oferecem disciplinas obrigatórias e apenas um (01) não oferece ou não se pode avaliar disciplinas que trabalhem o tema estudado. Na Figura

1 apresenta-se a oferta de disciplinas.

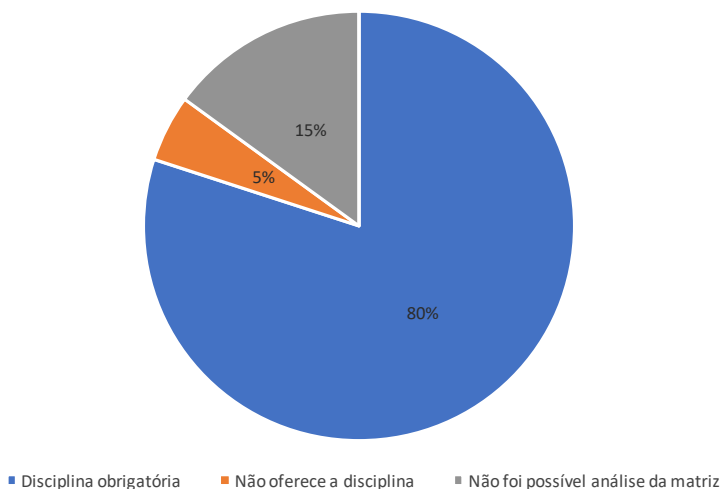


Figura 1. Oferta de disciplinas sobre o tema Gestão Escolar

Fonte: Resultados originais da pesquisa

De um modo mais abrangente pode-se observar na Figura 1 que 80 % das instituições de ensino contatadas nos forneceram dados para a análise de nossa pesquisa trazendo em sua grade curricular obrigatória, disciplinas relacionadas à Gestão Escolar. Já 20% dos dados analisados não foi possível avaliar ou não oferecem a disciplina de forma específica.

ANÁLISE DOCUMENTAL DAS MATRIZES CURRICULARES E PROJETOS PEDAGÓGICOS

Para realizar a análise dos documentos disponibilizados pelas instituições sobre o curso de Pedagogia, as IES serão agrupadas em três categorias, conforme a apresentação dos dados na seção anterior: cursos que oferecem disciplinas sobre a Gestão Escolar em caráter obrigatório; cursos que não oferecem disciplinas relacionadas ao tema; cursos em que não foi possível a análise, conforme Tabela 2.

Oferecimento das disciplinas	Instituições de Ensino
Cursos que oferecem disciplinas	IES1, IES 3, IES 4, IES 5, IES 6, IES 7, IES 8, IES 9, IES 10, IES 11, IES 12, IES 14, IES 15, IES 17, IES 19 E IES 20
Cursos que não oferecem disciplinas	IES 13
Não foi possível a análise da matriz curricular	IES 2, IES16 E IES 18

Tabela 2. Oferecimento das disciplinas

Fonte: Resultados originais da pesquisa

CURSOS QUE OFERECEM DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Para as avaliações institucionais foi realizado um estudo das matrizes curriculares dos cursos e destacado quais as disciplinas oferecidas pelas instituições abordam o tema Gestão Escolar. A nomenclatura das disciplinas de cada instituição está apresentada na Tabela 3.

Disciplinas	Instituição
Fundamentos da Gestão Escolar e não Escolar e da Supervisão de Ensino	IES 5
Gestão Educacional	IES 7, IES 9, IES 10, IES 14
Gestão Escolar	IES 8, IES 17, IES 19
Gestão Escolar na Educação Básica	IES 1, IES 6,
Gestão Escolar na Educação Infantil e na Educação Básica	IES 3, IES 11
Gestão, Democracia e Escola	IES 15
Pedagogia na Gestão Escolar	IES 5
Princípios e Métodos em Gestão Educacional: Administração e Supervisão	IES 20
Processos de Organização e Gestão Escolar I e II	IES 12
Tecnologias Aplicadas à Gestão Escolar	IES 4, IES 20
Teoria da Administração Escolar no Brasil	IES 6

Tabela 3 Disciplinas oferecidas nas instituições de ensino

Fonte: Resultados originais da pesquisa

A IES 1 e IES 3 disponibilizam em seu sítio eletrônico os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia e estes têm como objetivo comum garantir que os futuros pedagogos se apropriem de conhecimentos sobre disciplinas tanto na teoria como na prática da educação e ao vivenciarem tais conteúdos em seus processos de aprendizagem, desenvolvam as competências necessárias para atuarem como profissionais da educação de forma ética, competente e responsável. Formando educadores capazes de acompanhar o progresso das ciências, das tecnologias, bem como as rápidas mudanças que tem caracterizado a sociedade e seus reflexos nas instituições educacionais.

A IES 1 em seu projeto pedagógico do curso contempla a disciplina obrigatória de “Gestão Escolar na Educação Básica”, que tem como objetivo identificar os conceitos de administração e gestão. Reconhecer a realidade escolar nos diferentes níveis da gestão educacional. Desenvolver as competências necessárias para a gestão voltada às necessidades educacionais da comunidade, identificar as dimensões das políticas públicas na estrutura organizacional do ensino infantil. Formar profissionais aptos a gerir instituições de educação infantil. A ementa da disciplina contempla uma visão introdutória ao fenômeno administrativo, buscando identificar fatores sócio-cultural-histórico-político e ético. Estudo

sobre a gestão democrática e sobre a gestão sustentável de escolas da educação infantil e creches. Percebe-se uma conformidade entre o objetivo do curso e a disciplina ofertada, revelando a importância para a formação profissional, citada na introdução deste trabalho.

Na IES 3 tem em suas diretrizes a formação de docentes para atuar com a área em uma escola, sendo estas específicas do curso de licenciatura de Pedagogia. No projeto pedagógico é oferecida a disciplina obrigatória “Gestão Escolar na Educação Infantil e na Educação Básica” e seu objetivo é proporcionar aos alunos uma perspectiva de gestão de instituições escolares e não escolares, adquirir conhecimentos e habilidades básicas dos trabalhos realizados em escolas, buscando identificar e intervir em suas necessidades.

Santos (2012) afirma que a atualidade exige que os futuros gestores sejam mais ativos, participativos, inovadores e capazes de traduzir as exigências de cada demanda no ambiente escolar e com isso introduzir condições de trabalho eficiente nas instituições de ensino.

O sítio eletrônico da IES 4 fala que os caminhos dos profissionais do curso de Licenciatura em Pedagogia são muito diversificados. Os profissionais podem atuar nas áreas de educação, administrativa, hospitalar, supervisão, orientação, lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental e na administração de instituições de ensino. A instituição de ensino não disponibiliza para consulta o projeto pedagógico e nem a ementa da disciplina, mas na matriz curricular consta a disciplina obrigatória “Tecnologias Aplicadas à Gestão Escolar”, que reforça o objetivo descrito no sítio da instituição de ensino.

Na análise da IES 5 não foi disponibilizado o projeto pedagógico e nem ementa da disciplina. Na matriz curricular observam-se as disciplinas “Fundamentos da Gestão Escolar e não Escolar e da Supervisão de Ensino” e “Pedagogia na Gestão Escolar”. O sítio eletrônico da IES diz que o objetivo do curso de Pedagogia é formar profissionais que atuem em diferentes funções dentro das instituições de ensino, como a administração escolar e desenvolvendo competências como: a capacidade de fazer análises críticas de maneira imparcial, criatividade e objetividade.

Santos (2012) diz que um gestor precisa ter uma formação realista e com um olhar crítico e voltado para o futuro descobrindo novas tendências, aprendizados, análises e interpretação de novos desafios consolidados ao projeto pedagógico.

O objetivo do curso de Pedagogia no projeto pedagógico da IES 6 é, formar profissionais com habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, exercer atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação e atuar com ética e compromisso junto à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. As disciplinas contempladas na matriz curricular são: “Gestão Escolar na Educação Básica” e sua ementa propõe informações atualizadas sobre gestão escolar na educação básica, em decorrência das profundas transformações ocorridas no sistema e no mercado de trabalho

educacional e na sua organização como processo produtivo e “Teoria da Administração Escolar no Brasil” que em sua ementa visa o histórico e teorias de organização, gestão e administração educacional e suas abordagens. Conceitos sobre a democratização e autonomia, organização do trabalho escolar, gestão pedagógica e o papel do diretor de escola como líder educacional.

As IES 7, IES 9, IES 10 e IES 14 fazem parte de uma mesma rede de instituições de ensino superior, e por isso compartilham a mesma matriz curricular e a mesma disciplina “Gestão Educacional”. As IES não disponibilizam o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e nem as ementas da disciplina, mas o sítio eletrônico informa que o objetivo do curso tem a missão de formar professores para atuar na educação infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental, e, na gestão e coordenação de espaços escolares e não escolares. Formam profissionais com competências pessoais e digitais, aptos e preparados para atender às demandas do mercado de trabalho. O curso atua para que os alunos tenham autonomia na construção do conhecimento, bases profissionais sólidas, capacidade de planejamento, execução e acompanhamento de soluções que contribuam para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, e com isso, se tornem empreendedores de sucesso.

A matriz curricular da IES 8 oferece a disciplina de “Gestão Escolar” e o sítio eletrônico da instituição não disponibiliza o projeto pedagógico e nem a ementa da disciplina descrita acima, mas informa que o curso é estruturado a partir dos pilares de docência voltado as diferentes habilidades e especificidades da prática educativa; gestão orientado para organização dos processos educativos e pesquisa direcionado à produção de conhecimentos, articulando teoria e prática. Informa também que o futuro pedagogo reunirá habilidades e competências que durante muito tempo foram segmentadas como: professores da educação infantil, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que também poderão exercer suas aptidões dentro de organizações de outros setores como consultorias, organizações não-governamentais e empresas privadas.

O projeto pedagógico da IES 11 tem como objetivo garantir que os futuros pedagogos se apropriem sobre disciplinas nucleares em torno das quais giram a teoria e a prática da educação e assim possam desenvolver as competências necessárias para atuarem como profissionais da educação. Os profissionais formados devem ser capazes de aprender e atualizar-se permanentemente, devem valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade e capacidade para atuar em novas situações e na tomada de decisão. A disciplina abordada na matriz curricular é a “Gestão Escolar na Educação Básica e Infantil” e nela procura-se identificar os conceitos de administração e gestão, reconhecer a realidade escolar nos diferentes níveis de ensino e formar profissionais aptos na administração de instituições. A ementa da disciplina identifica princípios e aspectos que possam ser aplicados com êxito, na gestão educacional, em ações específicas e na gestão democrática.

A matriz curricular da IES 12 oferece as disciplinas “Processos de Organização e

Gestão Escolar I e II”, o sítio eletrônico diz que o curso integra ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de formar educadores e pesquisadores aptos para o exercício profissional em diferentes modalidades educacionais. O pedagogo pode atuar na organização do sistema educacional, nas unidades escolares, na produção e difusão do conhecimento em diferentes áreas da educação formal e não-formal, construindo, em todas elas, a sua identidade profissional. A IES não disponibiliza o projeto pedagógico e nem a ementa das disciplinas. Mas evidencia o objetivo deste trabalho pela nomenclatura das disciplinas ofertadas na matriz curricular.

O objetivo geral do curso de Pedagogia descrito no sítio eletrônico da IES 15 é a formação de profissionais reflexivos que tenham o domínio dos conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos, esse conhecimento se faz necessário para que a relação entre educação versus sociedade possa ser percebida em sua totalidade e esse profissional consiga com ética assegurar os interesses inclusive políticos da maioria da população brasileira. O pedagogo habilitado deve ser comprometido em ensinar e estar em constante renovação e aprendizado. Ao ingressar no curso de pedagogia os futuros profissionais devem desenvolver habilidades e competências nos diferentes espaços de educação formal e não formal tais como liderança pedagógica e a gestão educacional, atuando de forma ética, estando entre suas responsabilidades ajudar na construção de uma sociedade inclusiva, solidária e justa. A matriz curricular oferece a disciplina “Gestão, Democracia e Escola”, não é disponibilizado para consulta o projeto pedagógico e nem a ementa da disciplina. Verifica-se que na análise do objetivo geral do curso os profissionais podem ser responsáveis pela organização, planejamento, gestão e avaliação nos sistemas de ensino, além de ser um propagador do conhecimento no campo educacional.

A Gestão Escolar é uma extensão de todos os aspectos de educar. Definir objetivos, estratégias e planejar o trabalho no ambiente escolar são atividades evidentes no âmbito pedagógico e educativo, e o professor atua como o gestor deste processo e cria as condições para que a aprendizagem se concretize (Sant’Anna, 2014).

A IES 17 mostra em sua matriz curricular a disciplina de “Gestão Escolar”, que evidencia o objetivo do trabalho, mas ao acessar o sítio eletrônico para verificação e análise dos outros documentos pertinentes, verifica-se que o sítio eletrônico não está mais disponível, foi desabilitado. Esclarece-se que para a pesquisa que, primeiro foi acessado o sítio eletrônico para obtenção da matriz curricular e posteriormente feito outro acesso para os demais documentos. Por isso foi possível analisar a matriz do curso, e depois a não disponibilidade para a continuação das análises.

“Gestão Escolar” é a disciplina contemplada na matriz curricular da IES 19, a proposta pedagógica geral do curso visa uma formação de base sólida em conhecimento didático-pedagógico para atuação do profissional, mas não se restringe somente à docência uma vez que também prepara o profissional para atuar nas atividades de coordenação, gestão e supervisão escolar. A IES informa que o curso é responsável pela inserção de profissionais

licenciados no mercado de trabalho para atuar por meio da docência, da gestão de processos educativos escolares e não escolares, coordenação e na direção de escolas. As informações foram acessadas no sítio eletrônico da IES. A instituição não disponibiliza para uma análise mais profunda o objetivo e nem a ementa da disciplina contemplada acima.

A IES 20 informa em seu projeto pedagógico que o curso de Pedagogia se estrutura com o objetivo de não apenas proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, promovendo a educação emancipatória de indivíduos autônomos capazes de conhecer, dirigir e avaliar suas próprias ações e de intervir eticamente em todas as situações de sua vida. Tendo como resultado do processo de formação, um profissional capaz de prestar serviços as mais diversas populações, inspirados nestes mesmos valores. O projeto também aborda que, o mercado de trabalho para o Gestor Escolar, tanto na rede pública quanto na rede privada adotam estruturas de funcionamento que requerem profissionais de administração escolar qualificados e capacitados para o exercício de funções de diretoria, de coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, encarregados de diversos setores, existentes nas unidades escolares. O gestor é o profissional a quem compete à responsabilidade do trabalho de todos os envolvidos no ambiente escolar, e ele deve ser capaz de impulsionar o desenvolvimento e aprendizagens, capacitando toda a equipe para enfrentar novos desafios (Lück, 2009).

A matriz curricular do curso apresenta duas disciplinas relacionadas ao tema estudado. A primeira é “Princípios e Métodos em Gestão Educacional: Administração e Supervisão” e sua ementa foca na gestão democrática da unidade escolar: o processo administrativo e sua dimensão político-pedagógica mostra uma visão geral, sistemática e crítica do desenvolvimento de teorias das organizações educacionais. A segunda disciplina estudada é “Tecnologias aplicadas à Gestão Escolar” e sua ementa aborda alguns temas como: as formas e processos de gestão educacional no Brasil, a tecnologia educacional e o planejamento, a organização do trabalho docente sob a ótica da tecnologia educacional e tecnologias educacionais na Gestão Escolar.

CURSOS QUE NÃO OFERECEM DISCIPLINAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Das matrizes analisadas, apenas a IES 13 não oferece ou não foi possível identificar, nenhum tipo de disciplina em sua matriz curricular, que atenda a demanda da formação de professores para a Gestão Escolar em sua matriz curricular. A instituição não traz muitas informações sobre o curso, mas informa que objetiva a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional e escolar, com enfoque nos espaços educativos. Relata que em sua organização curricular contempla uma sólida formação profissional, explorando as várias práticas e metodologias que abrangem a educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos, os processos de gestão educacional e escolar. No contexto geral, o processo

de ensino e aprendizagem é enriquecido por meio de leituras atualizadas, pesquisas, projetos pedagógicos, eventos culturais e visitas técnicas. Mesmo que o sítio eletrônico da instituição afirme que a formação do profissional contempla a habilidade e competência para a Gestão Escolar, não foi possível identificar a mesma, pois, não disponibilizaram mesmo após solicitação o projeto pedagógico para análise das disciplinas oferecidas na matriz curricular.

NÃO FOI POSSÍVEL A ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR

Das instituições investigadas, três não foram possíveis a análise das matrizes curriculares. A seguir, estas instituições e os cursos por elas oferecidos serão descritos dentro das informações coletadas em seus sítios eletrônicos.

As IES 2 e IES 16 fazem parte de uma mesma rede de instituições, foi feita uma busca pela matriz e demais documentos no sítio eletrônico da instituição, como não houve sucesso na busca, foi feita uma solicitação por “e-mail” e telefone na qual não se obteve sucesso. O curso de Pedagogia destas instituições propõe a formação integral de seus alunos, por meio dos princípios da interdisciplinaridade e que valorize a diversidade cultural, social e étnica que compõe o perfil desse profissional. Apresentam o objetivo que seus alunos desenvolvam um pensamento sustentado e voltado à construção da realidade, saberes cotidianos e saberes sistematizados. A instituição garante ao futuro profissional a certificação para atuar na docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e, também na gestão de instituições de ensino.

A IES 18 apesar de constar ativa no e-Mec, a instituição encerrou suas atividades em dezembro de 2018, assim não é possível fazer qualquer tipo de análise para o enriquecimento e contribuição ao objetivo deste trabalho.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar a formação inicial de professores em Gestão Escolar na região do Grande ABC. Constatou-se que a maioria das instituições de ensino superior apresentadas, disponibilizam e apresentam em seus cursos de Pedagogia disciplinas sobre o tema relacionado em caráter obrigatório. Estas disciplinas são ofertadas com diferentes nomes, mas com objetivos gerais e específicos semelhantes entre as instituições investigadas. Todas as instituições que ofertam disciplinas sobre a Gestão Escolar em seu curso de Pedagogia se preocupam em oferecer, conteúdos que trabalhem e aperfeiçoem habilidades e competências para uma gestão administrativa comprometida e eficiente dentro das instituições de ensino, e assim formem profissionais capazes de observar as necessidades e particularidades de cada setor envolvido, promover uma melhor relação e desenvolvimento das atividades relacionadas e preparados para atuar no mercado de trabalho em funções diversas como: diretores, supervisores e coordenadores.

Estas instituições buscam cumprir as indicações presentes nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases [LDB] 9394/96 e pareceres do Conselho Nacional da Educação [CNE]. Ressalta-se que as instituições onde não foi possível a análise das matrizes curriculares, conforme descrito nos Resultados e Discussões, não há como afirmar se estes cursos estão ou não em conformidade com o que é proposto na legislação brasileira e nos documentos oficiais que exigem para a habilitação na formação de profissionais voltados para a Gestão Escolar. Tais documentos são de suma importância para enfatizar o objetivo deste estudo.

REFERÊNCIAS

- Brasil. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a formação de profissionais para a administração planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 jul.2020.
- Brasil. 2006. Resolução CNE/CP 1/2006 art. 14, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre a licenciatura de pedagogia e a formação de profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- Guimarães, Joelma. 2017. Gestão educacional. Ser - Sagah, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lück, Heloísa. 2009. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Editora Positivo, Curitiba, PR, Brasil.
- Sant'Anna, Geraldo José. 2014. Planejamento, gestão e legislação escolar. Erica, São Paulo, SP, Brasil.
- Santos, Clóvis Roberto dos. 2012. A gestão educacional e escolar para a modernidade. Cengage Learning, São Paulo, SP, Brasil.
- Silva, Edna Lúcia da. 2000. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

BRINCANDO E APRENDENDO COM O VOVÔ: O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Data de aceite: 01/03/2022

Nubia Pereira Brito Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Fundação Unigr
- TO

Marlon Santos de Oliveira Brito

Mestrando do Programa de Pós-graduação
em Educação na Universidade Federal do
Tocantins (UFT)

Mylena Pereira de Brito

Graduada em Teatro pela Universidade
Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: O artigo versa sobre a Educação Infantil e a Educação Intergeracional, quanto ao papel do professor na mediação das brincadeiras entre crianças e os mais velhos. Pontua sobre a importância das interações entre crianças, os vovôs e o professor. O objetivo é relatar o papel do professor na construção do conhecimento em atividades intergeracionais. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com as contribuições de autores como OSÓRIO (2018), OLIVEIRA et al. (2012), SAVIANI (2006), entre outros, que enfatizam a relevância do tema no processo de ensino/aprendizagem. Concluiu-se que a presença dos avós dentro do contexto educacional formal garante o alcance dos direitos de aprendizagem das crianças e aponta a indispensável ação do professor como mediador da intencionalidade pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Gerações, Educação Infantil, Brincadeiras e interações.

ABSTRACT: The article deals with Early Childhood Education and Intergenerational Education, regarding the role of the teacher in mediating games between children and the elderly. It points out the importance of interactions between children, grandpas and the teacher. The objective is to report the teacher's role in the construction of knowledge in intergenerational activities. A bibliographical research was carried out with the contributions of authors such as OSÓRIO (2018), OLIVEIRA et al. (2012), SAVIANI (2006), among others, which emphasize the relevance of the theme in the teaching/learning process. It was concluded that the presence of grandparents within the formal educational context guarantees the achievement of children's learning rights and points to the indispensable action of the teacher as a mediator of pedagogical intentionality.

KEYWORDS: Generations, Early Childhood Education, Play and Interactions.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a participação dos mais velhos no contexto formal de Educação Intergeracional nas relações de brincadeiras entre avós e crianças, bem como o papel do professor neste contexto de interação estruturada de construção do conhecimento na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho: As brincadeiras entre avós e crianças interferem no processo de ensino-aprendizagem? Qual deve

ser a colaboração do professor frente à Educação Intergeracional a fim de proporcionar elementos que favoreçam o sucesso do ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Quando se pensa em processo de interação entre avós e crianças pressupõem-se a troca de estímulos nas vivências e no diálogo intergeracional entre os sujeitos que desencadeiam aprendizagens que vão além do lápis e papel. Daí a importância de se identificar o papel do professor na propositura de aprendizado nesta dinâmica relacional entre diferentes gerações.

Autores conceituam e pontuam que as interações entre idosos e crianças estimulam aprendizagens na troca intergeracional que culminam na construção de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento e formação do ser humano.

Conforme Osório,

No percorrer dessa caminhada, destacamos uma passagem relevante para a ciência deste assunto: as escolas de educação infantil começaram a apresentar interesse em aproximar os avós para resgatarem as famílias das crianças. Fazê-las apreciarem suas origens. São histórias de coragem e vivência que dão base para as crianças se sentirem mais fortes diante da vida e isso é essencial para nossos estudos. (OSÓRIO, 2018, p. 306)

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, enunciar a construção do conhecimento das crianças da Educação Infantil nas interações com idosos, bem como o papel do professor frente a esta dinâmica. E, para alcançá-lo, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão de literatura como fonte de pesquisa teórica em artigos científicos, textos técnicos e livros, na busca de pesquisar a importância das brincadeiras em uma situação estruturada de aprendizagem, nas interações entre crianças e idosos, e o papel do professor no contexto destas relações intergeracionais.

Nesta linha de pesquisa é “importante notar que a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, pois aumenta seu conhecimento do assunto e torna mais claro seu objetivo” (MOREIRA, 2004, p.23).

Buscou-se qualitativamente com o estudo as interpretações dos questionamentos, de forma a vivenciar as percepções dos objetivos, na construção do conhecimento das crianças na Educação Infantil em interações com idosos, e no papel do professor frente a esta dinâmica. De modo que, o percurso traçado pode ser considerado “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2008, p.20).

A parte bibliográfica permeia, ainda, reflexões a partir de apontamentos de documentos norteadores da Educação Infantil, quanto ao atendimento às “crianças bem pequenas” (BNCC, 2018), em suas recomendações para a relação das crianças com os

idosos, mediadas pelo professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho percorreu um caminho com autores que falam das brincadeiras na Educação Infantil, as interações entre diferentes gerações e aqueles que tratam da presença mediadora do professor em sala de aula. Assim, transitou-se por um diálogo entre teóricos e dentre eles, cita-se por exemplo: OSÓRIO (2018), OLIVEIRA et al. (2012) e SAVIANI (2006).

Neste viés, mantém-se a ideia de que as brincadeiras são potencializadoras das interações entre diferentes gerações, capazes de articular vivências que permeiam desde as diferentes culturas até o simples prazer desta prática. Neste processo, Zilma Ramos de Oliveira contribui:

Muitos estudos sobre os vários tipos de brincadeira que as crianças desenvolvem têm mostrado como, por meio das brincadeiras, as crianças se constituem como indivíduos um tipo de organização e funcionamento psicológico próprios, utilizando certos meios comportamentais extraídos de seu registro de competências, em cada período da vida, e das aquisições e modificações que sua microcultura impõe (OLIVEIRA, org, et.al, p.27).

“Como envelhecer é a máxima novidade deste século” (OSÓRIO 2018, p.306), as relações intergeracionais ampliam as oportunidades de vivências geradoras na construção do conhecimento. Na perspectiva de promover encontros de gerações de forma estruturada, recai sobre as instituições de ensino uma responsabilidade que ultrapassa as quatro paredes da escola e fixa a necessidade de pesquisas sobre o envelhecimento humano e as práticas educacionais intergeracionais.

Neste caminho, refletir sobre as brincadeiras de forma interativa com pessoas de diferentes gerações em um contexto estruturado de Educação Infantil é pensar, também, na presença do educador. De modo que, sobre a contribuição do professor, Saviani pontua: “Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global” (2006, p.80).

Assim, esta relação de vivências entre os mais velhos e as crianças da Educação Infantil, evidencia os direitos de aprendizagem e o protagonismo nas intencionalidades educativas mediadas pelo professor (BNCC, 2018), bem como, possibilita a formação ao longo da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Brincadeiras, os Avós e o Ensino-Aprendizagem

Pensar em brincadeira na educação é pensar em interação que “se apropria de modos culturais de significar o mundo e os recria nesse processo desenvolvendo sua forma de agir, sentir, pensar” (DE OLIVEIRA, 2017). Nesta construção interativa encontra-se a escola, responsável pela formalização deste processo enquanto instituição com visão estruturada de ampliação da cidadania de uma comunidade com cultura diversificada.

As interações que as brincadeiras proporcionam são uma marca da construção do ser humano e isso acontece desde o momento do nascimento de uma criança. Miriam Palma reforça a brincadeira como elemento da cultura, reconhecida indispensavelmente, para o desenvolvimento infantil saudável (PALMA, 2015). Quando a criança brinca ela aprende e forma vínculos sociais que desencadeiam influências por valores culturais que compõem um grupo, isso certifica a contribuição do mundo lúdico na formação humana.

Quando se fala em Educação Intergeracional percorrem-se teorias com a visão de que “é contemporâneo ser avô ativo” (OSÓRIO, 2018), uma exemplificação recorrente neste trabalho de postular sobre as influências intergeracionais mútuas de reciprocidade capazes de alterar comportamentos entre idosos e crianças em um contexto educacional estruturado.

As relações intergeracionais permitem que os indivíduos de diferentes gerações aprendam, desenvolvam conhecimentos e atitudes que dão sentido às vivências uns com os outros (VILAS-BOAS. et.al, 2016). Ao passo que uma proposta de aprendizagem articulada com brincadeiras pautadas nas vivências dos idosos e das crianças é um tipo de Educação Intergeracional que precisa acontecer na instituição de Educação Infantil, pois permite a validação pedagógica na construção de conhecimentos.

Ainda sobre isso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) trazem em seu escopo as brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, ou seja, o trabalho com bebês, crianças pequenas e bem pequenas deve, na visão institucional, ser planejado e mediado pelo professor.

Silva & Medina são autoras tocantinenses que ressaltam sobre “a importância da interação no sistema educacional entre gerações diferentes, onde idosos e crianças redescobrem-se, desconstróem comportamentos arraigados e voltam a construir novos movimentos que envolvem permanente construção dessa relação” (SILVA & MEDINA, 2018). Assim, promover a participação dos avós, no contexto das brincadeiras, na Educação Infantil amplia as perspectivas culturais na medida em que a instituição é aberta à comunidade.

Portanto, as brincadeiras enquanto construção intergeracional entre os mais velhos e crianças na Educação Infantil, proporcionam uma marca da construção do ser humano, pois as influências mútuas alteram comportamentos. Essas vivências são validadas

pedagogicamente quando desenvolvidas em um contexto estruturado de educação que amplia as perspectivas culturais de uma comunidade.

O PROFESSOR FRENTE À EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na concepção de formalização das brincadeiras na relação intergeracional em instituições de Educação Infantil, aparece o professor como o profissional responsável pela mediação sistemática do conhecimento. E neste viés, Oliveira é enfática ao conferir ao educador um importante papel no transcorrer das brincadeiras (OLIVEIRA et. al, 1992), e ao trazer a necessidade de consenso na compreensão da brincadeira como fundamental na fase de desenvolvimento infantil.

Vale destacar que o papel do educador neste processo é o de mediar as vivências de modo que assegure os direitos de aprendizagens da criança, assim como está pontuada na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2018, p. 37).

O professor é o profissional responsável pelo zelo dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pontuados pela BNCC que também são validados pela Educação Intergeracional, pois, nas interações intergeracionais acontecem relações que resultam numa melhor compreensão sobre o ser humano; de modo que os sujeitos envolvidos (crianças e idosos), coletivamente, num determinado tempo e espaço aprendem de forma contextualizada (SOUZA, 2012).

Logo, essa interação entre professor, crianças e idosos, influencia diretamente no processo de aquisição do conhecimento, e depende, também, de como o professor conduz essas vivências, os objetivos a serem alcançados nesta relação e os meios utilizados para percorrer os caminhos traçados.

No caso do ensino-aprendizagem no relacionamento criança-idosos, as interações despertam a existência de vínculos afetivos, que elevam a autonomia e a identidade de cada criança. Elas são fator imprescindível na Educação Infantil quando nesta interação é dada intencionalidade educativa e o professor adota uma postura interacionista, que permeia o contexto escolar e a compreensão das relações dialéticas estabelecidas em seu interior (OLIVEIRA & ALVES, 2005).

Nesse sentido, mostra-se necessário que o professor crie espaços e situações

de reflexões entre crianças e idosos que levem os envolvidos a participar do ensino-aprendizagem democrático da escola. O que significa se sentirem efetivamente partícipes do sucesso ou do fracasso em todos os seus aspectos: físico, educativo, cultural e político (LUCKESI,2007).

Neste íterim, as relações pessoais na escola não se fixam somente na figura do professor, mas, em toda a comunidade escolar, e nesta, quando está aberta à Educação Intergeracional, existem os avós com cultura, história, arte e outros conhecimentos compartilhados e vivenciados com as crianças da Educação infantil.

Afinal, é no cenário da sala de aula, espaço de gestão do professor, que se estabelecem as principais relações da escola com diferentes crianças, famílias e vivências. Esta heterogeneidade enriquece o ensino-aprendizagem e proporciona a diversidade intergeracional. Gadotti entra neste cenário quando postula que a escola abre “os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar; num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e independente” (GADOTTI, 1992, p. 21).

Portanto, a escola que se abre para a Educação Intergeracional potencializa os relacionamentos estabelecidos entre crianças e os mais velhos numa dinâmica em que ambos têm a oportunidade de ampliar suas referências de desenvolvimento emocional, intelectual e social.

Alarcão (2003) cita que essas relações são mediadas pelo professor, consigo mesmo, com o problema, o momento histórico e com o outro, que partilham com ele a realidade do espaço escolar. Ao passo que essa mediação deve ser técnica, sentimental e cognitiva.

Aqui, pontua-se também que o professor precisa ter cuidado com o autoritarismo, como se ele soubesse tudo e as crianças e avós não soubessem nada, pois essa postura deixa marcas negativas (FREIRE, 1997, p. 73). Tendo em vista que o ensino-aprendizagem se dá por relações de mediação, quando o professor é aberto e aproveita as relações para a construção coletiva do conhecimento.

Quando o professor assume o seu papel de estimulador e mediador da Educação Intergeracional na Educação Infantil, abre-se um leque de oportunidades de vivências. Ao mesmo tempo, a escola que acolhe as diversidades culturais, artísticas e sociais, desde a primeira infância, entre idosos e crianças, cria situações de expansão das experiências cognitivas e fundamenta o seu fazer pedagógico nas relações humanas.

As brincadeiras são fundamentais na fase de desenvolvimento infantil e o professor também assegura os direitos de aprendizagens da criança quando as promove em relações intergeracionais com idosos. Pois essa relação influencia na construção do conhecimento, na compreensão das relações dialéticas, na organização de uma sociedade pluralista e independente, quando o educador estimula a troca de oportunidades de vivências humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a postura do professor na mediação do conhecimento em momentos de brincadeiras entre crianças e idosos, interfere no processo de ensino-aprendizagem, pois os estímulos trocados nas vivências e no diálogo intergeracional culminam na construção de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento e formação do ser humano.

Neste contexto, as interações entre crianças e idosos, bem como o papel do professor corroboram com o perfil político-pedagógico de uma escola aberta à cidadania de uma comunidade com cultura diversificada, em que a brincadeira é um elemento de desenvolvimento intergeracional, ao zelar para que avós sejam acolhidos com sua diversidade, cultura, conhecimento e outros fatores que agregam à educação.

De modo que, a proposta de aprendizagem articulada com brincadeiras pautadas nas vivências dos idosos e das crianças, contempla as diretrizes educacionais ao promover movimentos qualitativos de participação dos avós no contexto das crianças, com vivências validadas pedagogicamente.

Ou seja, o professor da Educação Infantil que fomenta a participação da comunidade idosa, amplia o leque de possibilidades de aprendizagens e vivências culturais, artísticas, intelectuais e sociais com as crianças. Principalmente ao dar intencionalidade pedagógica ao que se chega na sala, atraído pelo ambiente externo, interpretando, mediando e culminando em construção de conhecimento.

Observou-se que o educador tem o importante papel de assegurar os direitos de aprendizagens da criança, sendo o responsável pelo elo dos sujeitos envolvidos num determinado tempo e espaço, com o ensino-aprendizagem contextualizado. Logo, a escola que permite essa interação entre professor, crianças e idosos amplia suas relações físicas, educativas, culturais e políticas.

Neste íterim, a escola aberta à Educação Intergeracional enriquece o ensino-aprendizagem e proporciona a diversidade, pluralidade e independência. Pois, ao promover relacionamentos entre crianças e idosos ela deixa sua marca com experiências cognitivas fundamentadas em brincadeiras e outras relações dialéticas do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 de set. de 2021.

DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/ SEF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 09 de set. de 2021.

- DE OLIVEIRA, Z. R. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. Cortez Editora, 2017.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. 1992.
- LUCKESI, C. C. **Gestão Democrática da escola**, ética e sala de aula. ABC educatio, n. 64, 2007.
- MOREIRA, W. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/RevisLiteratura-desent.pdf> Acesso em: 02 de out. de 2021.
- OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.
- OLIVEIRA, Z. R. et al. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA, Z. R. et al. **Creche: crianças, faz-de-conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OSÓRIO, N. B. et. al. **A Era dos Avós Contemporâneos na Educação dos Netos e Relações Familiares: Um Estudo de Caso na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins**. Revista Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. ISSN 1983-0378 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1837> Acesso em: 10 de set. de 2021.
- PALMA, M. S. et al. **Jogos tradicionais no contexto educativo**. Kínesis, v. 33, n. 2, 2015.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol.5 .38ª edição. Campinas, SP: Autores associados: 2006.
- SILVA, R. L.; MEDINA, P. **Crianças pequenas e a pessoa idosa: contribuição intergeracional**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 10, n. 22, p. 618-633, 2018.
- SOUZA, M. C. **A Roda da Vida no ambiente escolar: uma vivência intergeracional de Educação Musical**. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar: 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2616/4209.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 de set. de 2021.
- VILLAS-BOAS, S. et al. **A redução de estereótipos e atitudes negativas entre gerações: O contributo da educação intergeracional**. Laplage em Revista, v. 3, p. 206-220, 2017. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523017/552756523017.pdf> Acesso em: 12 de set. de 2021.

CAPÍTULO 17

PRODUÇÃO DE ADUBO ORGÂNICO PARA UTILIZAÇÃO EM HORTAS

Data de aceite: 01/03/2022

Edivaldo Antônio de Jesus Fabiano

Pós-graduando; Instituto Federal de São Paulo
- Campus Capivari-SP, Brasil

Juliana de Lima Laperla Batista

Pós-graduanda; Instituto Federal de São Paulo
- Campus Capivari, SP, Brasil

Denilton Rocha dos Santos

Pós-graduando; Instituto Federal de São Paulo
- Campus Capivari-SP, Brasil

RESUMO: Neste trabalho apresentaremos o desenvolvimento do nosso projeto da produção de adubo orgânico e chorume para utilização em hortas das escolas públicas estaduais das cidades de Monte Mor-SP, Capivari-SP e Mairiporã-SP, como projeto da disciplina Projeto de Intervenção I do curso de Pós-Graduação Latu Sensu de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, do Instituto Federal de São Paulo – IFSP - Campus Capivari-SP. Nossos objetivos são: incorporar a horta nas atividades escolares; oportunizar nossos alunos a participarem de um plano de ação no qual possam conhecer os tipos de hortaliças utilizadas na alimentação; a importância do hábito de uma alimentação saudável; sendo eles protagonistas na participação do cultivo e consumo dos produtos plantados e estes livres de agrotóxicos; sensibilizá-los sobre o descarte correto dos resíduos orgânicos. Para alcançarmos o esperado, faremos atividades

que decorrem desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos participantes, durante as aulas das diversas disciplinas sobre aspectos da agricultura, da alimentação humana e sobre ações direcionadas ao cultivo de uma horta. Outras abordagens como as leituras direcionadas sobre como montar uma horta caseira, utilizaremos alguns recursos(tecnológicos) para que no final de todo esse processo, os alunos e demais participantes respondam um questionário, para identificarmos quais hortaliças e métodos utilizaremos no desenvolvimento do nosso projeto. Essa leitura também desenvolverá e oportunizará os alunos a adquirirem conhecimentos sobre pigmentos vegetais; da fotossíntese; como se realiza a limpeza e preparação do terreno para o plantio; a montagem da composteira; o plantio das hortaliças; qual(is) é(são) o(s) tipo(s) de manutenção semanal da plantação; quando se realiza a colheita e quando e como se consume os alimentos oriundos da horta., espera-se a possibilidade da produção e o uso do adubo orgânico, do chorume para irrigar por gotejamento a horta das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Horta escolar. Ensino de Ciências. Trabalho por projeto.

PRODUCTION OF ORGANIC FERTILIZER FOR USE IN VEGETABLES

ABSTRACT: In this work we will present the development of our project for the production of organic fertilizer and slurry for use in gardens of state public schools in the cities of Monte Mor-SP, Capivari-SP and Mairiporã-SP, as a project of the Intervention Project I discipline of the course.

Post-Graduation *Latu Sensu* in Information Technology and Communication in Education, Federal Institute of São Paulo – IFSP - Campus Capivari-SP. Our goals are: to incorporate the vegetable garden into school activities; provide opportunities for our students to participate in an action plan in which they can learn about the types of vegetables used in food; the importance of healthy eating habits; being protagonists in the participation in the cultivation and consumption of the products planted and these free of pesticides; sensitize them about the correct disposal of organic waste. In order to achieve what is expected, we will carry out activities that result from the survey of prior knowledge of the participating students, during classes in the various disciplines on aspects of agriculture, human nutrition and actions aimed at cultivating a vegetable garden. Other approaches such as targeted readings on how to build a home garden, we will use some resources (technological) so that at the end of this process, students and other participants answer a questionnaire, to identify which vegetables and methods we will use in the development of our project. This reading will also develop and provide opportunities for students to acquire knowledge about plant pigments; of photosynthesis; how the cleaning and preparation of the land for planting is carried out; the assembly of the composter; the planting of vegetables; what is/are the type(s) of weekly plantation maintenance; when the harvest is carried out and when and how the food from the garden is consumed., it is expected the possibility of producing and using organic fertilizer and manure to irrigate the school gardens by dripping.

KEYWORDS: School garden. Science teaching. work by Project.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Características iniciais

O meio ambiente é um dos grandes temas discutidos. É de nosso conhecimento que a grande quantidade de lixo que nós produzimos é uma das causas geradoras dos problemas ambientais. Se agirmos de forma prática e eficiente na conservação dos recursos naturais, biomas, ecossistemas, nichos ecológicos, mudaremos drasticamente a atual situação do planeta assim como melhoraremos ainda mais a qualidade da vida, espaços de convivência dos espaços por nós ocupados. Para alcançarmos tais objetivos, desenvolveremos o projeto produção de adubo orgânico através do lixo caseiro/escolar. Acreditamos que esse processo além de reduzir a quantidade dos resíduos que seriam descartados nos aterros sanitários, é fundamental para produzirmos o composto que será como adubo. Nossas ações cotidianas passaram a ser importantes nos projetos de gestão, por desenvolver fundamentos e atingir objetivos pedagógicos e educativos, fundamentais para a construção e geração de consciências, ações, atitudes e capacidades motivadoras, estimuladoras e fortalecedoras da construção de um ambiente sustentável. O processo escolhido pelo grupo será a compostagem, processo que possibilita reciclar restos de comida e resíduos vegetais das casas, escolas, jardins ou hortas e cujo destino final seria o aterro sanitário. Reciclando esses materiais orgânicos, produziremos um adubo orgânico e um fertilizante natural. Tais compostos não agredem o solo e nem o meio ambiente como

os produtos químicos industriais, mas contribui e auxilia as plantas no seu desenvolvimento com seus micronutrientes, através do processo biológico (microrganismos como fungos e bactérias) e alguns insetos que decompõem a matéria orgânica transformando o lixo em adubo. As escolas com seus espaços internos, são locais privilegiados para o desenvolvimento do nosso projeto por possuir diversos segmentos interligados por interesses comuns, voltados e relacionados com uma educação de qualidade, integrada com o aprendizado dos envolvidos, sendo útil no cotidiano dos alunos, seus familiares, e todos os componentes das comunidades escolares participantes. As ações educativas, as pesquisas, as leituras e os projetos envolvidos e relacionados com o tema sustentabilidade, estimulam a prática da cidadania. É uma importante contribuição para o desenvolvimento das práticas sustentáveis e ecologicamente corretas. Acreditamos que um projeto como esse será uma ótima forma de mostrar na prática aos alunos, uma maneira simples e eficaz de diminuir a grande quantidade de lixo que geramos diariamente.

1.2 Problema

As escolas, as casas dos estudantes e professores, todos nós, produzimos uma grande quantidade de resíduos domésticos orgânicos, que agridem de forma significativa o ambiente onde vivemos. Se reaproveitados, podem ser transformados em adubo orgânico, uma ação ambiental que auxilia o meio ambiente.

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo geral*

O objetivo geral do nosso projeto busca promover a Educação Ambiental e a Conscientização nos alunos do ensino médio das escolas participantes, através da implantação de um modelo de separação de resíduos domésticos sólidos alimentares com foco na compostagem, além de reutilizar estes resíduos descartados nas cozinhas, na produção do adubo orgânico.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

Para o desenvolvimento do nosso projeto, a partir do objetivo central, determinamos os seguintes objetivos:

- Construção de um referencial teórico de forma a interagir com os alunos a respeito do problema que envolve os resíduos sólidos em especial os orgânicos;
- Proporcionar uma prática de Educação Ambiental com os alunos do ensino médio das escolas envolvidas;
- Avaliar os resultados da compostagem como provedora do tema vinculado à Educação Ambiental.

- Incentivar os alunos a reaproveitarem os lixos produzidos em casa para a criação de uma composteira.
- Coletar e separar o lixo produzido na escola.
- Utilizar o adubo produzido na criação de uma horta vertical na escola.
- Reutilizar as garrafas pets na criação da horta vertical.
- Incentivar os alunos a cuidarem da horta e produzirem menos lixo na escola.

1.4 Justificativa

A promoção da conscientização ambiental, com os alunos do ensino médio das escolas participantes, por meio da implantação de um modelo de compostagem de resíduos, é mais uma alternativa viável quando o assunto é meio ambiente porque proporciona a integração dos alunos com o assunto, despertando o interesse e o desejo de contribuir de alguma forma com o meio ambiente para diminuir a agressão à natureza. Muitas vezes encontramos problemas na implantação de projetos. Um dos problemas é a limitação da aplicação das técnicas utilizadas, como por exemplo, o processo de compostagem que não é realizado de forma correta simplesmente por falta de cultura educacional. Segundo Barbosa, 2019, as cidades da Grande São Paulo produzem 27 mil toneladas de lixo por dia. Para mudanças de atitudes nos alunos, é importante a discussão de dúvidas e ao acompanhamento da prática, observando os resultados.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O problema dos resultados

Há muito tempo, se desenvolve o trabalho da compostagem em vários ambientes diferentes. É uma forma de aproveitar os resíduos orgânicos gerados nas cozinhas das casas, das escolas e de outros ambientes, considerando ser mais maneira de reaproveitar tais resíduos em benefício próprio. Segundo FERREIRA, BORBA e WIZNIEWSKY (2013):

“A compostagem é uma técnica milenar, praticada inicialmente pelos chineses há mais de cinco mil anos. Nada muito diferente do que natureza faz a bilhões de anos desde que surgiram os primeiros microrganismos decompositores. Seguindo o exemplo da floresta, onde observamos que cada resíduo, seja ele de origem animal ou vegetal, é reaproveitado pelo ecossistema como fonte de nutrientes para as plantas que, em última análise, são o sustentáculo da vida terrestre. Pois bem, quando procedemos com a compostagem estamos seguindo as regras da natureza e destinando corretamente nossos resíduos”.

Paralelo ao aumento do tempo de vida do homem atual, houve um aumento do consumo dos alimentos, gerando uma grande quantidade de resíduos domésticos (orgânicos e inorgânicos), contaminando a atmosfera com seus gases poluentes, devastando florestas com resíduos industriais, diminuindo e muito a vida aquática com lixos jogados em rios, em

solos, nos mares, contribuindo na ocorrência de enchentes, deslizamentos de terras em encostas, proporcionado pelas erosões, além de outros problemas ambientais causados pela intervenção humana. Segundo Dias:

“No atual contexto de desenvolvimento global, marcado pelo grande avanço tecnológico, aumento na produção e consumo, ocorrendo de forma desigual e a qualquer custo, frequentemente se assiste à degradação ambiental. Essa degradação se reflete na perda da qualidade de vida, destruição de habitats e consequente redução da biodiversidade. (DIAS, 2004)”.

Interpretando as palavras ditas por DIAS (2004), as sociedades industriais tornam evidentes que o modo de vida capitalista, no qual todos nós estamos inseridos, nos incentivam ao consumismo excessivo, proporcionando assim o grande aumento da quantidade de resíduos (lixo) por nós produzidos. Sabemos que existem várias soluções para a destinação do lixo e uma delas seria a sua redução; uma outra seria o desenvolvimento de ações sustentáveis para maior aproveitamento desse lixo gerado. Esse aproveitamento pode ser feito utilizando a técnica da reciclagem, no qual o lixo é transformado em adubo e fertilizante natural, que segundo Valle (1995), o lixo refaz um ciclo onde é possível reutilizarmos na forma de matéria-prima. A parte do lixo que apresentar maior facilidade de degradação pode ser reprocessado, mantendo as suas características básicas. Uma observação que colocaremos nesse projeto é que utilizaremos apenas o lixo orgânico. Esse resíduo pode ser reciclado através da compostagem:

“A compostagem é um processo que pode ser utilizado para transformar diferentes tipos de resíduos orgânicos em adubo que, quando adicionado ao solo, melhora as suas características físicas, físico-químicas e biológicas. (Ministério da Cultura, Pecuária e Abastecimento, BA 2005)”.

Utilizaremos a técnica da compostagem para reciclar nossos resíduos orgânicos, destacando que utilizaremos o lixo doméstico e os produzidos nas cozinhas das escolas participantes. De acordo com KIEHL:

“O composto é resultado da degradação biológica da matéria orgânica em presença de oxigênio do ar. O composto orgânico constitui um material humidificado, com odor de terra, facilmente manuseado e estocado, que contribui, significativamente, para a fertilidade e a estrutura do solo (KIEHL, 1985)”.

A transformação dos resíduos gerados no lixo, tem enorme contribuição para o equilíbrio ecológico com a relação existente entre o homem e o meio ambiente, uma vez que o composto gerado (adubo orgânico e fertilizante natural) são fontes ricas de nutrientes, fundamentais para transformação de um solo comum e pobre num solo fértil e rico em nutrientes, proporcionando a diminuição de alguns problemas ambientais, auxiliando na proteção e preservação da natureza.

Nossa sociedade globalizada, conectada, tem apresentado alguns desafios na educação das crianças, jovens e adultos. E como superar a crescente virtualização das

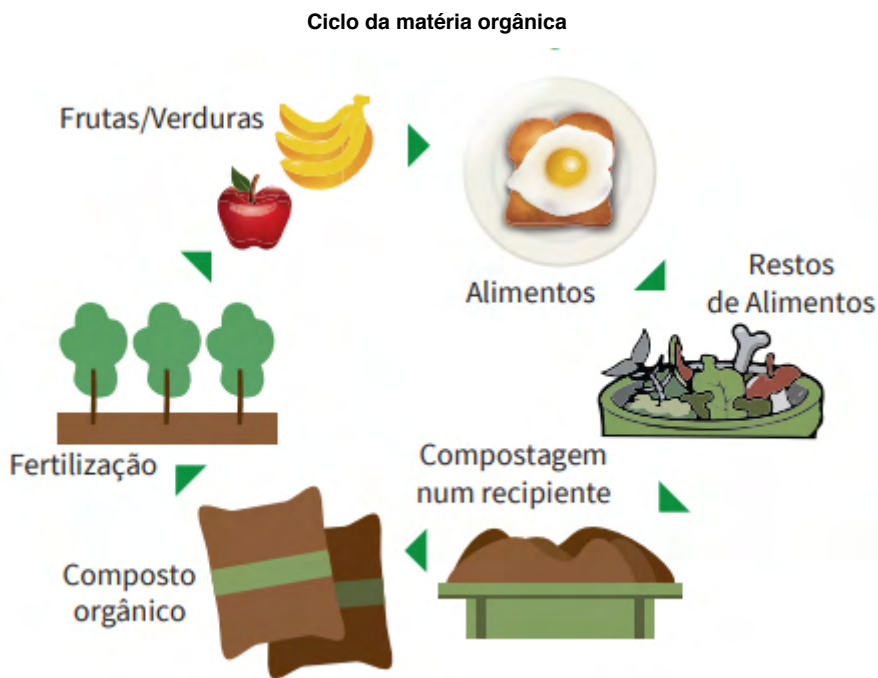
relações sociais? Como construir e desenvolver conhecimentos num mundo onde a informação possibilita outros vários engajamentos? Como auxiliar na construção de uma identidade e no projeto de vida dos alunos? Como valorizar e alinhar as experiências vividas por esses alunos? Pois bem: a escola é o lugar propício e adequado para que todas essas perguntas possam ser respondidas e você pode nos perguntar como? Ainda não temos a “fórmula ideal”, mas temos os projetos. Um projeto bem desenvolvido promove a aprendizagem que por sua vez esclarece a importância da relação do saber com as novas formas de pensar e de se trabalhar dentro da escola atual, construindo conhecimentos inscritos nas trajetórias pessoais de cada um dos alunos. A abordagem teórico-metodológica nos revelou uma complexidade nas diferentes disciplinas de conhecimentos, nos fazendo pensar como as disciplinas tradicionais estavam tratavam determinados assuntos, nos fazendo pensar em como o conhecimento deveria estar mais próximo do conhecimento científico. A pedagogia de projetos não é uma iniciativa atual. Ela surgiu em 1920, com John Dewey e seu sucessor Willian Heard Kilpatrick quando destacaram o papel intencional do professor Dewey com trabalhos com projetos. Ele dizia que o delineamento das intenções e as ações pedagógicas são necessárias para alcançar um determinado objetivo (princípio da individualização, da libertação, da espontaneidade, do aprender fazendo e do aprender a aprender. Acreditamos que a aprendizagem por projetos contempla os quatro eixos delineados por Hernandez (1998): o eixo do conhecimento, o eixo curricular, o eixo político e o eixo educativo. Para Hernandez, projetos integradores são instrumentos que possibilitam que o aluno vislumbre novos horizontes, permite que ele aprofunde seus conhecimentos e consiga articular as diferentes áreas do conhecimento de forma coerente e significativa, tornando o autêntico e com caráter investigativo. A investigação científica utiliza metodologias que permitem construir e ensinar novos conhecimentos, através do trabalho investigativo, desenvolvendo a aprendizagem colaborativa levando a prática interdisciplinar e transdisciplinar. Aquele ensino enciclopédico e descontextualizado não cabe mais dentro do atual modelo escolar. Necessitamos cada vez mais de projetos integradores e interdisciplinares, pois estes propiciam dialogar com os alunos por ângulos diversos e diferentes pontos de vista, e na medida que o trabalho se desenvolve, interliga as disciplinas e saberes, alinhando-se ao processo de aprendizagem e possibilita o entendimento por meio dessa integração. Não podemos deixar de falar das metodologias ativas uma vez que o mundo atual está mais que conectado, nos fazendo a desenvolver modelos híbridos de ensino e de aprendizagens, fazendo com que o ensino se torne mais flexível, facilitando em partes o trabalho de alguns professores, pois possibilita encaminhamentos individuais, grupos pequenos ou grandes. Essa flexibilidade de trabalho, nos possibilitou o desenvolvimento das orientações para a investigação e a pesquisa. A investigação científica requer um acompanhamento bem próximo do professor com seus alunos porque requer pesquisa de informações, levantamento de dados, sistematização de ideias, elaboração de hipóteses, reflexão sobre os processos envolvidos, debates de ideias

e tudo isso leva à apropriação de novos conceitos e conhecimentos; pluralismo de ideias. A linguagem científica promove a compreensão da ciência, do empreendimento científico e seu desdobramento social, tecnológico e histórico conhecido como alfabetização científica. Sasseron (2015, p. 57) apresenta três eixos principais da alfabetização científica. Para que nosso projeto tenha êxito, é fundamental que os envolvidos reservem um tempo para a leitura de alguns livros. A leitura inferencial deve estar voltada não só à compreensão literal das informações textuais como também o desenvolvimento da capacidade de relacioná-los com as experiências vividas anteriormente. O pensamento computacional, ciência que se utiliza de uma variedade de habilidades matemáticas e computacionais, instrumento que auxilia e muito na compreensão, apresentação e análise dos dados, denominadas de pensamento computacional. Nosso projeto tem a preocupação com a diversidade e inclusão escolar dos alunos, tornando os espaços escolar mais heterogêneos e satisfatórios para as aprendizagens. Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. O papel do professor nos trabalhos com projetos, é um desafio que atuará como coordenador estratégico, mediando as etapas de aprendizagem e planejando as fases e processos do trabalho. O trabalho pedagógico em diferentes contextos e com diferenças individuais são os fatores que mais afetam a aprendizagem dos alunos. É necessário se fazer um espaço de convivência com muito respeito, acolhedor e colaborativo. A avaliação, além de ser complexa, permite que o professor conheça as habilidades dos alunos, as competências que eles já demonstraram dominar e os conhecimentos que eles trazem para a sala de aula. Faremos a avaliação diagnóstica através do planejamento das situações de aprendizagens onde os alunos poderão expressar suas opiniões diante do problema que será abordado no projeto. Oliveira e Chadwick (2001, p. 337) comentaram sobre a avaliação formativa. Para eles, a avaliação formativa é aquela que se preocupa com a formação do aluno e serve para “corrigir rumos, rever, melhorar, reformar, adequar o ensino, de forma que o aluno atinja os objetivos de aprendizagem”. Hernandez (1998) considera que a avaliação formativa deveria estar na base de todo processo de avaliação, assim fará com que o professor auxilie seus alunos a progredir no caminho pedagógico determinado. Ao final de todo esse processo, elaboraremos uma avaliação somativa onde avaliaremos os resultados somados e acumulados durante o ano letivo, observando o progresso de cada aluno durante o desenvolvimento do projeto. Aplicaremos também a avaliação coletiva e a autoavaliação.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A compostagem é um processo biológico, onde microrganismos e insetos decompõem a matéria orgânica em uma substância homogênea, de cor castanha, com aspecto de terra e com cheiro de floresta. Composto orgânico, nome dado ao adubo, é

obtido a partir de restos de culturas, esterco, lixo doméstico ou qualquer outra fonte de matéria orgânica. Esse composto apresenta estrutura fofa, cheiro agradável, temperatura ambiente, livre dos agentes causadores de doenças em plantas e de sementes de ervas daninhas como mato.



Ciclo da Matéria Orgânica.

Fonte: Manual Prático de Compostagem, 2011,

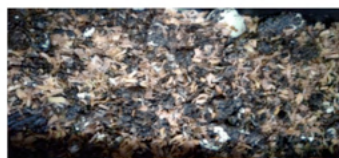
No nosso projeto utilizaremos a compostagem doméstica, processo em pequena escala, dentro de composteiras pequenas, que não exige grande quantidade de resíduos orgânicos. Por ser um processo biológico, necessita de um balanceamento adequado na relação carbono e nitrogênio (C/N) e condições de temperatura, umidade e aeração nos diversos estágios, para que a matéria orgânica seja decomposta rapidamente, nas melhores condições e alcançando os melhores resultados. A composteira é onde será “armazenada” a matéria orgânica e é dentro dela que todo o processo de compostagem acontece. Toda essa matéria reciclada irá se tornar em um fertilizante natural (adubo orgânico) que não polui o solo e servirá para as plantas da casa, horta ou jardim crescerem saudáveis.

3.1 Para que serve?

- A compostagem serve para reciclar os restos de comida e resíduos vegetais das casas, escolas, jardins ou hortas, que teriam como destino final o aterro

sanitário, ou pior, o lixão;

- Serve para enriquecer solos pobres de nutrientes, melhorando a sua estrutura e permitindo uma boa fertilidade;
- Aumenta a capacidade das plantas na absorção de nutrientes, fornecendo substâncias que ajudam no seu crescimento;
- Facilita a aeração do solo, retêm a água e reduz a erosão provocada pelas chuvas;
- Funciona como inoculante para o solo, acumulando os macro e microrganismos (fungos, actinomicetos, bactérias, minhocas e protozoários) que são formadores naturais do solo;
- Mantêm a temperatura e os níveis de acidez do solo;
- Ativa a vida do solo, favorecendo a reprodução de micro-organismos benéficos às culturas agrícolas



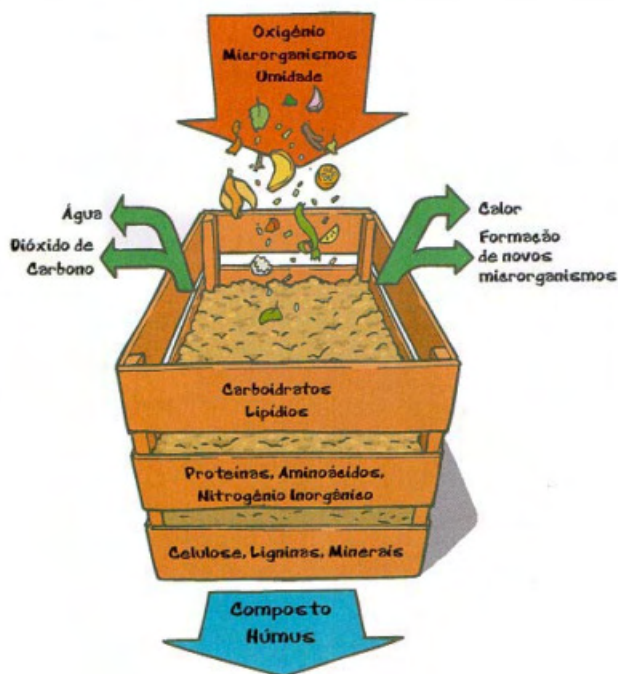
3.2 Materiais necessários e equipamentos para o preparo do adubo:

- Resíduos orgânicos;
- Bagaço, terra ou pó de serra (para acelerar o processo);
- Tesoura de podar ou moinho (para diminuir a dimensão dos resíduos);
- Facão, Máscara, botas, luvas e chapéu;
- Rastelo (ciscador) ou ancinho (para remexer o material de compostagem);
- Enxada, colher de pedreiro.

3.3 Resíduos orgânicos que podem usados na compostagem

Estercos dos animais domésticos, podas de grama, folhas, galhos, resíduos de agroindústrias, como: restos de abatedouros, cama de aviário, tortas, farinha de ossos

e todos os restos de lavouras e capineiras podem ser usados. Quase todo material de origem animal ou vegetal pode entrar na produção do composto. A compostagem consiste em se criar condições e dispor, em local adequado, as matérias-primas ricas em nutrientes orgânicos e minerais, que contenham especialmente, relação Carbono (palhas ou restos de culturas secas) e Nitrogênio (esterco, resto de comida, cinza ou lenha) favorável. A relação Carbono/Nitrogênio deve ser em torno de 30/1; isso quer dizer que para cada parte de Nitrogênio (N), na forma de esterco, devem estar presentes 30 partes de Carbono (C) na forma de palhada, para que a compostagem se realize com eficiência.



Fonte: Compostagem doméstica do lixo. FUNDACENTRO, 2002.

No quadro seguinte, estão indicados alguns dos resíduos que podem ou não colocar no composto.

Resíduos	Colocar	Pouca quantidade	Não colocar
Restos de hortaliça	X		
Casca de frutas	X		
Casca de ovos	X		
Restos de pão		X	
Resto de café	X		
Casca de batata	X		
Restos de comida cozida		X	
Restos de carne e de peixe			X
Ossos e espinhas			X
Excrementos de animais herbívoros	X		
Folhas e ervas	X		
Cinzas e lenhas		X	
Cinzas e pontas de cigarros			X
Ramos e arbustos	X		
Palha e feno	X		
Cortiça			X

Fonte: Caderno de compostagem – Câmara Municipal de Seixal, 2015,

Importante: Para ter um processo acelerado, é indicado que os materiais estejam dispostos em pequenos pedaços, moídos ou triturados; e não deve ser usada para compostagem a madeira tratada com pesticidas contra cupins ou envernizadas, vidro, metal, óleo, tinta, couro, plástico.

3.4 Escolha do local para construção da composteira

A composteira ficar debaixo de uma árvore ou locais sombreados, assim evita temperaturas elevadas no verão e temperaturas baixas no inverno. O local escolhido deve apresentar pouca declividade; proteção de vento e insolação direta; ser de fácil acesso, permitindo o reviramento da mistura e o livre acesso para transporte de material; e ter água disponível para regar a composteira. A medida da composteira deve ser de acordo com a necessidade ou uso, uma composteira de tamanho pequeno, geralmente usado nas comunidades, pode-se produzir em média 40 sacos de 60 kg de adubo orgânico de uma única vez. Claro que tudo vai depender da quantidade de material usado na composteira.

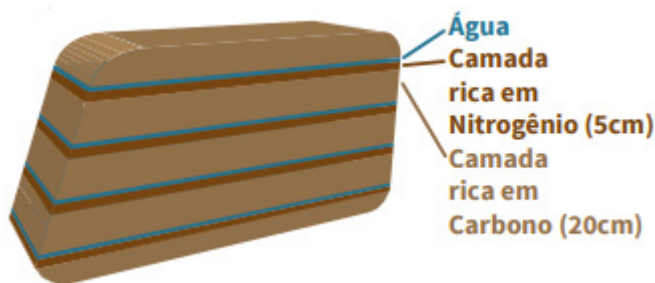
3.5 Preparo do composto

Com os materiais separados, deve-se preparar a composteira para o início do trabalho com limpeza.

Na composteira faremos várias pilhas com os materiais triturados ou cortados em pequenos pedaços, para uma melhor uniformidade e decomposição dos mesmos e

circulação do ar.

A construção de cada pilha deve ser iniciada espalhando, em toda a composteira, uma camada de restos de material rico em carbono (milho, feijão, bagana, pó de serra, podas de árvores, entre outros) e, em seguida, molhar a camada. Evite o excesso de água (encharcar), de modo que a umidade ideal esteja em torno de 45% a 50% (nem muito seco e nem muito molhado).



Feita a 1ª camada, passa-se para a 2ª camada com material rico em nitrogênio (composto), a uma altura de 0,5cm e molha novamente.

A cada camada adicionada é necessário regar com água para que o composto tenha umidade, facilitando a decomposição e o controle de temperatura.

Observação: Não adicione muita água, o composto não poderá ficar encharcado e nem ficar muito seco e é preciso deixar um espaço dentro da composteira, para realizar o manejo.

Repetir essa ação, de modo que a pilha atinja a altura recomendada. A última camada a ser colocada deve ser de material rico em Carbono.

Depois de completa, a composteira deve ser coberta com capim ou serragem, para proteger das chuvas, vento, insolação e reduzir a evaporação da água.

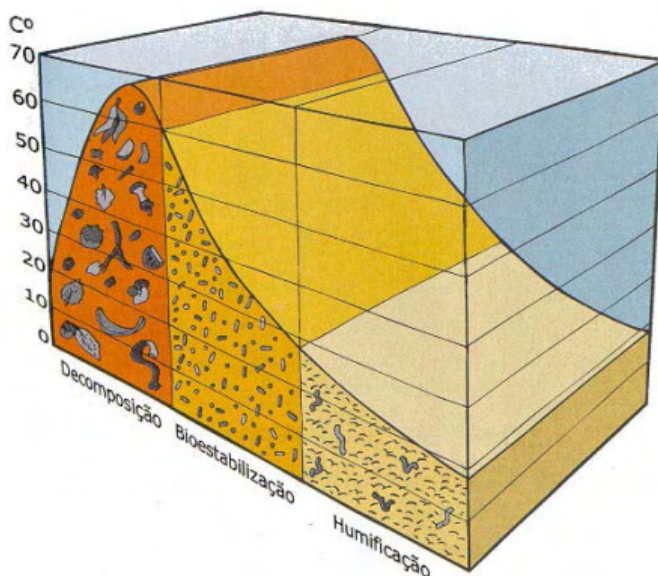
O material deve ser revirado a cada cinco dias nos primeiros 15 dias. Após esse período, será necessário um reviramento apenas a cada 10 dias. Considera-se suficiente um total de oito reviramentos. A cada reviramento é importante notar a necessidade da irrigação. Essa operação acelera a compostagem, além de impedir o mau cheiro. É importante que o trabalho seja realizado em grupo e as tarefas sejam divididas entre todos os participantes.

Na fase inicial do processo, que dura em torno de 30 dias, ocorre a degradação da matéria orgânica que está crua ou imatura pela ação de microrganismos aeróbicos¹ e anaeróbicos² e aumento da temperatura do material em decomposição, que pode variar de 40°C até a 60°C. Na segunda fase, chamada de bioestabilização. A celulose e

1 Aerobiose é um processo de respiração celular onde é obrigatória a presença de oxigênio.

2 Anaerobiose é qualquer micro-organismo que não necessita de oxigênio para o crescimento.

materiais similares são degradados pela ação de microrganismos, as temperaturas baixam se comparadas à primeira fase. Ao final das duas fases iniciais, ocorre a estabilização da matéria orgânica, e se inicia a terceira e última fase, conhecida como humificação. É quando se apresentam as características de aspecto homogêneo, textura semelhante à terra, cor castanha e o cheiro agradável. Essa fase pode levar de 90 a 120 dias.



Valores de temperatura durante as três etapas da compostagem

Fonte: Compostagem doméstica do lixo. FUNDACENTRO, 2002.

3.6 Quais os principais problemas

A compostagem é um processo que ocorre de forma natural e, desde que algumas regras básicas sejam seguidas, não haverá problemas. Contudo, algumas dificuldades no processo de compostagem são: a demora no aumento da temperatura, o odor desagradável, os surtos de moscas sobre a pilha e o cheiro de amônia. A tabela abaixo apresenta as causas e soluções para os principais problemas citados.

Problema	Causa	Possível solução
Processo lento	Demasiados castanhos	Adicione verdes e revire a pilha
Cheiro podre	Umidade em excesso	Revire a pilha, adicione materiais secos e porosos como folhas secas, serragem, podas de madeira ou palha.
	Compactação	Revire a pilha ou diminua o seu tamanho. Evite colocar grandes quantidades de óleos ou cinzas na pilha
Cheiro de amônia	Excesso de esterco ou estrume (Nitrogênio)	Adicione materiais ricos em Carbono (milho, feijão, bagana, pó de serra, podas de árvores entre outros)
Temperatura muito baixa	Pilha muito pequena	Aumente o tamanho da pilha ou isole -a lateralmente
	Umidade insuficiente	Adicione água quando revirar ou cubra a parte superior da pilha
	Arejamento insuficiente	Revire a pilha
	Falta de esterco	Adicione estrume ou restos de comida (em pequenas quantidades)
	Clima frio	Aumente o tamanho da pilha ou isole-a com um material como, por exemplo, palha.
Temperatura muito alta	Arejamento insuficiente	Revire a pilha.
Pragas	Presença de restos de carne ou de restos de comida com gordura	Retire esse tipo de alimento da pilha e cubra com uma camada de solo, folhas, serragem, ou revire a pilha para aumentar a temperatura.
Moscas	O cheiro podre proveniente de excesso de umidade ou falta de oxigenação pode atrair moscas.	Revire a pilha, adicione materiais secos e porosos como folhas secas, serragem, podas de madeira ou palha, refazer a cobertura sobre a pilha
Germinação de sementes nas pilhas em maturação	Colonização emergente do próprio material. Ex.: ervas daninhas.	Aumentar a temperatura da pilha, após germinar, retirar toda e qualquer vegetação das pilhas.

Fonte: Manual básico de compostagem, 2012.

Nosso projeto está sendo desenvolvido de duas formas: em uma escola e numa residência. Na escola, a compostagem está sendo realizada com o auxílio da composteira, onde os resíduos orgânicos são depositados e misturados com serragem. Nesse método, o lixo orgânico é misturado com serragem na composteira onde espera-se que as bactérias e fungos decomponham esse material transformando-o em adubo.



Restos de alimentos na composteira minha composteira caseira

Deve-se tomar alguns cuidados como deixar a composteira num lugar arejado e com bastante ventilação, pois a transformação da matéria pode gerar odores desagradáveis, atraindo insetos e animais de pequenos portes. Outra atenção é quanto ao chorume produzido; líquido viscoso, de coloração escura e de cheiro forte. Além de atrair insetos e pequenos animais, é altamente agressivo ao meio ambiente se utilizado na forma concentrada (a diluição deve ser de 100 ml misturado a 900 ml de água) podendo causar graves problemas se por algum descuido cair em mananciais de águas, nos recipientes com água para animais, nas roupas, etc. Já o processo realizado na residência, os resíduos orgânicos estão sendo misturados com terra ao invés de serragem. Esse método tem algumas vantagens pois não é gerado um resíduo líquido (chorume). Diminui o risco da atração de insetos e de pequenos animais. Este procedimento evita odores desagradáveis, facilita a aeração e o processo de compostagem e melhora a qualidade do produto final (adubo orgânico). É descartada a possibilidade da contaminação de mananciais, das águas de animais, de roupas, etc. Outra vantagem é que nesse processo, o chorume é naturalmente misturado com terra, ficando ótima para se plantar. Como caracterização, a coleta do lixo foi realizada na residência do Edivaldo e sua esposa. Juntos, eles produzem aproximadamente 5 quilos de lixo orgânico semanalmente. Nosso projeto está dividido em 5 etapas conforme segue abaixo:

1ª Etapa – Apresentação do Projeto	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Apresentação do Projeto para Colaboradores e a Direção								
Definição de equipe envolvida								
Definição de tarefas e preenchimento do plano de ação								

2ª Etapa - Local, Instalações e Ferramentas	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Escolha do local na escola para a instalação da composteira								
Compra ou construção da composteira								
Escolha dos vasilhames de recolhimento de resíduos orgânicos								

3ª Etapa - Disposição de Mão de obra	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Disposição de mão de obra realizados por professor e alunos								
Revolvimento do composto realizados por professor e alunos								
Abastecimento da composteira								

4ª Etapa - Elaboração do Composto Orgânico	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Instalação de um minhocário próximo da compostagem								
Elaboração do composto orgânico								
Manutenção do composto até sua maturação								
Mistura do composto no minhocário para produção de húmus								

5ª Etapa - Distribuição e Propaganda	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Ensacamento de composto orgânico								
Distribuição para os participantes do projeto								
Publicação de resultados para a escola								

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O meio ambiente é de relevância social, cultural, econômica e ecológica e está cada dia tomando proporções alarmantes e nocivas à qualidade de vida. Debates, conscientização, reflexão, mobilizações, estão surgindo para atuar, de forma comprometida em defesa do ambiente e do meio social, bem como, da relação do homem com o homem (QUADROS, 2007). Precisamos mudar nosso comportamento. Precisamos cada vez mais incentivar os alunos, promovendo atividades que conciliem o equilíbrio ambiental com o desenvolvimento sustentável, que reconheça e analise sua própria produção de lixo e consumo. A separação dos resíduos é importante, pois separa os resíduos na fonte geradora, facilitando seu recolhimento, tratamento, reaproveitamento e reciclagem, associada com a compostagem. Capivari é uma cidade do interior de São Paulo, com estimativa de 55,768 habitantes (Estimativa IBGE/2019), não possui estrutura diferenciada para a destinação do composto orgânico. Possui empresas e pessoas que recolhem o “lixo

seco”, por isso a escola é fundamental para o desenvolvimento do projeto. Separação do lixo, projetos de educação ambiental, hortas escolares, e que sabe futuramente projetos com empresas municipais como o Clube da Árvore (Souza Cruz), o Projeto “Verde é Vida” (AFUBRA - Associação dos Fumicultores do Brasil) dentre outros. O tema meio ambiente é de fácil abordagem com os alunos. A coleta dos resíduos sólidos das casas e das escolas participantes do projeto, verificado e discutido com o grupo, foi feita pelos alunos das escolas e integrantes do projeto. Acreditamos que todos os participantes já tiveram a oportunidade de ter tido ou que ainda tenha em casa algum tipo de cultivo de plantas em seus jardins e que realizam a compostagem. Percebemos que alguns dos participantes já realizam em suas casas a separação do lixo. Destacamos que se todas as residências e escolas realizassem a separação dos resíduos e tentassem realizar a compostagem, todos teriam a oportunidade de aprender esta prática desde a infância e multiplicar nas suas casas. Cabe aqui ressaltar que na minha infância, observava minha avó materna realizar a compostagem. Hoje compreendo o que ela estava fazendo! Naquela rotina com os resíduos, compreendi porque o quintal era sempre limpo, bem cuidado, verde e minha avó mantinha o costume do cultivo e consumo de várias verduras e frutas em nosso sítio. Lembro-me que ela ficava por muito tempo no quintal separando o lixo para uso no jardim e, por vezes de forma equivocada, ela queimava os resíduos dispostos que sobrava sobre a terra. Durante as conversas informais, discutimos que a Educação Ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento, promovendo o diálogo com finalidade de criar modos de vida que atendam às necessidades de todos os envolvidos, que integre conhecimentos, aptidões, valores e atitudes que respeitam os ciclos vitais. Somos os agentes que podem alterar a situação ambiental atual. De acordo com algumas pesquisas bibliográficas, encontramos modelos simples e com materiais de fácil acesso, como baldes de 5 litros como composteira, onde foram feitas adaptações para realizar a compostagem aeróbia, aberta e estática. O nosso grupo mostrou-se interessado em questões socioambientais, demonstrando este interesse durante o desenvolvimento do projeto, sendo que desejamos nos sentir atuantes e ressaltando a necessidade de viver com respeito com o meio ambiente. Falando um pouco sobre a prática de compostagem, as técnicas que aplicamos foram bastante satisfatórias, e os compostos obtidos apresentaram as seguintes características: cor marrom, cheiro agradável; e com uma aparência de terra, sendo o resíduo boa parte degradado, mostrando a possibilidade de ser utilizado como adubo orgânico. Esperamos que após a realização deste trabalho ser possível articular ações com os mais variados grupos na sociedade, que seja possível relacionar o conhecimento ao saber popular, que tornem esse conhecimento contextualizado e aprimorando para melhoria da qualidade de vida. Esperamos alcançar com sucesso o objetivo principal desse projeto, sendo que o grupo continua a realizar a compostagem, sendo a implantação de composteiras domésticas uma proposta promissora para todos. Entre outros aspectos, os resultados deste trabalho reforçaram a percepção de que o cruzamento da compostagem doméstica com outros projetos, podem potencializar

uma prática mais abrangente da educação ambiental. Nosso papel enquanto cidadãos é estarmos sempre comprometidos com a preservação da natureza e de seus recursos, adotando uma postura ética, filosófica e ecológica rumo a cidadania planetária e a melhor qualidade de vida para todos (GRACIANI, 2003).

5 | CONCLUSÕES

Tendo como base os resultados obtidos, afirmamos que este tipo de trabalho promove sim, a melhoria da qualidade e da prática da Educação Ambiental, conferindo aos participantes a oportunidade de discutir, aprender, observar e dividir informações sobre meio ambiente, oportunizando-os a colocando em prática, conhecimentos e saberes acumulados e aprimorá-los.

O grupo acredita que esta é uma boa ideia para todos aplicarem, uma vez que a composteira não ocupa um espaço tão grande e é de fácil manuseio, uma vez que restos orgânicos que iriam agredir o ambiente, sejam tratados dentro das próprias residências, reduzindo custos na coleta e tratamento do lixo do municipal. O referencial teórico inicial, nos possibilitou a construção um material simples e eficaz para a aplicação do processo da compostagem doméstica. Os subsídios teóricos e práticos da Educação Ambiental, a utilização da compostagem doméstica, parece ser um tema de impacto e interesse escolar. Tal experiência possibilita aos participantes, a ampliação dos conhecimentos e compartilhamento de suas experiências, o que contribuiu para uma maior compreensão sobre resíduos, dos seus erros e acertos em relação ao meio ambiente. Destacamos nosso trabalho em diferentes escolas e faixas etárias distintas, onde será possível externar experiências que contribuam para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Particularmente, dedico este trabalho a minha avó materna, Narcisa Gaspar Herculano, “In Memoriam”, pela influência direta no meu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ADAMS, B.G.; ADAMS, E. F. G. **Educação ambiental e a água: a importância da informação como ferramenta pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. Olam: Ciência & Tecnologia. vol.8, n.3, 2008. Acesso em 14 jun. 2011. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/olam/article/view/2152/2019>.

VALENTE J. P. S. & GROSSI, M. G. L. **Educação Ambiental – Lixo Domiciliar: Um enfoque Integralizador**. São Paulo: FUNDACENTRO, 2001.

ASSOCIAÇÃO CAATINGA. **Compostagem**. 2012. Disponível em: <[http://issuu.com/ a caatinga/docs./ cartilha compostagem](http://issuu.com/a-caatinga/docs/cartilha-compostagem)>. Acesso em janeiro de 2015.

Brasil. Ministério do Meio Ambiente – MMA. **Compostagem doméstica, comunitária e institucional de resíduos orgânicos: manual de orientação**, Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo, Serviço Social do Comércio. - Brasília, DF. 2017.

CÂMARA MUNICIPAL DE ALCOBAÇA. **Manual de composteira doméstica**. Disponível em: https://www2.dti.ufv.br/noticia/files/anexos/phpxh7fpL_4827.pdf >. Acesso em janeiro de 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE SEIXAL. **O caderno da compostagem**. Disponível em: <http://www.cmseixal.pt/sites/default/files/documents/35caderno_compostagem.pdf>. Acesso em Janeiro de 2021.

COMISSÃO AMBIENTAL DA BIOLOGIA (CAMBIO). **Compostagem. Bases teóricas para montagem de uma composteira**. Disponível em: <[http://www.ib.usp.br/cambio/ manual%20de%20 Compostagem%20CAMBIO.pdf](http://www.ib.usp.br/cambio/manual%20de%20Compostagem%20CAMBIO.pdf) >. Acesso em janeiro de 2021.

FERNANDES, F; SILVA, S. M. C. P. da. **Manual prático para a compostagem de biossólidos**. Universidade Estadual de Londrina- UEL. 91p. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br/prosab/livros/Livro%20Compostagem.pdf>>. Acesso em janeiro de 2021.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). **Compostagem familiar. Conceitos básicos acerca da compostagem natural com o objetivo de aproveitamento de partes significativa de resíduos sólidos**. Disponível em: <[http://www.funasa.gov.br/ site/wpcontent/files_mf/cart_compost_familiar_2.pdf](http://www.funasa.gov.br/site/wpcontent/files_mf/cart_compost_familiar_2.pdf)>. Acesso em janeiro de 2021.

O PANEIRO. **Representação de um sistema agroflorestal no Acre**. Disponível em: http://cerezoac.blogspot.com.br/p/blog-page_97.html. Acesso em janeiro de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GARIBALDI. **Manual prático compostagem. Compostar também é reciclar**. 10p. www.garibaldi.rs.gov.br. Acesso em janeiro de 2021.

RODRIGUES, M. de F. ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DO SADO (APASADO). **Compostagem doméstica guia prático**. Disponível em: <http://www.geota.pt/xFiles/scContentDeployer_pt/docs/articleFile140.pdf> Acesso em janeiro de 2021.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL- UCS. Caxias do Sul - RS. **Compostagem: Produção de fertilizantes a partir de resíduos orgânicos**. 16p. Disponível em <<https://www.ucs.br/site/medio/arquivos/cartilha-agricultores-compostagem.pdf>>. Acesso em janeiro de 2021.

SOBREVIVÊNCIA POLICIAL: NA FOLGA E NO TRABALHO - UMA QUESTÃO DE SEGURANÇA PÚBLICA

Data de aceite: 01/03/2022

Fernando Beuren Araujo

Pós-Graduado em Gestão em Segurança Pública

Departamento de Polícia Rodoviária Federal

RESUMO: No presente trabalho, apresenta-se um estudo com dados estatísticos sobre a grande quantidade de morte de policiais no Brasil. Observa-se que policiais são assassinados cerca de três vezes mais fora do serviço do que no trabalho. Os Cursos de Formação Policial (CFP) e os Cursos de Capacitação Continuada (CCC) não preparam, devidamente, os servidores para os períodos em que estiverem de folga. O objetivo do trabalho é estudar a importância da inclusão da disciplina de Sobrevivência Policial nos Cursos de Formação Policial e nos Cursos de Capacitação Continuada no âmbito das Instituições de Segurança Pública a fim de reduzir, significativamente, o número de mortes de policiais.

PALAVRAS-CHAVE: Sobrevivência Policial. Violência. Folga. Trabalho.

ABSTRACT: In the present work, we present a study with statistical data on the large number of police deaths in Brazil. It is observed that police officers are murdered about three times more out of work than at work. Police Training Courses (CFP) and Ongoing Training Courses (CCC) do not properly prepare civil servants for periods when they are off. The objective of this work is

to study the importance of including the Police Survival discipline in Police Training Courses and in Continuing Training Courses within the scope of Public Security Institutions in order to significantly reduce the number of police deaths.

KEYWORDS: Police Survival. Violence. Day off. Work.

1 | INTRODUÇÃO

A grande quantidade de morte de policiais – tanto em serviço quanto nas folgas, apresenta-se como um dos principais problemas enfrentados pela segurança pública no Brasil. Notadamente, os Cursos de Formação Policial (CFPs), em sua maioria, são ineficientes em alguns aspectos, porquanto não têm uma disciplina que verse especificamente sobre o tema Sobrevivência Policial (SP), que consistiria em treinamentos de práticas operacionais, teorias, atitudes e comportamentos voltados para a segurança do policial, inclusive, para os períodos de folga.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016, p.08), “393 policiais foram vítimas de homicídios em 2015, sendo que 103 estavam em serviço e 290 estavam fora de serviço, ou seja, policiais morrem cerca de três vezes mais fora do serviço do que no trabalho”.

Muitas das escalas de serviço das instituições policiais brasileiras são do tipo 24x72 horas, isto é, um dia de trabalho para três

dias de folga. Nota-se, portanto, que apenas 1/4 do tempo do policial se dá em serviço, enquanto que os outros 3/4, o agente está usufruindo do descanso. Acontece que os CFPs, em sua maioria, apenas preparam os futuros servidores para os momentos de efetivo trabalho e não os treinam, adequadamente, para os períodos fora do trabalho.

Nesse contexto é fundamental que seja inserida a disciplina de Sobrevivência Policial na grade curricular dos Cursos de Formação Policial e que faça parte, também, nos Cursos de Capacitação Continuada (CCC) para os agentes pertencentes aos quadros de ativos das instituições de segurança pública.

O objetivo geral do trabalho é estudar a importância da inclusão da disciplina de Sobrevivência Policial nos Cursos de Formação Policial e de Capacitação Continuada no âmbito das Instituições de Segurança Pública a fim de reduzir, significativamente, o número de mortes de policiais.

O presente estudo poderá servir de consulta aos operadores de segurança pública, das mais variadas corporações policiais brasileiras, para auxiliá-los em mudanças de comportamentos e de atitudes a fim de contribuir para que sejam diminuídas as chances de se tornarem vítimas da violência. Igualmente, espera-se que este trabalho sirva de embasamento técnico e científico para que os gestores responsáveis pelas coordenadorias dos Cursos de Formação Policial - das mais variadas Instituições de Segurança Pública, insiram a disciplina de Sobrevivência Policial na capacitação de seus alunos, bem como propiciem treinamentos mais adequados às realidades encontradas no cotidiano.

Para realização do trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica. As fontes usadas foram livros, documentos, relatórios, revistas, jornais, sítios da internet e reportagens eletrônicas.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Violência Contra Policiais

Na décima edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (p.22), divulgado em 2016, é apresentada uma tabela com a quantidade de policiais – militares e civis – mortos, vítimas da violência. Os dados referem-se a estes profissionais assassinados, tanto em serviço, quanto fora dele, nos anos de 2014 e de 2015.

Ano	EM SERVIÇO		FORA DE SERVIÇO		TOTAL de policiais mortos	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Brasil	79	103	330	290	409	393

Tabela 1. Quantitativo de policiais mortos em confrontos, em serviço ou fora dele.

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016, p.22).

Em 2014, dos 409 policiais mortos, cerca de 80% estavam fora de serviço enquanto os outros 20% foram vitimados em confrontos que aconteceram em serviço. Já em 2015, percebe-se que 393 policiais foram vítimas de homicídio, sendo 103 em serviço e 290 fora de serviço, isto é, praticamente 3/4 dos agentes foram assassinados em confrontos ocorridos durante suas folgas.

Um elemento determinante responsável pelo grande número de policiais mortos, fora de serviço, deve-se às tentativas de reações, mal sucedidas, a assaltos. Agentes, à paisana, que se encontram em locais que estão sendo assaltados sentem-se na obrigação de reagirem. Muitos não têm treinamento técnico e ao se confrontarem com os criminosos, acabam sendo alvejados e mortos.

Um dos principais responsáveis pelo grande número de mortes de policiais, fora de serviço, diz respeito aos chamados “bicos”, que são empregos secundários e informais, nos quais os policiais fazem a segurança de pessoas e de estabelecimentos comerciais. Acontece que nessas ocasiões, os agentes não estão fardados, não estão usando coletes balísticos e não têm o apoio operacional dos demais colegas. Tornam-se, portanto, vítimas fáceis da criminalidade.

Para Alcadipani (2014, p.38) “Um Estado onde é natural que um policial perca a sua vida em razão de sua profissão, é um Estado que está sob a lógica da barbárie”.

2.2 Deficiências nos Cursos de Formação Policial e de Capacitação Continuada

Nota-se, atualmente, uma preocupação muito grande dos coordenadores e responsáveis pela confecção das grades curriculares dos CFPs em direcionar o aprendizado dos alunos para disciplinas mais teóricas, voltadas para área das humanas.

Os CCCs são treinamentos que ocorrem (ou deveriam ocorrer), periodicamente, com os policiais pertencentes aos quadros de ativos das instituições de segurança pública.

Estes cursos, apesar de atenderem grande parte das demandas e das expectativas em relação à formação e a capacitação, precisam passar por alguns ajustes, principalmente, no que diz respeito ao treinamento e a preparação do corpo discente frente à violência.

Nesse sentido, torna-se muito importante a inclusão da disciplina de Sobrevivência Policial nos Cursos de Formação e de Capacitação Continuada. Ela versaria de aulas teóricas e práticas que ajudariam os alunos a formarem um conjunto de mecanismos que poderiam contribuir na preservação de suas vidas, tanto no trabalho quanto fora dele.

Hoje, não há uma disciplina que verse, exclusivamente, de análise de vídeos de violência contra policiais. Nem uma elaboração mais científica de dicas e atitudes úteis que podem ajudar na preservação da vida dos agentes de segurança, tanto no serviço, quanto fora dele. Nesse contexto, na matéria de SP seriam lecionadas aulas teóricas com estatísticas de enfrentamentos reais, estudo de casos concretos e ensinados comportamentos favoráveis à proteção dos policiais.

Atualmente, em grande parte dos treinamentos, são utilizados alvos fixos de papel,

com um largo tempo para efetuar os disparos de arma de fogo. Infelizmente, esses métodos pouco se assemelham a situações reais, isto é, têm pouco resultado prático. Na disciplina de SP seriam utilizadas técnicas e dispositivos usados nos treinamentos de policiais norte-americanos como emprego de alvos em movimento, uso de simuladores e aparatos com recursos audiovisuais que induzem o aluno ao estado de estresse mais elevado e mais condizente com os cenários reais.

Um treinamento útil que poderia fazer parte do escopo da disciplina seriam exercícios que imitassem situações em que os agentes estivessem de folga. Poderiam ser realizados saques rápidos de arma de fogo a partir de coldres velados e ensinadas técnicas de enfrentamento, por exemplo, em situações de assaltos dentro de automóveis.

2.3 Aspectos Pedagógicos

As transformações que ocorrem no sistema de ensino nas Academias de Polícia são muito importantes para a formação dos alunos. Rotineiramente, os cursos têm que se adaptar e mudar as disciplinas e as técnicas de ensino de forma a atender as necessidades internas das corporações e as demandas que a sociedade exige da segurança pública. Para Hamada (2013, p.129),

Ao analisar o desenvolvimento das mudanças em termos educacionais da Polícia Militar ao longo dos anos, foi possível verificar como a demanda pela formação do policial militar teve a influência das dimensões social, política e econômica em cada fase de transformação do Brasil. Nesse contexto, observa-se que as transformações vividas pela sociedade trazem significados nas práticas docentes à medida que novas demandas são apresentadas no momento político, social ou econômico vivido em cada passagem histórica.

Observa-se que uma das maiores preocupações dos responsáveis pela formação dos policiais, no que diz respeito à organização curricular e à descrição das relações pedagógicas caminha, gradativamente, para a construção de uma polícia cidadã voltada para a proteção da sociedade com respeito à lei e aos direitos humanos.

É normal haver mudanças pontuais em alguns aspectos pedagógicos, seja na base curricular, seja no próprio método de ensino a fim de atender alguma nova situação que requeira maior atenção na preparação dos alunos. Nesse sentido, diante do cenário caótico do número de mortes de policiais, tanto em serviço quanto fora dele, torna-se, imprescindível, mudanças em alguns aspectos na preparação dos alunos a fim de melhor prepará-los para enfrentar a criminalidade de modo a preservar suas integridades físicas. A inclusão do ensino da disciplina de Sobrevivência Policial vai ao encontro dessas mudanças favoráveis e pode ser uma ótima solução na tentativa de diminuir o número de mortes de policiais.

Não seria escopo da disciplina de SP ensinar o certo e o errado, nem dizer o que fazer ou não fazer diante das inúmeras situações de violência que podem vir a acontecer perante os policiais, em serviço ou fora dele. O objetivo da matéria seria dar embasamento

teórico e prático aos alunos para que eles próprios tenham discernimento de qual a melhor atitude adotar conforme cada caso. Nesse sentido, Freire (2015, p.47) relata que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

2.4 Apresentação da Disciplina de Sobrevivência Policial

2.4.1 Diferenciação entre as disciplinas de SP e de AMT

As disciplinas de “Sobrevivência Policial” e de “Armamento e Tiro” não se confundem. Embora ambas tenham treinamentos com disparos de armas de fogo, a primeira versaria de aulas teóricas e práticas que auxiliariam o operador de segurança pública a formar um arcabouço de ferramentas com atitudes, comportamentos, hábitos e técnicas favoráveis à preservação da vida do policial, tanto em serviço quanto fora dele, enquanto que a segunda trata de teorias, práticas e técnicas relacionadas à munição e ao manuseio de armas de fogo, propriamente dito.

2.4.2 Componentes da autodefesa

O Agente de Polícia Federal, Humberto Wendling Simões de Oliveira, é um dos poucos especialistas do assunto de Sobrevivência Policial no Brasil. Em sua obra (Autodefesa: Contra o Crime e a Violência – Um guia para Civis e Policiais) ele relata e explica muito bem os sete componentes da autodefesa.

2.4.2.1 - Psicologia de sobrevivência

O policial tem que ter a noção completa e assumir de forma incondicionada de que é o responsável pela sua própria segurança e ela tem que ser feita por meio de treinamento mental e físico. O agente de segurança deve desenvolver a habilidade de permanecer em constante estado de alerta para observar as pessoas e as situações que lhe podem causar perigo. Além disso, um dos itens da psicologia de sobrevivência é o gerenciamento do medo, ou seja, ele é intrínseco ao ser humano e tem que ser usado como elemento positivo para garantir a preservação da vida. Um dos componentes mais importantes é o entendimento de que a autoestima tem papel fundamental na sobrevivência do agente, tanto nas ações durante períodos críticos como na seleção da vítima pelo criminoso.

2.4.2.2- Inteligência de sobrevivência

É o conhecimento e o entendimento dos confrontos ocorridos e, a partir destes, criar habilidades de reconhecer, evitar ou responder efetivamente à violência. Para isso, o policial deve obter informações sobre estatísticas e tendências do crime e da violência, por meio de livros, revistas, jornais, sites e outros.

2.4.2.3- Entendendo a seleção da vítima

A seleção da vítima é uma das etapas para que haja a violência. O delinquente escolhe sua vítima dentre tantas possíveis a que ele se sente mais confiante em não ver frustrado seu plano. Assim, o policial deve possuir alguns itens importantes que ajudam a evitar que ele se torne vítima como postura adequada, autoestima elevada e movimentos firmes.

2.4.2.4- Reconhecendo o Comportamento Predatório

Apesar de os delinquentes não se diferenciarem fisicamente das pessoas de bem, o agente pode reconhecê-los por meio da intenção e do comportamento. A maior parte da comunicação é não verbal. O autor explica, ainda, que existem, essencialmente, dois tipos de criminosos de que se deve ter conhecimento: o predador e o oportunista. O primeiro é metódico em sua abordagem, pois escolhe o local e seleciona a vítima adequada. Já o segundo, ao contrário daquele, é emocionalmente instável e inclinado a explosões de violência.

2.4.2.5- Táticas Preventivas

São os passos que o agente de segurança pode dar para reduzir a probabilidade de se tornar vítima de um crime, em serviço ou fora dele. As pessoas podem incrementar suas próprias táticas de autodefesa, de acordo com o estilo de vida de cada uma.

2.4.2.6- Teoria da Opção de Resposta

Existem cinco opções de respostas relevantes diante de situações de confrontos iminentes: obediência, desescalada, intimidação, fuga e enfrentamento. A escolha depende das circunstâncias e da natureza do confronto. O policial deve ter habilidades em cada uma das opções e deve saber, também, quando cada uma é aplicável.

2.4.2.7- Método de treino

O policial deve revisar e praticar os conceitos de autodefesa nas atividades diárias, pois isso cria hábitos seguros que podem reduzir as chances de ser abordado e atacado por um criminoso.

2.4.3 Prevenção

Segundo especialistas, para os policiais, em serviço ou fora dele, garantirem a preservação de suas vidas, 90% se dá com a prevenção, 5% com a reação e 5% com a sorte. Dessa forma as ações devem ser voltadas para a prevenção. O sucesso para sobrevivência é aprender e aplicar comportamentos e técnicas para evitar o perigo.

Táticas preventivas são passos que se dão para reduzir a probabilidade de se tornar vítima de um crime. Elas envolvem a redução das circunstâncias que favorecem o criminoso e aumentam aquelas que protegem você. Contudo, essa lista de “o que fazer e o que não fazer” pode estar na casa das centenas.

Portanto, é improvável que você lembre ou consiga aplicar todas elas. E não é preciso. Apenas pelo entendimento dos princípios por detrás das táticas preventivas se pode melhorar sua segurança. Você ainda pode incrementar suas próprias táticas de autodefesa. Armado com esse conhecimento e com o próprio bom senso, é possível incorporar as táticas com as quais se sente confortável e que possuem relação com o seu estilo de vida. (OLIVEIRA, 2013, p.19)

2.4.4 Janela de Oportunidade

De modo geral, “Janela de Oportunidade” para Sobrevivência Policial pode ser definida como o espaço de tempo que o policial dispõe, perante uma situação de violência, para sacar sua arma e efetuar disparo(s) no(s) oponente(s) a fim de fazer cessar a injusta agressão. Geralmente, a Janela de Oportunidade dura frações de segundos.

O momento em que o policial resolve sacar a sua arma e confrontar-se com o(s) delinquente(s), normalmente, é o momento mais crítico e sensível de toda a dinâmica do tiroteio, uma vez que a desvantagem para o agente de segurança é muito grande, pois o criminoso já está com sua arma em punho e qualquer vacilo do policial pode ser fatal.

Geralmente, a Janela de Oportunidade ocorre em situações nas quais o policial encontra brechas no comportamento e nas atitudes do criminoso. Pode acontecer em várias ocasiões: enquanto o bandido se distrai com alguma coisa, no momento em que o delinquente conversa com seu comparsa, quando o transgressor se abaixa para pegar algo que caiu no chão ou quando fala no telefone celular com alguém, por exemplo.

2.4.5 Negar conhecimento pode ser a salvação

Negar conhecimento e assumir o estado de passividade pode ser a salvação em vários casos. Diante de confrontos nos quais não se sentem preparados em combatê-los, a melhor saída para os agentes pode ser a não reação. Percebe-se que muitos policiais estão sendo assassinados, fora do trabalho, por reagirem a assaltos os quais presenciam.

Não é vergonha para nenhum operador optar por não reagir àquela situação de violência a qual presencia e não se sente seguro em combater de forma exitosa. O importante é o policial sair vivo e voltar com saúde para sua família.

2.4.6 Reagir ou não reagir?

Infelizmente, não é escopo de o trabalho responder (de forma objetiva) essa pergunta que tantas vezes é feita e não se encontra resposta em lugar algum. E não seria, também, objetivo da disciplina de Sobrevivência Policial responder esse questionamento.

A disciplina de SP se atentaria em fornecer subsídios importantes aos agentes de segurança pública com informações de estatísticas de tiroteios, teorias, doutrinas, estudos de casos, comportamentos, hábitos, dicas, atitudes e treinamentos operacionais que contribuiriam na formação de um arcabouço de ferramentas úteis à preservação da vida do agente. E a partir daí, cada policial, no seu âmago, poderia analisar a situação de violência do caso concreto e optaria por reagir ou não.

Uma regra muito clara é a seguinte: caso o policial tenha convicção de que o mais seguro para sua sobrevivência é não reagir nos momentos de folga, torna-se desaconselhável que ele saia armado de casa ou que leve consigo objetos que possam identificar sua profissão, como a carteira funcional, por exemplo. A opção de reagir ou não a um assalto começa a ser decidida a partir de reflexões ocorridas ao longo do tempo por meio de análises de dados estatísticos de tiroteios envolvendo policiais nas folgas e/ou também de quanto o policial se considera realmente apto e bem capacitado para sair vencedor de um confronto armado.

2.4.7 Comportamentos e atitudes positivas

A seguir apresentam-se alguns comportamentos, dicas, hábitos e atitudes salutares que podem contribuir na preservação da vida dos policiais. Por ser uma lista exemplificativa, há, ainda, inúmeros outros itens que auxiliam na segurança do agente de segurança pública.

- 1 – Escolher bem o local onde vai morar.
- 2 – Selecionar as pessoas com quem conviver e locais em que frequentar.
- 3 – Antes de entrar com o veículo na garagem da residência, observar se há alguém suspeito nas proximidades.
- 4 – Evitar sair uniformizado de casa. Muitos vizinhos podem ser maus elementos e apenas esperam por uma oportunidade para cometerem alguma violência contra o agente ou sua família.
- 5 – Preferir segurar objetos primeiro com a mão de “apoio” e deixar a mão “forte” disponível caso tenha que efetuar um saque rápido de arma de fogo.
- 6 – Se optar por não sair armado, o policial deve deixar também a carteira funcional em casa.
- 7 – Devem ser realizadas manutenções periódicas e minuciosas no armamento.
- 8 – Treinamentos em seco são fundamentais para a memória muscular do operador.
- 9 – O policial deve estar preparado fisicamente.
- 10 – O agente de segurança deve ter atenção redobrada quando avistar motocicletas ocupadas por duas pessoas. Dados estatísticos apontam que devido à facilidade de fuga, bandidos preferem o uso de motocicleta a veículos de passeio para cometerem seus delitos.

11 – É fundamental o treinamento de saques rápidos, tanto a partir e coldres ostensivos como de coldres velados. A vantagem é que esse tipo de treino pode ser feito em casa.

12 – A prevenção é o fator preponderante para o sucesso do policial na preservação de sua vida. Manter-se em constante estado de alerta facilita muito a sobrevivência do agente.

3 I CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Conforme exposto no decorrer do presente trabalho, o elevado número de mortes de policiais é um dos graves problemas da segurança pública no Brasil. Sabe-se que a solução para o cenário atual é bastante complexa e requer a adoção de medidas multissetoriais, assim como o avanço do desenvolvimento econômico, melhorias em educação, reforma da legislação penal e do próprio sistema prisional, dentre outras.

A proposta ora lançada apesar de não se apresentar suficiente, certamente será eficaz na redução dos alarmantes índices de mortalidade mencionados, principalmente quando os agentes estão usufruindo dos períodos de folga.

É preciso, pois, que haja investimento do Estado em assumir a sua parcela de responsabilidade na prevenção dos riscos a que os policiais estão expostos, devendo, por exemplo, incluir a disciplina de Sobrevivência Policial nas grades curriculares dos Cursos de Formação e de Capacitação Continuada.

Não seria escopo da disciplina, de forma alguma, orientar os policiais a reagirem às situações de violência que, porventura, venham a se deparar fora de serviço (até porque negar conhecimentos e assumir a passividade pode ser a salvação para a preservação de suas vidas), mas sim, subsidiá-los com informações e técnicas e, a partir daí, cada um analisaria a situação de violência no caso concreto e optaria por reagir ou não.

A prevenção é a melhor maneira para evitar que os agentes sejam surpreendidos e se tornem mais uma vítima. Para isso, há uma série de comportamentos, hábitos e atitudes salutares que precisam ser observados.

A responsabilidade da preservação da vida do policial é solidária entre ele e o governo. De nada adianta apenas o Estado fornecer treinamento adequado se o agente de segurança pública não se comprometer com sua preparação adequada ao enfrentamento da criminalidade.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. **Morticínio de Policiais no Brasil**. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo. 2014. Disponível em: <> Acessado em: 29 nov. 2016.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 10ªed. 2016. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/10o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 51ªed – Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2015.

HAMADA, Hélio Hiroshi. **As transformações no sistema de ensino da Polícia Militar de Minas Gerais**: um estudo de modelos de formação profissional. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: < <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2382/1438>>. Acessado em: 04 dez. 2016.

OLIVEIRA, Humberto Wendling Simões de. **Autodefesa contra o crime e a violência.** um guia para civis e policiais. 2.ed. – São Paulo: Baraúna, 2015.

ROL DE DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 07/12/2021

Carolina Oliveira da Silva

Universidade Federal de Pelotas - Faculdade
de Veterinária
Pelotas - RS
<http://lattes.cnpq.br/8129638208309559>

Antonio Sergio Varela Junior

Universidade Federal de Rio Grande - Instituto
de Ciências Biológicas
Rio Grande - RS
<http://lattes.cnpq.br/8041711996066835>

Carine Dahl Corcini

Universidade Federal de Pelotas - Faculdade
de Veterinária
Pelotas - RS
<http://lattes.cnpq.br/7340307576119827>

RESUMO: O primeiro semestre da universidade é um período bastante crítico para o estudante em relação a sua adaptação a este novo meio. Para que o aluno sinta-se mais confortável dentro de uma instituição, é necessário que haja um bom relacionamento com colegas e professores. Estudos relatam que quando há problemas nas relações interpessoais, existem maiores chances de ocorrerem evasões de curso. Nesse momento de pandemia que estamos vivenciando, este cenário pode se tornar mais preocupante, visto que o convívio se torna muito mais difícil. O objetivo do trabalho é aproximar os discentes que estão ingressando, tanto em relação aos docentes

quanto ao curso. Para isso, apresentamos as disciplinas que serão ministradas durante todo o período da universidade e seus respectivos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno, universidade, evasão.

LIST OF TEACHERS OF THE VETERINARY MEDICINE COURSE

ABSTRACT: The first semester of the university is a very critical period for the student in relation to their adaptation to this new environment. In order for the student to feel more comfortable within an institution, it is necessary to have a good relationship with colleagues and professors. Studies report that when there are problems in interpersonal relationships, there are greater chances of course evasion. At this time of pandemic that we are experiencing, this scenario can become more worrying, as coexistence becomes much more difficult. The objective of the work is to bring together the students who are entering, both in relation to the professors and the course. For this, we present the subjects that will be taught during the entire period of the university and their respective professors.

KEYWORDS: Student, university, evasion.

1 | INTRODUÇÃO

O ingresso na universidade é uma fase complexa na vida do estudante, visto que requer a incorporação do indivíduo a um ambiente que apresentará novas exigências (TEIXEIRA et al.,

2008). Nessa mudança, o aluno irá se relacionar com novos colegas e novos professores, os quais podem desempenhar um importante papel durante essa adaptação (OLIVEIRA 2014). A influência e o impacto do docente sobre o aluno, não se limita apenas aos conhecimentos e habilidades ensinados pelo mesmo (BRAIT et al., 2010). Os estudantes universitários também reconhecem os docentes como modelos profissionais e fontes de apoio e aconselhamento (RONCAGLIO, 2004).

Na graduação, quando se trata de relacionamento interpessoal, com colegas e professores, estudos evidenciam que principalmente, no período inicial do curso universitário, a relevância do papel profissional não é tão grande, sendo consideradas questões mais importantes como explorar a si mesmo, a busca pela inclusão social e a identificação em grupos (BARDAGI, 2012). Quando o aluno inicia o curso, ele costuma buscar um 'lugar' na instituição e, nesta fase, os descontentamentos são relativos às dificuldades experimentadas na adaptação à faculdade, ao ambiente, e particularmente aos novos colegas e professores (MACIEL, 2014). O mau relacionamento interpessoal, também é de praxe ser mencionado na literatura como motivo para evasão de curso (CUNHA et al., 2001; VELOSO & ALMEIDA, 2001). Deste modo, a relação do professor com o aluno, se mostra fundamental para a avaliação da qualidade da carreira universitária (SOARES et al., 2006).

De acordo com CASANOVA et al. (2019), o primeiro ano da graduação condensa as maiores taxas de evasão, sendo um período do curso que requer atenção com as políticas educativas e assistência aos alunos e docentes.

O contato com os professores, aproxima os estudantes dos hábitos da instituição, dos projetos e das ações da comunidade acadêmica, permitindo esclarecer as possíveis dúvidas além de intervir na motivação e no empenho com a universidade (BRAXTON et al., 2004). No instante em que o convívio social se torna mais difícil em função das orientações sobre o isolamento, o cenário se mostra preocupante por conta de, ainda existir uma necessidade de integração da tecnologia momentânea por parte dos alunos (NUNES, 2021).

Segundo Peloso et al. (2020), considerando o ensino remoto de forma emergencial, foi realizado uma pesquisa com estudantes brasileiros que estão matriculados em cursos na área da saúde, onde percebeu-se uma certa ansiedade além de problemas no modo de organizar a rotina de estudos, sem haver a intervenção do professor de forma presencial. Em outro estudo nacional, foi avaliado como as atitudes e as decisões dos docentes interferem nos estudantes e nos seus conhecimentos, sendo as mais importantes a nitidez ao relatar quais os objetivos educacionais, a relevância do conhecimento, além de identificar antecipadamente os conteúdos essenciais para os estudantes compreenderem os novos desafios (DA SILVA LEITE, 2011).

Se tratando de outra análise realizada em uma universidade norte-americana, observou-se que a vontade e a disposição do professor em interagir com os alunos fomentou

a formação de ambientes que beneficiaram e propiciaram o aprendizado (SCHREINER, 2011).

É preciso levar em conta que uma boa parte das bibliografias sobre essa temática foi elaborada com base no ensino presencial, algo que diverge dos alunos que ingressaram no ano de 2020, tendo em mente que o quadro atual é incomum e distinto do ensino a distância (SARAIVA et al., 2020). Deste modo, considera-se que o ensino universitário durante a pandemia, passa por um momento atípico e as técnicas didáticas são importantes na transição do aluno para o ensino superior, facilitando o ingresso neste nível de ensino ou gerando obstáculos, dificultando essa adaptação (FIOR, 2020).

A disciplina de Iniciação Veterinária aborda, em formato de palestras e seminários, diversas áreas de atuação profissional do médico veterinário, através da participação de docentes de várias áreas de atividade, bem como de profissionais atualmente com atuação no mercado profissional. Além disso, em um cenário de aula presencial, os alunos costumam entrevistar docentes, como forma de conhecê-los melhor, e após, realizam a apresentação desta experiência para seus colegas de turma. No contexto atual, de pandemia, não há possibilidade da realização desse contato, e por este motivo, criou-se o rol de docentes do curso de Medicina Veterinária.

O rol é definido como um guia para os alunos. Nele constam algumas informações básicas dos docentes da graduação de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Pelotas, como nome completo do professor, disciplinas ministradas e em qual semestre, contato (exceto alguns professores que não foram adeptos a disponibilização), além de uma breve auto apresentação e mensagens direcionadas aos discentes. A finalidade deste guia, se baseia em aproximar os alunos ingressantes, tanto em relação ao curso quanto aos docentes. Portanto, o presente trabalho, tem como objetivo apresentar aos alunos, os docentes do curso de Medicina Veterinária, assim como as disciplinas que irão ser ministradas em cada semestre.

2 | METODOLOGIA

Foi disponibilizado um questionário em forma de formulário online, onde foram realizadas perguntas aos docentes em relação à disciplina que ministra e seu respectivo semestre, sua apresentação/formação, dicas e mensagens aos alunos, suas fotos e seu contato. As respostas foram obtidas por tabelas do próprio formulário e após, foi realizado, um rol em formato de PDF, com todas essas informações. A organização do trabalho foi feita por ordem alfabética dos docentes e, em relação às disciplinas, a separação foi feita por cores distintas.



Figura 1. Apresentação (capa) do trabalho



CARINE DAHL CORCINI
CORCINI@UFPEL.COM

DISCIPLINAS

- Iniciação à Veterinária (1º Semestre)
- Fisiopatologia da Reprodução (2º Semestre)
- Obstetria e glândula mamária (3º Semestre)
- Orientação sócio-profissional (Opcativa)
- Andrologia Inseminação Artificial Aplicada (Opcativa)



BRUNA DA ROSA CURCIO
CURCIOBRUNA@HOTMAIL.COM

DISCIPLINAS

- Terapêutica (3º Semestre)
- Clinica Médica de Grandes Animais II (0º Semestre)

SEJAM BEM VINDOS AO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA UFPEL

Sou uma tegradada dentro de Posseidade, pois estarei em sala de aula com vocês no primeiro e no último semestre do curso. Acompanho cada etapa do desenvolvimento de vocês ao longo do curso. Sou professora, mãe, pesquisadora, dentadora, dependo do momento, posso estar ocupando diferentes papéis. Mas, acima de tudo, sou uma pessoa alta astral, gosto de ver o copo sempre meio cheio do nível de vocês... sou uma inventivadora, pelo todo mundo tem um enorme potencial... só preciso se descobrir. Falamos no lugar que podemos fazer o diferente, por isso estamos no melhor curso de Medicina Veterinária do Mundo, o da UFPEL!

SOBRE O ROL DE DOCENTES DO CURSO

Ac longo de 10 anos de trabalho na Iniciação à Veterinária, sempre busquei uma maior interação entre os acadêmicos e os docentes. Muitas vezes através de trabalhos, entrevistas, formas interativas. No ano de 2021, buscamos elaborar um Rol que apresentasse um pouco de cada docente que faz parte do equipe de excelência da formação dos egressos da Medicina Veterinária da UFPEL. Desta forma, elaboramos este material que apresentará o docente, a disciplina que ministra no curso e o semestre que será realizado o primeiro contato. Distribuímos em ordem alfabética o material, porém os semestres estão identificados com cores diferentes para facilitar o entendimento.

Esperamos que você aproveite o material, mas principalmente leia com atenção a mensagem feita pelo docente... cada um com sua visão... cada um com sua formação... mas todas focadas em fazer o melhor pelo curso.

MENSAGEM

"Meu conselho é "estudem" muito e aproveitem toda as oportunidades. Experimentem as áreas que vocês se sentirem atraídas para depois disso fazer suas escolhas. Lembrem-se que o veterinário deve ter uma formação generalista antes da escolha de sua especialidade."

Oi Pessoal! Sou a Prof.ª Bruna e gostaria de dar boas-vindas para vocês! Parabéns por escolherem a profissão mais linda e encantadora do mundo! Sim, sou uma apaixonada pela veterinária e por isso sou muito exigente com meus alunos, pois acredito muito no potencial de todos vocês! Nossa missão aqui é promover um ensino de qualidade, reunindo o conhecimento básico e teórico aprofundado sempre aliado a aplicação prática desses conceitos.

Figura 2. Exemplos de apresentação do docente e organização do rol

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre o docente e o acadêmico é estabelecida não apenas pelo processo cognitivo de construção de conhecimento, pois neste processo de aprendizagem, também estão envolvidos a afetividade, a motivação, assim como descobertas. O material foi utilizado para que os acadêmicos pudessem conhecer melhor seus docentes durante o

período letivo de 2021, o mais interessante na apresentação do material que os acadêmicos se sentiram acolhidos, principalmente por ver seus docentes com olhos incentivadores, com mensagens de otimismo, apresentando um mundo novo de conhecimento, nas relações pessoais.

Sabemos que durante a pandemia tivemos que manter o recolhimento social, modificando muito nossas rotinas. Esse impacto também é notado principalmente em graduandos ingressantes, afinal era uma nova fase da vida. Cortella (1999) nos faz refletir quando escreve:

“A busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar (CORTELLA, 1999).”

Quando o professor, através de falas simples se apresenta e, principalmente fala: “que bom que você está aqui”, ou mostrando dicas de como aproveitar a faculdade, possibilita ao acadêmico uma humanização do professor, retira ele de qualquer pedestal e torna ele um ser compreensível.

O fato de aproximar docentes e acadêmicos faz com que o processo de aprendizagem seja crescente, que o futuro não seja assustador, pois desmistificamos as disciplinas no momento em que apresentamos os docentes.

4 | CONCLUSÕES

Conclui-se que o trabalho foi de grande valia, proporcionando um maior vínculo entre discentes e docentes, possibilitando uma melhor orientação dos estudantes em relação ao restante do curso. Mas principalmente o fato de o acadêmico poder conhecer seu professor antes mesmo de entrar em sala de aula, conhecer ele de vista, mas principalmente saber qual é a área de sua atuação é fundamental.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, M.P.; HUTZ, C.S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012.

BRAIT, L.F.R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010.

BRAXTON, John M .; HIRSCHY, Amy S .; MCCLENDON, Shederick A. **Compreendendo e reduzindo a evasão de estudantes universitários: relatório de ensino superior ASHE-ERIC**, volume 30, número 3 . John Wiley & Sons, 2011.

CASANOVA, Joana R. et al. Abandono no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. **Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades**, 2019.

CORTELLA, M, S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. – 2 o ed. – São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

CUNHA, A.M.; et al. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24, p. 262-280, 2001.

DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-20, 2020.

MACIEL, B.G. **Evasão e retenção: um estudo no curso de química licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**. 2014. 65f. Monografia (Trabalho de Conclusão de curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e1410313022-e1410313022, 2021.

OLIVEIRA, C.T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

PELOSO, Renan Morais et al. Notas de campo: preocupações dos alunos do ensino superior relacionado à saúde no Brasil com relação ao ensino a distância durante a pandemia do Coronavírus. **Avaliação e as profissões de saúde**, v. 43, n. 3, pág. 201-203, 2020.

RONCAGLIO, S.M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 100-111, 2004.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

SCHREINER, Laurie A. et al. O impacto do corpo docente e da equipe na persistência de estudantes universitários de alto risco. **Journal of College Student Development**, v. 52, n. 3, pág. 321-338, 2011.

SOARES, A.P. et al. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise psicológica**, v. 24, n. 1, p. 15-27, 2006.

TEIXEIRA, M.A.P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 185-202, 2008.

VELOSO, T.C.M.A.; DE ALMEIDA, E.P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá—um processo de exclusão. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2002.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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 Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). 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/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ABINALIO UBIRATAN DA CRUZ SUBRINHO - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UNEB), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduado em Educação Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) e Pedagogia (UNINTER). Desenvolve pesquisa em Práticas de Leitura e Formação de Professores, com ênfase nas seguintes temáticas: hiperleituras, comportamentos leitores em ambientes virtuais, produção e recepção literária nas redes sociais, docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Acumula experiência enquanto Professor da Escola Básica, Coordenador Pedagógico, Gestor de Unidade de Ensino de Grande Porte, membro de Comitês para formulação de Políticas Públicas para Educação Básica. Atualmente é professor substituto na (UNEB) atuando nos cursos de licenciatura (graduação e pós-graduação), e na Coordenação setorial do Programa Universidade Para Todos (UPT). Vice-líder do Grupo de Pesquisa - Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 2, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 80

Água fonte de vida 125

Aluno 4, 6, 20, 26, 50, 51, 53, 56, 59, 63, 64, 80, 87, 88, 89, 91, 93, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 121, 122, 126, 127, 129, 135, 142, 143, 149, 150, 152, 153, 154, 160, 202, 203, 219, 226, 227, 228, 230, 231

Análisis del discurso 66, 67, 75, 77, 164, 165, 166, 170, 172

Atraso escolar 19, 21, 25, 26, 31

Avaliação formativa 78, 203

B

Brincadeiras 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

C

Colegialidade 78, 80, 81, 94

Cultura digital 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112

Currículo 25, 35, 62, 64, 65, 66, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 123, 125, 128, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 180

D

Dificuldades leitoras 54, 58, 59, 60, 63

E

Educação 1, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 65, 79, 80, 81, 84, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 122, 123, 124, 126, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 213, 214, 224, 231, 232

Educação inclusiva 49, 51, 52

Educação infantil 34, 52, 57, 58, 65, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 214

Ensino de biologia 115, 124, 125, 127, 129

Ensino de Ciências 113, 124, 129, 197

Ensino de química 125, 127, 128, 129

Escola 1, 2, 9, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 46, 49, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 105,

107, 108, 109, 110, 111, 119, 123, 124, 129, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 152, 153, 155, 160, 162, 163, 164, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 210, 212, 213, 230, 231, 232

Estratégias de leitura 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

Estratégias de sobrevivência 113, 114, 124

Evasão 21, 23, 83, 146, 226, 227, 230, 231

F

Famílias 2, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 154, 190, 194

Folga 216, 217, 219, 223, 224

Formação de professores 97, 108, 125, 139, 157, 176, 177, 186, 232

Formação docente 49, 63, 78, 81, 82, 99, 100, 112

Formación ciudadana 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

Fortalecimento da leitura 54, 56, 57, 58, 59, 63, 64

Fundamentos filosóficos 139, 140

G

Gerações 189

Gestão 6, 42, 43, 45, 46, 60, 82, 109, 132, 134, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 194, 196, 198, 216, 231

Governamentalidade 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48

H

Horta escolar 197

I

Inclusão 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 104, 108, 111, 127, 135, 146, 157, 203, 216, 217, 218, 219, 227

Inovação 102, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 158, 160

Interações 23, 107, 109, 124, 189, 190, 191, 192, 193, 195

M

Materiais pedagógicos 113, 115, 122, 123, 124

Monitores 49, 50, 51, 52

P

Pacto de convivência 164

Pedagogia 33, 34, 60, 65, 101, 106, 112, 131, 136, 138, 141, 145, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 196, 202, 225, 232

Política educativa 66, 67, 71, 72, 74, 75, 76

Pós-estruturalismo 37, 39, 140

Pós-modernidade 139

Profissionalismo colaborativo 78, 94, 95

R

Recursos didáticos 146, 152, 153, 155, 156

Relações de poder 37, 39, 132, 138

Representaciones sociales 66, 76, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175

S

Sobrevivência Policial 216, 217, 218, 219, 220, 222, 224

Sociedade 6, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 33, 34, 35, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 89, 102, 103, 105, 107, 110, 111, 133, 135, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 162, 176, 182, 183, 185, 194, 201, 213, 219

Socioestética 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175

T

Tecnologias 45, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 127, 144, 146, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 182, 183, 186, 231, 232

Trabalho 2, 4, 13, 14, 16, 19, 22, 37, 38, 40, 43, 47, 49, 50, 52, 55, 58, 60, 61, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 108, 109, 114, 115, 116, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 134, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 176, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 200, 202, 203, 207, 208, 213, 214, 216, 217, 218, 222, 224, 226, 228, 229, 230, 231

Trabalho em equipe 78, 84, 86

Trabalho por projeto 197

U

Universidade 1, 18, 22, 34, 37, 48, 49, 100, 108, 113, 124, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 179, 188, 189, 196, 215, 226, 227, 228, 231, 232

V

Violência 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 30, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

5



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

5



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022