



Educação: Políticas, Estrutura e Organização 10

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizador)

Educação Políticas Estruturação e Organizações 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 10 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 10)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-311-8

DOI 10.22533/at.ed.118190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 10” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS A PARTIR DO JOGO MATEMÁTICO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Maria Pâmella Azevedo Araújo</i> <i>Mônica Augusta dos Santos Neto</i> <i>Claudiene dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903041	
CAPÍTULO 2	12
O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO MÉDIO	
<i>Lucas Vinícius Junqueira Cavallache</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903042	
CAPÍTULO 3	24
O USO DE UMA FERRAMENTA DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
<i>Viviane Poersch Maldaner</i> <i>Ranaí Gonçalves Sangic</i> <i>Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903043	
CAPÍTULO 4	33
O USO DO APLICATIVO SCRATCHJR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Waleria Lindoso Dantas Assis</i> <i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i> <i>Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903044	
CAPÍTULO 5	41
OFICINANDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: UM OLHAR PARA POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA	
<i>Francisco Bruno Silva Lobo</i> <i>Rayane de Tasso Moreira Ribeiro</i> <i>Lydia Dayanne Maia Pantoja</i> <i>Germana Costa Paixão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903045	
CAPÍTULO 6	53
OS DESAFIOS DOS DOCENTES EM MEIO A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO	
<i>Amanda Raquel Medeiros Domingos</i> <i>Ervânia da Silva Marinho</i> <i>Maria Nazaré dos Santos Galdino</i> <i>Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903046	

CAPÍTULO 7	65
OS DESENHOS INFANTIS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS	
<i>Alexandra Nascimento de Andrade</i>	
<i>Carolina Brandão Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903047	
CAPÍTULO 8	74
OS PROJETOS DE LEITURA NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: LER PARA SE LIBERTAR, NÃO PARA ALIENAR	
<i>Lucilene Gonçalves de Oliveira Lourenço</i>	
<i>Noemi Campos Freitas Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903048	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE	
<i>Danielli Vacari de Brum</i>	
<i>Danielly Eponina Santos Gamenha</i>	
<i>Maria Beatriz Souza Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1181903049	
CAPÍTULO 10	93
PARA ALÉM DO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA	
<i>Vívia de Melo Silva</i>	
<i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030410	
CAPÍTULO 11	107
PARRESÍA E CUIDADO DE SI: O DILEMA FOUCAULTIANO DAS FORMAS DA VERDADE NA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
<i>Filipe Kamargo de Santana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030411	
CAPÍTULO 12	119
PARTICIPAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO NORTE E NORDESTE EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Winnie Gomes da Silva</i>	
<i>Antonio Roazzi</i>	
<i>Maria Inês Gasparetto Higuchi</i>	
<i>Aparecida da Silva Xavier Barros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030412	
CAPÍTULO 13	129
PATRIMÔNIO HISTÓRICO	
<i>Victor Hugo Silva Rodrigues</i>	
<i>Érika Santos Silva</i>	
<i>Arlinda Cantero Dorsa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030413	

CAPÍTULO 14	138
PEDAGOGIA DIFERENCIAL: QUALIDADE DO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DESORDENS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	
<i>Roseline Nascimento de Ardiles</i>	
<i>Roseane Nascimento da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030414	
CAPÍTULO 15	153
PERCALÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	
<i>Blanca Martín Salvago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030415	
CAPÍTULO 16	165
PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO DE GOIÂNIA (GO)	
<i>Hugo Marques Cabral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030416	
CAPÍTULO 17	178
PERFIL ALIMENTAR DOS ESCOLARES DAS SÉRIES INICIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO	
<i>Dayane de Melo Barros</i>	
<i>Danielle Feijó de Moura</i>	
<i>Tamiris Alves Rocha</i>	
<i>Priscilla Gregorio de Oliveira Sousa</i>	
<i>Maria Heloisa Moura de Oliveira</i>	
<i>Gisele Priscilla de Barros Alves Silva</i>	
<i>José André Carneiro da Silva</i>	
<i>Roberta de Albuquerque Bento da Fonte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030417	
CAPÍTULO 18	184
PERFIL DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA	
<i>Daniela Ferreira de Souza</i>	
<i>Beatriz Gonçalves Brasileiro</i>	
<i>Edivânia Maria Gourete Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030418	
CAPÍTULO 19	195
PERFIL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AGRESTE PERNAMBUCANO SOBRE O DESCARTE ADEQUADO/INADEQUADO DE MEDICAMENTOS	
<i>Juliana Thais da Silva Amaral</i>	
<i>Paloma Lourenço Silveira de Araújo</i>	
<i>Eduarda do Nascimento Serra Sêca</i>	
<i>Ana Paula Freitas da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030419	

CAPÍTULO 20	203
PERSPECTIVANDO O APRENDER E ENSINAR MÚSICA: EXPERIENCIANDO E REFLETINDO DESDE O SUBPROJETO PIBID-MÚSICA DA UFRJ	
<i>Celso Garcia de Araújo Ramalho</i>	
<i>Anderson Carmo de Carvalho</i>	
<i>Camila Oliveira Querino</i>	
<i>Eliete Vasconcelos Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030420	
CAPÍTULO 21	212
PESCA PREDATÓRIA: ENTRE O CONFLITO DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS	
<i>Gislane Damasceno Furtado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030421	
CAPÍTULO 22	223
PESQUISA E MÉTODO: CAMINHOS QUE CONTRIBUEM PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	
<i>Adriana Vieira Lins</i>	
<i>Ciro Bezerra</i>	
<i>Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas</i>	
<i>Claudio da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030422	
CAPÍTULO 23	232
PESQUISAS SOBRE CORPO E GÊNERO NAS REVISTAS DA ABEM	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<i>Bruno Felix da Costa Almeida</i>	
<i>Daniele Isabel Ertel</i>	
<i>Diego Luis Faleiro Herencio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030423	
CAPÍTULO 24	243
PIBID E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EVIDÊNCIA	
<i>Maria Judivanda da Cunha</i>	
<i>Bernardino Galdino de Senna Neto</i>	
<i>Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares</i>	
<i>Fábio Alexandre Araujo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030424	
CAPÍTULO 25	246
PIBID TEATRO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS	
<i>Thais Santos de Souza</i>	
<i>Michele Louise Schiocchet</i>	
<i>Natália Faelize Lins de Avelar</i>	
<i>Gisele do Valle Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030425	

CAPÍTULO 26	250
PIPEX NA ZONA RURAL: AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON	
<i>Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos</i> <i>Raquel Cordeiro Nogueira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030426	
CAPÍTULO 27	260
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EAD: ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS DO CETAM-EAD/E-TEC NO MUNICÍPIO DE PARINTINS	
<i>Márcio Pires Fonseca</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030427	
CAPÍTULO 28	271
PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO IFRR: DIMENSÕES PRÁTICAS DE PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	
<i>Maria Betânia Gomes Grisi</i> <i>Maria de Fátima Freire de Araújo</i> <i>Clecia Cristina da Silva Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030428	
CAPÍTULO 29	283
PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE WEBCONFERÊNCIA: ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Renato Luiz Vieira de Carvalho</i> <i>Williana Carla Silva Alves</i> <i>Grazianny Santiago Amorim Araújo</i> <i>Roselito Delmiro da Silva</i> <i>José de Lima Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030429	
CAPÍTULO 30	291
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: O QUE PENSAM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Jéssyka Souza Costa</i> <i>Sonia Bessa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030430	
CAPÍTULO 31	307
POLIFONIA DO DISCURSO EM SALA DE AULA: O IMPACTO DAS AULAS ORGÂNICAS	
<i>Alexandre Robson Martines</i>	
DOI 10.22533/at.ed.11819030431	
SOBRE A ORGANIZADORA	320

O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS A PARTIR DO JOGO MATEMÁTICO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Pâmella Azevedo Araújo

Instituto Federal de Alagoas
Arapiraca-AL

Mônica Augusta dos Santos Neto

Instituto Federal de Alagoas
Arapiraca-AL

Claudiene dos Santos

Instituto Federal de Alagoas
Arapiraca-AL

RESUMO: O presente estudo discute sobre o tratamento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a partir de um jogo matemático aplicado no 3º ano do Ensino fundamental. Para ajudar nessa reflexão o artigo traz um breve relato sobre a aplicação dos jogos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre os conceitos, procedimentos e atitudes a serem trabalhados nesse mesmo ano, com intuito de apresentar aos leitores uma explanação sobre os jogos matemáticos e suas contribuições no tratamento desses conteúdos, pois eles ajudam o educador ir além das aulas expositivas promovendo aulas contextualizadas que permitem o discente a perceber e construir novos conhecimentos, além de reconstruir outros. Em seguida, foi aplicado, em uma sala de 3º ano, o jogo intitulado “Sólidos Geométricos” e foram observados a partir dessa atividade os conceitos, procedimentos

e atitudes desenvolvidos nos discentes. Para embasamento teórico da pesquisa utilizou-se Zabala (1998) para a discussão acerca de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e Grandó (2000), Kishimoto (2016) e Aranão (1996) para discorrer sobre jogos matemáticos. Esta pesquisa é qualitativa e de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes, conceitos, ensino de matemática, jogo matemático procedimentos.

ABSTRACT: The present study discusses the treatment of conceptual, procedural and attitudinal contents from a mathematical game applied in the 3rd year of elementary school. In order to help in this reflection the article presents a brief report on the application of mathematical games in the initial years of elementary school and on the concepts, procedures and attitudes to be worked on that year, with the intention of presenting to the readers an explanation about the mathematical games and their contributions in the treatment of these contents, because they help the educator to go beyond the expositive classes promoting contextualized classes that allow the student to perceive and build new knowledge, as well as rebuild others. Then, the game titled “Geometric Solids” was applied in a third year room and the concepts, procedures and attitudes developed in the students were

observed from this activity. For the theoretical basis of the research, Zabala (1998) was used to discuss conceptual, procedural and attitudinal contents, and Grandó (2000), Kishimoto (2016) and Aranão (1996) to discuss mathematical games. This research is qualitative and field.

KEYWORDS: Attitudes, concepts, mathematics teaching, mathematical game procedures.

1 | INTRODUÇÃO

O cotidiano da sala de aula é um ambiente propício para a criação de oportunidades de ensino e de aprendizagem, não se tratando de deixar de lado os conteúdos do currículo, mas associar essa prática ao conhecimento do aluno. Porém, quando tratamos do ensino da matemática, ao contrário do que muitas pessoas pensam a matemática não deve e não pode ser vista como conhecimento que se adquire a partir de repetições, sem contextualização, sem interdisciplinaridade e sem a construção de um ser integral. Ensinar matemática requer criatividade e aprender matemática envolve prazer, que, de forma agregada, podem favorecer à aprendizagem de diversos conteúdos.

Para justificativa do tema recorreremos a Zabala (1998) o qual esclarece que a prática docente precisa proporcionar aulas que estejam contextualizadas e levem para os alunos não somente os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais. Assim, ao refletirmos nesta afirmativa, pensou-se quais metodologias podem contribuir para que esses conteúdos sejam trabalhados e promovam a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Então, a partir de Grandó (2000) observou-se que o jogo é uma tendência que quando utilizada de forma correta pode contribuir com a formação do sujeito. Assim, surgiu o questionamento: será que o tratamento de conceitos, procedimentos e atitudes podem ocorrer a partir da aplicação de jogos matemáticos no 3º do ensino fundamental?

O principal objetivo desta pesquisa é verificar como o jogo matemático contribui para o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, localizada na zona rural do município de São Sebastião - AL. A pesquisa é de natureza qualitativa e de campo.

2 | APLICAÇÃO DOS JOGOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao pensarmos em ensino da matemática é comum nos depararmos com conteúdos dessa disciplina tratados de forma meramente tradicional, desfavorecendo as possibilidades que esse conteúdo pode trazer e as diversas formas que ele pode ser tratado. Com isso nas escolas os alunos são meros receptores de conteúdos,

orientados apenas para acumular conhecimentos e garantir uma nota no final. Aranhã (1996) destaca que “diante de tantas opções prazerosas para a criança desenvolver o pensamento lógico-matemático, e sabendo-se que ela é um ser autenticamente lúdico, é inconcebível que muitos educadores insistam em fazer o contrário”.

Ao se referir sobre o ensino da matemática de forma criativa, contextualizada e construtora de um indivíduo capaz de contribuir para uma sociedade mais humana, percebe-se que uma metodologia que se pode inserir na sala de aula é o jogo. Então, a aplicação de jogos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental pode melhorar a prática em sala de aula.

Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno tem tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado _ é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. (KISHIMOTO, 2016, p.16)

No entanto, o jogo, por muitas vezes, é utilizado em sala de aula apenas como fonte de descontração. Porém, ele deve sempre ser visto como estratégia de ensino e de aprendizagem com a finalidade de desenvolver conceitos matemáticos. De acordo com Grandó (2000, p.93), “ao usar um jogo em sala de aula, o professor precisa ter intencionalidade, planejamento e buscar seu objetivo, qual seja o de incentivar o aluno para agir e aprender”.

Com relação aos jogos de regras, Grandó (2000) trata do resgate dos conceitos e habilidades matemáticas a partir da intervenção pedagógica com essa modalidade de jogos. Para ela em situações do cotidiano escolar é possível perceber que o jogo pode trazer regras importantes para momentos diversos na turma. O uso dele como regra, é o momento do jogo pelo jogo. “O importante é a internalização das regras, pelos alunos. Joga-se para garantir que as regras tenham sido compreendidas e que vão sendo cumpridas” (GRANDÓ, 2000, p.44). Regras essas que irão perpetuar no decorrer da vida escolar do aluno, pois o jogo contribui de forma significativa na vida moral e ética do discente.

Em todos esses momentos o papel do professor é importantíssimo, ele será um facilitador da etapa na medida em que

[...] o processo de sistematização dos conceitos e/ou habilidades do pensamento matemático que vão emergindo no decorrer das situações de jogo deve ser desencadeado pelo profissional responsável pela intervenção pedagógica com os jogos, seja o professor, o pesquisador ou o psicopedagogo. É durante esse processo que são garantidas algumas estruturas matemáticas, desejadas numa situação de intervenção com jogos para o ensino da Matemática. A sistematização possibilita evidenciar para o sujeito o conceito que ele está trabalhando, as relações que está percebendo, as regularidades que podem ser observadas, a constatação de suas hipóteses e a possível aplicação de tais ideias a outras situações (GRANDÓ, 2000, p.43).

O professor pode criar possibilidades para facilitar essa troca, estimulando os

alunos e participando, inclusive, de algumas jogadas, criando assim uma situação de empatia e promovendo a afetividade entre docente e discente. O educador é para o seu educando referência, quando o docente brinca (participa do jogo) ele passa segurança ao aluno, mostrando as possibilidades que pode alcançar.

A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele as informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção do seu conhecimento. (ARANÃO, 1996, p.16)

Dessa forma, a aplicação de jogos matemáticos na sala de aula facilita esse processo, pois une a criança com o meio, promovendo o interacionismo, ao passo que junta de forma suave brincadeira, manipulação e descoberta de mundo. Ao jogar a criança se diverte; mas, ao mesmo tempo, é desafiada a ir à busca de meios que a levem a alcançar os seus objetivos, além de adquirir novas regras, novos conhecimentos, reforçar outros já existentes e, como já apresentado nesse estudo, o momento do jogo contribui para a sua formação pessoal.

3 | CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E ATITUDES A SEREM TRABALHADOS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar precisam proporcionar conhecimentos que contribuam com a formação integral do ser humano. Zabala (1998) esclarece que os conteúdos precisam ser trabalhados a partir de três tipologias: conceitual, procedimental e atitudinal.

Os conceitos aprendidos não fazem sentido na vida do ser humano e da sociedade, se não passarem por processos que levem o aluno a compreendê-los de tal modo que também, além de proporcionar novos conhecimentos, gerem novas atitudes; pois, não basta o aluno conhecer os conceitos existentes de determinada ciência, é preciso que o discente compreenda o processo, e, por conseguinte, tenha ações geradoras desse conhecimento adquirido.

Zabala em seu livro intitulado “*Práticas Avaliativas: como ensinar?*” Esclarece sobre a importância de trabalhar o conteúdo nessas três perspectivas e relata de forma especial o que significa esses conceitos, ressaltando ainda que esses, geralmente, estão inter-relacionados. Para o conhecimento conceitual “se entende os conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 1998). O conteúdo conceitual é, para o autor, descritivo e concreto. Assim, podemos perceber que esses conteúdos estão sempre presentes na sala de aula. Podemos tomar como exemplo: fatos, nomes, códigos. E são apreendidos a partir de exercícios de repetições.

Ainda, segundo o autor supracitado, os conteúdos procedimentais são

representados por “um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”. Percebe-se que esse tipo de conteúdo leva o discente a realizar passo a passo, procedimentos, para alcançar uma determinada ação. Usamos como exemplo o ato de ler, escrever, calcular, entre outras ações.

Já os conteúdos atitudinais estão inter-relacionados, compondo-se por: valores, atitudes e normas, utilizando-se como exemplos: o respeito aos outros, a ajuda aos colegas e o cumprimento de regras. Os conteúdos atitudinais permitem o indivíduo fazer reflexões acerca de si e dos outros, e leva-o a tomadas de atitudes. Sabe-se que um ser construiu um conhecimento atitudinal de determinado conteúdo ao passo que ele reflete e se posiciona frente a uma determinada situação.

Assim, como os demais anos, o professor do 3º ano do Ensino Fundamental precisa escolher seus conteúdos - conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir da experiência de vida do aluno, ou seja, do seu conhecimento prévio, além de buscar o apoio nos parâmetros curriculares nacionais (2001). O educador também deve promover no seu ambiente escolar, momentos que levem os discentes a construir, a partir das tipologias de conteúdos citadas neste estudo, novos conhecimentos que os levem a constituição de uma sociedade mais crítica e cidadã (PCNs, 2001).

Desta maneira, percebe-se a importância de trabalhar no ambiente da sala de aula, todos os conteúdos, observando-se a composição dos conceitos, a forma que se desenvolvem os procedimentos e como se dá a construção e a aplicação das atitudes. Assim, Zabala deixa clara a importância e a necessidade de trabalhá-los; pois, como foi visto cada tipologia aqui descrita contribui para a formação cognitiva, pessoal e social do discente.

4 | A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO MATEMÁTICO INTITULADO “SÓLIDOS GEOMÉTRICOS” PARA O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para a escolha do jogo a ser utilizado como recurso, foi examinado o livro que foi adotado na Instituição de Ensino a ser aplicada a pesquisa. No entanto, a Coleção Novo Girassol, mais especificamente o livro do 3º ano, não trouxe nenhum tipo de jogo. Dessa forma, em continuidade à busca do jogo a ser trabalhado, foram pesquisadas as coleções de livros didáticos que eram mais adotadas nas escolas do município de São Sebastião – AL (cidade em que a escola participante da pesquisa se situa). A partir do exame no *site* do SIMAD1 do FNDE2, constatou-se que o município está utilizando os livros dos dois últimos PNLD3, a saber: 2013 e 2016. Dessa forma, foi necessário fazer uma opção de livro didático que trouxesse um jogo matemático que se alinhasse com o conteúdo já programado pela escola. Assim, em meio aos exames dos títulos, percebeu-se que o volume do 4º ano da Coleção Ápis Matemática de autoria de Luiz Roberto Dante (PNLD/2016) seria o mais indicado para a aplicação do jogo; pois, ao

examinar-se o livro do 3º ano desta coleção,

1 Sistema de Distribuição de Livros

2 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

3 Programa Nacional do Livro Didático

Observou-se que o mesmo não trazia jogos referentes aos sólidos geométricos (conteúdo este que estava sendo trabalhado pela professora regente). Assim, partiu-se para o exame do livro do 4º ano, no qual foi encontrado um jogo referente ao conteúdo em questão. Observou-se que era possível aplicar este material, pois a turma já havia estudado o conteúdo de forma bem similar à proposta pelo material concreto.

Para aplicação da atividade lúdica, foi utilizada uma aula com duração de 60 minutos, consagrando-se, assim, uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora/aplicadora do jogo é a professora da turma.

Dessa forma, foi utilizado como recurso metodológico o jogo: “Sólidos Geométricos”, retirado do livro *Ápis Matemática*

A professora já havia trabalhado com os alunos os Sólidos geométricos, então, as crianças já haviam tido contato com o assunto que tratou o jogo. Inicialmente, a professora mostrou a tabela, explicou que havia colunas e linhas, e que tinham os sólidos geométricos: esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide e prisma de base triangular. Após mostrar a tabela, a professora explicou que o jogo ia ser composto por duplas, e que o jogador que ganhasse dez pontos primeiro seria o vencedor do jogo. Em seguida, a aplicadora citou as regras do jogo, explicou que havia duas roletas: a primeira na cor cinza, que vai de A a D, e que corresponde à coluna do jogo; e a segunda, na cor amarela, que vai de E a H, e que corresponde à linha do jogo, cada participante deveria girar o clipe em cada roleta e a letra que o clipe indicasse forneceria o caminho para o aluno encontrar um sólido geométrico. Ao encontrar o sólido, seguindo coluna e linha, o discente deveria dizer o nome do sólido.

A pesquisadora também mostrou que iria entregar a cada dupla uma tabela que demonstra um número de pontos para cada sólido, e que o jogador ao encontrar o sólido, em seguida, deveria olhar quantos pontos vale a figura encontrada, depois, anotar em uma folha a sua pontuação. Para ganhar os pontos o aluno deveria localizar e dizer o nome do sólido geométrico.

A aplicação do jogo durou uma hora. Na sala havia 19 crianças, logo no início da explicação uma manifestou insatisfação e disse que não iria participar, a aplicadora respeitou sua vontade, mas foi logo esclarecendo que seria muito divertido e que todos iriam gostar. Assim, formaram-se nove duplas. Inicialmente, algumas duplas ficaram um pouco confusas sobre as regras e necessitaram que a pesquisadora fosse até eles fazer um exemplo prático. Mas, depois, logo entenderam o jogo e passaram a realizá-lo com muita animação.



Foto 1 – Imagem do jogo aplicado nesta pesquisa (roletas)

Fonte: Mônica Augusta (coautora)

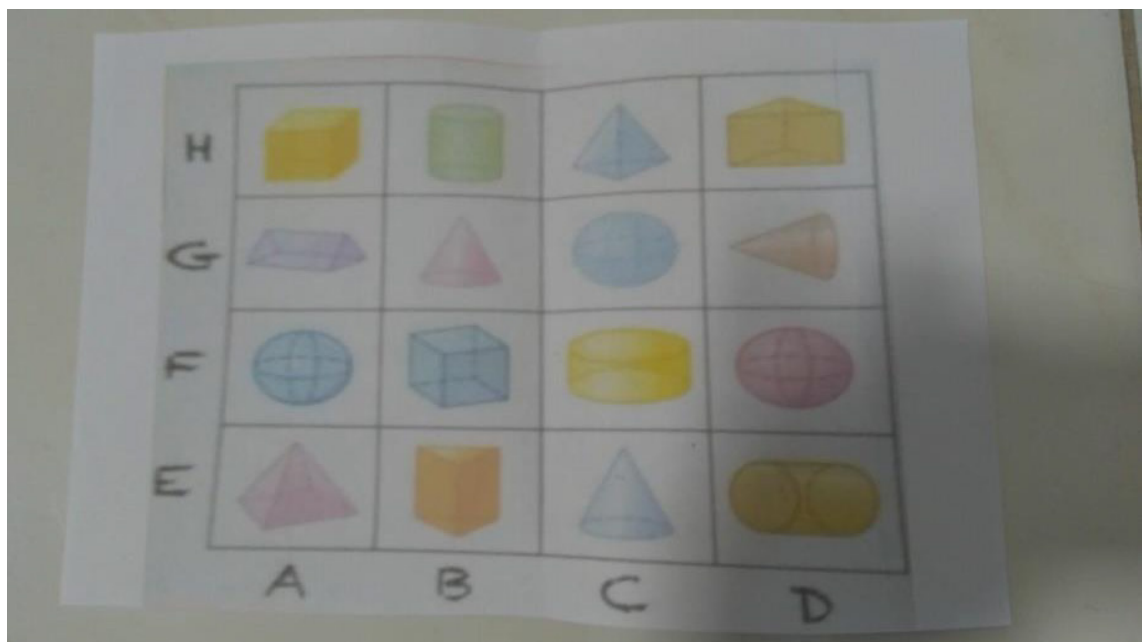


Foto 2 – Imagem do jogo aplicado nesta pesquisa (quadro)

Fonte: Mônica Augusta (coautora)

O VENCEDOR É QUEM MARCAR 10 PONTOS PRIMEIRO!

PONTUAÇÃO

ESFERA	1 PONTO
CONE	2 PONTOS
CILINDRO	3 PONTOS
CUBO	4 PONTOS
PIRÂMIDE	3 PONTOS
PRISMA DE BASE TRIANGULAR	2 PONTOS



Foto 4 – Imagem do jogo sendo aplicado na sala de aula

Fonte: Mônica Augusta (coautora)

Foi observado que durante a atividade lúdica, logo no início, as duplas começaram a observar a tabela com as figuras e tentar relembrar o nome de cada figura, pois na sala já existiam esses sólidos construídos pelos próprios alunos, então, observou-se nesse momento o conteúdo conceitual sendo revisto por alguns e aprendidos durante o jogo, pois, apesar de já ter sido trabalhado o assunto com a turma e até mesmo ter sido construído com material concreto, alguns discentes demonstraram ter esquecido e demonstraram também dificuldade de identificar o nome e a forma. Mas, com auxílio da pesquisadora, começaram a observar a forma do sólido e a identificar os nomes. Foi interessante observar que até aqueles alunos que demonstraram muita dificuldade no primeiro contato com os sólidos geométricos, ou seja, na primeira vez que viram o conteúdo, não conseguindo identificar seus nomes e formas, a partir do jogo, com auxílio da pesquisadora, começaram a observar a forma e identificá-la.

Ao iniciar o jogo, os alunos também tiveram dificuldade de localizar linha e coluna, mas, no decorrer do jogo passaram a identificar sem dificuldade, encontrando rapidamente o sólido e discriminando o seu nome, assim, partiam para a outra tabela procurando saber sua pontuação e anotando com entusiasmo, alguns alunos trocavam o nome do sólido, e ao perder a pontuação ficavam um pouco desanimados, mas com a orientação da aplicadora, logo se animavam e esperavam a sua vez. Observou-se que durante o jogo, foi trabalhado o conteúdo conceitual de sólidos geométricos ao distinguir-se o nome dos sólidos, o conteúdo de tabelas, ao se identificar colunas e linhas e o conteúdo de números naturais ao discriminar-se a pontuação do jogo.

Durante o jogo também foi observado os conteúdos procedimentais, pois, os discentes interpretaram as duas tabelas, somavam os números para ver se já tinham

dez pontos, algumas vezes ao apresentar dificuldade em lembrar o nome da figura, pegavam a tabela que tinha os nomes e os pontos, iniciavam a leitura das formas, e ao ler, tentavam lembrar se a figura encontrada correspondia ao nome lido, e ficavam tentando explicar para si como era a figura. Um exemplo disso foi o aluno X, que ao encontrar um cone, não lembrava o nome, então pegou a tabela com os nomes e a pontuação e disse: *“hum... esfera, não é, porque esfera parece uma bola. Será o cone... cilindro não é, ele tem os dois fundos redondos, cubo também não é porque parece um dado...ah pirâmide, nãaaaa! Prisma de base triangular, acho que não... É um cone”* E logo depois, afirmou que era um cone, ao afirmar ganhou dois pontos e o colega disse: *“É o cone. Ele rola, mas tem uma ponta!”*

Durante o jogo, o aluno que não quis participar no início já estava bem envolvido com uma das duplas e muito entusiasmado querendo encontrar e falar o nome do sólido, mesmo sem está participando. Então, a dupla ao ter o primeiro vencedor, deixou que ele jogasse, enquanto o outro jogador ficava observando o jogo.

Observou-se também a presença dos conteúdos atitudinais, pois, alguns alunos ficavam irritados ao perder, mas com a orientação da professora, logo tentaram outra partida. Assim, o aluno passou por um processo de reflexão sobre seus valores e atitudes. Também, vimos a presença das normas, os alunos tiveram que seguir a regra do jogo, e entenderam que não podiam pular as regras, que só tinham a pontuação se localizassem o sólido e discriminassem o nome. Alguns encontravam o sólido, mas confundiam o nome, e já passavam a vez, porque logo entenderam que não adiantava pular as regras. Perceberam também que seguir as regras era o que deixava o jogo emocionante, interessante, pois, quando um colega tentava pular a regra, dizendo que já havia encontrado o sólido e queria o ponto. Eles logo diziam que não valia, pois era preciso seguir as regras para alcançar a pontuação. Destaque-se, aqui, também, que a interpretação de duas tabelas também contribuiu para a formação de atitudes ao fazer com que o aluno interpretasse uma situação.

Outro fato interessante foi que, depois de uma ou duas partidas, os alunos já não estavam mais tão interessados, alguns porque perderam e outros porque acreditavam que jogar o jogo com a mesma dupla já não era tão interessante, mas com a orientação da pesquisadora (sempre esclarecendo a importância de seguir as regras e explicando que em alguns momentos na vida se ganha e que em outros, se perde), alguns alunos começaram a tentar jogar novamente, e aqueles que já tinham ganhado começaram a procurar outros colegas que ganharam para jogar. E outras crianças que haviam perdido começaram a buscar colegas para jogar também, tentando ultrapassar seus limites. Porém, alguns alunos também observaram que aquele jogo envolvia sorte, pois, havia sólidos que valiam mais que outros. E logo, tentavam mais uma vez, tentando vencer o jogo.

Observou-se também que alguns colegas que já não estavam mais jogando passaram a ajudar os outros grupos para finalizar a jogada. Dessa forma, constatou-se a presença de todos os tipos de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal)

a partir da aplicação do jogo matemático. Percebeu-se, também, que os discentes se envolviam mais e ficavam mais atentos às orientações da pesquisadora, ao observar que as sugestões que eram propostas trariam um ganho no momento do jogo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo caracterizar a contribuição do jogo matemático para o desenvolvimento de conteúdos a partir de conceitos, procedimentos e atitudes em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Sebastião – AL. Para a fundamentação teórica da pesquisa, discutiu-se sobre a aplicação de jogos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental, como também foram apresentados aspectos da contribuição do jogo para o tratamento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a partir da aplicação do jogo matemático “Sólidos Geométricos”.

A escolha do jogo a ser utilizado se deu conforme o que estava sugerido no planejamento da professora da turma, de acordo com a sequência de conteúdos por ela planejada, e apresentou um caráter de recurso, pois os discentes já haviam visto o conteúdo de Geometria Espacial na aula anterior. O material concreto foi posto com a intencionalidade de promover nos alunos a aquisição do máximo possível de conceitos, procedimentos e atitudes que pudessem ser trabalhados no conteúdo sugerido.

A partir da aplicação do jogo, percebeu-se que o material proposto aos alunos, contribuiu para o desenvolvimento de alguns conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Dessa forma, colaborou com a aprendizagem dos discentes, ao passo que estimulou os alunos a reformular conceitos à medida que compreendiam as características dos sólidos geométricos; auxiliou também no desenvolvimento de procedimentos, ao sugerir que os alunos procurassem as figuras na tabela, a partir das linhas e colunas, e ajudou na aquisição de novos saberes, fomentando o trabalho de atitudes voltadas para a promoção da ética e da cidadania. O jogo proposto também levou aos discentes a seguir procedimentos para alcançar o objetivo desejado e também os induziu a fazer uma reflexão acerca das suas ações.

O jogo também apresentou um caráter interdisciplinar, pois, intrínseco à sua aplicação, se deu o trabalho de ética e da cidadania, como sugerido nos PCNs, e fomentou também o estudo de outros conteúdos matemáticos como interpretação de tabelas e possibilidades, criando conexão entre diversos saberes.

Deste modo, verificou-se que o jogo matemático aplicado foi um bom instrumento para o tratamento do conteúdo de Geometria Espacial, pois favoreceu os processos de ensino e de aprendizagem de maneira a aprofundar conceitos, perpassando por procedimentos e promovendo a geração de novas atitudes.

REFERÊNCIAS

- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BONJORNO, J. R.; BONJORNO, R. F. S.; GUSMÃO, T. C. R. S. **Novo girassol saberes e fazeres do campo: alfabetização matemática, 3º ano**. São Paulo, FTD, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016. Alfabetização Matemática e Matemática: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: MEC, 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- DANTE, Luiz Roberto. **Ápis: Matemática: 4º ano**. 2 ed. São Paulo: Ática. 2014.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Editora Ver. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.
- SITE DO SIMAD. **FNDE**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000001529365&a no Programa=2017&codigoPrograma=01&ufSelecionada=AL&critérios=> Acesso em: 06 de Agosto de 2018.
- ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO MÉDIO

Lucas Vinícius Junqueira Cavallache

RESUMO: Este artigo é uma revisão bibliográfica do tema do “Uso das Tecnologias da Informação para o letramento informacional no Ensino Médio”. Busca demonstrar os assuntos abordados dentro das perspectivas dos autores que pesquisam o tema, de modo a discutir e comparar suas ideias. O letramento informacional, sendo um processo, é também amparado e auxiliado por recursos tecnológicos como computadores, *tablets e smartphones*, porém qual o nível de letramento informacional dos alunos que fazem uso dessas tecnologias da informação? Ou seja, os alunos que dispõem dessas tecnologias da informação, pesquisam da forma correta? Eles se apropriam da maneira correta da informação e geram conhecimento? Utilizam e desenvolvem as etapas de coleta, avaliação, armazenagem ou descarte, leitura, uso/apropriação e geração do conhecimento? A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e levantamento bibliográfico, qualifica-se como pesquisa qualitativa. O objetivo geral foi o de comparar e discutir as ideias dos autores. Os Resultados foram a exposição comparativa e a discussão das perspectivas resultantes das pesquisas dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação. Letramento Informacional. Ensino Médio.

ABSTRACT : This paper is a literature review on the theme of the “Uses of Information Technologies for the Information Literacy at the High School”. It seeks to demonstrate the matters approached on the perspectives of the authors researching on this theme, as to discuss and compare their ideas. Information literacy, being a process, is also supported and helped by technological resources such as computers, tablets, and smartphones, but, what is the level of Information Literacy of the alumni doing use of such Information Technologies? That is, the alumni/students that dispose of these information technologies, are they searching the correct way? Do they appropriate correctly of the information and generate knowledge? Do they utilize and develop the successive phases of collection, evaluation, storage or disposal, reading, use / appropriation and generation of knowledge? The methodology employed was the literature review and survey, qualifies as a qualitative research. The main objective was to compare and discuss the authors’ ideas. The results were the comparative exposition and discussions of the resulting perspectives of the researches done by the authors.

KEYWORDS: Information Technologies. Information Literacy. High School.

1 | METODOLOGIA

Este artigo resulta de uma pesquisa temática para o desenvolvimento de uma breve revisão bibliográfica. Os recursos utilizados para a pesquisa foram, a base de dados da CAPES e o operador booleano “Tecnologias da Informação + Letramento Informacional + Ensino Médio”, tendo retornado apenas duas (2) páginas, com dezesseis (16) artigos e outras publicações. Se limitando às publicações em Língua Portuguesa. Ao que se acrescentou o livro de autoria de Kelley Gasque: “Letramento Informacional: Pesquisa, Reflexão e Aprendizagem”; sugerido pelo capítulo “Letramento Informacional no Contexto Escolar” – de co-autoria das professoras Kelley Gasque e Janaína Fialho - estudado na disciplina Letramento Informacional na Educação Básica, do Mestrado Profissional em Gestão da Informação (UFS). A metodologia empregada foi o levantamento bibliográfico e revisão bibliográfica. Qualificando-se como pesquisa qualitativa.

Dentro do escopo da temática se destacaram apenas quatro (4) publicações (25% dos resultados do operador booleano utilizado), três artigos e um livro, úteis para a análise de acordo com a revisão bibliográfica do tema. As demais publicações tratam de perspectivas educacionais no ensino fundamental ou superior, não se encaixando na temática, e, portanto, sendo descartados e não citados no presente trabalho. Deste modo a revisão bibliográfica será desenvolvida tendo como base a discussão dos aspectos levantados nessas quatro publicações.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O primeiro artigo analisado “Novas Tecnologias, a busca e o uso de informação no Ensino Médio” publicado em set/dez 2017 na revista, ‘Informação & Sociedade’, demonstra a preocupação dos autores Kelley Gasque e Anderson do Nascimento com a busca desassistida e descriteriosa por parte dos alunos, que conhecem o motor de busca (atividade mecânica de preencher uma dada palavra-chave e obter retorno), porém, sem a capacidade crítica para filtrar e usar corretamente a informação obtida e se esta informação provém de uma fonte científica confiável.

Em tal contexto, os autores destacam que a necessidade dos corretos busca e uso da informação: “pressupõe que as instituições de ensino sejam capazes de apropriar-se dos recursos tecnológicos com maior eficácia no ensino-aprendizagem” (NASCIMENTO; GASQUE, 2017) A escola, principalmente o Ensino Médio, devem ser os meios introdutórios à prática da pesquisa científica, amenizando assim os impactos do aprendizado das metodologias e técnicas de pesquisa quando na universidade.

Os autores Anderson do Nascimento e Kelley Gasque desenvolveram um estudo sob a perspectiva documental, em que buscaram compreender o comportamento de 18 alunos em três diferentes escolas no Distrito Federal (Gama e Brasília). O principal objetivo foi “conhecer o processo de busca e uso da informação entre os

jovens do ensino médio a partir das necessidades surgidas no contexto escolar atual, considerando as múltiplas disciplinas” (NASCIMENTO; GASQUE, 2017)

No contexto da temática apresentada nesta revisão, os autores destacam que buscaram:

compreender os estudantes diante das novas tecnologias e o modo como buscam e usam a informação para a formação escolar. O comportamento informacional, de acordo com Wilson (2000), relaciona-se à totalidade do comportamento humano no que concerne às fontes e aos canais de informação. Inclui a busca ativa e passiva da busca de informação e o uso da informação, abrangendo, por exemplo, comunicação face a face, comunicação com outros, recepção ativa da informação, dentre outros. (NASCIMENTO; GASQUE, 2017, p. 207)

O treinamento dos alunos no ambiente escolar, preparando-os para a pesquisa aplicada aos inúmeros problemas científicos que surgem durante o estudo ainda no Ensino Médio ou na transição de Fundamental ao Médio, pode conduzir, também, a uma aquisição importante de informações que serão utilizadas ao longo do Ensino Médio, (considerado pelos alunos como treinamento para o vestibular), e, posteriormente, na fase pós-vestibular, e de imersão na vida acadêmica, em que o aluno obtém os instrumentos metodológicos necessários para a execução de projetos e pesquisas científicas em âmbito universitário. (GASQUE; 2012)

Este processo de letramento informacional, que poderia ser bem aproveitado se iniciado no primeiro ano do Ensino Médio, é em grande medida melhorado através do uso das tecnologias da informação e do conhecimento (TICs), que proporcionam o contato do aluno com fontes de informações mais confiáveis e acuradas, tais quais os portais de Periódicos CAPES e SciELO. Desta forma se incute nos alunos de Ensino Médio, as práticas, métodos e estratégias de pesquisa, que farão parte de um capital intelectual que será formado ao longo da vida. (*longlife learning*)

O letramento informacional constitui-se em processo de aprendizagem voltado ao desenvolvimento de competências, no intuito de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e, assim, construir o conhecimento. Tal processo implica, portanto, um processo contínuo, vinculado à vida e ao contexto social. (NASCIMENTO; GASQUE, 2017, p. 207)

Tal processo de Letramento Informacional é complementado e melhorado através do uso dos computadores, *smartphones e tablets* com acesso à Internet e aplicativos (TICs) que condicionem a busca e o uso da informação por alunos do Ensino Médio.

Porém segundo os autores, ainda há um distanciamento da biblioteca na introdução dessa prática pedagógica aliada ao que os alunos estão acostumados em sala de aula e os alunos ainda não são treinados à busca e uso aplicativos da informação utilizando tais TICs. Tal prática de pesquisa avançada já no Ensino Médio pode favorecer sobremaneira as capacidades de síntese, analíticas, descritivas,

críticas e de busca e usos da informação na geração de novos conhecimentos, ainda no Ensino Médio, ajudando até mesmo na pontuação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para ingresso em universidades e Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil. A pesquisa conclui que os alunos não recebem o devido letramento informacional.

A segunda publicação analisada foi o artigo de Kelley Gasque e Helen Casarin: “Bibliotecas escolares: tendências globais”, de 2016 pela revista ‘Em Questão’, no trabalho as autoras abordam o impacto das novas tecnologias nas bibliotecas e no processo de ensino aprendido, focado no Ensino Médio. Concede especial atenção ao profissional da informação/bibliotecário que possui o instrumental necessário para guiar e treinar os alunos do Ensino Médio na busca, obtenção e uso da informação em contextos de pesquisa escolar, o que produz, segundo as autoras:

atividades de ensino variadas, transformando-se em locais não apenas de apropriação da informação, mas também de produção do conhecimento por meio de atividades colaborativas, conectadas e diversificadas. O bibliotecário precisa fortalecer o domínio de tecnologias para obtenção, gerenciamento, produção e compartilhamento de informações.

(GASQUE; CASARIN, 2016, p. 36)

Neste contexto, a apropriação da informação pelos alunos se dá via mediação da informação, que é ministrada pelos bibliotecários e profissionais da educação/professores em caráter de cooperação mútua. Se a sala de aula cooperar com a biblioteca haverá sensíveis melhoras do aluno na participação nas atividades em sala de aula, pois esse processo revigora a atividade individual e grupal dos alunos que condiciona o ‘aprender a aprender’ (GASQUE, CASARIN, 2016).

‘Aprender a Aprender’ está relacionado aos métodos e técnicas de estudo e pesquisa que são ensinados aos alunos, mesmo que de maneira velada, pelos professores, em sala de aula, em aulas ‘conteudistas’. Na universidade se é de fato treinado para obter tais capacidades de pesquisa e uso da norma para a elaboração de artigos e pesquisas científicas. Portanto, se o aluno não conhece ou não aprendeu os métodos de pesquisa e as estratégias de pesquisa, mesmo com o acesso às TICs fica ‘perdido na informação’. O que se destaca pelas autoras é que, com a colaboração intensificada entre a biblioteca, as TICs e a sala de aula, os alunos obterão essas capacidades de pesquisa e elaboração de trabalhos científicos (mesmo que de modo introdutório) já durante o Ensino Médio. (GASQUE; CASARIN, 2016)

Tal colaboração enseja treinamentos e programas de Letramento Informacional no Ensino Médio, para aplicação em escolas que disponham de biblioteca e laboratório de Informática, bem como do incentivo do corpo diretor da escola e dos bibliotecários, para realizar tais ações e tais programas de treinamento, que podem abarcar de 30 a 50 alunos de Ensino Médio por escola, a título de experiência, e usar o laboratório de informática durante duas horas por dia quatro vezes por mês, a depender de quantos

alunos podem ser atendidos na biblioteca e no laboratório de informática por seção de treinamento.

A aprendizagem escolar está em transformação. Nunca se discutiu tanto sobre melhores práticas de ensino em sala de aula e os requisitos para potencializar a aprendizagem. Há razões pedagógicas e tecnológicas para tais mudanças. Nesse contexto, a biblioteca escolar também precisa estar em sintonia com essas mudanças. (...) quais ferramentas e recursos os estudantes precisarão? Quais são os objetivos de aprendizagem da escola? Como os objetivos de aprendizagem podem ser integrados ao trabalho da biblioteca? Sendo assim, a biblioteca escolar precisa buscar formas de se adequar a esta realidade.

(GASQUE; CASARIN, 2016, p. 36)

Sugere-se, portanto, que, além dos programas de Letramento Informacional implantados nas escolas, as novas tecnologias ou TICs possuem uma função fundamental na percepção e acesso dos alunos do Ensino Médio à Informação científica. As TICs e sua integração com a biblioteca têm efeitos abrangentes, tais quais: a melhoria do desempenho escolar; a melhor seleção de fonte; o uso correto da norma, e outras capacidades que são desenvolvidas ao longo do processo do letramento informacional amparado pelas TICs.

O papel central da biblioteca no processo de Letramento Informacional, já é uma tendência global segundo as autoras, sendo muito empregada nos Estados Unidos, bem como, Canadá, Japão e Europa, países e regiões de alto rendimento industrial e técnico-científico que é proporcionado graças ao excelente rendimento dos alunos tanto na fase de Ensino Médio como na de desenvolvimento de pesquisas realmente científicas na universidade e no emprego dos resultados dessas pesquisas na indústria, quando os alunos tiverem atingido o nível de profissionais. O estudo das autoras Gasque e Casarin tem como principal objetivo estabelecer subsídios para a reestruturação da biblioteca escolar no contexto das novas tecnologias e seus usos no Ensino Médio. (GASQUE; CASARIN, 2016)

Segundo as autoras, a:

amplificação das tecnologias da informação e da comunicação consolida uma economia de serviços interligados, cujas características são: globalização acompanhada de demandas individualizadas; impacto das tecnologias, que provocam mudanças sociais, assim como, mudanças comportamentais nos indivíduos; modificações dos pressupostos econômicos e da «ordem social»; transformação do conhecimento em commodity valiosa, causada pela tendência de concentração da economia em bens intangíveis; mudanças nos conceitos de valor e inovação que assumem significados mais complexos e sofisticados.

(GASQUE; CASARIN, 2016, p. 38)

O recurso a cursos de letramento informacional fomentados pela biblioteca, no intuito de melhorar a absorção de informação por parte dos estudantes, contribuindo, para a melhoria nos processos de ensino aprendizagem e introduzindo o aluno no

âmbito da pesquisa científica.

O terceiro artigo analisado foi “*Revisiones y Reflexiones. Alfabetización informativa en las escuelas: el papel del licenciado en bibliotecología.*” Publicado em português na ‘*Revista Interamericana de Bibliotecología*’ de Medellín na Colômbia em 2015. O trabalho de autoria de Simone Weitzel, Alberto Calil Júnior e Daniele Achilles, contempla o letramento informacional nas escolas e o foco no papel do bibliotecário.

Os autores trazem uma discussão das publicações internacionais sobre o tema e demonstram a atualidade e as necessidades que as escolas detêm em sua aplicação do conhecimento aos alunos do Ensino Médio e as relações com a biblioteca.

destaca-se a importância do papel do licenciado em Biblioteconomia como o profissional que alia os conhecimentos biblioteconômicos e pedagógicos necessários para promover o ensino e a aprendizagem baseados no desenvolvimento de competências e habilidades informacionais nas escolas.

(WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015, p. 214)

Apresenta-se no trabalho uma perspectiva prática de aplicação dos métodos e treinamentos do letramento informacional utilizados para a formação de capacidades informacionais (busca, coleta, avaliação, seleção, armazenagem ou descarte, leitura apropriação/uso, desenvolvimento de conhecimento) tanto em profissionais da informação (bibliotecários, principalmente) como nos alunos do Ensino Médio. (WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015)

Dentro desse contexto as TICs também são avaliadas como instrumentos indispensáveis a todo o processo de letramento informacional, sendo os laboratórios de informática e os recursos eletrônicos da biblioteca, utilizados enquanto veículos para o correto acesso e uso da informação, fornecendo aos alunos as perspectivas introdutórias à pesquisa científica que eles irão utilizar futuramente na universidade, visando maior autonomia e formação do senso crítico no estudante. (WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015)

com o advento da internet e a convergência das tecnologias de informação e comunicação a sociedade, de um modo geral, passou a apresentar demandas cada vez mais complexas decorrentes de necessidades específicas de cada indivíduo e dos usos potenciais dessas novas tecnologias. Aspectos relacionados com acesso à informação, inclusão digital e habilidades necessárias para lidar com a tecnologia e fontes de informação passaram a ser vinculados aos conceitos relativos ao termo letramento informacional cuja perspectiva é bem maior que educação de usuários, pois visa a autonomia dos indivíduos no processo de busca de informação em um ambiente digital e impresso independente dos limites de uma biblioteca.

(WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015, p. 214)

Os autores também compartilham a opinião de que o processo de letramento informacional deve ser incorporado pelas escolas em seu processo de ensino-aprendizagem, incluindo-o nos currículos escolares, para incitar e desenvolver as

práticas de pesquisa científicas já desde o Ensino Médio, para isso destaca pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da Dinamarca (Nielsen & Borlund, 2011), Grécia (Koroboli, Malliari, Daniilidou & Christodoulou, 2011), Irã (Isfandyari-Moghaddam & Kashi-Nahanji, 2011) e ainda países do continente africano (Baro, 2011), demonstra que a inclusão digital, a utilização correta das fontes e técnicas de pesquisa, bem como as capacidades de realizar o processo de obtenção e uso da informação em contexto de produção científica; observando, também, que os programas de Letramento Informacional, poderiam ser instalados com sucesso por escolas que ministram programas de Ensino Médio, principalmente as escolas particulares, que possuem um aparato mais sofisticado em termos de TICs e sua disponibilidade de uso aos estudantes, seja na biblioteca ou no laboratório de informática. (WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015)

A biblioteca deverá passar por um processo de fusão com a sala de aula, ensejando uma aplicabilidade da interdisciplinaridade entre as áreas da educação e da informação. O papel do bibliotecário deverá possuir cada vez mais centralidade neste processo e os benefícios serão sentidos pelos professores no desempenho individual e grupal das habilidades informacionais dos estudantes de nível médio. (WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015)

Apesar de sua longa história e trajetória, o modelo atual de biblioteca é pautado pelos princípios da modernidade, em que a preservação de determinados saberes - prioritariamente os classificados como científicos -; a organização desses saberes, conforme específicas visões de mundo; e a sua disponibilização para a produção de novos conhecimentos visando o desenvolvimento, se colocam como os principais propósitos das bibliotecas. (WEITZEL; CALIL JÚNIOR; ACHILLES, 2015, p. 215)

Destaca-se ainda que os principais autores sobre a temática do *information literacy* (Letramento Informacional); (Dudziak, 2010; Campello, 2009; Gasque, 2012), afirmam que o tema é ainda muito incipiente e que o campo de estudo do letramento informacional possui uma ampla capacidade de desenvolvimento e se aplica a áreas diversas, pois, todos os campos do conhecimento necessitam do desenvolvimento de pesquisas. Neste sentido as TICs são um auxílio e um veículo para a informação, porém, novamente o papel do bibliotecário enquanto ‘treinador informacional’ é destacado, pois, não adianta ter os recursos e não saber utilizá-los de maneira apropriada.

A quarta publicação a ser analisada por este trabalho foi o livro “Teorias e Práticas em Tecnologias Educacionais” publicado pela Eduepb (Universidade Estadual da Paraíba) em 2016. Contém capítulos de diversos autores, tendo sido organizado por Robson de Souza, Carolina Bezerra, Eliane de Moura Silva e Filomena Maria Moita.

Foram utilizados dois capítulos dessa publicação: Capítulo 3 - “Redes Sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente”, de autoria de Francineide Sales da Silva e Maria Lúcia Serafim, e o Capítulo 6 “O uso do laboratório

de informática educacional: partilhando vivências do cotidiano escolar”, de autoria de Luzivone Lopes Gomes e Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro Moita.

O capítulo 3 aborda o uso das redes sociais contextualizado ao aprendizado e à pesquisa no âmbito educacional, compreendendo tal fator como um componente das TICs. A pesquisa que compõe o capítulo foi realizada através de questionário estruturado, através do qual, alunos de duas escolas da Paraíba, (pública e particular) tiveram a oportunidade de se expressar acerca do uso das Redes Sociais no processo de ensino e aprendizagem.

A sociedade atual está vivendo um processo de profundas mudanças em que as tecnologias são as principais responsáveis. Alguns autores já consideram isto um novo paradigma da sociedade e denominam como Sociedade da Informação. Essa nova sociedade baseia-se no conhecimento e encontra-se em processo de formação e expansão por todo o mundo, desempenhando um papel importante e fundamental na produção de riquezas e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos.

(SILVA; SERAFIM, 2016, p. 69)

As redes sociais são, na visão dos próprios alunos, um meio mais autônomo, que produz mais efeito de incentivo ao estudo, pois os alunos passam a interagir com a informação de maneira mais direcionada, visualizando melhor o que é passado em sala de aula pelo professor, ou o que os livros na biblioteca não oferecem e os espaços virtuais oferecem, como vídeo-aulas, (através do You Tube) networks de informações, (Como o Academia, ou Escola de Redes), produções científicas e pesquisas e até mesmo de empregos, como ocorre na rede social LinkedIn, onde pessoas de todo o mundo se conectam através de perfis profissionais, onde expõem sua formação acadêmica e experiências de emprego, habilidades e outras características, e interagem, no intuito de conseguir boas vagas de emprego.

Até mesmo o whatsapp, em que é possível compartilhar PDFs com conteúdos de aula, ou de conteúdos extracurriculares complementares que irão auxiliar o aluno no estudo e na pesquisa, ou notícias sobre eventos científicos em diversas áreas. Trata-se de um paradigma complexo (relacionado ao Pensamento Complexo de Edgar Morin) que abre muitas possibilidades e é uma clara fusão interdisciplinar entre as áreas da Informação e da Educação. (MORIN, 2009) Sendo criados projetos que mantenham a sustentabilidade do uso correto dessas tecnologias para a obtenção das informações necessárias para a geração do conhecimento, os alunos irão obter variados benefícios; porém se ficarem sem orientação nesse sentido, os alunos passarão a fazer mal uso de tais tecnologias digitais e permanecerão improdutivos.

O Capítulo 6 aborda diretamente as tecnologias digitais e tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs) focando em seu uso na educação através do laboratório de informática, que pode ser o apoio central, junto à biblioteca, para promover a realização das atividades de um programa estruturado de letramento

informacional (*Information Literacy*) para o Ensino Médio.

A pesquisa das autoras Luzivone Gomes e Filomena Moita, realizada em escola particular de Campina Grande – PB, visa compreender o uso das tecnologias digitais (TICs) no processo de ensino e aprendizado que deve se apoiar na relação entre sala de aula, biblioteca escolar e laboratório de informática. Com o uso dos computadores, os alunos, que são nascidos na era digital (*born digital*), se adaptam facilmente ao uso das tecnologias e integram as tecnologias ao processo de aquisição de informação e geração de conhecimento.

As autoras destacam que:

As tecnologias digitais contribuem para reinventar o processo de ensino e aprendizagem, os diversos suportes tecnológicos precisam fazer parte do contexto escolar, e os professores precisam explorá-los de forma crítica e contextualizada.

(GOMES; MOITA, 2016, p. 151)

O laboratório de informática foi o ambiente educacional focado pela pesquisa, que tem como objetivo o de compreender o uso das tecnologias digitais no ambiente educacional. O estudo das autoras se embasa teoricamente nos estudos de diversos autores que tratam da temática, sendo os destacados pelas autoras: Valente (2010, 2006, 1999); Moran (2010); Lévy (1996); Tardif (2011); Morin (2006); Moraes (2008; 1997); Baumam (2010); Lopes (2010); Neto (2006), tais autores têm perspectivas inovadoras e pragmáticas para o uso das tecnologias digitais em ambiente educacional, no intuito de realizar pesquisas através do desenvolvimento do Letramento Informacional aplicado às condições e currículos de ensino, permitindo que os alunos do ensino médio interajam com as diversas interfaces multidimensionais, trazidas pelas TICs empregadas no processo de ensino-aprendizagem. (GOMES; MOITA, 2016)

A publicação que não retornou sob o operador booleano aqui descrito foi o livro de Kelley Gasque: “Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem” publicado em Brasília pela editora FCI/UnB em 2012. Sugerido por conteúdo da disciplina Letramento Informacional do Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento – UFS; forneceu o capítulo 1 “Arcabouço do Letramento Informacional e contexto educacional”, em que foi utilizada a seção 1.5 “Práticas de pesquisa no contexto educacional” e o capítulo 2 “Letramento informacional e aprendizagem”, em que foi utilizada a seção 2.4 “O papel da experiência na busca e no uso da informação”.

A seção 1.5 aborda o letramento informacional com foco nas práticas de pesquisa em contexto educacional, reconhecendo também às TICs uma função proeminente no processo de ensino e aprendizado em que se dá a conexão entre a biblioteca, o laboratório de informática e a sala de aula, com os infoeducadores executando as etapas dos programas de letramento informacional junto aos alunos e treinando os alunos no uso das TICs e tecnologias digitais.

De acordo com a autora o Letramento Informacional é importante para o aluno

egresso do Ensino Médio, pois:

Ser letrado informacionalmente é saber buscar e usar a informação para produzir conhecimento, isto é, desenvolver a capacidade de investigar problemas, visando a chegar às conclusões, mesmo que provisórias. Por isso, torna-se importante entender como ocorrem as práticas de pesquisas no contexto educacional, desde a educação básica até o ensino superior. Pesquisas realizadas no âmbito escolar evidenciam os benefícios derivados do desenvolvimento do letramento informacional, mas também apontam dificuldades identificadas no processo de pesquisa, quais sejam: a dificuldade, por parte dos aprendizes, em acessar adequadamente as informações relevantes e pertinentes em fontes diversificadas; a falta de conhecimento sobre a ética na investigação, culminando com grande número de trabalhos plagiados, bem como as dificuldades em organizar e usar a informação para construir conhecimento. As pesquisas indicam a necessidade de educar os indivíduos para saber buscar e usar a informação de maneira efetiva

(GASQUE, 2012, p. 46)

Esta busca e aquisição efetivas de informações aplicadas a problemas e pesquisas representam as capacidades informacionais fundamentais aos alunos do Ensino Médio e o seu desenvolvimento vem sendo negligenciado. Os corpos diretores das escolas não enxergam além ao reterem seus alunos no sistema tradicional, impedindo-os de começar o letramento informacional já no Ensino Médio, ao imaginarem que somente a TICs estando disponíveis irá resolver todos os problemas de busca, aquisição e uso da informação por parte do alunato.

O alunato, por sua vez, não está ciente de que tais programas de Letramento Informacional existem e perdem uma série de recursos para executar pesquisas. Permanecem no limbo informacional, na confusão informacional e não executam adequadamente as pesquisas, se limitando simplesmente a copiar e colar para entregar conteúdo em sala de aula, chegando mesmo a cometer plágio, sem estarem cientes deste fato. Nesse sentido o uso desassistido das TICs pode surtir o efeito contrário, o da desinformação.

A seção 2.4 contempla o processo de aprendizagem e a importância da experiência no processo de busca e uso da informação. Para executar atividades complexas ou triviais, do cotidiano, em um emprego, ou atividade, necessita-se experiência; a repetição estrutural de determinada atividade até a obtenção de perícia.

A busca e o uso da informação são ações integrantes da aprendizagem, visto que o pensamento se constrói na interação das novas informações com o conhecimento prévio e experiências humanas. Quanto mais experiência as pessoas adquirem com o manejo da informação, maior o impacto no conhecimento produzido.

(GASQUE, 2012, p. 69)

Tais informações se transformarão em conhecimento a partir da etapa em que os alunos principiarem a percepção de que estão imersos nas práticas de pesquisa e organizarem seus conhecimentos para sintetizá-los em novos conhecimentos,

que serão pesquisas aplicadas, que poderão gerar artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, que, por sua vez, derivarão em novos produtos que alimentarão a economia, sendo deste modo um mecanismo da economia da informação, em que a informação e o conhecimento são os produtos, gerados através da pesquisa, e detêm valor econômico, por se tornarem aplicáveis em processos industriais, novas tecnologias, e outros avanços científicos.

Somente através da experiência informacional, adquirida através do *information literacy* ou Letramento Informacional, é que os alunos do Ensino Médio estarão preparados para manejar os recursos informacionais necessários ao desenvolvimento de pesquisas na fase universitária. A função das TICs para o processo é crucial, porém de forma guiada, sem subestimar o papel desempenhado pelo infoeducador.

3 | DISCUSSÃO

A visão geral dos autores sobre a temática é convergente, no sentido de que as TICs são fundamentais ao processo de letramento, porém devem respeitar-se o papel central do bibliotecário enquanto infoeducador e treinador informacional. De fato, sem um treinamento estruturado, o instrumento informacional representado pelas TICs, (Computadores, *Tablets*, *Smartphones*, *Apps*, e Redes Sociais) não possuem um aporte definido para a consecução de uma pesquisa científica de fato.

A importância e necessidade da Internet na realização das atividades de desenvolvimento de pesquisas escolares no contexto do Ensino Médio influencia o modo como a juventude estudantil hodierna obtém seus recursos informacionais. No entanto, sem treinamento e letramento informacional, que deve começar no Ensino Médio, os alunos permanecem desorientados, ‘perdidos na informação’.

Sem saber como interagir com as tecnologias de maneira adequada, sem saber buscar em fontes confiáveis e à mercê de programas de Letramento Informacional forçados durante a disciplina de ‘Metodologia da Pesquisa’ na fase universitária. Programas de Letramento Informacional (*Information Literacy*) amparados pelas TICs e implantados em escolas que visam expandir os conhecimentos do seu alunato – até mesmo para treinamento pré-vestibular e aumento de notas no geral -, tendem a suavizar as dificuldades que surgem sempre na universidade, quando o aluno será confrontado com a realidade de ter de realizar uma pesquisa científica sem o arcabouço necessário para tal, que deveria ter sido semeado no Ensino Médio.

Os infoeducadores devem procurar estabelecer programas de letramento informacional nas escolas do ensino médio em que os alunos sejam ensinados e treinados a obter e usar a informação para gerar o conhecimento e isso se dá melhor com o uso guiado das TICs. Bibliotecas e escolas de Ensino Médio com programas de Letramento Informacional são tendências globais e melhoram o desempenho do aluno de Ensino Médio tanto no vestibular (ENEM no Brasil) como na imersão acadêmica,

para a realização de pesquisas científicas na fase universitária.

Urge a implantação e aplicação estrita e estruturada de programas de Letramento Informacional no Ensino Médio em todos os estabelecimentos particulares de ensino que detenham recursos de biblioteca e laboratório de informática. Tal ação resultará não apenas em um aumento de notas e numa geração de capacidades de pesquisa nos alunos, mas, também, a capacidade de transformação social e autonomia.

REFERÊNCIAS

GASQUE, K.C.G.D. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**, Brasília, DF, Editora FCI/UnB, 2012. Último acesso em: 19/07/2018 Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf >

GASQUE, K.C.G.D; CASARIN, H. de C.S. Bibliotecas escolares: tendências globais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 36-55, set./dez. 2016. Último acesso em: 19/07/2018 Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewFile/60697/38415> >

MORIN, E.: **Introducción al pensamiento complejo**, Gedisa Editorial, Barcelona, España, 2009.

NASCIMENTO, A.M.R. do; GASQUE, K.C.G.D. Novas Tecnologias, a busca e o uso de informação no Ensino Médio, **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 27, n. 3, p. 205-218, set./dez. 2017. Último acesso em: 19/07/2018 Disponível em: < www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/32992 >

SOUSA, R.P. de; BEZERRA, C.C.; SILVA, E. de M.; MOITA, F.M.G. da S. (Orgs.) **Teorias e Práticas em Tecnologias Educacionais**, Campina Grande, PB, Eduepb, 2016 Último acesso em: 19/07/2018. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265.pdf> >

WEITZEL, S. da R.; CALIL JÚNIOR, A.; ACHILLES, D. Revisiones y Reflexiones. Alfabetización informativa en las escuelas: el papel del licenciado en bibliotecología. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín (Colômbia), v. 38, n. 3, p. 213-225, set./dez. 2015. Último acesso em: 19/07/2018 Disponível em: < <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/.../24132> >

O USO DE UMA FERRAMENTA DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Viviane Poersch Maldaner

Universidade Federal do Pampa

Bagé – Rio Grande do Sul

Ranaí Gonçalves Sangic

Universidade Federal do Pampa

Bagé – Rio Grande do Sul

Sonia Maria da Silva Junqueira

Universidade Federal do Pampa

Bagé – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo verificar como se entrelaçam os conhecimentos dos discentes do curso de Matemática, em torno da temática Matemática Financeira, em uma abordagem por meio da elaboração de mapas conceituais com uso do Cmap Tools. Esta investigação tomou forma em um grupo de estudo autônomo, composto por acadêmicos do curso de Matemática-Licenciatura, bolsistas do PIBID e participantes dos Projetos de Pesquisas “A formação em grupos de estudos e pesquisa: outras formas de pensar e ser professor de Matemática na contemporaneidade” e do “Laboratório de Investigações Matemáticas”. Recorreu-se à aplicação e análise de mapas conceituais, considerando tratar-se de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa. Os principais resultados apontaram que o uso da ferramenta Cmap Tools mostrou ser um facilitador para o processo de construção do

conhecimento matemático. A elaboração dos mapas permitiu a autoanálise como contribuição para os processos de autoaprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas Conceituais; Grupo de Estudo Colaborativo; Autonomia e Aprendizagem; Matemática Financeira.

ABSTRACT: This paperwork have as goal verify how the knowledge of the students of Mathematics Course that are intertwined around the Financial Mathematics theme, in an approach through the elaboration of conceptual maps using Cmap Tools. This research took shape in an autonomous study group, composed of Mathematics students degree scholars, PIBID scholarship holders and participants in the research projects “Training in study and research groups: other ways of thinking and being a teacher of Mathematics in contemporaneity” and the “Laboratory of Mathematical Investigations”. The application and analysis of conceptual maps was used considering that it is an applied research with a qualitative approach. The main results showed that the Cmap Tools tool showed to be a facilitator for the process of construction of mathematical knowledge. The elaboration of the maps allowed the self-analysis as a contribution to the process of self-learning.

KEYWORDS: Conceptual Maps; Collaborative Study Group; Apprenticeship and Autonomy;

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo verificar como se entrelaçam os conhecimentos dos discentes do curso de Matemática, em torno da temática Matemática Financeira, em uma abordagem por meio da elaboração de mapas conceituais com uso do Cmap Tools. Esta investigação tomou forma em um grupo de estudos autônomos, composto por acadêmicos do curso de Matemática-Licenciatura, bolsistas do PIBID e participantes do Projeto de Pesquisa “A formação em grupos de estudos e pesquisa: outras formas de pensar e ser professor de Matemática na contemporaneidade” e do “Projeto Laboratório de Investigações Matemáticas”. O Cmap Tools é uma ferramenta digital indicada para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, constituindo-se em um programa para auxiliar a desenhar mapas conceituais.

A teoria dos mapas conceituais foi desenvolvida na década de 1970 por Joseph Novak, que definiu o mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento, tomando como base a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Como expectativa nesta investigação, acredita-se também que o Cmap Tools possa contribuir para o desenvolvimento de aprendizagem significativa, pois, por meio de mapas conceituais é possível estabelecer um vínculo entre conhecimentos já existentes e novos, fazendo com que ocorra continuamente, durante a construção de um mapa, uma reestruturação de conceitos e concepções.

Nessa direção, deve-se considerar o estabelecimento de conexões válidas, ou seja, faz-se necessário que o mapeador tenha um saber expressivo sobre o tema a ser descrito no mapa e senso crítico para perceber quais lacunas do conhecimento ainda estão abertas, para assim buscar meios de preenchê-las. Neste trabalho o Cmap Tools foi utilizado para responder uma questão focal, definida como: “O que você entende sobre Matemática financeira?”, com o objetivo verificar os conhecimentos básicos dos discentes do curso de Matemática, participantes do Grupo de Estudo, em torno da temática Matemática Financeira. Cabe destacar que tal estudo foi desenvolvido com a intenção de posteriormente ser aplicado em um projeto de ensino em escola de Educação Básica, durante as ações do PIBID.

Para responder o questionamento proposto, buscou-se por meio da elaboração de mapas conceituais, trabalhar as relações entre os conceitos da Matemática Financeira, com os acadêmicos sujeitos da pesquisa.

No processo de criação do mapa, foi elaborado um mapa inicial, a partir dos conhecimentos prévios que os discentes apresentavam sobre a Matemática financeira. Nessa primeira etapa, evidenciou-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos a partir dos conceitos já anunciados, de forma a, sucessivamente, melhorar cada mapa elaborado, e finalmente obter um mapa que contemplasse informações necessárias para responder a questão focal.

Pelo fato de tal pesquisa ter tomado forma Grupo de Estudo dos projetos de pesquisa, anteriormente mencionados, esta etapa inicial, considerou necessário este espaço de estudo e aprofundamento organizado nesse âmbito, para somente depois, atingir-se as atividades na escola. O grupo de estudos notou que a construção de mapas conceituais através do Cmap Tools ocorre de maneira prática, permitindo agilidade para manipular e modificar proposições ou conceitos expostos nas sucessivas elaborações de um mapa, favorecendo uma organização que apresente informações claras, objetivas e com possibilidade de constante aprofundamento. O emprego do Cmap Tools na construção dos mapas conceituais propiciou a exposição de conceitos que contribuíram para o processo de ensino aprendizagem no grupo, permitindo aos mapeadores, tornarem-se agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos, enquanto se preparam para as atividades pedagógicas na escola.

2 | REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 A proposição da pesquisa

Partindo de uma proposta autônoma de formação em Grupo de Estudo, envolvendo acadêmicos do curso de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, sendo esses, participantes colaborativos dos Projetos de Pesquisas intitulados: “A formação em grupos de estudos e pesquisa: outras formas de pensar e de ser professor de matemática na contemporaneidade” e “Laboratório de Investigação Matemática” e vinculados ao Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), tem-se a intenção de averiguar os processos que contribuem para a aprendizagem e reflexão de futuros professores de matemática, ao priorizar a investigação de conteúdos matemáticos e a criação de estratégias mais eficazes que potencializem as múltiplas formas de ensino em uma cultura docente em ação, que preze pela autoformação e autonomia do futuro professor. Nesse contexto, apresenta-se o software Camp Tools, como uma ferramenta digital que pode ser utilizada para organizar o conhecimento sobre conteúdos da matemática básica através dos mapas conceituais.

Nos mapas conceituais, as informações são dispostas de maneira objetiva, sendo necessário ao mapeador, além de possuir conhecimento sobre o assunto, saber discernir como introduzir cada conceito, valendo-se de uma ordem hierárquica e de uma conexão coerente no mapa. Nesse sentido, a utilização dessa tecnologia facilita a atividade e a aprendizagem, pois, apresenta-se de forma intuitiva, prática e dinâmica aos mapeadores, além de permitir desenvolver a reflexão crítica e colaborativa.

Desse modo, buscou-se esquematizar conceitos matemáticos através de mapas conceituais, com o intuito de organizar e contribuir também para efetivação da

aprendizagem significativa.

2.2 Os projetos

Os projetos de pesquisa mencionados como campo em que toma forma o estudo aqui exposto, encontram em Tardif (2000) a afirmação de que o tempo e o aprendizado do trabalho estabelecem relações com os saberes que se constituem e transformam a identidade do professor. Nesse sentido, ao transitar pelos saberes referentes ao conhecimento dos futuros professores, envolvendo o saber-fazer, as competências e as habilidades que servem de base ao trabalho docente no ambiente escolar, também são reconhecidas as possibilidades para pensar as relações que existem entre a docência e a pesquisa. Tardif (2000) recomenda outras formas de investigação, tendo o entrelaçamento entre a Universidade e a Escola como possibilidade de produzir pesquisas sobre o ensino, que admitam a subjetividade do professor, que superem a dicotomia acadêmica entre a teoria e a prática e que potencializem, através do trabalho colaborativo, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade.

Outro pressuposto que se reconhece como essencial, refere-se aos modos de orientar as práticas que promovam a interação Universidade-Escola, produzindo as condições para que os saberes e experiências interdisciplinares, de ambas as instituições, sejam compartilhados num processo cooperativo e colaborativo. Ponto esse, diretamente relacionado com a formação que busca proporcionar a superação da rotinização das práticas e a reflexão sobre ações cotidianas, ao mesmo tempo em que, procura fazer emergir saberes relacionados ao currículo, às experiências e às disciplinas como fonte de reflexão e aprendizagem.

Desse modo, evidencia-se a importância do processo contínuo de aprendizagem na docência, no sentido de que o professor possa, além de responsabilizar-se pela própria ação, dinamizar e conhecer seus modos de aprender para assim pensar e problematizar as diferentes maneiras de como o outro aprende, e construir um modo singular e ético de ser professor.

Nessa direção, Shulman (2005) destaca esse processo como a conquista do protagonismo docente, que é outro tipo de conhecimento, próprio de cada um, construído durante o exercício profissional, melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos.

Diante dessa possibilidade de protagonismo acadêmico e da inserção do Grupo de Estudo em uma temática particular exigida no projeto escolar, destacam-se a seguir alguns aspectos teóricos relativos aos mapas conceituais.

2.3 O mapeamento conceitual

O mapeamento conceitual, conforme Novak e Cañas (2010) é uma técnica que permite o uso da representação gráfica para a organização do conhecimento, possibilitando o entendimento da estrutura cognitiva idiossincrática de um indivíduo

sobre determinado conhecimento ou área desse conhecimento.

Os mapas conceituais, foco deste estudo, foram desenvolvidos com base na Teoria da Assimilação através da Aprendizagem e Retenção Significativas de Ausubel, que prevê a organização do conhecimento em conceitos e proposições. A aprendizagem significativa, segundo a teoria de Ausubel (2000), processa-se quando o conhecimento novo interage com conceitos relevantes e inclusivos, disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, sendo por ele assimilado, contribuindo para a diferenciação desse conceito, caracterizando um conjunto de conceitos imersos em uma rede de proposições, constituídas por um conceito inicial, um termo de ligação e um conceito final, que expressam relação inteligível entre os conceitos.

As proposições são enunciações sobre algum objeto ou evento, em geral, formadas por dois ou mais conceitos conectados por palavras ou frases de ligação, a fim de compor uma afirmação com sentido, por vezes chamadas de unidades semânticas ou unidades de sentido. Segundo Novak e Cañas (2010), mapas conceituais podem ajudar a identificar conceitos amplos e gerais possuídos pelo estudante antes de eles aprenderem conceitos mais específicos. Um mapa conceitual deve referir-se a uma situação ou evento que se pretende compreender por meio da organização do conhecimento.

Uma importante característica destacada por esses autores diz respeito à representação hierárquica dos conceitos, tomando forma com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo dos mapas e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo destes, dependente do contexto no qual o conhecimento está sendo aplicado ou considerado.

O ideal é que mapas conceituais sejam elaborados a partir de uma questão focal, que se procura responder. Mapas conceituais também se caracterizam pela inclusão de cross links, ou ligações cruzadas, que são as relações ou ligações entre os conceitos nos diferentes segmentos ou domínios do mapa conceitual (NOVAK; CAÑAS, 2010). Tais ligações podem auxiliar o analisador de um mapa a ver como um conceito, em um domínio de conhecimento representado no mapa se relaciona a um conceito em outro domínio ali mostrado.

3 | BASE METODOLÓGICA

Tomou-se por base metodológica a pesquisa qualitativa, que admite a relação de não neutralidade do pesquisador, considerando as informações assumidas de modo intuitivo. Nessa abordagem de pesquisa, a descrição dos dados não priorizou a generalização, mas sim particularizações, buscando um maior nível de profundidade e compreensão; além da não intenção de comprovação ou refutação de algum fato (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Desse modo, recorreu-se à aplicação e análise de mapas conceituais, considerando tratar-se de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, em

que o investigador é movido pela intenção de contribuir para fins imediatos ou não, buscando soluções para problemas concretos (CERVO, 2002).

A fim de descrever o percurso de aplicabilidade da pesquisa, concorda-se que a construção de um mapa conceitual, conforme Novak e Cañas (2010) deve partir de uma questão focal a ser respondida. Os mapas conceituais são ferramentas gráficas, que incluem conceitos interligados por linhas e proposições que demonstram relações estabelecidas entre os conceitos. Entende-se ainda, que um mapa conceitual pode também transcender a ferramenta de aprendizagem e tornar-se uma ferramenta de avaliação e análise (MOREIRA, 2006).

Assim, a exploração acerca dos Mapas Conceituais apontou que esses podem ser pensados como ferramentas para negociar significados, para exibir as representações explícitas e abertas dos conceitos e proposições tomadas pelo mapeador sobre determinado tema, como uma técnica para exteriorizar o entendimento conceitual e proposicional sobre determinado conhecimento. Assim, considerou-se os objetivos da pesquisa, consistentes à aplicação e análise de mapas conceituais digitais elaborados sobre a temática da Matemática Financeira, em que os sujeitos mapeadores pudessem representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições.

O grupo partiu do consenso de que a análise de um mapa conceitual deve ser essencialmente qualitativa, e que desse modo, não existem regras fixas para a construção dos mapas. Da mesma forma, não existe uma maneira única, ou a sua melhor representação, importando apenas o sentido que deve ter um mapa conceitual para a utilidade a que se destina.

Nessa perspectiva, a etapa de elaboração dos mapas conceituais foi precedida pelo estudo do software Cmap Tools, por não tratar-se de uma ferramenta habitual no ensino da Matemática aos discentes participantes dos Projetos de Pesquisas e do Grupo de Estudos. Para isso, fez-se necessário a leitura de artigos relacionados ao assunto e a visualização de tutoriais de como utilizar o programa. O estudo considerou as ferramentas do software, com ênfase no manuseio e nas formas como as mesmas poderiam ser úteis para aprimorar, facilitar e modificar a construção de um mapa conceitual.

Com a intenção conhecer as formas de como elaborar mapa conceitual de Matemática, os participantes do Grupo de Estudo optaram pelo tema Matemática Financeira, uma vez que existia a intenção de levar o trabalho com os mapas conceituais para o projeto de ensino de Matemática Financeira em andamento na escola. Desse modo, o momento de apropriação da ferramenta toma as etapas que posteriormente serão reconstruídas nesse outro cenário, no qual se colocarão como bolsistas do Pibid e futuros docentes. Assim, constroem um primeiro mapa, considerando os conceitos que já possuíam sobre o assunto, a partir da questão focal: “O que você entende sobre a Matemática Financeira?”.

Iniciou-se então, a elaboração de um primeiro mapa conceitual. E, depois deste primeiro mapa, ocorreu um novo encontro, com o intuito de estudar no grupo os tópicos que os próprios discentes julgassem necessários para a construção do segundo mapa, e assim, sucessivamente foram realizados novos encontros, pesquisas e discussões

para que as lacunas de conhecimento fossem preenchidas com os saberes necessários, tanto para a elaboração dos mapas, quanto para o significado do que se desejava mapear em torno da Matemática Financeira e demonstrar através do mapa conceitual.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tomando como princípio que os mapas conceituais elaborados podem ser pensados como ferramentas para negociar significados, para apresentar as representações explícitas dos conceitos e proposições que se têm sobre determinado tema, como uma técnica para exteriorizar o entendimento conceitual e proposicional dos sujeitos sobre determinado conhecimento, a primeira versão do mapa elaborado pelo grupo, são reconhecidas definições básicas sobre o tema Matemática Financeira. Há presença de proposições e setas indicando uma direção, estabelecendo conexões entre os conceitos apresentados e uma representação hierárquica, colocando os conceitos mais gerais no topo do mapa, e os secundários, ligados a esses primeiros por meio de termos de ligação. Desse modo, ocorreu a primeira tentativa do grupo de responder à questão focal, como pode ser observado na Figura 4.1.

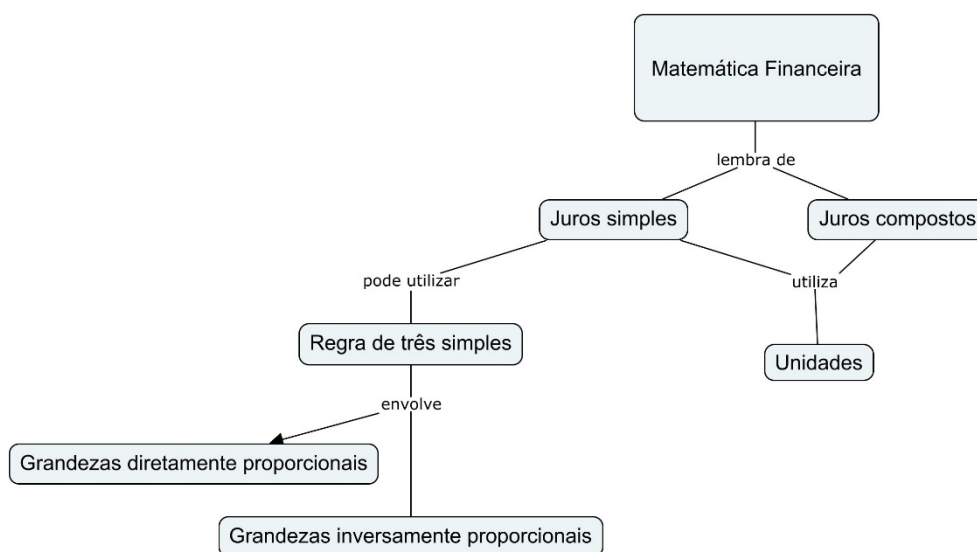


Figura 4.1 - Mapa conceitual inicial Matemática Financeira

Fonte: Autores

Depois de analisar a primeira produção, o grupo sentiu a necessidade de continuar estudando o tema Matemática Financeira. Foram realizadas novas pesquisas, partindo de conceitos que ainda não estavam bem esclarecidos, e desse modo, aprimorou-se o mapa inicial. E assim sucessivamente, foram realizados novos encontros semanais para dar continuidade aos estudos, e a cada etapa, foram acrescentadas informações ao mapa anterior, elaborando-se novos mapas conceituais em cada etapa. De forma que o mapa final Figura 4.2, elaborado pelo grupo, apresentou um número significativo de conceitos e proposições válidas, demonstrando um crescimento do grupo no domínio do conteúdo estudado.

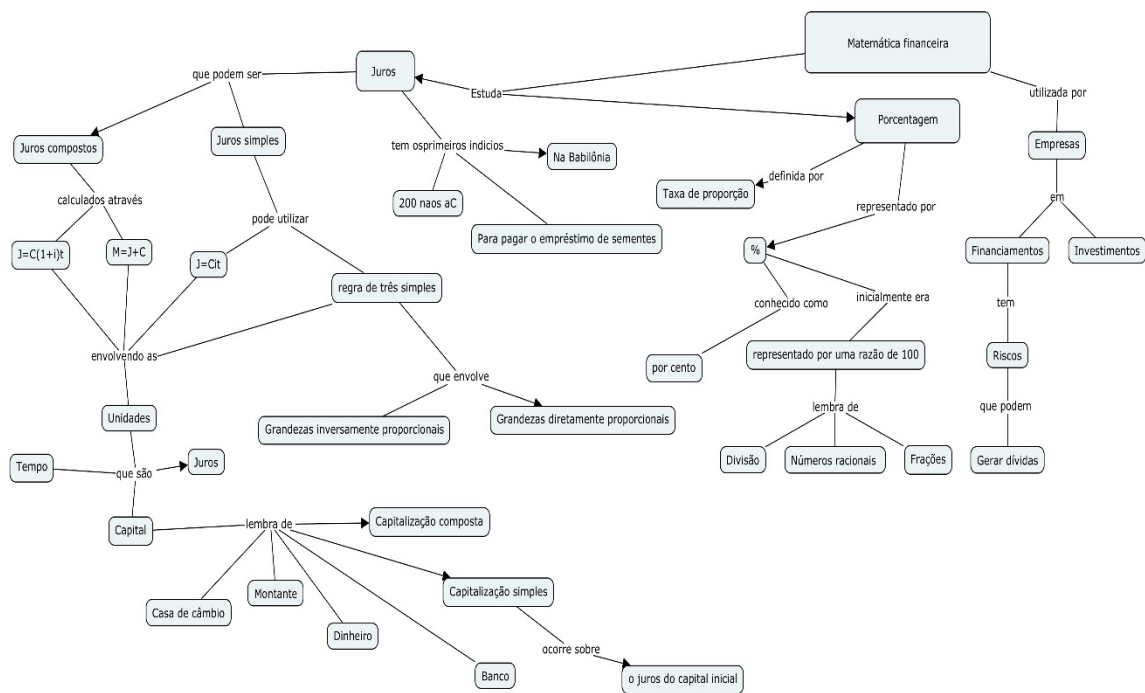


Figura 4.2 - Mapa conceitual final Matemática Financeira

Fonte: Autores

Ao final dessa etapa de estudos foi possível perceber ao longo das pesquisas para a elaboração dos diferentes mapas, que se estabeleceram vínculos entre os conhecimentos já alcançados em cada etapa, com as novas informações, reorganizando-se a estrutura dos conceitos iniciais sobre a Matemática Financeira. As elaborações dos mapas conceituais tornaram possível, durante sua execução, a detecção de dúvidas e questionamentos e, a necessidade da representação, colaborou para que os sujeitos deixassem de ocupar o lugar de agente passivo, para tornarem-se ativos e autônomos na construção do conhecimento colaborativo.

Através deste aprendizado no grupo de estudos se estabeleceram ligações que propiciaram uma formulação concisa dos conceitos envolvidos, trazendo à tona um saber eficaz e permanente que justifica aquele saber, muitas vezes mecânico, geralmente concebido em aulas e estudos de Matemática.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da ferramenta Cmap Tools mostrou ser um facilitador para o processo de construção do conhecimento matemático. Destaca-se seu papel na interação entre os participantes do estudo, visto que, conforme os mapas eram construídos, informações sobre o manuseio da ferramenta eram trocadas, sendo mútuo o auxílio e colaboração durante essa atividade.

Por meio da elaboração dos mapas, os mapeadores também puderam autoanalisar-se em relação ao domínio da temática, pois ao se depararem com maiores dificuldades na elaboração de proposições válidas, perceberam que era possível

aprimorar seus conhecimentos, para assim formular um mapa mais bem estruturado hierarquicamente, e, ao desenvolver essa habilidade, mostraram-se capazes de encontrar autonomamente o melhor caminho no processo de aprendizagem, evidenciando-se que formas de autoavaliação devem acompanhar os processos de autoaprendizagens.

Cabe destacar, que esse processo autônomo de construção do conhecimento contribuiu para edificar um saber durável e eficaz por meio da formulação coerente dos conceitos relacionados à Matemática Financeira, sendo também reconhecível, o envolvimento e participação do grupo para conhecer e utilizar o software no decorrer das construções dos mapas conceituais, principalmente no que diz respeito ao auxílio no uso das diferentes ferramentas.

Assim, a escolha pela aplicação do Cmap Tools exigiu que o Grupo de Estudo delimitasse seu campo de investigação em torno da Matemática Financeira e da ferramenta digital, além de contribuir para a autonomia da escolha do âmbito da investigação, permitindo que os acadêmicos, futuros professores de Matemática se envolvessem em ações educativas, quando essas implicaram, sobretudo, a pesquisa como inerente à formação docente.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e diagramas V.** Porto Alegre: Ed. do Autor, 2006.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan-jun. 2010. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TeoriaSubjacenteAosMapasConceituais.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** 1ª ed. em português. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1984.
- SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Profesorado.** Revista de currículum y formación del profesorado. vol.9, nº 9. 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2016.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr. nº13, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> Acesso em: 05 mai. 2016.

O USO DO APLICATIVO SCRATCHJR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Waleria Lindoso Dantas Assis

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA

Tyciana Vasconcelos Batalha

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA

RESUMO: Este trabalho relata a experiência de introduzir na educação infantil, por meio do aplicativo “ScratchJr”, o contato inicial com linguagem de programação computacional de maneira lúdica, com a finalidade de desenvolver diferentes linguagens e estimulação do raciocínio lógico, como forma de tornar as aulas mais atraentes e prazerosas, auxiliando na ilustração de conteúdo, com imagens, sons e animações que contribuem para ampliar a atenção, levando à vinculação dos objetivos propostos. Metodologia: observação participante do grau de atenção e interação das crianças expostos à utilização através de tablet, acesso à internet e uso do aplicativo ScratchJr. Resultados: análise da melhora da atenção e integração dos alunos, imersão no conteúdo e facilitação do processo de aprendizagem. A análise quali-quantitativa será feita através da observação e análise do desenvolvimento global do aluno, por meio do

relatório de aprendizagem ao final do ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: ScratchJr. Aplicativo, Educação Infantil, Tecnologia de informação e comunicação, Plataformas multimídias.

ABSTRACT: This work reports on the experience of introducing in early childhood education, through the application “ScratchJr”, the initial contact with computer programming language in a playful way, with the purpose of developing different languages and stimulation of logical reasoning, as a way of making the most attractive and pleasurable classes, helping in the illustration of content, with images, sounds and animations that contribute to increase the attention, leading to the attachment of the proposed objectives. Methodology: participant observation of the degree of attention and interaction of children exposed to use through tablet, internet access and use of the ScratchJr application. Results: analysis of improvement of attention and integration of students, immersion in content and facilitation of the learning process. The qualitative-quantitative analysis will be done by observing and analyzing the overall development of the student, through the learning report at the end of the school year.

KEYWORDS: ScratchJr. Application, Early Childhood Education, Information and Communication Technology, Multimedia Platforms.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, constatamos a vantagem de introduzir ferramentas de mídia em sala de aula, utilizados na rede privada de ensino e algumas unidades do sistema público, porém não disponíveis em toda a rede municipal.

É notório o aumento no crescimento de inúmeras ferramentas tecnológicas nas últimas décadas, sendo que, no âmbito educacional, há atualmente a necessidade da utilização destes recursos, bem como a imersão dos alunos ao ambiente cibernético e as tecnologias da informação e comunicação, de maneira a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, visto que desde muito cedo as crianças estão tendo, cada vez mais, acesso a aparelhos como tablets e smartphones, que se tornaram mais atraentes que alguns brinquedos. Como afirma Pischetola (2016, p.50), “de súbito, a escola não é mais o primeiro lugar de aprendizagem. Pelo contrário, ela se afasta cada vez mais do mundo do aluno, que parece dominar uma língua aprendida espontaneamente, uma língua desconhecida para o professor”.

Entretanto, a utilização das tecnologias não pode se resumir a uma mera distração momentânea das crianças, deve fazer sentido para elas, estimulando o lado criativo e o raciocínio lógico, a partir de suas próprias experiências. O professor, assim, é um articulador nesse processo de aprendizagem e ensino, sua atuação deve ser a de provocar e promover experiências estimuladoras e principalmente desafiadoras.

2 | DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Este artigo surgiu a partir da experiência de se trabalhar mídia tecnológica no ambiente escolar e principalmente por acreditar que, na prática, a utilização deste instrumento digital, tornou-se importante recurso pedagógico, nos auxiliando cada mais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Descreve os Parâmetros Curriculares Nacionais que o ato de educar deve:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23)

Neste contexto, na tentativa de possibilitar as crianças de uma escola pública municipal de São Luís no Estado do Maranhão, o primeiro contato com as tecnologias digitais, se faz necessário o treinamento inicial dos professores da unidade, através de oficinas, para utilização de diferentes possibilidades que tais recursos tecnológicos permitem, no processo de ensino e aprendizagem infantil. Posto que, pensar em cyber-

infância é “pensar problematizando os efeitos dos fenômenos intelectuais e culturais que afetam as infâncias atuais. Pensar sobre estas infâncias é pensar diferente do que pensava antes” (DORNELLES, 2005, p.79).

Assim, optamos pela escolha do aplicativo “ScratchJr”, que é aplicativo destinado as crianças, com uma linguagem de programação visual, desenvolvido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusett, MIT, com a finalidade de introduzir habilidades de codificação, com a premissa de que é possível que as crianças aprendam programação na mesma idade em que aprendem a amarrar os cadarços. Corroboramos com Kishimoto (1997, p.65), quando afirma que: “Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde a realidade e o faz-de-conta se confundem”.

Ao criar projetos e animações no aplicativo, as crianças pequenas aprendem a pensar criativamente e raciocinar sistematicamente, embora ainda não sejam capazes de ler. Visto que “o pensamento progride de forma linear. A imaginação se processa em espiral por alargamento de seu espaço, ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mas especializados, estende-se [...] por conquistas de novos territórios” (POSTIC, 1993, p.17).

Assim, é um aplicativo que estimula, através do brincar, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a criatividade de maneira fácil, até mesmo para aqueles que nunca tiveram experiência digital. Posto que “as redes digitais possibilitam organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, dinâmica e variada, privilegiando a pesquisa, a interação e a personalização em múltiplos espaços e tempos presenciais e virtuais” (MORAN apud CHAVES; BARROS, 2010, p.1).

Concebido para as crianças, possui uma linguagem simplória para comandar, criar personagens e animações, que são movimentados através de simples encaixe de blocos, no conceito de arrastar e largar, baseado no brinquedo mundialmente conhecido, LEGO (IMAGEM 1).



Imagem 1: Interface do aplicativo ScratchJr

Fonte: <https://itunes.apple.com/br/app/scratchjr/id895485086?mt=8>

O aplicativo possibilita as crianças a criação de animações, jogos e historinhas, de maneira lúdica, simples e divertida. É possível alterar cenário para diversos ambientes, seja ele uma praia, uma sala de aula, uma floresta, etc.

Criar personagens, escolher, incluir e gravar diferentes tipos de sons, utilizar a câmera, permitindo dessa maneira, uma infinidade de possibilidades as crianças de produzirem e desenvolverem seu lado criativo. Além de garantir os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pela BNCC, Base Nacional Comum Curricular e outros documentos oficiais, (IMAGEM 2).



Imagem 2: Demonstração do aplicativo ScratchJr na sala de aula

Fonte: Arquivo Escolar (2018).

O aplicativo pode ser usado e vivenciado pelos alunos tanto espaço escolar, quanto outros ambientes, sendo uma interessante ferramenta de aprendizagem e entretenimento. Quanto a aplicabilidade, o Scratch Jr atualmente somente pode ser executado em tablets, com sistema operacional iOS e Android.

A utilização do aplicativo Scratchjr na Escola Municipal de Educação Infantil, UEB Olinda Desterro, ainda encontra-se em desenvolvimento, integrando como mais um importante instrumento para exploração de diferentes linguagens.

Por esta razão, relataremos nossas primeiras impressões e o alcance planejado. Inicialmente houve uma oficina voltada para a formação das professoras quanto a utilização do tablete e suas aplicabilidades, em seguida foi realizada demonstração do funcionamento do aplicativo, esclarecendo alguns aspectos como animação e programação, escolha de personagens, cores, cenários, sequência, posicionamento de tela, enquadramento, criação de áudio, animação em geral.

O que foi recebido com bastante entusiasmos pela equipe, visto que, representou um enorme leque de possibilidades de interações entre as crianças, como também criações artísticas e maneiras lúdicas.

No segundo momento, houve a inserção do aplicativo, onde foi possível trabalhar de modo gradativo, começando pela escolha de personagens e personalização dos mesmos. A inserção da tecnologia digital foi se estabelecendo na rotina naturalmente. As crianças cada vez mais se interessavam em aprender utilizando este recurso,

(IMAGEM 3).



Imagem 3: Registro da utilização do aplicativo ScratchJr pelos alunos.

Fonte: Arquivo Escolar (2018).

Segundo Couto (2010, p. 2) “Os artefatos tecnológicos vêm possibilitando que a informação e o entretenimento estejam constantemente apresentados às pessoas de forma dinâmica e diversa: imagens, textos, músicas, filmes”.

Nas reuniões de planejamento, constatamos através do relato dos professores, a integração e o engajamento dos alunos à utilização do aplicativo e constatação de que, as crianças aprendem brincando, e mais ainda, quando são incentivadas a explorar, a desafiar suas possibilidades e superar seus limites.

Através de uma aprendizagem divertida, fomos introduzindo a linguagem computacional, proporcionando experiências divertidas no cotidiano, tornando as aulas mais atraentes e prazerosas, auxiliando na ilustração de conteúdo, com imagens, sons e animações que contribuem para ampliar a atenção, levando à vinculação dos objetivos propostos.

A diversão e o cumprimento das atividades escolares da criança do mundo contemporâneo encontram-se praticamente dentro de casa, no computador ou tablet, nas redes sociais virtuais, onde as mesmas constituem amizade e realizam atividades escolares por meio desses dispositivos eletrônicos sem haver a necessidade de estabelecer contato físico com outras pessoas (PAIVA; COSTA, 2015, p.4)

Muito embora dentro da sala de aula, a utilização da linguagem computacional

não impede a interação e troca de experiências entre as crianças, visto que elas interagem entre si, discutem, trabalham em equipe, promovendo a socialização e integração com o grupo. Assim, a mídia utilizada de maneira correta, pode se tornar em um instrumento de grande relevância na construção de conhecimento das crianças, pois além de colaborar no crescimento, no aprendizado e desenvolvimento das mesmas, através de jogos e desenhos educativos e outros. Porém, para obter resultados positivos e não prejudiciais é necessário que limites sejam estabelecidos e bem definidos, a exemplo, o quanto ao que a criança deve ou não ver e ouvir, ao consideramos a existência de muitos conteúdos apresentados pela mídia, inapropriados para crianças.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvido para o público infantil, o “ScratchJr” representa uma importante e poderosa ferramenta gratuita, a ser utilizada como recurso pedagógico, auxiliando professores que buscam alternativas pedagógicas que realmente estimulem e favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Moran (1997, p.07), quando afirma que devemos “integrar a internet com as outras tecnologias na educação [...]. Integrar o mais avançado com as técnicas convencionais, integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, crítica e aberta”.

Assim, os recursos tecnológicos representam avanço metodológico eficaz e devem ser disponibilizados para todas as populações da rede de ensino, principalmente da educação infantil, aonde a ampliação das possibilidades lúdicas beneficia aluno, sendo necessário adaptar práticas pedagógicas. As crianças devem ter oportunidade de aprender com a interação das diferentes linguagens que as tecnologias oferecem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

CHAVES, Heloísa Nascimento Chaves. BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Ambientes digitais interativos e o potencial pedagógico**. Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/programação.htm>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

COUTO, D. R. J. **Mídias e educação infantil: desafios contemporâneos**. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem. Anais... UFPE, 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simpósio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Dilton-Ribeiro-Couto-Junior.pdf>. Acesso em

20 de Agosto. 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INTERFACE DO **APLICATIVO SCRATCHJR**. Disponível em <<https://itunes.apple.com/br/app/scratchjr/id895485086?mt=8>> Acesso em: 20 de ago. 2018.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAN, José Manuel. **As mídias na Educação**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2018

PAIVA, Natália Moraes Nolêto; COSTA, Johnatan da Silva. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

OFICINANDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: UM OLHAR PARA POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA

Francisco Bruno Silva Lobo

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Tutoria a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Rayane de Tasso Moreira Ribeiro

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Tutoria a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Lydia Dayanne Maia Pantoja

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadora de Pesquisa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Germana Costa Paixão

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

RESUMO: A formação docente, em especial nos cursos superiores de licenciatura é tema recorrente de pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, torna-se necessário trazer para o centro da discussão a necessidade de formar professores através de métodos de auto

formação participativa. Dentre as principais metodologias vivenciais possíveis de serem aplicadas na formação de professores, destaca-se a oficina didática. Este relato de experiência tem o objetivo de descrever uma oficina, com a temática “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”, ocorrida em um evento acadêmico do curso de Ciências Biológicas, modalidade a distância, da Universidade Estadual do Ceará. Na ocasião, a atividade foi facilitada pelo tutor a distância e vivenciada por 4 alunas. O percurso metodológico da oficina baseou-se nos círculos de cultura de Paulo Freire, dividindo-se em 3 momentos: acolhida, desenvolvimento e problematização e avaliação, e planejada para ocorrer como uma ação educativa apoiada em referenciais pedagógicos humanistas e libertadores. Durante a oficina, as alunas produziram mapas conceituais e identificaram conteúdos de biologia possíveis de serem replicados fazendo uso das estratégias “Dramatização” e “Workshop”. A experiência em oficina didática proporcionou liberdade nos discursos, trazendo resultados satisfatórios, além da firmação de vínculos e troca de conhecimentos sobre a temática das estratégias de ensino aplicadas a biologia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, oficinas didáticas, círculos de cultura.

ABSTRACT: Teacher training, especially in

undergraduate courses, is a recurring theme of academic research. In this sense, it becomes necessary to bring to the center of the discussion the need to train teachers through participatory self-training methods. Among the main possible methodologies to be applied in teacher training, the didactic workshop stands out. This experience report aims to describe a workshop, with the theme “Teaching Strategies applied to Biology”, held in an academic event of the Biological Sciences course, distance modality, of the State University of Ceará. At the time, the activity was facilitated by the distance tutor and experienced by 4 students. The methodological course of the workshop was based on the culture circles of Paulo Freire, divided into three moments: reception, development and problem-making and evaluation, and planned to occur as an educational action supported by humanistic and liberating pedagogical references. During the workshop, the students produced conceptual maps and identified biology contents that could be replicated using the “Role Play” and “Workshop” strategies. The experience in didactic workshop provided freedom in the speeches, bringing satisfactory results, besides the bonding and exchange of knowledge on the teaching strategies applied to biology.

KEYWORDS: Teacher training, didactic workshops, cultural circles.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre os principais aspectos relacionados a educação brasileira, a formação docente vem, historicamente, em diferentes períodos, tornando-se tema central de debates e investigações científicas. Este fato é observado por Pereira (1999), que relata o início de pesquisas acadêmicas, relativas à formação de professores, a partir do final dos anos 60, período que também demarca a fundação de diversas instituições de ensino superior no Brasil.

Posteriormente, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei no 9.394/96) foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil, como destacam Libâneo e Pimenta (1999), ao rememorem a movimentação política na sociedade civil e de educadores de todos os níveis a fim de discutir a formação docente e suas particularidades, no âmbito das competências profissionais adquiridas, em especial nos cursos de licenciatura.

As licenciaturas objetivam a formação de professores em uma área disciplinar específica, mas ao mesmo tempo devem proporcionar ao licenciando um espaço destinado para a formação pedagógica, seja em sala de aula ou em outros ambientes formativos. Como destaca Gatti (2010), ao afirmar a necessidade de construção da identidade docente, orientando futuros profissionais professores em uma educação que agregue conhecimentos de sua área específica e, ao mesmo tempo, valorize fundamentos e mediações didáticas necessárias, sobretudo ao se tratar da formação para o magistério na educação básica.

Na formação de professores, o desenvolvimento de habilidades profissionais deve vir atrelado a formação pessoal, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, que

propicie aos futuros docentes os meios para construção do pensamento autônomo. Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que, frequentemente, atividades dinâmicas de auto formação participativa, devem ser incluídas e valorizadas, pois estas são formas de tornar possível o desenvolvimento interpessoal, a afetividade, a criatividade, além da construção de projetos coletivos e próprios, fundamentais para a concepção da identidade profissional docente.

Dentre os diversos aparatos metodológicos que podem ser utilizados para a formação docente, destaca-se a oficina didática. Trata-se de uma metodologia que se constitui a partir da valorização da construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida (PAVIANI, 2009).

A oficina didática proporciona, a aproximação de teoria e prática, ao passo que, segundo Jordão (1999), também promove a integração do indivíduo com a ressignificação da vida, podendo ocorrer através do uso de atividades baseadas em dramatizações, painéis, músicas, brincadeiras populares, jogos educativos, modelagens, álbum seriado, produção de maquetes, dentre outros.

Cupertino (2005) relata que a oficina didática vem conquistando significativo espaço no âmbito acadêmico, como prática e também como objeto de estudo, pois enriquece o processo de construção de conhecimento, já que parte de uma interação de diferentes olhares. Isso favorece a reflexão de práticas individuais e coletivas, e promove integração entre educando e educador, podendo ser utilizadas para a formação docente, em especial em cursos de licenciatura.

Cabe destacar, nesse processo, a possibilidade de consenso e dissenso, na medida em que, de forma coletiva se pode descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões que possam vir a surgir no percurso das atividades a serem sugeridas no decorrer da oficina (ALMEIDA et al., 2016).

Através de oficinas, podem ser socializadas outras possibilidades didáticas para construção de conhecimento, ou, como nomeia Anastasiou (2004): outras “Estratégias de Ensino”. Estas se fundamentam na oposição a métodos de ensino tradicionais baseados na memorização e valorizam metodologias dialéticas, onde se trabalham processos de apreensão que despertam, exercitam e constroem operações de pensamento.

Nesse sentido, é despertada a construção de sínteses que são vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado tem o objetivo de descrever uma atividade em oficina didática com o tema “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”, vivenciada por alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade EaD, e facilitada por um tutor a distância, em uma ocasião de encontro presencial.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, o qual descreve uma oficina didática realizada em um evento acadêmico do curso de Ciências Biológicas, modalidade a distância, da Universidade Estadual do Ceará. O evento nomeado “I Encontro da BioEaD” teve como tema central “Biologando sobre a profissão docente” e aconteceu, no dia 01 de setembro de 2018, simultaneamente nos municípios sede dos 7 polos presenciais do curso: Aracoiaba, Beberibe, Jaguaribe, Maracanaú, Maranguape, Quixeramobim e São Gonçalo do Amarante-CE. O mesmo teve o objetivo de proporcionar integração entre os alunos e também promover um diálogo aberto entre os participantes do processo de formação de professores (BLOG DA BIOEAD, 2018).

A oficina aqui descrita foi realizada no polo presencial do município de São Gonçalo do Amarante, Ceará, e teve como tema “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”. A atividade teve duração de 4 horas, foi facilitada por um tutor a distância do curso e vivenciada por 4 alunas. O momento foi registrado com o auxílio de um gravador. As alunas foram previamente consultadas, autorizando a gravação de áudio das falas provenientes do momento formativo. O registro foi feito para que posteriormente o facilitador pudesse revisitar o arquivo para o melhor desenvolvimento da descrição dos resultados deste relato.

A oficina foi planejada para ocorrer como uma ação educativa apoiada em referenciais pedagógicos humanistas e libertadores, que segundo Brandão Neto (2015) contribuem para promover o empoderamento dos sujeitos que vivenciam a experiência e estimulam o seu protagonismo para ação coletiva e exercício da cidadania.

Nesta direção, para caracterizar as etapas da experiência, categorizou-se os momentos em 3 etapas: acolhimento, desenvolvimento e problematização e avaliação com base no processo grupal dos círculos de cultura de Paulo Freire, em que há uma proposta de construção coletiva do saber, desenvolvimento do senso crítico a partir das vivências em coletivo e o estabelecimento de uma relação horizontal entre educador-educando, desvincilhando-se dos padrões bancários de educação (FREIRE, 1991).

Os Círculos de Cultura caracterizam-se como uma metodologia, primeiramente proposta para a alfabetização de jovens e adultos que tem como ideia fundamental desenvolver uma ação educativa como ato de recriação, de ressignificação de significados. Este Método tem como fio condutor a reflexão-ação visando à libertação, não somente no campo cognitivo, mas essencialmente nos campos social e político, na medida em que garante que todos construam conhecimento coletivamente (VIEIRA; MONTEIRO, 2010).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina didática aqui descrita dividiu-se em 3 momentos, descritos a seguir:

- **1º Momento: Acolhimento.**

As 4 alunas participantes da oficina foram recebidas pelo facilitador e orientadas a ocupar as cadeiras dispostas em círculo no centro da sala de aula (Figura 1). Após este momento, o docente se apresentou e pediu para que todos assistissem juntos a um vídeo de 2 minutos, cujo título era “Atitude é tudo!”. No vídeo, foi retratada uma situação de superação de obstáculos a partir da ação coletiva. O facilitador pediu para que as alunas expressassem com uma palavra o que elas sentiram ao ver o vídeo. De forma aleatória, palavras como “motivação”, “esperança”, “engajamento” e “união” foram verbalizadas pelas alunas.

Cabe destacar que a sessão preparatória antes de iniciar o trabalho grupal é um veículo útil para desenvolver expectativas mútuas entre os participantes e os facilitadores do grupo, como também para promover a melhor inserção dos membros (SALES et al., 2016).

Posteriormente, cada aluna recebeu uma folha de papel e pincéis coloridos foram dispostos no meio do círculo. O facilitador pediu para que formassem duplas e que após isso cada aluna escrevesse o nome de seu par, no sentido vertical, na folha de papel. Foi solicitado que as componentes de cada dupla dialogassem por 2 minutos e realizassem um acróstico de 2 a 3 características da colega, utilizando como iniciais as letras que formam o nome do colega. O acróstico é definido por Ferreira (2004) como uma composição poética em que o conjunto de letras iniciais, mediais ou finais dos versos compõe verticalmente uma palavra ou frase.



Figura 1 – Momento de acolhimento da oficina intitulada “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao final do tempo estabelecido, as alunas apresentaram umas às outras, em dupla, mostrando o acróstico produzido e as características que as mesmas enxergam em suas parceiras de dupla. Segundo Corrêa (2001), este tipo de atividade propicia

uma primeira aproximação e contato. Basicamente, são jogos para aprender os nomes e/ou alguma característica mínima dos integrantes do grupo. Caso os participantes não se conheçam, ocorre a primeira oportunidade para criação de bases para a realização de um trabalho em grupo dinâmico, horizontal e distendido.

- **2º Momento: Desenvolvimento e problematização.**

Nesse momento, o facilitador informou que as alunas iriam trabalhar juntas a partir das mesmas duplas formadas anteriormente. Foram colocados no centro do círculo trechos da literatura de Anastasiou (2014) que define as Estratégias de Ensino. Na ocasião, cada estratégia foi disposta em uma folha de papel impressa em que continha seu nome, a forma como consiste, as operações de pensamento que desenvolve, como se dá a dinâmica da atividade e, por fim, como pode ser avaliada. O facilitador verbalizou uma breve introdução sobre as estratégias e pediu para que as duplas caminhassem no centro do círculo e identificassem entre as estratégias, uma que, na visão delas, se adapta ao ensino de biologia.

Após cada dupla selecionar uma estratégia de ensino, foram colocados no centro do círculo cartolinas, pinceis coloridos e livros de biologia do ensino médio. As alunas foram orientadas a construir um mapa conceitual explicando os conceitos principais da estratégia selecionada e identificar nos livros que conteúdos de biologia podem ser trabalhados em sala de aula fazendo uso das mesmas. Nesse momento, o facilitador verbalizou que os mapas conceituais são como descreve Moreira (2012) diagramas que indicam relações entre conceitos, ou entre palavras utilizadas para representar conceitos, sendo os mesmos possíveis de serem trabalhados em conteúdos de ciências e biologia e também serem potencialmente facilitadores da aprendizagem significativa.

Passado o momento de apresentação da proposta de atividade vivencial, as duplas reuniram-se e realizaram a produção dos mapas conceituais (Figura 2).



Figura 2 – Construção dos mapas conceituais durante a oficina intitulada “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Posteriormente cada dupla apresentou seus mapas conceituais para os demais participantes da oficina didática. Na ocasião, a primeira dupla selecionou a estratégia de ensino “dramatização”, descrita por Anastasiou (2014) como uma técnica que proporciona o desenvolvimento da empatia; capacidade de os estudantes imaginarem-se em um papel que não é seu o próprio. Em sua apresentação (Figura 3), a dupla 1 apresentou o mapa conceitual sobre a “dramatização” e explicou que os conteúdos de Biologia referentes a Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) podem ser ministrados em ambiente escolar representando em sala de aula um pedaço da realidade social, de forma viva e espontânea.

As alunas da primeira dupla, na ocasião da apresentação, também atentaram para o fato de que a atividade poderia gerar uma boa participação dos alunos, pois teria a capacidade de incentivar a desinibição, a criatividade e inventividade.



Figura 3 – Apresentação da dupla 1 durante a oficina intitulada “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Posteriormente, foi iniciada a exposição do trabalho construído pela dupla 2. Em seu mapa conceitual, as alunas representaram a estratégia de ensino “Workshop”, que Anastasiou (2014) descreve como aquela onde o fazer pedagógico torna-se um espaço de construção e reconstrução do conhecimento, podendo ser utilizados meios que materializem o conhecimento adquirido em produções através de músicas, observações diretas, vídeos e outras práticas.

A segunda dupla apresentou o mapa conceitual (Figura 4) e explicou que conteúdos de anatomia humana são possíveis de serem trabalhados em sala de aula através de workshop. Especificamente, a dupla sugeriu que, durante a atividade de workshop, os alunos poderiam ser orientados, no âmbito da biologia, a produzir um modelo didático do Sistema Urinário.

Ressalta-se que modelos didáticos são descritos por Della Justina e Ferla (2013) como representações confeccionadas, a partir de material concreto, em três dimensões, possíveis de serem aplicadas no ensino de biologia, podendo facilitar, em diferentes níveis de ensino, o processo de ensino e aprendizagem. Na ocasião, as alunas ressaltaram a possibilidade de diferentes materiais a serem utilizados para a produção de um modelo didático, levando em consideração a realidade do local onde fosse aplicado o workshop.



Figura 4 – Apresentação da dupla 2 durante a oficina intitulada “Estratégias de Ensino aplicadas a Biologia”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Terminadas as apresentações, o facilitador realizou questionamentos afim de proporcionar que uma dupla fizesse observações em relação ao trabalho da outra. Cada subgrupo defendia sua produção com muita propriedade. Cabe destacar que, das 4 alunas participantes, 2 já atuam como docentes no ensino público e trouxeram em suas falas questões a serem consideradas ao se aplicar estratégias de ensino no âmbito escolar, tais como: adaptação para alunos com necessidades especiais, carência de materiais disponíveis e dedicação por parte do professor para planejar atividades vivenciais.

Ressalta-se aqui a perspectiva de Paulo Freire que, só aprende aquele que se apropria do aprendido, ou seja, aquele que tem condições de transformar o aprendido, que é capaz de aplicar o aprendido em situações existenciais concretas (ALBINO, 2014). Também foram, por todas as participantes, verbalizadas dificuldades e motivações que surgiram no decorrer do processo criativo. Com base nas exposições, as discussões foram surgindo de forma natural, o que permitiu um envolvimento dialógico entre as participantes, propiciado pelo círculo de cultura.

Em suas falas, além dos aspectos específicos do conteúdo abordado na atividade, as discentes rememoraram momentos de suas trajetórias como alunas e/ou professoras e relacionavam com o que era exposto na oficina didática. Segundo Cavalcante (2008), este resgate é propiciado pelo círculo de cultura, na medida em que o mesmo instiga a decodificação da realidade em um espaço reflexivo e participativo e, ao mesmo tempo, propicia o diálogo, criando um clima de confiança, respeito mútuo e descontração.

- **3º Momento: Avaliação.**

O último momento foi dedicado à avaliação da atividade, na qual, cada participante, de forma objetiva respondeu à três perguntas: “Que bom... Que pena... Que tal...”. Na

ocasião, as alunas trouxeram pontos positivos, negativos e sugestões, reafirmando-os como protagonistas do momento.

Dentre os principais pontos positivos levantados na ocasião, destacam-se: a oportunidade de trabalhar em grupo, desenvolvendo habilidades de oratória, diminuição de timidez e propiciando maior aproximação com as colegas; a possibilidade de conhecer estratégias de ensinagem possíveis de serem aplicadas aos conteúdos da biologia.

Outro aspecto positivo fundamental levantado, foi a oportunidade de realizar, durante a oficina didática os mapas conceituais, atividades que outrora são realizadas pelas alunas e enviadas em formato digital, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em ocasião do próprio curso de ciências biológicas na modalidade a distância.

Além desses aspectos, as alunas também mencionaram a oportunidade de vivenciar um momento formativo facilitado presencialmente pelo tutor a distância, tendo em vista que este docente mantém contato com os alunos, na maioria das vezes, apenas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Cabe destacar que, no âmbito da Educação a Distância (EaD) o tutor é definido por Aretio (2002) como um profissional docente com a função de facilitar a aprendizagem dos alunos, porém de forma distinta de um professor convencional, entendendo-se que a ação tutorial é um meio para ajudar e reforçar o processo de auto-aprendizagem, nunca uma simples transmissão de informação que leve a uma relação de dependência.

Em relação aos pontos negativos, todas as alunas mencionaram o número reduzido de alunos que se fizeram presentes na atividade vivencial. Contudo houve consenso de que o pequeno número também propiciou uma interação mais acentuada entre as que se fizeram presentes.

Por fim, dentre as sugestões colocadas pelas participantes, destacam-se a possibilidade de mais momentos de oficinas e outras atividades que venham proporcionar um maior entendimento de outras estratégias de ensinagem que podem ser aplicadas na biologia.

A etapa de avaliação da oficina didática ganha relevância tendo em vista que a teoria do círculo de cultura assume caráter de intervenção coletiva, pois a partir do seu processo voltado ao diálogo, afirma a ideia de que ninguém é capaz de se conscientizar sozinho, separado dos demais. Freire nos traz a reflexão de que se cada consciência tivesse seu mundo seríamos seres nômades e incomunicáveis, partindo-se do pressuposto de que vivemos em um mundo comum cujas intenções são distintas, porém, a sociedade, ou seja, o grupo necessita se conscientizar através da comunicação (FREIRE, 2005).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço dialógico proporcionou liberdade nos discursos, trazendo resultados satisfatórios, além da firmação de vínculos e troca de conhecimentos sobre a temática das estratégias de ensinagem aplicadas a biologia.

Apesar do número reduzido de participantes, a experiência trouxe, tanto um somatório de saberes no âmbito acadêmico, quanto a importância de reconhecimento do papel do professor como sujeito transformador da realidade por meio de seu empenho em romper com métodos de ensino tradicionais.

A partir desta vivência, constatou-se o quanto a metodologia baseada no círculo de cultura é relevante para a formação de alunos de licenciatura, pois afirma a voz do sujeito quando este tem oportunidade de fala no processo dialógico e permite a participação deste como cidadão, ao discutir seu papel como futuro professor.

Neste sentido, enfatiza-se este método como proposta de quebra da opressão, mediante a pronúncia da palavra ao mundo, sendo a oficina didática um lugar propício para a fala, a vivência e a reflexão.

5 | AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Pablo Murta Baião. Processo de aprendizagem baseando no ciclo de aprendizagem vivencial: uma aplicação à formação cooperativista. **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas**, v. 1, n. 2, p. 73-86, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.

BLOG DA BIOEAD, **I encontro da BioEaD foi um sucesso**. Disponível em: < <http://www.bioead.com.br/i-encontro-da-bioead-foi-um-sucesso/> Acesso em: 07 set. 2018.

BRANDÃO NETO, Waldemar et al. Violência sob o olhar de adolescentes: intervenção educativa com Círculos de Cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 4, 2015.

CAVALCANTE, Ruth. A educação biocêntrica dialogando no círculo de cultura. **Revista Pensamento Biocêntrico**, v. 10, p. 95-125, 2008.

DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida; FERLA, Marcio Ricardo. A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética-exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 10, n. 2, p. 35-40, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. In: **Novo**

dicionário Aurélio da língua portuguesa. 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
_____, P. **Pedagogia do oprimido.** 42^a Edição. Rio de Janeiro, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

LEITE MEIRELLES MONTEIRO, Estela Maria; FRANCENELY CUNHA VIEIRA, Neiva. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 63, n. 3, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa (Concept maps and meaningful learning). **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, p. 41, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** 1992.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

SALES, Tamara Braga; AGUIAR, Francisca Alanny Rocha. Uso de metodologias ativas para a formação em saúde na graduação de enfermagem. **Biblioteca Lascasas**, v. 14, 2018.

OS DESAFIOS DOS DOCENTES EM MEIO A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Amanda Raquel Medeiros Domingos

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)

João Pessoa – Paraíba

Erivânia da Silva Marinho

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)

João Pessoa – Paraíba

Maria Nazaré dos Santos Galdino

Universidade Federal da Paraíba(UFPB)

João Pessoa – Paraíba

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: O presente artigo possui como objetivo analisar a influência do Estado neoliberal na política de educação e os desafios, postos por ele, ao exercício profissional dos docentes. Ademais, visa propor a construção de uma educação emancipatória, crítica e cidadã. Em termos metodológicos, este artigo é produto de discussões realizadas pelos membros do Projeto de Extensão: "O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca", vinculado a UFPB, também resulta de um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática. O capital visa formar indivíduos sem criticidade política.

PALAVRAS-CHAVE: Mercantilização do ensino, Docente, Educação Emancipatória.

ABSTRACT: This article aims to analyze the influence of the neoliberal state on education policy and the challenges posed by it to the professional practice of teachers. Furthermore, it aims to propose the construction of an emancipatory, critical and citizen education. In methodological terms, this article is a product of discussions carried out by members of the extension project: "The Bolsa Família program (PBF) and its conditionalities in education: the monitoring and monitoring of students in breach at the school Municipal Nazinha Barbosa da Franca", linked to UFPB, also results from a bibliographical and documentary survey on the theme. The capital aims to form individuals without political criticality.

KEYWORDS: Merchantilization of teaching, Teachers, Emancipatory education

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de análises realizadas pelo projeto de extensão, intitulado: O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola

Municipal Nazinha Barbosa da Franca, que fica localizada no bairro de Manaíra, na cidade de João Pessoa-PB.

A instauração do perfil político e ideológico neoliberal de Estado, em 1990, tornou, ainda mais, a política educacional uma política dirigida pelos interesses da classe dominante e impôs uma série de mudanças na educação, dentre elas, o estímulo ao ensino privado em detrimento ao público e a implementação de uma concepção de educação que visa apenas formar mão-de-obra para atender as exigências do mercado, e não valoriza um processo formativo crítico e amplo na perspectiva de construção de uma verdadeira cidadania. O que acarretou, além de outras situações, diversos desafios para os profissionais da educação, na luta por um novo modelo de ensino, que seja capaz de superar este ensino mercadológico, e considere como fundamental o ensino público de qualidade, que forme cidadãos que consigam fazer uma leitura da realidade de maneira crítica, contextualizada, humanizada, democratizada e respeitosa, além de serem capazes de intervirem nesta mesma realidade, envolvidos com todos esses valores, em vistas de uma sociedade emancipada, ou seja, sociedade esta permeada pela ética, pelo respeito e pela defesa de valores humanos universais, como: a vida, a liberdade, a justiça e o bem comum.

Considerando isso, o nosso estudo baseia-se numa pesquisa social, por meio da análise da realidade vivenciada pelas extensionistas, do referido Projeto de Extensão. E possui como objetivo analisar a influência do modelo econômico, político e ideológico do Estado neoliberal na política de educação e os desafios, postos por ele, ao exercício profissional dos sujeitos que trabalham e atuam nessa política, principalmente os docentes. Ademais, visa evidenciar a subordinação do ensino aos interesses do capital, que acabou adquirindo um caráter mercadológico, e, em contrapartida, propõe-se a construção de uma educação emancipatória e cidadã.

Para isso, apontaremos, brevemente, a trajetória histórica da educação e aspectos atuais com foco no neoliberalismo, as relações trabalhistas e a exploração da mão de obra dos profissionais do sistema de ensino. Como também, refletiremos sobre os mencionados desafios desses profissionais, nesta conjuntura neoliberal e a proposta de uma educação emancipadora que se põe contra essa lógica de ensino, reprodutora da ideologia dominante, que só prioriza relações de compra e venda, na busca do lucro e da acumulação de riqueza.

E nesta ideologia, crianças e adolescentes são formados para uma competitividade exacerbada, para uma visão de mundo superficial, acrítica, limitada, em que atingir um status no mercado de trabalho passa a ser a única intenção, além de todo um apelo ao consumismo capitalista. Também constatamos que há todo um discurso ideológico de que o que é público não tem qualidade. Na realidade, existe um imenso investimento na construção de escolas particulares, pois, a indústria da educação privada rende bilhões para os capitalistas.

2 | METODOLOGIA

Os elementos metodológicos dessa experiência vivenciada por meio do projeto de extensão em tela, referem-se a reflexões da realidade da Unidade Escolar Nazinha Barbosa da Franca, onde estão inseridos os/as alunos/as beneficiários/as do PBF, profissionais e gestores da referida instituição. Tais reflexões embasaram-se na utilização de estratégias, como: rodas de conversas, reuniões, oficinas, entre outros. E, principalmente, foram embasadas em material bibliográfico e documental, além de ter sido assumida uma perspectiva crítica de análise.

3 | RESULTADOS

A educação desde os seus primórdios sempre apresentou recuos e avanços e esteve permeada pela luta de classes, Assim, considerando que, “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2000, p.45), o ensino sempre visou atender a uma das classes sociais em conflito.

A partir, da Proclamação da República (1889), a educação passou a se configurar como um direito e houve a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), com o objetivo de traçar um novo plano para a educação, que desse suporte para a implementação de um novo modelo econômico que gerasse a ampliação das forças produtivas.

No período posterior, entre 1946 e início da década de 1960, ocorreu um avanço na educação, com o desenvolvimento de diversos movimentos populares e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, que estabeleceu o ensino público e privado no Brasil e designou o Estado como um dos responsáveis por assegurar o acesso ao ensino.

Porém, tais avanços não se perpetuaram, pois em 1964 houve o golpe militar, que se configurou como um grande recuo no sistema educacional brasileiro, visto que grande parte dos movimentos sociais, em prol do acesso à educação foram desativados e a educação passou a ser destinada, primordialmente, ao atendimento dos interesses do capital, principalmente o estrangeiro, como uma forma de disseminar os valores dominantes e preparar mão-de-obra para suprir as demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o Estado e suas ações, não eram voltados para a formação e o desenvolvimento crítico dos sujeitos e a oferta da educação privada se desenvolvia rapidamente, superando a qualidade do ensino público. Portanto,

a nova política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema de relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente. Esta política acaba criando, na prática, dois sistemas: o público e o privado. (SEVERINO, 1986, p.92).

Vale destacar, que mesmo após o fim do regime ditatorial, a situação educacional brasileira manteve-se com as mesmas características anteriormente citadas. A educação continuou atendendo, primordialmente, os interesses do capital e a escola não apresentaram muitos avanços na luta pela formação crítica das camadas populares, visando estabelecer uma contra-hegemonia. Nos anos de 1970, o capital entra em crise, devido ao esgotamento do modelo fordista e taylorista, que causou uma dificuldade para o capital manter seu crescimento e expansão.

Diante dessa crise, a saída que o capital encontrou foi implementar a reestruturação produtiva, por meio do denominado Toyotismo, modo de produção japonês em que a principal característica era a produção de acordo com a demanda social e não mais em série ou em massa, como no modelo anterior; também adotou a flexibilização no mundo do trabalho, que significou a desregulamentação trabalhista, trabalhos temporários e extremamente precários, exploração do trabalhador através do trabalho polivalente e substituição de parte do trabalho humano vivo pelo trabalho morto, das máquinas, provocando desemprego estrutural. E o perfil ideológico e político assumido por este modelo econômico foi o neoliberalismo. No âmbito das políticas sociais, a crise de 1970, causou um sucateamento e deterioração das políticas públicas diante do processo de privatização dos serviços de saúde, educação e assistência social.

No cenário brasileiro, o ideário neoliberal será assumido a partir, do governo de Collor (1990-1992), mas, principalmente a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, ganhando destaque no cenário político-econômico e redesenhando a política educacional, que nesse contexto, irá se configurar como um campo social de disputa hegemônica de classes. Buscando sempre fortalecer e ampliar o poder da classe dominante, ao manter privilégios para uma classe, enquanto, a outra mais empobrecida, convive com o acesso à uma política de educação precária, que visa apenas a formação de mão-de-obra técnica para atender as exigências do capital.

Portanto, enquanto às elites é determinado o privilégio de uma formação completa e ampla, às classes populares são destinadas à aprendizagem de saberes básicos, necessários aos afazeres que irão desenvolver no mundo do trabalho. Sendo assim, nessa sociedade civil, “a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo que, aceita e assimilada vai constituir o senso comum (FREITAG, 1986, p.38)”.

Considerando, que o neoliberalismo prega o “Estado mínimo” e “o Estado máximo para o capital” (NETTO, 1996, p. 100). E que esse “Estado mínimo” só se estabelece no campo das políticas sociais, significando um ataque aos direitos sociais, instituídos na Constituição Federal de 1988. Tal ideologia irá defender o discurso de que as políticas sociais devem ser dirigidas pela lógica de subordinação às leis do mercado, buscando apenas atender os interesses do capital.

Vale destacar, que a visão neoliberal, também irá perpetuar o discurso de que o setor público é incompetente, enquanto que o setor privado demonstra eficiência e qualidade, e isso numa tentativa do Estado, de repassar à sociedade civil e à iniciativa

empresarial privada, sua responsabilidade para com a vida social, limitando sua ação e efetivando o desmonte das políticas públicas sociais, dentre elas, a educação, e a diminuição dos direitos em geral, exclusivamente da classe trabalhadora.

Levando em conta, que a educação se configura como um dos alvos do neoliberalismo na consolidação do modelo de produção capitalista e no desenvolvimento econômico, político, social e cultural (NETO; CASTRO, 2005). Tal ideário irá exercer uma grande influência nos ministérios, nas secretarias e nas escolas, estabelecendo um sistema de ensino dual, polarizado entre escolas privadas e públicas ou mínimas.

Dentro de um “cenário marcado pela redefinição do papel do Estado com relação as políticas educacionais, nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais” (NETO; CASTRO, 2005, p. 7). Sendo assim,

a educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial nos setores monopolistas da economia, principais difusoras, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal. (NEVES, 2007. p. 212).

Portanto, a educação nos moldes neoliberais, sempre atendeu e foi dirigida pelos interesses do capital, visando seu crescimento e expansão, ao reproduzir o discurso da classe dominante, que é aquela que detém o poder econômico e político. O que acarretou a substituição da formação crítica por uma formação tecnicista, que possui como finalidade estabelecer nos indivíduos uma neutralidade política.

E influenciou as relações trabalhistas dos profissionais da educação, levando em conta, que estes são responsáveis por propagar ou não, essa ideologia. Como também, gerou o aumento da exploração da mão-de-obra destes, numa tentativa de estabelecer a formação de um contingente populacional, cada vez maior, para atender as necessidades e exigências do mercado. Como já vimos, no enfoque neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados também no contexto social. Desse modo, “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. (MARRACH, 1996, p. 43).

Como bem sintetiza Gentili (1996), a “escola de qualidade” defendida pelos neoliberais se configura como aquela que apresenta um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, referendando a ideia de que o aluno é um consumidor do ensino e o professor um profissional bem treinado, tendo como principal incumbência preparar os educandos para, mais tarde, se inserirem no mercado de trabalho. Para o neoliberalismo, a comunidade passa a ser a clientela, e a educação se torna apenas objeto de consumo, onde a população pode encontrar e escolher a melhor escola a partir do ranking apresentado pelas avaliações em larga escala. (GENTILI, 1996, p. 11). Enfim, a escola, seja ela pública ou não, contém reflexos do modo de produção

capitalista, dos interesses da classe dominante que visam a inserção de todas as crianças nas escolas sendo estas servidoras indiscutíveis “de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais ‘educáveis,’ e, portanto, mais adequados ao processo produtivo imposto pelo sistema neoliberal” (KUENZER, 1998, p. 68).

Baseado nesse ideário neoliberal, os docentes são grandemente explorados e as mudanças que aconteceram na sua organização do trabalho foram decorrentes das reformas educacionais que foram implantadas nas décadas de 1980 e 1990, e que terminaram afetando de forma significativa a profissão, uma vez que trouxeram novas exigências profissionais sem a necessária adequação das condições de trabalho. Podemos destacar entre as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, no Brasil: a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas. O que acarretou em uma autonomia significativa à gestão das unidades escolares, essa autonomia também beneficiou os professores, que adquiriram uma maior liberdade para organizar o seu trabalho, porém, tiveram à ampliação de funções. Na conjuntura neoliberal de Estado existe uma supervalorização do quantitativo em detrimento do qualitativo. Enquanto que os salários não são valorizados, e ficam muito abaixo da real necessidade do trabalhador educacional.

E, nesse sentido, muitos docentes procuram mais de um emprego para dar conta da sua sobrevivência, empregos estes que não acontecem pela via do concurso público, mas se dão de forma precarizada, pelos processos de terceirização e contratos temporários, além da falta de recursos humanos, financeiros e materiais, que dificultam enormemente o processo ensino- aprendizagem. Também lidam com os familiares dos estudantes que são vítimas das conjunturas sociais extremamente adversas, de desempregos ou sub-trabalhos, falta de acesso a direitos básicos, falta de moradias, ligados ao mundo das drogas e, geralmente, vivenciam todos os tipos de violências. E suas crianças e adolescentes vivenciam tudo isso e reproduzem também essas violências no ambiente escolar.

Diante de todo esse quadro nefasto, tais docentes desenvolvem um estado permanente de grande tensão e possíveis adoecimentos psicológicos e físicos. Diante de todo esse contexto de mudanças na profissão dos professores, considera-se que os professores se sentem insatisfeitos por não conseguirem cumprir, com excelência, as exigências de sua profissão e nem reverter à situação precária em que se encontram. Percebem que a globalização tem trazido transformações rápidas na dinâmica do trabalho, na organização do trabalho, e nas novas exigências de competências do trabalhador, que interferem em sua saúde e que provocam o adoecimento psíquico de grande parte dos docentes em atuação.

Nesse sentido, cabe aqui uma ressalva feita por Marrach (1996): mesmo que o discurso neoliberal aponte que a educação tem o papel estratégico de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, a revolução tecnológica tem ocasionado um

grande índice de desemprego estrutural, o que nos remete a pensar que a escola não está conseguindo cumprir nem mesmo as funções primordiais atribuídas a ela pelo modelo neoliberal. Souza (2003) diz que a escola não está mais conseguindo formar e disciplinar a força produtiva como acontecia nos anos 1970 e 1980. “Em meio ao crescente desemprego e à grande competição por postos de trabalho, o próprio mercado tem se encarregado de formar sua mão de obra.” (SOUZA, 2003, p. 10). E acrescenta: “Uma vez que as possibilidades de inserção profissional estão cada vez mais limitadas, cabe lembrar que o grau de escolaridade é necessário, mas não suficiente para garantir a ocupação; a seleção do mercado de trabalho caracteriza-se por um credencialismo que remete para segundo plano o conhecimento e as formações escolares, fazendo da escola regular não a agência formadora de mão-de-obra, mas uma mera distribuidora de certificados” (SOUZA, 2003, p. 36-37).

Nesse contexto, vários desafios são postos para os docentes, na luta por uma educação emancipadora, crítica e cidadã, que garanta às classes populares o ensino público de qualidade e possibilite competência e maturidade humana e profissional, como veremos a seguir.

4 | DISCUSSÕES

No Brasil, ao final do século xx, o neoliberalismo entra em vigor, impondo um Estado mínimo para as políticas sociais, o que refletiu na desqualificação da atividade docente, através do baixo reconhecimento social e da desvalorização salarial. E estabelecendo a educação como um elemento de manutenção da desigualdade estabelecida entre as classes sociais.

Essa conjuntura está baseada no princípio da acumulação flexível, que diz respeito ao destruidor processo de desterritorialização, com busca feroz por novos espaços do mercado consumidor, com maximização da concorrência e reformulação da arena predatória de consumismo global. E propõe a organização flexível do trabalho e a flexibilização nos contratos trabalhistas (o que acarretou a terceirização, a instabilidade e a precarização no que tange as condições estruturais e materiais de desenvolvimento das atividades dos sujeitos). A lógica neoliberal refletiu sobre o universo de diversos sujeitos, em diferentes campos de atuação.

No âmbito da educação, o ensino passou a adaptar-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, que assumem a ideologia de mercado. E os docentes passaram a preconizar a produtividade e a formação de mão de obra para atender ao mercado.

Assim, o exercício profissional destes deixa de ser “uma práxis produtiva capaz de desenvolver o homem e a realizar seu potencial humano e passa a desenvolver seu trabalho como se produzisse uma mercadoria e submetido ao controle, à mecanização e à metas de produtividade que em nada lembram um trabalho realizador” (GUARANY,

2012 p. 28).

Vale destacar, que visto como um mecanismo reprodutor da ideologia dominante, o sistema educacional dirigido por essa lógica, sempre visou a aceitação pelo proletariado da dominação do capital sobre o processo de trabalho, inversamente, a regulação desse mesmo regime de acumulação não só tornava possível, mas também necessária a satisfação de alguns de seus interesses mais imediatos.

Diante desse cenário, o sistema de ensino irá adquirir a concepção mercadológica de produtividade e eficiência. E os profissionais da política de educação, entre eles, os professores, tem seu processo de trabalho submetido à lógica mercantilista, na era do capitalismo monopolista e da financeirização da economia, o que se agrava com a ofensiva neoliberal, e, nesse contexto, essa profissão perde seu reconhecimento social e trabalhista (GUARANY, 2012, p. 27). Nesse sentido,

a Constituição promulgada em 88 garantiu à sociedade brasileira o reconhecimento de direitos sociais há muito reivindicados pelos movimentos sociais e pelos trabalhadores, mas este cenário muda com a adesão brasileira aos princípios defendidos pelos órgãos financeiros internacionais no Consenso de Washington e marca a submissão do Brasil à lógica neoliberal, que vai se traduzir em uma violenta ofensiva contra estas conquistas, dentre elas a educação pública e universal e o reposicionamento do Estado diante do espaço público, impactando estruturalmente a educação e seus trabalhadores. Passam a conformar este cenário a desqualificação da educação, o desmonte dos seus equipamentos sociais, a precarização das condições de trabalho, a flexibilização das relações de trabalho dos professores bem como na falta de investimentos nesta área, além da entrada da lógica mercantilista no espaço público e do incremento à educação realizada pelas instituições privadas. (GUARANY, 2012, p. 27).

Embora, tenha ocorrido a promulgação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1993, que estabeleciam a educação como um direito de todos os cidadãos. A educação pública não deixou de ser vista, como educação para pobre, quem pode pagar, recorre à educação privada, que recebe incentivo do Estado e de programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos-PROUNI. (GUARANY, 2012). Portanto, em outras palavras,

o processo de universalização do acesso à educação vem acompanhado por um processo de desqualificação da educação e do trabalhador desta área, da carreira docente. Se até os anos 60 e em alguns países até um pouco depois, ser professor era considerado um trabalho de prestígio e socialmente valorizado, chegamos ao fim do século XX com um quadro totalmente diverso: ser professor hoje é considerado uma tarefa menor, com baixos salários, poucas chances de crescimento profissional e de baixa procura pelos jovens. (GUARANY, 2012, p. 35).

Assim, diante da lógica do capital mercantilista, o trabalho do professor perde valor “tornando-o um processo de trabalho parcial, esvaziado, sem conteúdo como se fosse um trabalho operacional e não intelectual, e determinando a queda na qualidade de vida no trabalho, com forte rebatimento na saúde do trabalhador” (GUARANY, 2012, p. 35).

Este esvaziamento, que decorre da divisão sóciotécnica do trabalho e é própria do sistema capitalista de produção, atinge agora a educação, e é funcional ao capital na medida em que a atividade docente passa a poder ser medida pelo quanto produz e a ser mais valorizada pelas técnicas e tecnologias que utiliza, do que pelo conteúdo que passa, respondendo a uma visão tecnicista e economicista da educação. Essa pedagogia defende a neutralidade científica e se inspira na racionalidade, procurando fazer com que o processo educacional seja mais objetivo e operacional. [...] A ofensiva neoliberal tem forte protagonismo na desqualificação dos direitos à educação, garantidos na Constituição de 88, com o desmonte dos seus equipamentos sociais, com a precarização das relações de trabalho dos docentes, através de novos contratos precários de trabalho, bem como por introduzir a lógica da produtividade na carreira docente, o avanço da pesquisa aplicada e da investigação tecnológica, a adoção da meritocracia em detrimento da cooperação no ensino e na produção de conhecimento pelo ensino superior, provocando, por conseguinte forte e nefasto rebatimento na saúde do docente em geral e do docente do ensino superior em particular. É neste cenário que temos assistido a deterioração da carreira docente e de sua saúde. (GUARANY, 2012, p. 34-35).

Logo, considerando que “as instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização [do capital]” (MÉSZÁROS, 2005, p.44), a educação produzida nos moldes do capital irá colaborar com a hegemonização e a permanência da ordem vigente. E irá impor condições de trabalho precárias para os docentes, representada pelo pouco reconhecimento, pela má remuneração e pela ausência de condições materiais e estruturais para a efetivação de seu trabalho.

Diante disso, podemos constatar, que essa precarização juntamente com a lógica de produtividade imposta a estes profissionais, também foi responsável por gerar, principalmente nas escolas públicas brasileiras, o adoecimento psíquico dos professores, apresentado por meio de desgastes físicos, desgastes emocionais, desgastes osteomusculares e transtornos mentais, tais como: apatia, estresse, desesperança e desânimo (BARROS et al., 2007).

Considerando que “a educação, assim como outras áreas na sociedade são espaços contraditórios de reprodução e contestação, nos quais há disputas e lutas e a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia está colocada.” (GUARANY, 2012, p. 38). A luta contra a lógica dominante e suas inflexões na política educacional e nas relações trabalhistas dos docentes, torna-se imprescindível. Defende-se a substituição da educação mercadológica por uma educação emancipadora, que estabeleça o suporte para a formação de uma sociedade, onde os indivíduos tenham acesso aos bens materiais e espirituais para sua autoconstrução, se pondo contra a exploração e dominação de uma classe sobre a outra (TONET, 2012).

Vale ressaltar, que a contribuição da Educação Emancipadora [sic], neste sentido, é de analisar criticamente a sociedade, refletindo-a como um sistema de classes, na busca de fomentar nos sujeitos uma consciência acerca do papel político, econômico que exercem.

Portanto, a educação ligada ao conhecimento crítico “pode ter impacto explosivo, quando faz emergir a consciência crítica e gesta o rebelde que prefere confrontar-se

a submeter-se ao sistema dominante.” (DEMO, 2001, p. 93.) E a emancipação só se tornará possível, quando a educação optar pela formação integral dos indivíduos, se pondo contra a lógica mercantil de ensino, que impede a possibilidade de desenvolvimento pleno dos sujeitos, o acesso igualitário de todos ao conhecimento e que impõe a desvalorização salarial dos docentes, estabelecendo condições e relações trabalhistas precárias para estes profissionais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, concluímos que, principalmente a partir do final do século XX, com a instauração do neoliberalismo, a educação brasileira adquiriu um caráter mercadológico, se configurando como um instrumento, utilizado pela burguesia, de propagação da ideologia dominante. Assim, “a escola que na origem grega designava o lugar do ócio, é transformada em um grande negócio”. (SHIROMA, 2004, p. 120). Onde pais e alunos passaram a ser vistos como consumidores, o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor. E as concepções de produtividade e eficiência foram introduzidas ao ensino e nas relações trabalhistas dos docentes, o que acarretou a precarização das condições de trabalho desses profissionais, sua desvalorização e a flexibilização dos contratos trabalhistas no campo da educação.

Além disso, diante dessa lógica mercantil, o educador ao transmitir conhecimentos, passou a visar apenas a formação de mão-de-obra, para atender as necessidades do capital e não a formação da integralidade humana. Sendo assim, diante de tantos ataques do capital, podemos constatar que “[...] a conjunção “globalização” /” neoliberalismo” veio para demonstrar aos desavisados que o capital não tem nenhum “compromisso social” (NETTO, 2010, p.9).

Vale evidenciar, que um dos objetivos do capital ao impor esse modelo de educação, também foi formar indivíduos neutros politicamente, passíveis à todas as reformas impostas pela ofensiva do capital e ausentes de uma consciência crítica. Diante disso, Freire (1996), afirma que a educação, não pode deixar de lado sua vertente política, porque a política faz parte da natureza da educação, é impossível à neutralidade.

Desse modo, considera-se que o dever principal da educação é de preparar cada um para o enfrentamento essencial para a lucidez. As alternativas à essa concepção mercantil de educação, são fundamentais, na luta por uma educação emancipadora. Sugere-se dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica, cultural e política, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas, a construção de uma sociedade democrática. Onde, os discentes sejam capazes de ter uma leitura crítica das transformações que ocorrem mundialmente. Os desafios são imensos, porém, não podemos desistir, é preciso continuar na luta pelo bem comum, pelos interesses coletivos, pela integralidade da formação no processo

de ensino, pela democracia, pela criticidade, pela justiça, pelo respeito, pela ética humana, valores imprescindíveis para uma educação emancipatória.

Bem como, a luta é por um outro modelo de Estado, mais interventor no investimento de políticas públicas sociais de qualidade, ou seja, um Estado que, de fato, assuma responsabilmente e prioritariamente a proteção social do povo brasileiro e invista numa educação pública, gratuita e de excelente qualidade. Um Estado que não separe a política econômica da política social, pois, ambas precisam ser inseparáveis, se quisermos menos desigualdade social. E os profissionais da educação, principalmente os docentes, necessitam serem valorizados e reconhecidos como fundamentais nesse processo de luta e transformação.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. E; ZORZAL, D. C; ALMEIDA, F. S; IGLESIAS, R. Z; ABREU, V. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, p.103-123.

DEMO, Pedro. Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. TRABALHO DOCENTE, CARREIRA DOENTE: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/11027/8105>>. Acesso em: 11 jun. 2018

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

KUENZER, A.Z. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000. 144 p.(Coleção a Obra – Prima de Cada Autor).

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo. **Uma fase contemporânea da barbárie**. In: III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa: 2010.p. 1-39.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

SEVERINO. Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia**. 1ª ed. São Paulo: EP. V,

1986.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Regina Magalhães de. Escola e Juventude: o aprender a aprender. São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

OS DESENHOS INFANTIS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Alexandra Nascimento de Andrade

Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia / Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, e-mail: alexandra_deandrade@hotmail.com Manaus – AM

Carolina Brandão Gonçalves

Professora Doutora do Programa de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia / Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, e-mail: krolina_2@hotmail.com Manaus – AM

RESUMO: Este texto visa discutir sobre os desenhos nas pesquisas envolvendo crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância. A metodologia utilizada constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica, que traz uma breve historicidade do desenho, bem como os teóricos que desenvolveram pesquisas sobre esta temática até abordarmos os desenhos no olhar da Sociologia da Infância, tendo como referência os estudos discutidos nas disciplinas: “Educação em Ciência e Infância no contexto Amazônico” e “Pesquisa com crianças em Educação e Ciências na Amazônia” do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Diante dos textos discutidos em tais disciplinas refletimos a importância de compreender as crianças como sujeitos ativos

e produtoras de conhecimento e culturas, que através do desenho expressam suas opiniões, suas percepções, representações do mundo que as cercam. Neste contexto consideramos os desenhos infantis como uma importante fonte de pesquisa para termos acesso ao universo infantil, permitindo-nos ampliar nosso conhecimento sobre as peculiaridades das crianças e suas infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Infância. Crianças.

ABSTRACT: The methodology used consisted of a bibliographical research, which brings a brief historicity of the drawing, as well as the theorists who developed research on this subject until we approach the drawings in the perspective of Sociology of Childhood, having as reference the studies discussed in the disciplines: “Education in Science and Childhood in the Amazonian Context” and “Research with Children in Education and Science in the Amazon “ from the Postgraduate Program of the Master’s Degree in Education and Teaching of Sciences in the Amazon of the University of the Amazon State (UEA). In light of the texts discussed in these disciplines, we reflect on the importance of understanding children as active people and producers of knowledge and cultures, who through drawing express their opinions, their perceptions, representations of the world around

them. In this context we consider children's drawings as an important source of research for access to the children's universe, allowing us to broaden our knowledge about the peculiarities of children and their childhoods. This scientific research is about the children, which is a theme that is discussed, principally on the field of Sociology which speaks about the child. We wrote this research looking the infancy and respecting the social writers. Our methodology brings a bibliographic research taking some writers, that is: Carvalho (2015), Casa (2006), Kramer (2002), Noronha (2010), Pinto (1997), Sarmiento; Pinto(1997), Sarmiento(2008), Soares (2006) e Sobrinho(2008;2009).

KEYWORDS: Science. Children. Research.

1 | INTRODUÇÃO

O desenho desde o período pré-histórico era uma maneira do homem se comunicar e fazer seus registros. Neste sentido, as crianças também utilizam desse recurso para expressar suas concepções, vivências e aprendizagens.

Com intuito de aprofundarmos melhor esta temática, faremos uma tessitura histórica do desenho infantil, verificando as concepções de Ormezzano (2009) e Mèredieu (1974), perpassando pelos estudos de Piaget (1973) e Vygotsky (1998), até chegar a discussão da Sociologia da infância sobre o desenho infantil através do olhar de Sarmiento (2011), Gouvea (2008), Monteiro (2013), Gobbi (2005), e Ferreira (2001).

Destacaremos assim, o desenho como um instrumento metodológico para conhecer melhor o universo infantil e desvelar nosso olhar adultocêntrico, presente ainda em algumas pesquisas, que não levam em consideração as vozes dos pequenos produtores gráficos, fazendo interpretações sem ouvi-los.

É nesta perspectiva que trazemos este novo enfoque da Sociologia da Infância sobre o desenho infantil, com intuito de discutir sobre eles nas pesquisas envolvendo crianças, para um novo olhar, dando assim visibilidade aos nossos pequenos e pequenas em suas produções.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa visa discutir sobre os desenhos nas pesquisas envolvendo crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância. Para alcançar o objetivo citado, adotamos uma abordagem qualitativa, que é uma investigação fundamentalmente interpretativa, a fim de tirar conclusões sobre seus significados (CRESWELL, 2007).

O estudo desenvolvido é de cunho bibliográfico, constituído a partir de leituras de livros e artigos científicos discutidos nas disciplinas: "Educação em Ciência e Infância no contexto Amazônico" e "Pesquisa com crianças em Educação e Ciências na Amazônia" do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

As disciplinas foram ministradas nos meses de novembro e dezembro de 2016, o que suscitou reflexões sobre os temas voltados para o estudo da infância e das crianças como atores sociais e de direito, defendidos pela Sociologia da Infância, com as contribuições dos seguintes teóricos: Sarmiento (2011), Gouvea (2008), Monteiro (2013), Gobbi (2005), Ferreira (2001), Soares, Sarmiento e Tomás (2005) e Ferreira (2008).

3 | TESSITURAS HISTÓRICAS DO DESENHO INFANTIL

O homem pré-histórico, bem como as crianças utilizavam imagens nas cavernas para se expressar e conceber informações, tendo uma ligação com o desenho, pois era através dele, que registrava sua história(LIRA, 2013). O autor ainda destaca que:

[...] ao observarmos as representações pictóricas e os registros deixados nas paredes das cavernas de nossos antepassados verificamos, de fato, a importância dessa memória coletiva para a divulgação de determinado conhecimento de ancestral de valor científico e impregnado de valor estético (LIRA, 2013, p. 21).

Desta maneira, Ormezzano (2009) ressalta que o desenho teve um significado mítico para o homem pré-histórico, estético para o renascentista e econômico no início da era industrial e atualmente o consideramos como uma linguagem e recurso de comunicação, expressão e conhecimento. Para o autor:

[...] desenhar não é simplesmente copiar a natureza. Desenhar implica conhecer e apropriar-se do mundo. Desenhar significa expressar esse conhecimento, mas também expressar sentimentos e emoções implicados com o mundo exterior e interior (ORMEZZI,2009, p. 32).

Nesta perspectiva, fazer um resgate da trajetória dos estudos dos desenhos infantis é desafiador, devido a escassez de documentos que comprovem a sua historicidade. A raridade dos desenhos infantis demonstra a falta de importância das produções das crianças para a ciência e a sociedade ao longo do tempo. O que pode ser justificado devido ao alto custo do papel e lápis, porém isso não significava que as crianças não desenhavam, pois, as mesmas utilizavam o chão de areia, muros, carvão, gravetos, pedras e objetos que marcassem as superfícies diversas (MÉRERIEU, 1974).

Mèredieu (1974) diz que o interesse pelo desenho começou no fim do século XIX, com as primeiras pesquisas no campo da Psicologia Experimental. Ao longo dos anos a Pedagogia, a Sociologia e a Estética beneficiaram-se com esses estudos. Contudo, em 1974 o autor fazia uma crítica de que “em sua opinião, utiliza-se mais o desenho em psicologia do que esta contribui para um estudo próprio...” (MÈREDIEU, 1974, p. 73).Concordamos com a afirmação do autor sobre a utilização do desenho, pois, ainda

hoje vemos estudos mais psicológicos que interpretam os desenhos na perspectiva dos adultos, do que no olhar das próprias crianças.

4 | OS ESTUDOS SOBRE O DESENHO INFANTIL

Durante o percurso de investigação sobre o desenho infantil segundo alguns teóricos que desenvolveram pesquisas sobre esta temática, iniciamos com a concepção de Piaget (1973) que descreve o desenho como uma das manifestações semióticas - uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói, desenvolvendo-se concomitantemente como o brincar e a linguagem verbal.

Para Piaget (1973), a evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo.

Já Vygotsky (1998) compreende o desenho infantil mediante ao contexto histórico-cultural, no qual a criança está inserida, considerando assim vários aspectos e a importância da mediação do educador neste processo artístico da criança.

Segundo Ferreira, a teoria de Vygotsky (2001, p. 40) traz um avanço na compreensão sobre o desenho, pois considera que “[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra”.

De acordo com Monteiro (20013) as áreas das psicologias projetiva, cognitiva e do desenvolvimento, se apropriaram do desenho infantil em suas pesquisas, porém o foco não eram as crianças e suas vozes, e sim as interpretações e os significados atribuídos pelos adultos. Os estudos produzidos ao longo do tempo, acerca da infância e da criança, foram sendo desenvolvidos na perspectiva do adulto, que procura explicar e atribuir significado as interações sociais, ações e produções das crianças. Por outro lado, atualmente com os crescentes estudos e produções que tomam como foco a criança como ator social pleno e de direito:

[...] o desenho infantil adquire uma dimensão de veículo de comunicação, facilitador da transmissão de mensagens quer em alternativa quer conjuntamente com a linguagem falada. Os saberes sobre a infância têm o contributo de vários campos da ciência, contudo nas últimas décadas do séc. XX, a Sociologia da Infância, promove um novo olhar da infância e da criança, deixando esta de ser vista como “um ser humano incompleto”, que caminha para a idade adulta, para ser considerada como um ser competente em cada momento da sua vida (GOMES, 2009, p.31)

Deste modo, autores como Ferreira (2001); Gobbi (2005); Pereira (2005), Sarmiento (2011), Gomes (2009), Monteiro (2013), Gouvea (2008) ao abordarem sobre o desenho infantil descrevem que as crianças gostam de desenhar, sendo os seus desenhos um canal de expressão de suas ideias, vontades, emoções e o modo como

leem e observam a realidade a sua volta. É no desenho que as crianças encontram uma maneira, além da fala e do brincar, para se expressar. Gobbi (2009), destaca também que o desenho pode ser usado quando desejamos conhecer melhor o universo infantil, daí a importância do desenho nas pesquisas com crianças.

5 | O DESENHO INFANTIL: UM OLHAR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Ao buscar novas maneiras de olhar o universo infantil destacando a importância que os estudos da Sociologia da Infância trazem para a pesquisa com crianças. Esta parte do entendimento delas como sujeito de conhecimento, procurando adotar na pesquisa procedimentos que possibilitem a elas dar seu testemunho, por meio de suas vozes.

Nessa perspectiva o desenho infantil, como uma produção simbólica diferenciada¹, torna-se uma fonte importante na pesquisa para construção de novos conhecimentos, que busca resgatar as vozes infantis, dando as crianças visibilidades antes negadas nas investigações.

Sarmiento (2011) compreende o desenho infantil como uma produção simbólica de um grupo social geracional, nessa direção os estudos da Sociologia da Infância têm contribuído para a construção de novas perspectivas de conhecer e interpretar o mundo infantil, por meio do olhar e produções da própria criança.

O desenho por ser uma linguagem usada pelos pequenos para se comunicar se apresenta como uma importante ferramenta nas pesquisas com crianças, pois possibilita-nos desvelar novos caminhos para conhecer melhor suas percepções, representações, pensamentos e sentimentos. Segundo Sarmiento (2011, p.28-29):

[...] o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de ‘incorporação’ pela criança da realidade externa e de ‘aprisionamento’ do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Para Sarmiento (2011), o desenho infantil deve ser analisado a partir de um triplo enquadramento, articulado as várias dimensões de análise: o *primeiro* seria como uma ação realizada por um sujeito concreto e real, identificando a criança como produtor cultural único; o *segundo* seria no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, feito por meio de um sistema específico de crenças, das representações

¹ Gouvea (2008), Sarmiento (2011)

e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; *terceiro*, seria como expressão geracional específica, diferente da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância.

Conforme Gouvea (2008) o desenho infantil por ser uma produção simbólica firma-se em um importante registro da expressão da criança, onde a mesma através do desenho expõe sua visão de mundo. Nesse sentido, cabe-nos o desafio de refletir e construir metodologias de pesquisas com crianças, que consolidem e afirmem a criança como produtora de culturas e que suas produções simbólicas (os desenhos) sejam reconhecidas e valorizadas como uma fonte importante para conhecer seus mundos sociais. Assim afirma Gobbi (2009, p.73):

Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares.

Essa perspectiva do desenho infantil como documentos importantes tem corroborado para o desvelamento do olhar adulto, tantas vezes descuidado, insensível, disperso e que rasuram as produções dos pequenos, o que ocasionam a (in)visibilidade das crianças nas pesquisas (GOBBI, 2009). É nesse movimento de descentralização do olhar adultocêntrico que as vozes infantis ganham visibilidades, nesse sentido, os desenhos constituem-se como um meio para que suas vozes, antes silenciadas, venham à tona, abrindo novos caminhos para a afirmação da criança enquanto actor social.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente produção discutiu o desenho enquanto um instrumento metodológico importante nas pesquisas envolvendo crianças, visto que, o desenho possibilita conhecer e compreender as vivências, os olhares, os sentidos e os conhecimentos dos pequenos e pequenas². Para tanto, inicialmente dialogamos com os autores Ormezzano (2009) e Mèredieu (1974), os quais contribuíram com a tessitura histórica do desenho infantil.

Após o percurso histórico, abordamos as concepções sobre o desenho infantil segundo Piaget (1973) e Vygotsky (1998), para então, chegar um novo estudo sobre esta temática no olhar da Sociologia da Infância com Sarmiento (2011), Gouvea (2008), Monteiro (2013), Gobbi (2005). No quadro abaixo apresentamos uma visão panorâmica das concepções teóricas do desenho infantil de acordo com cada autor (a):

² Gobbi (2005)

Teóricos	Concepções sobre os desenhos infantis
Piaget (1973)	Considera o desenho como uma “manifestação semióticas”, desenvolvidas simultaneamente no “brincar” e na “linguagem verbal”.
Vygotsky (1998)	Entende o desenho infantil mediante ao contexto histórico-cultural, consideraimportante a mediação do educador neste processo artístico da criança.
Ferreira (2001); Gobbi (2005); Pereira (2005)	Consideram os desenhos infantis um canal, onde as crianças expressão de suas ideias, vontades emoções e o modo como leem e observam a realidade a sua volta.
Gouvea (2008)	Concebe o desenho infantil como uma produção simbólica diferenciada.
Sarmiento (2011)	o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças.

Quadro 1: Concepções teóricas sobre os desenhos infantis

Fonte: Os autores

Ao analisar as concepções sobre o desenho infantil, percebemos como é enriquecedor dialogar com os autores que discutem a temática, pois cada um deles contribui para melhor entendimento no desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco a criança e suas produções gráficas.

No entanto, o que tem prevalecido nos estudos produzidos sobre o desenho infantil é o olhar adultocêntrico, assim expõe Ferreira (2008, p. 148), “a pesquisa é produzida e conduzida pelo adulto”, trazendo consigo impressões, opiniões, que tende de ser afirmados durante a investigação. A autora segue dizendo que nos estudos que tomam a criança como objeto, é a percepção do adulto que se faz presente, que emerge da simples observação da criança, ou seja, as crianças são olhadas, mas não observadas, são ouvidas, mas não escutadas, portanto são silenciadas, uma vez que é o adulto que tem poder final no que será escrito nas pesquisas.

Neste sentido, faz-se necessário superar a *lógica adultocêntrica*, que tende a captar a criança como seres incompletos, desprovidos de capacidades reflexivas, fazendo predominar concepções epistemológicas que rasuram as interpretações e produções das crianças na acção social³. É preciso olhar as crianças para além do que a conhecemos hoje, para isso é necessário abandonar o olhar adulto e buscar apreender o universo infantil a partir do olhar da criança.

Logo, como fazer uma pesquisa envolvendo crianças sem ouvi-las? Como interpretar os desenhos das crianças sem perguntar sobre suas concepções?

É nesta perspectiva de respeitar as crianças como autores sociais, defendido

³ Soares, Sarmiento e Tomás (2005)

pela Sociologia da Infância que destacamos o desenho infantil como uma fonte para conhecer melhor as impressões, expressões e representações das crianças nas pesquisas.

7 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através dos desenhos infantis somos convidados a não só conhecer os pequenos e pequenas, mas a “ouvir suas vozes”. Diante disto, o estudo discutiu sobre os desenhos nas pesquisas envolvendo as crianças na perspectiva da Sociologia da Infância.

Nossa aproximação com o objeto desta pesquisa, deu-se por meio da participação nas disciplinas Educação em Ciência e Infância no contexto Amazônico e Pesquisa com crianças em Educação e Ciências na Amazônia, que contribuiu para as reflexões e busca de leituras sobre o desenho infantil, neste novo olhar trazido pela Sociologia da Infância.

Deste modo, destacamos que a valorização das produções gráficas (os desenhos) das crianças, como um aspecto importante na pesquisa, para darmos visibilidade e evidenciarmos elas como participantes do processo e produtoras de novos conhecimentos.

Desta maneira, necessitamos continuar a tessitura deste novo paradigma, com intuito de caminharmos rumo a uma perspectiva de pesquisas que respeitem as crianças como cidadãos ativos e participantes. Para tanto, precisamos romper com concepções que legitimam a imagem da criança como um ser desprovido de capacidade intelectual.

Buscando assim, a construção de novas metodologias que considere a participação infantil e suas produções simbólicas, como parte intrínseca na pesquisa, se assim desejarmos construir uma sociedade para elas e com elas, pois “[...] nada mais gratificante do que ouvir o que elas têm a nos dizer. Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo... do que caminhar pelos seus imaginários” (MUBARAC SOBRINHO, 2009, p.209).

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, M. M. M.. “Branco Demasiado” ou... Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Ética acerca da Pesquisa com Criança. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, S. 2001. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. 2ª ed., Campinas, Papirus, 111 p. GOBBI, M. 2005. *Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. In: A.L.G. FARIA; Z.B.F. DEMARTINI; P.D. PRADO (eds.), **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**, 2ª ed., Campinas, Autores Associados, p. 67-92

GOBBI, M. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patricia (orgs.). **Por uma cultura da infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p.68-92.

GOMES, Z. F. F. **Desenho infantil** – Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em Sociologia da Infância. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11016> Acesso em: 10 março de 2011.

GOUVEA, M. C. S. de. A escrita da História da Infância: Periodização e Fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIRA, W. **Ciência e arte um encontro necessário nas aulas de ciências**. 2013. 98 f. Dissertação (Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

MONTEIRO, A. T. M.. **DESENHO INFANTIL NA ESCOLA: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2013).

MUBARAC SOBRINHO, R.S. **As vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. 2009. 229f. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis- Santa Catarina.

ORMEZZANO, G. **Educação estética, imaginário e arteterapia**. São Paulo: Wak, 2009.

PEREIRA, L.T.K. 2005. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Portal da Unesco. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf; acessado em: 27/02/2006.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.
SOARES, N. F; SARMENTO, M. J.; TOMAS, C. A. Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

VYGOTSKI, L.S. 1998. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4ª ed., Madrid, Akal, 127 p.

OS PROJETOS DE LEITURA NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: LER PARA SE LIBERTAR, NÃO PARA ALIENAR

Lucilene Gonçalves de Oliveira Lourenço

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação
Diamantina-MG

Noemi Campos Freitas Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação
Diamantina-MG

RESUMO: A presente pesquisa é resultado de um estudo e aprofundamento do tema letramento literário, refletindo teoricamente sobre os desafios e possibilidades de formar o aluno um leitor proficiente quanto ao gênero literário. A abordagem da pesquisa é qualitativa e embora tenha sido uma pesquisa de campo, se serviu da análise documental e revisão da literatura. Foram abordados ao longo do estudo os conceitos de literatura, leitura, letramento literário e formação do leitor a partir de leituras e análises de livros, dissertações, artigos e publicações que versavam sobre o assunto. A metodologia de estudo se deu a partir das seguintes etapas: observações na sala de aula; técnica de coleta de dados por meio de entrevistas e questionário, na intenção de diagnosticar e comprovar a inserção do aluno no mundo do letramento literário. Tomou-

se como ponto de partida a contribuição dos projetos de leitura para a formação do aluno letrado realizados na Escola Estadual Matta Machado, situada em Diamantina, MG, tendo como referência uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa buscou como resultado diagnosticar se os projetos de leitura garantiam ao aluno o direito e o acesso ao letramento literário e verificar a potencialidade dos referidos projetos de leitura para a formação do leitor do gênero literário.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Projetos de leitura na escola. Formação de leitores.

ABSTRACT: This research is a result of a deep study of the literary literacy theme which has a theory reflecting on the challenges and possibilities of forming the student a proficient reader regarding the literary genre. The research approach is qualitative, and, although it is a field research, this investigation used a documentary analysis and literature review techniques. Throughout the study, the concepts of literature, reading, literary literacy and reader formation were analyzed through reading, analyzing books, dissertations, articles and publications that dealt with the theme. The methodology was based on the following steps: observations in the classroom; data collection technique through interviews and questionnaire.

These tools were selected in order to diagnose and verify the insertion of the student in the world of literary literacy. As an initial point, it was possible to have a fundamental contribution from the projects of reading which deal with the formation of the literate student, made at Escola Estadual Matta Machado, MG, located in Diamantina, MG. The reference was the 5th grade class. The research required as a result to diagnose if projects of reading guaranteed the student the right and access to literary literacy and to verify the potentiality of the mentioned projects for the formation of the reader of the literary genre.

1 | INTRODUÇÃO

Há aproximadamente dezoito anos inserida no contexto escolar e trabalhando com os anos iniciais da alfabetização, me intriga o fato de perceber como a literatura tem sido vivenciada por aqueles que dizem “educar para a vida”. O ensino da literatura nas escolas públicas, ao invés de promover essa formação do leitor literário muitas vezes acaba por aliená-lo. Essa alienação acontece não só por aqueles que definem as matrizes curriculares e ideologicamente tentam controlar o ensino, segundo aspirações elitizadas, mas também por aqueles que reproduzem esse ensino. Nessa perspectiva, vamos refletir aqui sobre a Literatura como direito e como os projetos de leitura na escola poderiam potencializar o letramento literário de leitores em formação.

Parece óbvia a conquista de uma herança cultural, de um patrimônio a que todos têm direito, mas na prática, não acontece bem assim. É preciso que haja mudança na forma de ensinar, nas estratégias adotadas com o texto literário para, então, fazer valer esse direito que o aluno tem de conhecer e ter acesso a essa herança cultural adquirida por meio da leitura.

A Literatura ensina por si só, não como fazem os manuais de instrução para ensinar condutas e regras a serem seguidas. O aluno torna-se um alienado quando não tem vez, nem voz nesse processo de leitura dos textos literários. Quando, ao penetrar nesse ambiente, descobre que tudo já havia sido previamente decidido, ele apenas tem que se adequar e se moldar às estratégias de leitura impostas por regras a serem seguidas. Segundo Isabel Solé (1998),

Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido [...]. As situações de leitura mais motivadoras são as mais reais: Isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela. (p. 91).

Partindo desse pressuposto, o ensino da Literatura precisa ser repensado em nossas escolas. A Literatura deve possibilitar a descoberta de novos significados. É necessário que o aluno leia para se libertar, para encontrar sentido naquilo que lê e entender o que de fato está escrito nas entrelinhas do texto, fazendo inferências,

argumentando, além de ter a percepção do texto por um viés mais crítico. Como afirmou Freire (2006) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Ler é mais que decifrar signos, é enxergar o mundo” (p. 11). E, é essa pedagogia libertadora e humanizadora que precisa ocupar espaço na escola, onde todos tenham acesso aos bens culturais, sem distinção de classe, etnia, posição social e, além disso, sem passividade e conformismo.

2 | DA REVISÃO DA LITERATURA AO ESTUDO “IN LOCO”

Para a defesa para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFVJM, minha pesquisa se pautou na análise os projetos de leitura desenvolvidos com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Diamantina, MG. Pretendia-se verificar se esses projetos atuavam na promoção do letramento literário tornando os alunos leitores proficientes, e se a escola realmente tem desenvolvido o texto literário promovendo a aquisição do valor estético e cognitivo na formação deste leitor.

A pesquisa teve um enfoque qualitativo. Depois de realizado o levantamento bibliográfico, propôs-se conhecer o trabalho com os textos literários através da pesquisa documental sobre os projetos de leitura promovidos na escola; técnica de coleta de dados por meio de entrevistas e questionário (em conformidade com os parâmetros do CEP); observação em sala de aula; além da análise dos projetos de leitura desenvolvidos na escola, na intenção de diagnosticar e comprovar a inserção do aluno no mundo do letramento literário e as potencialidades do objeto pesquisado.

3 | OS PROJETOS DE LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A importância dos projetos de leitura para a promoção do letramento literário são constatações construídas a partir do referencial teórico que fundamentou a pesquisa e, também, da experiência adquirida ao longo da minha trajetória profissional.

Os projetos de leitura são estratégias eficazes para o desenvolvimento da leitura literária na escola. Esses projetos devem realmente favorecer o prazer pela literatura. Nos anos iniciais da alfabetização, quando a escola desenvolve projetos que propiciam aos alunos essa descoberta e apreciação pelos textos literários, ela está possibilitando aos alunos o desenvolvimento de outras capacidades requeridas ao processo de alfabetização. É a esse letramento literário, que na verdade deve ser estimulado, que nos referimos, proporcionado pela execução de projetos de leitura que privilegiam os textos literários. O trabalho com os projetos de leitura, desta forma, propicia à escola a oportunidade de minimizar as formas tradicionais de desenvolver o gênero literário com os alunos, além de romper com esse distanciamento entre alunos

e textos literários, favorecendo, assim, a veiculação desses saberes.

A escola precisa entender o seu papel como agência formadora e não “reprodutora” do conhecimento onde todos os envolvidos no processo de aquisição da leitura literária sejam considerados atores nesse processo de decifração do mundo. O direito de se posicionar, opinar, incorporar o texto, transformando-o segundo o ponto de vista do leitor é garantir-lhe o direito à literatura, direito de se expressar e tornar o texto literário uma experiência única.

O ensino da Literatura precisa acontecer em um processo de aprendizagem onde a qualidade sobreponha à quantidade. Onde o número de obras, os resultados alcançados na escrita, na produção de textos, não sejam os únicos parâmetros utilizados para dizer o quanto a literatura tem sido ou é importante na escola.

Conhecedora das matrizes curriculares, entendo que os docentes de modo geral, pela preocupação em atender aos programas veiculados pelas Secretarias de Ensino, quer sejam municipais ou estaduais, tenham dificuldades para se organizar e trabalhar a literatura como forma de libertação, expressão de arte, conhecimento de mundo, além de ensinar a função social a que ela se destina. Esse olhar para a literatura, na maioria das vezes, é atropelado pela escola em detrimento do cumprimento dos programas de ensino estabelecidos pelas políticas educacionais. Entendemos que ensino da Literatura não é tarefa fácil. Para Lerner (2002),

A leitura na escola é, antes de mais nada, um objeto de ensino, para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza.(p.16)

Desta forma, transformar a leitura literária em um objeto de aprendizagem requer uma nova postura em relação ao ensino da literatura na escola.

4 | AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Repensar a Literatura do ponto de vista da qualidade literária é preocupar-se com uma leitura produtiva propondo novas estratégias para despertar o gosto pela leitura. Nesse ensejo, os projetos de leitura bem organizados e sistematizados se tornam estratégias significativas para a promoção do letramento literário, e também, uma forma compartilhada da leitura, de modo que o aluno relate sua experiência e a produção de sentidos a partir dos textos literários. Para Cosson (2014), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” (p. 17).

Contudo, ao docente cabe o papel mais importante, o de despertar o prazer pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito.

Assim, percebemos que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois nem sempre proporciona possibilidades de encontros significativos da criança com a Literatura, quando limita a criança ao contato com textos literários apenas através dos livros didáticos.

Pensar a Literatura na perspectiva do letramento é mudar essa visão da escola: de agência reprodutora do conhecimento literário para agência formadora desse conhecimento. Ainda segundo Cosson (2014), “No exercício da literatura podemos ser outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” (p.17)

O professor precisa assumir o papel de mediador desse conhecimento a ser construído com e para o aluno, encorajando-o a se expressar através dos textos literários e tornar a sala de aula um espaço de liberdade, que prima pela imaginação e prazer, pela descoberta e aprendizado, sem alienação. A criança, que desde muito cedo entra em contato com a obra literária, terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. Segundo Baldi (2010)

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas. (p.8)

A escola é o espaço por excelência onde a prática do letramento literário acontece a partir da escrita e, evidentemente, da leitura. Ampliar as possibilidades de acesso às leituras literárias é a oportunidade de promover e potencializar o letramento literário de forma humanizada, não alienada.

5 | REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras**: Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA,

Aparecida et al. (Org.). **Literatura, saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE

Danielli Vacari de Brum

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Porto
Velho Zona Norte.
Porto Velho – RO

Danielly Eponina Santos Gamenha

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Porto
Velho Zona Norte
Porto Velho – RO

Maria Beatriz Souza Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Porto
Velho Zona Norte
Porto Velho – RO

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise das razões de permanência e evasão dos alunos do Curso Superior em Gestão Pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte. A coleta de dados foi baseada em métodos qualitativos e utilização de questionário estruturado com questões abertas e fechadas. A população investigada foi composta de aproximadamente 180 acadêmicos matriculados e frequentes no ano de 2016 e a amostra mínima (n) em função do erro (e) foi constituída por 80 (oitenta) alunos, onde se utilizou o erro amostral de 10% e percentual

estimado de 0,5. Utilizamos o software Sphinx Léxica que compreende a realização de pesquisas em todas as suas etapas: concepção e edição do questionário, entrada das respostas e apuração e análise estatística (tabulações simples e cruzadas). Com os resultados da pesquisa conclui-se que é necessário realizar um trabalho especial com o aluno, efetivando um acompanhamento mensal, onde a equipe pedagógica e o corpo docente trabalhem em conjunto, observando o comportamento do mesmo, realizando um levantamento com o intuito de reunir informações para encontrar soluções práticas, e, voltando uma atenção especial quando houver queda na assiduidade nas aulas, objetivando erradicar este crescente problema no processo educacional. Acredita-se ainda que a gestão do IFRO tem que se mobilizar para construir um caminho sólido para o fortalecimento do aluno no curso, utilizando mecanismos de comunicação, dinâmicas e entrevistas individualizadas para a instituição prosseguir no caminho da educação eficiente e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Desistência escolar, cursos superiores, políticas públicas.

ABSTRACT: This article presents an analysis of the permanence reasons and evasion of the pupils of the Superior Course in Public administration of the Federal Institute of

Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte. Data collection was based on qualitative methods and the use of a structured questionnaire with open and closed questions. The research population was composed of approximately 180 students enrolled and frequent in 2016 and the minimum sample (n) due to error (e) was composed of 80 (eighty) students, where the sampling error of 10% and an estimated percentage of 0.5 were used. We use the Sphinx Léxica software that includes research in all its stages: design and edition of the questionnaire, input of the answers and calculation and statistical analysis (simple and cross tabulations). With the results of the research it is concluded that it is necessary to perform a special work with the student, carrying out a monthly monitoring, where the pedagogical team and the faculty work together, observing the behavior of the same, performing a survey with the purpose of gathering information to find practical solutions, and paying special attention when there is a drop in attendance in classes, aiming to eradicate this growing problem in the educational process. It is also believed that IFRO management has to mobilize to build a solid path for student empowerment in the course, using communication mechanisms, dynamics and individualized interviews for the institution to continue on the path of efficient and effective education

KEYWORDS: School dropout, higher courses, public policies.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar de vastas pesquisas relacionadas ao tema, a evasão escolar no Brasil é uma problemática que está presente da Educação Básica à universidade, e apesar de convivermos com ela, a mesma vem crescendo a cada ano e até hoje não se descobriu uma medida eficaz para erradicá-la. Autores como Tinto (1975 *apud* PRESTES et al., 2014), Gaioso (2005, *apud* BAGGI e LOPES, 2011), Cardoso (2011, *apud* MOROSINI et al., 2011), entre outros, escreveram a respeito da temática, identificando fatores que levariam o aluno a evadir-se do curso, e isso contribuiu singelamente para a adoção de medidas de incentivo à permanência escolar criadas pelo governo.

Por mais discutido que esse assunto tenha sido, ainda não se obteve um diagnóstico real do que leva o aluno a evadir-se. As pesquisas, em sua maioria, são relacionadas à educação básica ou então ao ensino superior privado. É necessário que a evasão seja encarada como um problema público, crescente no país e que sejam realizadas ações que busquem soluções efetivas para a sua diminuição. De acordo com os autores estudados, a falta de políticas públicas para a educação e para os alunos socioeconomicamente vulneráveis, também é uma problemática que contribui para o aumento destes percentuais.

Espera-se que este estudo possa contribuir de forma eficaz para uma avaliação institucional, de modo que a gestão acadêmica desta instituição possa desenvolver políticas de contenção da evasão, efetivas reestruturações de métodos e, contribuir para o sucesso da permanência escolar em nível superior.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi mostrar um panorama sobre a evasão e a permanência dos acadêmicos do Curso Superior em Gestão Pública do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, procurando compreender as verdadeiras razões seja no âmbito pessoal, educacional ou profissional do aluno que o faça evadir-se do curso.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A evasão no Ensino Superior

Conceituando o fenômeno da evasão, Utiyama e Borba (2003 *apud* ALMEIDA, 2008) explicam que “Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”, “em qualquer etapa do curso” (ABBAD et al., 2006). Para Gaioso (2005 *apud* BAGGI e LOPES, 2011, p. 356) “a evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudo”.

Reforçando a ideia, Maia e Meireles (2005 *apud* ALMEIDA, 2008) relatam que “Evasão consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerada como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso”.

Podemos falar também que a evasão é “O movimento de o aluno deixar as Instituições de Ensino Superior (IES) e nunca receber o diploma” (TINTO, 1975 *apud* PRESTES et al., 2014).

E para finalizar o seu conceito, Kennedy e Powell (1976 *apud* ALMEIDA, 2008) destacam que a evasão é um fenômeno causado primariamente pela combinação de características dos alunos e suas circunstâncias de vida:

Características pessoais que tendem a mudar de forma mais lenta incluem: motivação, estágio do desenvolvimento adulto, nível de escolaridade, personalidade, atitude e auto conceito de educação. As circunstâncias da vida que podem mudar mais rapidamente incluem mudanças na ocupação profissional, relacionamento com os pares e com os familiares, saúde, finanças e suporte da instituição que oferece o curso.

Para Formiga et al. (2011) fatores como relações pessoais no cotidiano podem contribuir para a permanência do aluno nas instituições de ensino. Através dela é possível modificar hábitos, atitudes e valores.

2.2 A Educação Superior no estado de Rondônia

Segundo Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013) a região Norte é composta por sete estados que juntos somam 17 milhões de habitantes. Dentre as cinco regiões brasileiras está em quinto e

último lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 423,6 mil ou 6,9% do total, apresentando em 2013 um crescimento de 4,7% em relação ao ano anterior. Dessas 423,6 mil matrículas, o estado de Rondônia apresenta apenas 46 mil (10,9%).

Rondônia tem uma população estimada em 1,7 milhões de habitantes e possui 33 IES, em sua maioria de ensino privado, sendo 0,7% matrículas em cursos presenciais. Em 2013, na rede privada houve um aumento de 6,7% nas matrículas, atingindo a marca de 36,2 mil matrículas, contra 34 mil do ano anterior. Na rede pública, ocorreu crescimento de 10,5%, totalizando 9,3 mil matrículas, contra 8,4 mil em 2012 (INEP, 2013).

Outro dado interessante revela que o Estado apresenta 54 mil trabalhadores empregados com carteira assinada com ensino superior completo. Rondônia também foi responsável pela formação de 7,7 mil estudantes universitários (5,6 mil em cursos presenciais e 2,1 mil em cursos EAD) e apresentou 65 mil alunos matriculados no ensino médio em 2013. A remuneração média por grau de instrução no estado, para os profissionais com ensino superior completo, decresceu 3,7% de 2012 para 2013, passando de R\$ 4,4 mil para R\$ 4,2 mil mensais.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

A coleta de dados foi baseada em métodos qualitativos e utilização de questionário estruturado com questões abertas e fechadas. A população investigada foi composta de aproximadamente 180 acadêmicos matriculados e frequentes no ano de 2016 no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte.

Trabalhamos com a pesquisa de levantamento com estudo descritivo. O levantamento *Survey* é o tipo de pesquisa descritiva mais comum, que inclui a utilização de questionários, entrevistas e levantamentos normativos [...] (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 77). Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa foi a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A amostra mínima (n) em função do erro (e) foi constituída por 80 (oitenta) alunos, onde utilizou-se o erro amostral de 10% e percentual estimado de 0,5. Utilizamos o software Sphinx Lexica que compreende a realização de pesquisas em todas as suas etapas: concepção e edição do questionário, entrada das respostas e apuração e análise estatística (tabulações simples e cruzadas).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise quantitativa

Matricularam-se no curso presencial de Gestão Pública, de 2013 a 2016, 374 alunos, dentre os quais 26 trancaram o curso, 90 desistiram e 10 retornaram, segundo dados coletados junto a Coordenação de Registros Acadêmicos do IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte. Em 2017, frequentam aproximadamente 180 alunos o referido curso.

Após a tabulação dos dados foi possível revisar e constituir as análises abaixo, confrontando-as com a literatura e realidade pesquisada. Com estes resultados, podemos verificar que pouco mais da metade dos respondentes são do sexo Masculino (51,2%), não possuem filhos (51,2%), não possuem qualquer tipo de deficiência (94%), são solteiros (51%), com idade entre 18 e 41 anos (87%), que trabalham e são responsáveis pela renda da família (75%), sendo essa renda variável entre 3 e 4 salários mínimos (23%).

Observamos um grande percentual de alunos trabalhadores, o que ratifica pesquisas feitas por Ferretti e Madeira (1992 *apud* SOUZA et al., 2012), que afirmam que durante as últimas décadas, surgiu um novo perfil de alunos que “são aqueles que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e para conseguir manter seu curso superior”.

Constatamos também que muitos já tiveram que cursar o ensino médio no período noturno (45%), por terem que trabalhar para ajudar na renda familiar ou para seu próprio sustento (54%). Entretanto, 64% afirmaram que isso não influenciou no seu rendimento escolar, por terem tido um excelente/bom desempenho no ensino médio (Tabela 1).

Rendimento Escolar	Excelente	Bom	Mediano	Ruim	Insuficiente
Trabalho					
Interferiu	6	20	15	0	2
Não interferiu	8	17	10	2	0
Total	80				

Tabela 1. Rendimento escolar no ensino médio comparado ao período de trabalho.

Podemos verificar que 80% dos respondentes cursaram todo ensino médio em escola pública, obtendo um rendimento entre bom e mediano de 78%. Através dessa pesquisa podemos perceber também que fatores como tempo de afastamento escolar (Tabela 2) e defasagem do ensino básico (Tabela 3) não afetaram o rendimento dos alunos hoje no Curso de Gestão Pública.

Rendimento Escolar	Excelente	Bom	Mediano	Ruim	Insuficiente
Afastamento					
Não interferiu	4	17	4	1	1
Interferiu parcialmente	4	8	11	0	0
Indiferente	6	7	4	0	0
Interferiu totalmente	0	5	6	1	1
Total					80

Tabela 2. Tempo afastamento da sala de aula x rendimento escolar.

Com relação ao tempo de afastamento da sala de aula, calculando-se a mediana, chega-se a conclusão de que metade dos respondentes estão a mais de nove anos afastados dos estudos, sendo que esse intervalo tem variação de até 34 anos. Os outros 50% estão a menos de nove anos afastados.

Rendimento escolar	Excelente	Bom	Mediano	Ruim	Insuficiente
Defasagem escolar					
Não traz uma defasagem	6	12	4	1	0
Indiferente	4	8	6	1	0
Traz uma defasagem parcial	4	12	9	0	1
Traz uma defasagem	0	5	6	0	1
Total					80

Tabela 3. Defasagem escolar x rendimento escolar.

Foi observado durante a revisão bibliográfica, que existe uma relação entre a escolaridade dos pais e a permanência dos alunos da escola. Na Figura 1, podemos verificar que 29,4% dos pais dos respondentes possuem ensino médio completo e 26,2% possuem curso superior ou pós-graduação. Esta temática foi levantada em pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL) por Queiroz (2006), que conclui “quanto mais elevados o nível de escolaridade de seus pais, mais tempo o aluno permanece na escola e maior é o seu rendimento”.

Nível de escolaridade dos pais

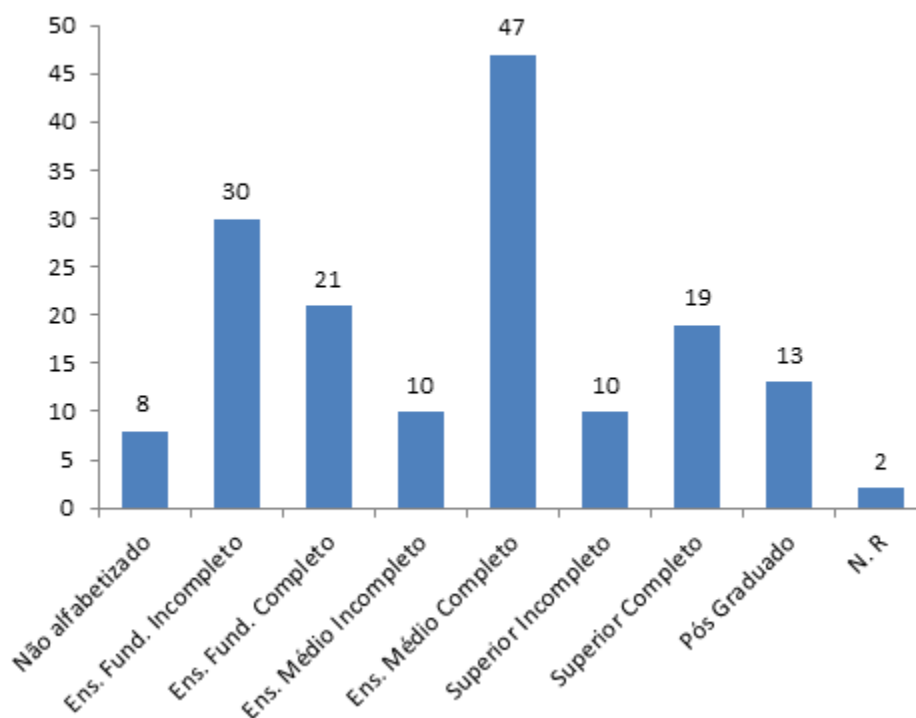


Figura 1. Nível de escolaridade dos pais dos respondentes

Com relação a permanência no curso, de acordo com os resultados apresentados na Figura 2, pode-se afirmar que os fatores que contribuem para a permanência do aluno na instituição estão relacionados aos laços que são criados com os professores, servidores, com a própria Instituição e a motivação familiar.

Fatores de permanência

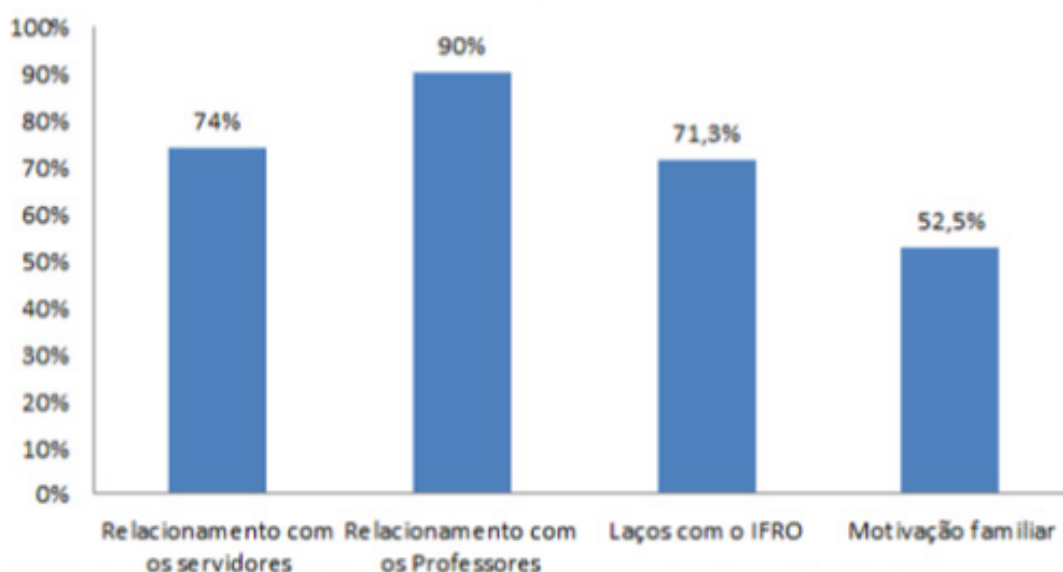


Figura 2. Fatores que contribuem para a permanência na instituição.

Trabalhando em conjunto na construção de uma aproximação, torna-se possível identificar os problemas enfrentados, e encontrar uma solução de forma que auxilie

na melhoria do rendimento do aluno, evitando a desistência diante das dificuldades encontradas no decorrer do curso.

Isto vem ao encontro de Setúbal (2001), que afirma:

A escola deve promover um ambiente acolhedor, que facilite a permanência do aluno, com isso ele se sentirá mais seguro e a escola irá ter a liberdade de buscar soluções para os problemas presente na vida daquele aluno, evitando uma possível evasão.

Observamos também que um dos critérios quanto ao êxito do aluno é a importância da família, consecutivamente, sua permanência na escola levaria a evolução do estudo. Através das relações pessoais no cotidiano torna-se possível modificar hábitos, atitudes e valores. Diante disto, a família possui um papel fundamental no processo de aprendizagem (FORMIGA et al., 2011).

Confrontando as bibliografias revisadas com os resultados obtidos, confirmamos que 27% dos respondentes concordam e 31% discordam ou concordam parcialmente que a motivação familiar interfere nos estudos e no rendimento escolar.

Os motivos que levaram a maioria dos respondentes a escolher o curso evidenciam o interesse de ingressar no serviço público, nos levando a inferir que a maioria busca a estabilidade financeira. Analisando os motivos de escolha do curso (Figura 3), o percentual de escolha para concursos públicos em outras áreas foi o maior, 48,8%, para ter um curso superior (37,5%), para a inserção no mercado de trabalho e possibilidades salariais representa (32,5%) e para a realização profissional e pessoal (32,5%).

Motivos de escolha do curso

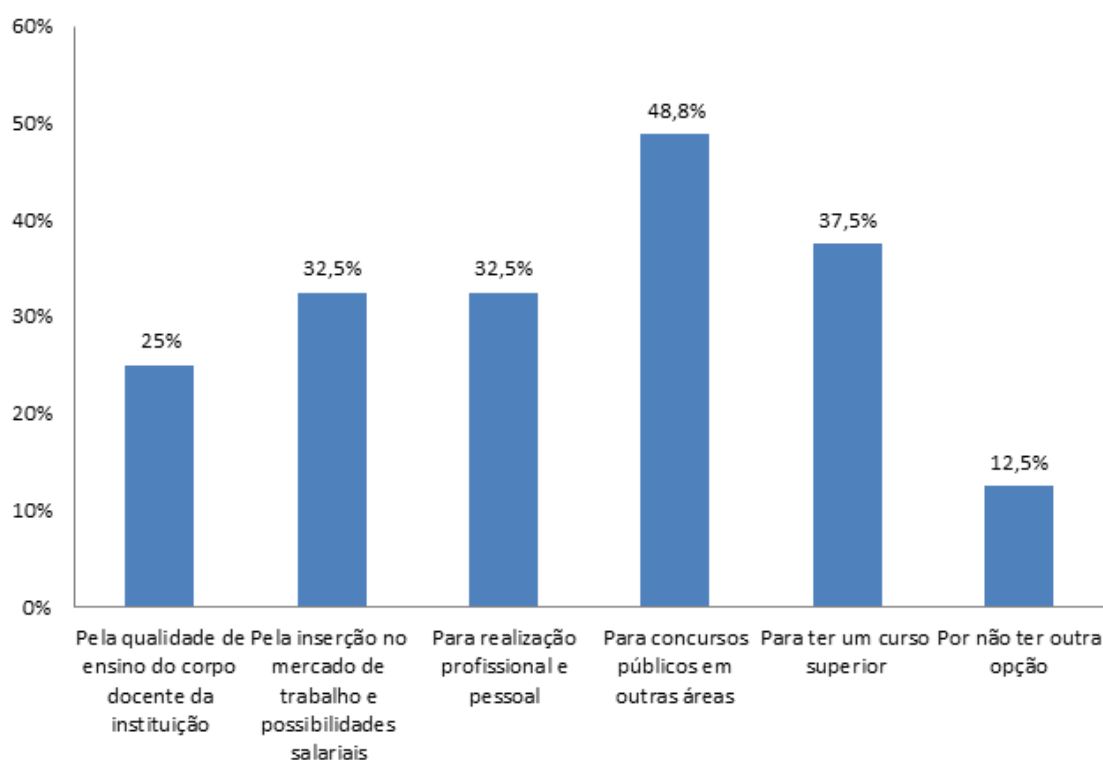


Figura 3. Fatores que levaram a escolha do curso.

Segundo Albuquerque (2008, *apud* TONTINI e WALTER, 2014), o fato da entrada em um curso de graduação ocorrer muitas vezes por eliminação de outras possibilidades, e não pela escolha do curso de maior interesse, resulta em frustração e falta de vocação. Pode-se destacar ainda, que a concentração de abandono nas primeiras fases poderia ser justificada pela decepção com as expectativas positivas e com a possibilidade de exercer a carreira escolhida.

Quando questionados em relação aos principais fatores que poderiam fazê-los desistir do curso, de acordo com a Figura 4, pode-se observar que o principal fator foi problemas pessoais (51,2%), seguidos de problemas de saúde (46,3%). Desinteresse e desmotivação do curso (43,8%) e dificuldade financeira (despesas com transporte, alimentação e xerox) representaram 31,3%. Também foram fatores relevantes apontados pelos respondentes como fatores de desistência do curso.

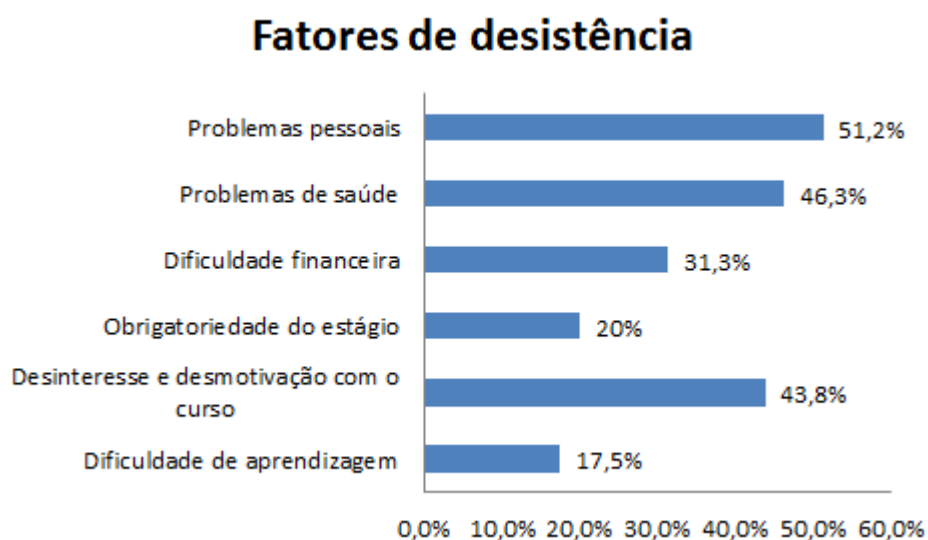


Figura 4. Fatores de desistência do curso.

A esse respeito Aquino (1997), enfatiza que as causas da evasão escolar são imputadas a casualidades, levando a assuntos distantes do âmbito escolar, atribuídas a assuntos particulares e problemas sociais, como os apresentados acima, evidenciados nesta pesquisa.

Para evitar que isso aconteça, Tinto (2002 *apud* TONTINI e WALTER, 2014) sugere que aconselhamento e apoio são condições importantes de suporte à persistência de alunos no ensino superior, especialmente aos que estão no seu primeiro ano.

O Governo Federal disponibiliza bolsas de permanência (PBP) com o intuito de contribuir para a formação dos alunos, auxiliando os estudantes socioeconomicamente vulneráveis. Estes programas contribuem para que eles possam permanecer no curso e ter acesso à educação, no caso ensino superior. Esses programas são oferecidos por edital de concorrência onde levam-se em consideração como renda per capita, ingresso por ação afirmativa, membro familiar com deficiência e núcleo familiar com idosos e crianças. Com relação aos respondentes, 68% afirmam conhecer estes

programas no IFRO.

Cabe salientar que os programas disponibilizados pelo IFRO seguem o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Apesar de serem disponibilizados oito auxílios/programas de permanência, só foram ofertados no ano de 2016, tanto no 1º quanto no 2º semestre, quatro programas, sendo eles: Programa de Concessão de Auxílio ao Estudante Colaborador (PROCAE), Programa de Concessão de Auxílio Transporte (PROCAT), Programa de Auxílio Complementar (PROAC), Programa de Auxílio Alimentação (PROCAL) (Figura 5).



Figura 5. Programas de permanência ofertados aos respondentes no ano de 2016.

Foi indagada a questão de como os beneficiários dos programas o qualificam e se os programas contribuem para a sua permanência na Instituição. O resultado foi que 47,6% dos respondentes avaliaram como bom/excelente e que 55 % dos questionados concordam que os auxílios ofertados pelo Instituto contribuem para a permanência do aluno no curso.

Algumas questões foram colocadas aos respondentes, onde estes deveriam indicar o seu grau de discordância ou de concordância. A principal ideia foi comparar os resultados obtidos nas tabelas anteriores e confrontá-los com possíveis contradições.

Observou-se que 80% dos respondentes consideram as aulas práticas (minicurso/oficina) extremamente necessárias para a formação profissional dos mesmos como gestores públicos. Com relação ao desinteresse e desmotivação do curso, somente 39% consideram as visitas técnicas suficientes para seu aprendizado, 52% alegam que a principal motivação para permanência no curso são seus familiares, 40%

já pensaram em desistir do curso, 32% concordam que há falta de incentivos por parte da instituição para participação em projetos de pesquisas e extensão e 62,6% dos respondentes concordam parcialmente/totalmente que renda, filhos, horário de trabalho, transporte e saúde interferem em seu aprendizado. Também acrescentam (68%) que temáticas como assédio moral e/ou sexual, oratória e relações interpessoais devem ser trabalhadas no decorrer do curso.

Para Tinto (1975 *apud* ANDRIOLA et al., 2006) a decisão de evadir-se é tomada em função da integração social e acadêmica, desenvolvida na universidade. Logo, se o aluno não tem bons relacionamentos interpessoais, isso poderá acarretar a desistência do aluno. Tivemos um percentual de 28,7% apontando este problema (Figura 6).

Tem-se, ainda, a percepção concernente à infraestrutura da IES, pois as deficiências nas estruturas físicas das universidades são apontadas como um dos fatores que interferem nos índices da evasão (DIAS et al., 2010, *apud* TONTINI e WALTER, 2014). Essas estruturas incluem qualidade do espaço físico em geral, sala de aula, laboratórios, equipamentos e biblioteca (TONTINI e WALTER, 2014). Neste trabalho 22,5% dos respondentes alegam que a falta de livros, periódicos e atendimento eficiente da biblioteca são fatores que levariam a desistência do curso.

Fatores mais problemáticos no curso

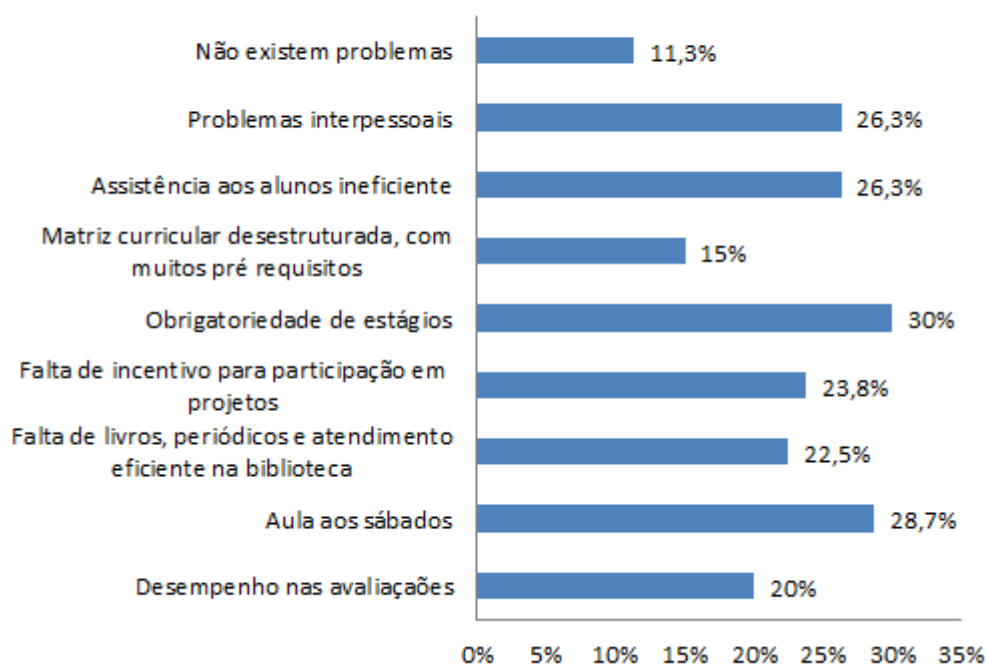


Figura 6. Fatores que são mais problemáticos no curso.

5 | CONCLUSÕES

A evasão escolar por se tratar de um problema nacional, é bastante estudada e evidenciada por inúmeros pesquisadores. Levando em conta o que foi apresentado

nesta pesquisa, as causas da evasão ainda são complexas. A educação no Brasil, no contexto histórico deve ser lembrada pelo fato de que o problema de hoje é reflexo de ontem, onde existem políticas públicas criadas para facilitar a permanência, no entanto, sua aplicabilidade e eficiência ainda é um problema. Saber identificar quando o aluno está passando por dificuldades internas ou externas é de extrema importância para que se apliquem soluções práticas e efetivas para mantê-lo em sala de aula.

Apesar da Coordenação de Apoio ao Educando (CAED) em parceria com a Direção de Ensino (DE) influenciarem na melhoria de vida profissional e pessoal dos seus discentes, podemos concluir que este departamento precisa reconsiderar e transformar seus programas de permanência com olhar individualizado e humanizado para que seus alunos permaneçam em suas graduações até a conclusão do curso independentemente das razões pessoais que em muitos casos os levam à evasão.

Identificamos durante a análise dos resultados da pesquisa que, fatores externos como problemas pessoais, saúde, família, casamento, filhos e problemas financeiros são fatores determinantes para a desistência do curso. Fatores externos de cunho pessoal podem ser amenizados com o apoio psicossocial do IFRO, a partir da observação dos próprios docentes quando perceberem frequente ausência dos alunos em sala de aula ou na própria Coordenação de Registro Acadêmico (CRA) que é responsável pela recepção de atestados médicos, inserção de faltas e controle. Ações que aproximem os discentes ao Instituto, como uma divulgação clara, objetiva e que os ampare por meio dos programas, podem trazer resultados positivos quanto à permanência desses alunos até a conclusão do seu curso. Como fator interno, a carga horária do estágio obrigatório do curso surge como fator potencializador, hoje amenizada pela flexibilidade dada ao novo Plano Pedagógico de Curso (PPC).

Em contrapartida, alguns dados apontam que os mesmos permanecem na instituição pela qualidade de ensino do corpo docente da instituição e principalmente por estabelecerem laços com professores, amigos e servidores, pela inserção no mercado de trabalho e possibilidades salariais, para concursos públicos em outras áreas, para terem um curso superior ou simplesmente por não ter outra opção. Porém estes não são fatores suficientes que os mantêm em sala de aula até a conclusão de sua graduação.

Fazendo uma análise geral, concluímos que estabelecer vínculos entre aluno, instituição e família possibilita identificar e solucionar os problemas enfrentados. É importante destacar que o aluno precisa ter conhecimento de que a própria instituição oferece estrutura e apoio através dos programas de auxílio ofertados e, quando existirem situações de dificuldade, este consiga buscar o apoio do qual necessita.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE-eletrônica**, v.5, n.2, art.17, 2006.

ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos à distância: análise dos motivos de desistência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14, 2008, Santos-SP. **Resumos...** 2008. P.1-12.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.52, p.365-382, 2006.

AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 91-110.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.16, n.2, p.355-374, 2011.

FORMIGA, N. S.; SÁ, G. L.; BARROS, S. M. **As causas da evasão escolar?** Um estudo descrito em jovens brasileiros. *Psicologia PT*, o portal dos psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0617.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 208p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 248p.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1, 2011, Managua-Nicaragua. **Anais...** Managua: CLABES, 2011. p.1-10.

PRESTES, E. M. da T., FIALHO, M. G. D., PFEIFFER, D. K. (2014). **A evasão no ensino superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária**. Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Bento Gonçalves. Disponível em: < <http://www.sbec.org.br/evt2014/emiliamariaprest>>. Acesso em: 08 jun.2016.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.64, n.147, p.3869, 2006.

SETÚBAL, M. A. (Coord). **Educação básica no Brasil nos anos 90**: políticas governamentais e ações da sociedade civil. São Paulo: CENPEC, 2001. 119p.

SOUZA, C. J.; PETRÓ, C. S.; GESSINGER, R. M. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2, 2012, Porto Alegre-RS. **Anais...** Porto Alegre: CLABES, 2012. p.1-8.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.1, p.89-110, 2014.

PARA ALÉM DO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA

Vívia de Melo Silva

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa - PB

Melânia Mendonça Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – PB

RESUMO: O presente texto é decorrente de um trabalho de pesquisa, desenvolvido por professoras da UFCG e da UFPB, bem como alunas de graduação integrantes do Grupo do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFCG (PET/Pedagogia), sobre a Revista do Ensino da Paraíba (REPB), periódico da Diretoria de Ensino Primário do Estado, editado pela Imprensa Oficial no período de 1932 a 1942. Neste artigo, objetivamos apresentar uma síntese do levantamento realizado nos 18 números da REPB concernente às homenagens prestadas a personagens da política local, no intuito de analisar os significados e implicações de tais homenagens, entendendo-as como objetivações de uma estratégia do Estado educador, na acepção gramsciana, de formação do consentimento dos professores do ensino público, visando conformá-los como intelectuais orgânicos do bloco no poder. Para tal objetivo foram consideradas as fotos e textos caracterizados como de homenagens. Sobre o

referencial teórico, baseamo-nos em Gramsci (2000a; 2000b; 2000c), Saviani (1989) e Evangelista (s.d.). Como resultados, ratificamos a relevância desse impresso na história da educação da Paraíba como um organismo não-escolar do Estado educador, contribuindo para a hegemonia do grupo governante, ao desenvolver um processo de formação dos professores, para além da dimensão técnico-científica, na dimensão ético-política, como fica claro nas homenagens apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Revista do Ensino da Paraíba; Impresso pedagógico; Formação de professores.

1 | INTRODUÇÃO

De um perseverante trabalho de pesquisa, desenvolvido por professoras das duas universidades federais do Estado da Paraíba (UFCG e UFPB), bem como alunas de graduação integrantes do Grupo do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFCG (PET/Pedagogia), resultaram a digitalização e disponibilização em meio digital (<https://issuu.com/revistadoensino>) dos 18 números da Revista do Ensino da Paraíba (REPB), periódico da Diretoria de Ensino Primário do Estado, editado pela Imprensa Oficial no período de 1932 a 1942,

com a finalidade de se constituir como um veículo de formação de professores, pela “divulgação dos novos métodos e processos pedagógicos” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 3), bem como de publicação de “todos os actos officiaes referentes ao Ensino Primario e normal do Estado e [de] dados estatisticos sobre a Instrução Publica e Particular” (ESTADO DA PARAHYBA, 1932).

Ao lado desse projeto de digitalização e disponibilização da fonte, conforme previsto nos objetivos norteadores da pesquisa, procedemos ao estudo da REPB, considerando, articuladamente, as dimensões da materialidade e das finalidades político-educacionais do periódico, conforme divulgamos em artigos anteriores (AZEVEDO; SOUSA; RODRIGUES, 2012, RODRIGUES; SILVA; BERNARDINO, 2012, RODRIGUES, 2015, RODRIGUES; SILVA, 2016, LIMA; SILVA; AZEVEDO, 2016).

No que respeita à segunda dimensão, foram abordados, em algumas dessas produções, aspectos da formação do professor, mediante a propagação do ideário e métodos escolanovistas, bem como a configuração da Revista do Ensino como um veículo oficial, visto cumprir o papel maior de legitimação do governo estadual, para cuja finalidade, levou a efeito, simultânea e articuladamente: a disseminação – ainda que, muitas vezes, de forma subliminar – da ideologia política assumida pelo bloco no poder; a propaganda dos diversos governos estaduais abrangidos por seu período de circulação, seja ao ostentar as ações e grandes investimentos do governo para o ensino (obras públicas para expansão e modernização das instituições de ensino), seja ao realçar as virtudes pessoais do governante estadual ou a prestar homenagens a personagens da política local, estrategicamente inseridas ao longo do periódico.

A esse último aspecto voltamo-nos no presente trabalho, tanto por, nas abordagens anteriores, termos dele tratado pontualmente, focalizando números específicos da Revista, quanto por reconhecermos a necessidade de melhor analisar os significados e implicações de tais homenagens, entendendo-as como objetivações de uma estratégia do Estado educador, na acepção gramsciana, de formação do consentimento dos professores do ensino público, visando conformá-los como intelectuais orgânicos do bloco no poder.

Norteadado pelo objetivo de proceder a essa análise, o artigo apresenta a síntese do levantamento realizado nos 18 números – distribuídos em 15 edições – da Revista do Ensino da Paraíba, no qual foram considerados, apenas, as fotos e textos caracterizados, exclusiva e explicitamente, como de homenagens, descartando-se aqueles implícitos ou inseridos nas matérias pretensamente informativas.

Como pode ser depreendido do que acabamos de expor, conceitualmente, nossa análise do cunho político-pedagógico das homenagens está respaldada nas formulações gramscianas relativas ao Estado educador, à imprensa e aos intelectuais (GRAMSCI, 2000a; 2000b; 2000c).

Na concepção gramsciana, o processo de ocidentalização das formações sociais, sob a direção da burguesia, reconfigura o Estado, tornando equilibrada a relação entre

sociedade política e sociedade civil (Estado ampliado), e amplia suas funções, de modo que, aliando coerção e consentimento, utiliza-se da escola e de uma ampla gama de organismos da sociedade civil em sua função educativa e formadora de ideologias, assumindo, cada vez mais, as atribuições de um Estado Educador (GRAMSCI, 2000a).

Um desses organismos é a imprensa que, assim como os demais meios de comunicação de massa, constitui um mecanismo direcionado a desenvolver ou inculcar as visões de mundo da classe dominante, ou seja, desempenha um papel político-ideológico, “... atuando como uma força dirigente ou orientadora, [que] pode se equiparar, ou mesmo ultrapassar as funções desempenhadas pelos partidos políticos” (CAPELATO *apud* SOSA, 2006, p.1). Trata-se, aqui, da construção do senso comum, considerado, pelo pensador italiano, como um tipo de filosofia não elaborada, ou seja, uma visão de mundo recebida sem nenhuma reflexão por parte dos que a recebem (MOCHOCOVITCH, 1990).

Nessa direção, conforme destaca Gramsci ao analisar as revistas, importante papel cabe à “elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea” e à “difusão, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e agir homogêneo” (GRAMSCI, 2000b, p. 205). Dessa forma, conclui o autor, “... o elemento fundamental para o êxito de um periódico é o ideológico, isto é, o fato de que satisfaça ou não determinadas necessidades político-intelectuais” (GRAMSCI, 2000c, p. 2049). Conforme entendemos, a *Revista do Ensino* integra o conjunto dos órgãos da imprensa – oficiais e oficiosos (ARAÚJO, 1983) – alinhados ao bloco do poder, ao qual propiciam o “cimento ideológico”, na expressão gramsciana.

Quanto aos intelectuais, subvertendo sua definição tradicional, Gramsci considera como intelectual, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, ou seja, o “modo de ser novo intelectual”, nas formulações gramscianas, consiste “numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”. [...] da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção filosófica” (Gramsci, 2000a, p. 53), o que nos permite considerar, como intelectuais, tanto a própria REPB quanto os professores do ensino público.

Metodologicamente, partindo da compreensão de que a Revista configura-se como um documento, apoiamo-nos nas recomendações de Saviani (1989) e de Evangelista (s.d.) acerca do estudo documental, alertando para as necessárias contextualização histórica da fonte pesquisada e “vigilância metodológica” do pesquisador, no sentido de compreender que “documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua [do pesquisador] tarefa” (EVANGELISTA, s.d., p. 6, colchetes desta citação).

Assim, a referida autora considera que, na análise documental, cabe, ao pesquisador:

... encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio

e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, s.d., p. 7).

Esses, os referenciais de nosso estudo, apresentados de forma breve, uma vez que, dados os limites à extensão do texto, e atentando para a riqueza do material empírico, decidimo-nos por priorizar a apresentação dos nossos achados de pesquisa, assim organizando o artigo: inicialmente, esta introdução, a que seguem dois itens em que são apresentados e analisados, respectivamente, os textos e as fotos de homenagens constantes dos 18 números da Revista do Ensino da Paraíba, após os quais apresentamos nossas considerações gerais e, por fim, indicamos as referências utilizadas.

2 | OS TEXTOS DE HOMENAGEM

Visando propiciar uma visão geral das homenagens prestadas, em textos, pela Revista do Ensino, reunimos, no quadro a seguir apresentado, os dados referentes aos números da Revista dos quais elas constam, às datas de publicação dos respectivos números, aos títulos das matérias (quando existente) e aos nomes dos homenageados.

Nº da REPB	Data de publicação	Matéria/ Homenageado
1	Abril 1932	Uma homenagem - João Pessoa
		Interventor Anthenor Navarro
2	Julho 1932	Interventor Gratuliano Brito
		A actuação de Anthenor Navarro na instrução publica
3	Setembro 1932	Dr. Argemiro Figueiredo
6-7	Setembro 1933	Prof. Joao Batista de Araujo
		Uma página que nos pertence - Prof. Joao Batista de Araujo
10	Julho 1934	Decroly – o grande educador
		Prof. Francisco Xavier Junior
13	Setembro 1936	Coelho Lisboa, professor
14	Dezembro 1936	Uma grande figura nos fastos da educação nacional - Heitor Lyra da Silva
15	Dezembro 1937	Homenagem merecida – D. Umbelina Garcez
		Dr. Aurelio de Albuquerque
18	Maio, Junho e Julho 1942	Homenagem á memoria de Anthenor Navarro

Quadro 1 – Matérias de homenagens publicadas na Revista do Ensino da Paraíba, de 1932 a 1942

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na Revista do Ensino da Paraíba

Conforme demonstra o Quadro 1, dos 18 números (15 edições) da REPB, 10 (nove edições), trazem textos em homenagens a personagens, apontados, pelo

periódico, como de relevância no cenário político ou educacional. Trata-se de matérias que prestam homenagens a um total de 11 pessoas, como sejam: quatro governantes da Paraíba – João Pessoa, Anthenor Navarro, Gratuliano Brito e Argemiro Figueiredo; seis professores – Joao Batista de Araujo, Francisco Xavier Junior, Coêlho Lisbôa, Heitor Lyra da Silva, Umbelina Garcez e Aurelio de Albuquerque; um pedagogo – Decroly.

A uma primeira vista, o maior número de homenagens nas categorias “professores” e “pedadodo” poderia permitir inferências de valorização do magistério, pela REPB, o que caracterizaria uma predominância do caráter didático-pedagógico do periódico. Particularidades reveladas pela leitura das matérias, no entanto, fragilizam tal inferência, uma vez que:

- o texto “Decroly – o grande educador”, iniciando-se com a informação sobre a morte do pedagogo, “ha pouco mais de um ano”, discorre, na sequência sobre o sistema Decroly, com destaque aos Centros de Interesse, de modo que, apesar do título e de alguns qualificativos – “grande observador”, “grande amigo da infância”, “bom dr. Decroly” – presentes no texto, entendemos que o objetivo maior da matéria é demonstrar a cientificidade e a importância do método, “que rapidamente provou sua eficacia, e é atualmente aplicado em diversos países, tanto da Europa como da America” ((REVISTA DO ENSINO, 1934, p. 21);
- a matéria referente a Heitor Lyra da Silva, ‘Uma grande figura nos fastos da educação nacional’, é um comunicado da Diretoria Geral de Informação, Estatística e Divulgação do Ministério de Educação e Saúde Pública, ratificando as comemorações, a serem feitas pela Associação Brasileira de Educação, dos décimo aniversário de morte desse fundador e um dos quatro presidentes da primeira diretoria da entidade (REVISTA DO ENSINO, 1936), não sendo, portanto, uma homenagem prestada, especificamente, pela REPB;
- a grande maioria (quatro) dos professores, três dos quais em homenagens póstumas (Joao Batista de Araujo, Francisco Xavier Junior e Coêlho Lisbôa), recebe destaque pelos cargos assumidos em instâncias governamentais, ficando secundarizada sua função de professor – via de regra, os textos trazem expressões como “também lecionou”. Observemos: Joao Batista de Araujo – fundador e redator da REPB e Inspetor Técnico Regional; Francisco Xavier Junior – ex-Diretor da Instrução Publica e da Escola Normal do Estado; Coêlho Lisbôa - representante da Paraíba no Congresso da República; Aurelio de Albuquerque - diretor do Grupo Escolar Abel da Silva e Inspetor Técnico Auxiliar do Ensino. Todas essas homenagem apresentam, como traço comum, o elogio à larga cultura e competência do homenageado, bem como o destaque aos serviços prestados à instrução pública. Esse último é a justificativa para que, por meio de Decretos do governo estadual,

os grupos escolares dos municípios de Souza e de Bananeiras recebam os nomes de “Prof. Batista Leite” e “Prof. Xavier Junior”, respectivamente.

Assim, apenas a homenageada na matéria intitulada “Homenagem merecida”, Umbelina Garcez, exerce, exclusivamente, o magistério. À diferença dos outros homenageados, tratados por seus títulos profissionais, a professora é tratada por “Dona”, uma forma respeitosa de tratamento às mulheres, de modo geral, mas sem referência específica à profissão docente, embora o texto esclareça tratar-se de uma professora diplomada pela Escola Normal Oficial e que exerceu o cargo de professora pública por 32 anos. São destacadas, fortemente, as virtudes – “alma forrada das mais lídimas virtudes”, “sacerdotisa do bem” – da homenageada, apontada, ainda, como “dona de uma cultura compatível com seu zelo e dedicação á causa do ensino” (REPB, 1937, p. 53). Por fim, após ressaltar a dedicação da professora que, mesmo aposentada, “mantem em sua residência um curso de admissão”, o texto conclui:

Um dos factos mais notaveis em sua carreira, é ter exercido, sem licença, o magisterio, durante 32 annos. É justa pois a homenagem que lhe rende esta Revista a fim de que o nosso magisterio se estimule, perante tanta dedicação e interesse em pról da causa da instrucção em nosso meio (REPB, 1937, p. 53).

Pelo exposto, parece-nos claro que, longe de se constituir em um reconhecimento e valorização dos professores, as matérias publicadas na REPB, por um lado, expressam os estereótipos acerca dessa profissão e do trabalho feminino vigentes naquele momento histórico, segundo os quais os atributos de uma boa professora são abnegação, bondade, dedicação, entusiasmo, honradez, e, principalmente, virtude e vocação, conforme já analisamos em outro texto (RODRIGUES, 2015).

Por outro, ao tempo em que reforçam a divisão sexual do trabalho docente, em que as mulheres exercem o magistério e os homens, os cargos de direção, as homenagens aos demais professores dissemina uma imagem de competência, que legitima a hierarquia e, em decorrência, as relações de poder, no âmbito da educação pública estadual. Assim, a REPB cumpre seu duplo papel como organismo do Estado educador (GRAMSCI, 2000a): apassiva os subordinados e reveste os integrantes do aparelho governamental dos atributos necessários para o exercício da “direção moral e intelectual” do conjunto da categoria.

Enquanto os textos de homenagem aos professores distribuem-se nos anos intermediários de circulação da REPB, os dedicados aos governantes concentram-se nos primeiro (1932) e último (1942) anos do periódico, predominantemente no primeiro, que não apenas reúne, nos seus três números, todos os governantes homenageados, como dá destaque àquele que torna a ser homenageado no último número, Anthenor Navarro.

Emblematicamente, o texto “Uma homenagem” inaugura, no primeiro número da Revista do Ensino, os tributos prestados aos governantes, como um prólogo à

íntegra do Decreto nº 1, de 7 de outubro de 1930, que tornou obrigatória a fixação, em local destacado das salas de aula, do retrato do ex-presidente do estado, João Pessoa, como “parte integrante do material didactico para a educação moral e cívica nos estabelecimentos de instrução do estado” (REVISTA DO ENSINO, 1932a, p. 9). No texto, João Pessoa é considerado como “martyr paraibano”, cujo “tragico desaparecimento” levara a “nossa população, tomada de desespero”, às ruas, chorando e “[clamando] por vingança contra os autores moraes da morte do seu ídolo” (REVISTA DO ENSINO, 1932a, p. 9).

Os excertos transcritos demonstram que a Revista do Ensino desempenhou um importante papel de disseminação do culto a João Pessoa, propiciando – retomando Gramsci – o “cimento ideológico” ao bloco no poder e atuando como trincheira da batalha política então travada no Estado, como analisa Gurjão (2001), para quem, na história política paraibana, o culto a João Pessoa funciona, nos anos 1930-1934, como uma estratégia ideológica, objetivando “unir a classe subalterna ao projeto político do bloco dirigente” (GURJÃO, 1994, p.117). Ademais, para a historiadora, naquele período,

... o bloco no poder enfrentou a oposição de ex-correligionários de 1930, insatisfeitos quanto à distribuição de cargos e o crescente prestígio de José Américo. Destarte, os remanescentes do epitacismo disputam agora a predominância política, utilizando, ambas as facções, a herança política advinda da repercussão do assassinato de João Pessoa. O “sacrifício do grande presidente” era evocado pelos que estavam no poder como meio para legitimá-los como continuadores da obra de João Pessoa (GURJÃO, 1994, p.112, grifo do original).

Ainda no ano de 1932, no segundo número da REPB, é saudada a efetivação, pelo “chefe da dictadura brasileira”, Getúlio Vargas, “de acordo com os desejos quasi unanimes do povo parahybano”, do interventor federal Gratuliano Brito, “um espirito ponderado e arguto”. Conclui a nota que a Revista “registra com verdadeira sympathia o acto do exmo. sr. dr. Getulio Vargas, certa de que o novo Interventor parahybano, continuará em sua administração, sem desfalecimento, a obra de renovação do ensino, tão bem iniciada em nossa terra” (REVISTA DO ENSINO, 1932b, p. 3).

Em seu último número – o terceiro – do ano de 1932, em nota de uma página, a REPB declara apoio e consideração a Argemiro de Figueiredo, por sua nomeação, pelo interventor federal, para o cargo de Secretário do Interior, Justiça e Segurança Pública, referindo-se ao homenageado como “energia moça posta ao serviço da Parahyba”, “um verdadeiro paladino dos idéaes democraticos”, “um ardoroso cultor do direito e da justiça” e “uma figura digna do nosso apreço” (REVISTA DO ENSINO, 1932c, p. 27). Ato contínuo, assumindo a titularidade da nota, “como autoridade superior do departamento de ensino”, o autor manifesta a “certeza que a sua gestão será do maior proveito para os nossos fóros educacionais, dada a sua lucida intelligencia e visão administrativa” (REVISTA DO ENSINO, 1932c, p. 27).

Diversamente dessas duas rápidas homenagens, ao interventor federal Anthenor

Navarro são dedicadas três matérias, respectivamente, nos números 1 (abril de 1932), 2 (julho de 1932) e 18 (maio, junho e julho de 1942). No número inaugural, publicado pouco após a morte do interventor, a REPB dedicou-lhe uma grande homenagem. Apresentando-o como “benemerito impulsor da instrução e orientador desta Revista”, a matéria apresenta uma breve biografia do homenageado e destaca suas ações no que tange à instrução pública, como segue:

Bem de perto acompanhamos aquelle que em sua administração fazia do problema do ensino o objecto de suas melhores cogitações. [...] Anthenor Navarro trouxe ao ensino popular as medidas mais acertadas. Haja vista o controle do ensino primario feito por elle, transformando a instrução municipal antiga, onde se alojava o filhotismo político da desgraça orientação que levou o Brasil à indesejável situação econômica em que se encontra, em serviço de verdadeira utilidade pública; a criação de um corpo de fiscaes technicos tornando o ensino mais efficiente; a diffusão de escolas por todos os recantos do Estado, procurando installal-as em prédios adequados com imobiliario preciso. Finalmente, ás subvenções ás caixas escolares e a nossa existência representam algumas de suas realizações relevantes em beneficio do ensino.(REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA, 1932a, p. 91-92)

Uma interessante estratégia é adotada nessa matéria: a associação do interventor federal Antenor Navarro ao presidente João Pessoa. Assim, o interventor é considerado como “íntegro discípulo do malogrado presidente João Pessôa” e “seguro continuador da formidável obra traçada pelo Grande Presidente” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 92). A REPB, mesmo na homenagem a Anthenor Navarro, dá continuidade ao culto a João Pessoa, que, além dos adjetivos anteriormente citados, recebe o epíteto de “a victima immolada do destino” (REVISTA DO ENSINO, 1932a, p. 91-92).

Ainda no mesmo ano, o segundo número da Revista, sob o título “A actuação de Anthenor Navarro na instrução publica”, dedica três elogiosas páginas às realizações do interventor nessa área. Definindo o ensino popular como o traço predominante da administração do “malogrado Interventor”, “amigo extremado de sua terra”, o texto descreve o que considera como as “sementes que não podem, nem devem morrer”, concluindo que “seriam obras de maior vulto a nos legar se a morte não o arrebatasse tão cedo” (REVISTA DO ENSINO, 1932b, p. 44-45).

Do último número da Revista, consta a “Homenagem á memoria de Anthenor Navarro – por ocasião da passagem do 10º aniversário do seu desaparecimento”, em que são descritas as atividades realizadas no dia 26 de abril, quando “todo o Estado, num preito de gratidão e saudade, (...) [prestou] várias homenagens á memoria de Anthenor Navarro” (REVISTA DO ENSINO, 1942, p. 120). Segundo a matéria, “esses atos de pública demonstração de afetiva homenagem” decorrem das ações empreendidas, pelo governante, em prol da educação. Após listar as realizações já apresentadas no segundo número da Revista, o texto é concluído, afirmando que “outras medidas tomadas pelo malogrado Interventor recomendam a sua memória á admiração e ao culto cívico de quantos admiram os resultados de sua obra de sentido altamente social e patriótico” (REVISTA DO ENSINO, 1942, p. 120).

A ênfase posta nas virtudes pessoais do interventor estadual, sua vinculação à figura de João Pessoa, a caracterização de ambos como mártires contribuem para reforço ao personalismo, traço característico da política nacional e paraibana (GURJÃO, 1994; PINHEIRO, 2002), construindo a imagem dos governantes como encarnações do bem comum, ao tempo em que ocultam os interesses de classe efetivamente atendidos por esses governos. A REPB, portanto, dissemina, junto aos professores, uma interpretação ideológica da política paraibana, como uma estratégia de busca da adesão desses profissionais ao bloco no poder.

3 I AS FOTOS EM HOMENAGEM

Como analisado no item anterior, era emblemático, nas páginas da REPB, o espaço destinado às homenagens prestadas para figuras de destaque da sociedade paraibana, principalmente ligadas à política local. Essas homenagens não se limitavam às matérias e artigos escritos, mas também, mediante publicização de fotografias de personagens escolhidos pela direção e integrantes da revista para receber homenagens.

A recorrência das homenagens em fotografias apresentadas ao longo dos 18 números da REPB (15 edições) pode ser observada no quadro que expomos a seguir, considerando respectivamente: números da Revista; datas de publicação dos respectivos números; nomes dos homenageados em fotos e legendas; páginas onde foram localizadas as fotos.

Nº da REPB	Data de publicação	Nome do homenageado em foto e legenda	Páginas
1	Abril 1932	Presidente João Pessoa – “o benemerito iniciador da reforma do Ensino Primário”	s/n
		Dr. Anthenor Navarro, interventor federal	11
		Dr. Gratuliano da Costa Brito, Secretario do Interior, Segurança e Instrução Pública	43
		Prof. Eduardo Monteiro de Medeiros, director do Ensino Primario, actualmente comissionado no cargo de inspector do Ensino Secundario, junto ao Collegio “Pio X”	51
		Professor José Baptista de Mello, diretor interino do Ensino Primario	59
3	Setembro 1932	Dr. Argemiro Figueiredo - Secretario do Interior e Segurança Publica	29
6-7	Setembro 1933	Prof. Joao Batista Leite de Araujo [apenas]	63
11	Dezembro 1934	Dr. Gratuliano Brito, Interventor Federal e Presidente de Honra da 2ª Semana Pedagogica	s/n
		Dr. Argemiro Figueiredo - Secretario do Interior e Presidente de Honra da 2ª Semana Pedagogica	7
		Prof. José Baptista de Mello, diretor do Ensino e Presidente de Honra da 2ª Semana Pedagogica	13

12	Maio 1936	HOMENAGEM AO SR. DR. ARGEMIRO FIGUEIREDO [CABEÇALHO] – “O Governador que sancionou a Lei de 12 de dezembro de 1935, relativa à reforma da Instrução Pública”	Folha de rosto
13	Setembro 1936	Homenagem da REVISTA DO ENSINO ao Dr. José Mariz, Secretário do Interior	1
14	Dezembro 1936	Governador Argemiro Figueiredo, grande propulsor do ensino na Parahyba	1
		Dr. José Mariz, Secretário do Interior e Segurança Pública, a quem muito deve a Instrução e a Educação de nossa terra	7
		Celso Mariz, Secretário da Agricultura, Comércio, Viação e Obras Públicas, representante do Estado na Exposição de Estatísticas educacionais	
		Professor Sizenando Costa – Organizador do mostruário da Parahyba à Exposição Nacional de Educação e Estatística	
15	Dezembro 1937	Profa. Umbelina Garcez [foto ilustrando a matéria]	53
		Dr. Aurelio de Albuquerque [foto ilustrando a matéria]	105
17	Abril de 1942	Profa. Alice Azevedo (com texto)	5

Quadro 2 – Dados relativos às fotos de homenagens publicadas na Revista do Ensino da Paraíba, de 1932 a 1942

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na Revista do Ensino da Paraíba

Conforme os dados sistematizados no quadro 2, é possível observar que, em 10 anos de circulação da REPB (1932-1942), em seis anos foram homenageados diferentes personagens ligados à política local, mediante o uso da fotografia nas páginas desse periódico pedagógico. É válido ressaltar que esses 10 anos de circulação correspondem à publicação de 18 números desse impresso, o que implica dizer que as homenagens através de fotografias foram prestadas exatamente em 10 números das revistas (9 edições), como visto no quadro 2. Além do mais, nos 10 números nos quais foram identificadas fotografias em homenagens, ficou evidenciado que, em um único número, muitas vezes, se prestavam mais de uma homenagem, como foram os casos das Revistas de número 1 (ano de 1932), número 11 (ano de 1934), número 14 (ano de 1936) e número 15 (ano de 1937).

Com base no quadro antes apresentado, verificamos também que receberam homenagens, por meio da divulgação de fotos, 13 pessoas, sendo predominante a escolha de personagens que eram responsáveis por importantes cargos ligados diretamente à administração do Estado e ao ensino na Paraíba. Os que foram homenageados de cargos ligados à administração estadual, foram: Presidente João Pessoa; O interventor federal Dr. Anthenor Navarro; Argemiro Figueiredo quando assumiu a Secretário do Interior e Segurança Pública e quando era Governador do

Estado; o Interventor Federal Dr. Gratuliano Brito; o Secretario do Interior José Mariz e o Secretário da Agricultura, Comércio, Viação e Obras Públicas Celso Mariz. Não há dúvidas de que a escolha dessas personagens era estrategicamente pensada, já que somente tinha inserção nas páginas da REPB as figuras do bloco do poder que eram consideradas bem sucedidas. Vejamos algumas dessas homenagens com o uso da fotografia.

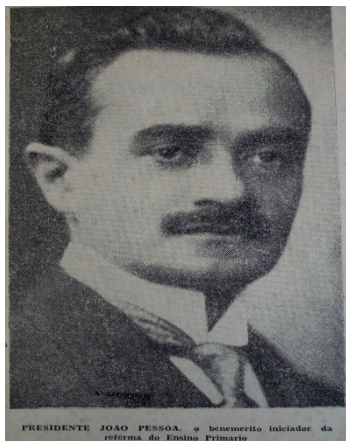


Foto 1 - Presidente João Pessoa

Fonte : REPB, nº01, 1932



Foto 2 - Governador Argemiro Figueiredo

Fonte : REPB, nº12 , 1936

Essas fotos homenageando João Pessoa quando Presidente e Argemiro Figueiredo quando governado da Paraíba foram acompanhadas das seguintes legendas, respectivamente: “o benemerito iniciador da reforma do Ensino Primário” (REVISTA DO ENSINO, 1932, s/n) e “O Governador que sancionou a Lei de 12 de dezembro de 1935, relativa à reforma da Instrução Pública” (REVISTA DO ENSINO, 1936, Folha de rosto). Portanto, é evidente a estratégia de exaltação e influencia para um reconhecimento por parte do professorado a esses personagens do bloco do poder.

Quanto aos professores que foram homenageados com suas fotos na REPB, podemos dizer que eram muito mais que professores, já que possuíam cargos ligados à diretoria de ensino. Foram eles: Prof. Eduardo Monteiro de Medeiros, Prof. José Baptista de Mello, Prof. Joao Batista Leite de Araujo, Professor Sizenando Costa, Profa. Umbelina Garcez e Profa. Alice Azevedo. Acompanhemos dois exemplos de fotos em homenagem publicadas neste impresso pedagógico.



PROFESSOR EDUARDO MONTEIRO DE MEDEIROS, dir.

Foto 3 - Prof. Eduardo Monteiro de Medeiros

Fonte: REPB, nº01 , 1932



PROFESSOR JOSE BAPTISTA DE MELLO, director Interino do Ensino Primario

Foto 4 - Professor José Baptista de Mello

Fonte: REPB, nº01 , 1932

É válido especificar que não se tratavam de meros mestres que recebiam homenagens, mas professores que ocupavam cargos de confiança ou já tinham assumido funções importantes no âmbito do ensino, indicados pelo bloco do poder, tais como: Secretario do Interior, Segurança e Instrução Pública; Diretor do Ensino Primário (Foto 3 e 4); Presidente de Honra da 2ª Semana Pedagógica, dentre outros cargos. Neste sentido, como analisamos no item anterior, essas fotos em homenagens na REPB disseminaram no professorado o culto e exaltação a essas personagens, assim como, tratava-se de uma maneira de conseguir certa adesão dos profissionais da educação ao grupo político que se encontrava no poder. Podemos ainda destacar que o foco era difundir certo reconhecimento por ditas benfeitorias prestadas à sociedade paraibana e ao próprio ensino na época.

É válido ainda salientar que essas fotografias em homenagens às personagens antes apresentadas vinham, na maioria das vezes, acompanhadas das matérias escritas, tornando, nestes casos, a fotografia um elemento de ênfase e de ratificação ao que se desejava explicitar.

4 | CONSIDERAÇÕES

Os elementos da Revista do Ensino, por nós apresentados, ratificam a relevância desse impresso na história da educação da Paraíba, no aspecto aqui considerado, como um organismo não-escolar do Estado educador, contribuindo para a hegemonia do grupo governante, ao desenvolver um processo de formação dos professores, para além da dimensão técnico-científica, na dimensão ético-política, como fica claro nas homenagens apresentadas. Também, ratificam o entendimento que expressamos, na introdução deste artigo, acerca do papel da REPB no conjunto dos órgãos da imprensa alinhados ao bloco do poder.

Desse modo, considerando que a RBEP, em si, constitui, na concepção

gramsciana, um importante intelectual orgânico das classes dominantes, destacamos a importância estratégica por ela assumida, ao atingir – como é sua proposta, definida no decreto de sua criação – todo o professorado da rede pública estadual paraibana, dada a relevância do professor dos primeiros anos de escolarização, notadamente das redes públicas de ensino, como um intelectual estratégico para a legitimação do projeto educacional e societal das classes dominantes.

Desvelar, portanto, a estratégia de disseminação da ideologia dominante acerca dos dirigentes e das relações de poder, junto a esses profissionais, como é feito, nitidamente, por meio das homenagens aqui destacadas, contribui para a construção de uma historiografia crítica desse impresso pedagógico, cuja importância no estado da Paraíba não pode ser minimizada.

Esperamos, com este trabalho, colaborar com essa construção!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fátima. **História e ideologia da imprensa na Paraíba**: dados históricos e técnicos. João Pessoa: A União, 1983. 149 p.

AZEVEDO, Meryglucia S. ; SOUSA, P. T. A. ; RODRIGUES, M. M. . **Impressos na História da Educação**: Revista do Ensino na Paraíba (1932-1942). In: V Encontro Maranhense de História da Educação: Patrimônio cultural em rituais, gestos e objetos escolares na História da Educação, 2012, São Luís - MA. V Encontro Maranhense de História da Educação: Patrimônio cultural em rituais, gestos e objetos escolares na História da Educação. São Luís- MA, 2012. v. 1. p. 1-1.

ESTADO DA PARAHYBA. **Decreto n. 287, de 18 de maio de 1932**. Revista do Ensino, ano 1, n. 2, julho de 1932. p. 9-10.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. s.d. 16 p. Disponível em <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF> Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Caderno do Cárcere 8*. In: _____. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. Editor Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 3, p. 271-289.

_____. *Caderno do Cárcere 24: Jornalismo*. In: _____. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Editor Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 2, p. 196-213.

_____. *Caderno do Cárcere 14*. In: _____. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Editor Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000c. v. 2, p. 246-250.

GURJÃO, Eliete de Queiróz. Perreptistas e liberais disputam o poder em 1930. In: _____. (org.). **Estudando a História da Paraíba**: uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEPB, 2001. p. 89-94.

_____. **Morte e vida das oligarquias**: Paraíba (1889-1945). João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1994. 222 p.

LIMA, N. M. F.; SILVA, V. M.; AZEVEDO, M. S.. **Revista do Ensino da Paraíba (1932-1942): Veículo**

de Difusão do Ideário Escolanovista. In: XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2016, Porto - Portugal. XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: atas. Porto - Portugal: Universidade do Porto, 2016. v. 1. p.1.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Editora Ática, 1990.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

REVISTA DO ENSINO, Anno I, nº 1, abril de 1932a. João Pessoa: Imprensa Oficial. 92 p.

_____. Anno I, nº 2, julho de 1932b. João Pessoa: Imprensa Oficial. p. 3; 43-45.

_____. Anno I, nº 3, setembro de 1932b. João Pessoa: Imprensa Oficial. p. 27.

_____. Anno III, nº 10, jul. 1934. João Pessoa: Imprensa Oficial. p. 21-23.

_____. Anno IV, nº 14, dez. 1936. João Pessoa: Imprensa Oficial. p. 79-81.

_____. Anno V, nº 15, dez. 1937. João Pessoa: Imprensa Oficial. p. 53.

_____. Anno X, nº 18, maio, jun., jul. 1942. João Pessoa: Imprensa Oficial. p. 120.

RODRIGUES, M. M.; SILVA, V. M. . **Primeiras repercussões do Estado Novo na educação da PB: A REVISTA DO ENSINO.** In: XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2016, Porto - Portugal. XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: atas. Porto - Portugal: Universidade do Porto, 2016. v. 1. p. 1-27.

RODRIGUES, M. M.. **Concepção de professor na Revista do Ensino da Paraíba.** In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015, Maringá - PR. VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização, 2015. v. 1. p. 1-10.

RODRIGUES, M. M.; SILVA, V. M. ; BERNARDINO, B. S. D. . **A Revista do Ensino e a Disseminação do Ideário Escolanovista na Paraíba.** In: V Encontro Maranhense de História da Educação: Patrimônio cultural em rituais, gestos e objetos escolares na História da Educação, 2012, São Luís - MA. V Encontro Maranhense de História da Educação: Patrimônio cultural em rituais, gestos e objetos escolares na História da Educação. São Luís- MA, 2012. v. 1. p. 1-9.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis nº.s 5.540/68 e 5.692/71. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 9. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989. p. 133-156. (Coleção educação contemporânea)

SOSA, Derocina Alves Campos. **Imprensa e história.** Biblos, n. 19, 2006. 18 p. Disponível em www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=10997. Acesso em 15 de março de 2012.

PARRESÍA E CUIDADO DE SI: O DILEMA FOUCAULTIANO DAS FORMAS DA VERDADE NA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Filipe Kamargo de Santana

Universidade Federal de Pernambuco /Centro de Educação. Recife-PE

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo estudar o conceito da *parresía* e sua importância para os processos de formação ética. A base teórica dessa discussão ancora-se nos trabalhos tardios do pensador francês Michel Foucault. Do ponto de vista metodológico, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica, a fim de apreender o uso da noção de *parresía*, bem como as quatro formas de verdade descritas por Foucault em seus cursos finais no *Collège de France* (1982-1984): a verdade do profeta, do sábio, do professor e do mestre de existência. Em seguida, analisamos desde uma perspectiva discursiva como a verdade parresiástica afeta a formação ética dos indivíduos. Nesse âmbito, tomamos o exemplo da vida cínica e suas ligações com o modelo parresiástico de verdade como ponto central de debate. Ao final, foi possível concluir que há uma relação entre os regimes de verdade que adotamos e a construção ética-moral dos sujeitos, o que guarda implicações importantes para a tematização educacional contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Parresía, Cinismo, Formação ética, Educação.

ABSTRACT: This research had as objective to study the concept of *parresía* its importance for ethical formation processes. The theoretical basis for this discussion is anchored in the late works of the French thinker Michel Foucault. From the methodological point of view, we initially carried out a bibliographic review in order to apprehend the use of the notion of *parresía*, as well as the four forms of truth described by Foucault in his final courses at the *Collège de France* (1982-1894): the truth of the prophet, the wise man, the teacher and the master of existence. Next, we analyze from a discursive perspective, as the parresiástica truth affects the ethical formation of individuals. In this context, we take the example of cynical life and its connections with the parresiástico model of truth as a central point to the debate. In the end, it was possible to conclude that there is a relation between the regimes of truth that we adopt and the and the ethical-moral construction of the subjects, which holds important implications for contemporary educational thematic.

KEYWORDS: Parresía, Cynicism, Ethical formation, Education

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa que subsidiou a realização deste trabalho realizou uma discussão a

respeito de como as formas de verdade permitem efetuar uma ligação com as diferentes estruturas de formação humana, sobretudo com a formação ética dos sujeitos. Uma questão ainda pouco refletida no campo educacional. Trata-se de uma temática impulsionada pela recepção atual dos trabalhos finais do pensador francês Michel Foucault, principalmente de seus cursos proferidos no Collège de France entre 1982 e 1984. Mais diretamente, o foco consiste em problematizar aspectos do cinismo e da *parresía* abordados por Foucault, no curso denominado A Coragem de Verdade.

No âmbito mais restrito dessa nossa pesquisa, destacamos a noção de *parresía* (franco falar ou coragem de dizer o verdadeiro). Essa noção permite impulsionar um debate acerca dos aspectos éticos que configuram a formação do sujeito livre. Foucault desenvolveu uma análise da *parresía* em estreita conexão com a escola cínica; escola pouco tratada na história da filosofia, em geral, e na história filosófica da educação, em particular. O cinismo, embora tenha suas contribuições praticamente ignoradas pelo campo filosófico e pedagógico, desdobra um tema fundamental para a compreensão das práticas formativas na atualidade: a relação entre formas de existência e a manifestação da verdade.

Como lembra o pesquisador Alexandre Filordi (2013, p. 05), o problema da verdade articulada no campo da educação nos “faz indagar as estratégias capazes de fundamentar o verdadeiro e o falso na ordem das representações e das discursividades”. Um tema importante, uma vez que, a escola configura-se como uma instituição chave ao colocar em funcionamento toda uma ritualística capaz de operar a favor da verdade. Em outras palavras, o ideal regulador da verdade referencia os nossos juízos, as nossas atitudes e a nossa disposição para assumir determinadas escolhas. Assim, nossa experiência com a verdade prescinde de uma história que ainda não abriu mão de certo momento cartesiano, ou seja, nós modernos, apenas admitimos que o que dá acesso à verdade é o conhecimento e tão-somente o conhecimento.

Nesse registro, o conhecimento torna-se legitimado apenas quando referido por um regime de verdade institucionalizado. Em uma direção oposta, Foucault pensa diferentemente nossa relação com a verdade, provocando certos deslocamentos no debate educacionais; não mais uma relação da verdade destinada à finalização do conhecimento. Isso é importante, pois sabemos que “bons professores podem ser bons tiranos; bons juízes podem ser bons carrascos; e ao que tudo indica, bons médicos podem ser bons economistas” (FILORDI, 2013, p. 6). Na perspectiva foucaultiana, uma verdade implicaria necessariamente numa alteração da condição do nosso ser, ou melhor, do nosso modo de ser. Para ele, a relação do sujeito com a verdade é sempre ativa, envolvendo “um conjunto de buscas, práticas, experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p.19).

Por essa razão, a pesquisa buscou analisar as formas e as ações do dizer-

verdadeiro (*parresía*) e suas implicações para o campo da formação humana contemporânea, tentando estabelecer uma ligação entre a verdade e a construção ética dos sujeitos. Nos termos de Foucault, a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito.

A partir desses indicativos gerais, a pergunta que mobilizou nossa pesquisa consistiu em interrogar o que ocorreria, enquanto exercício de pensamento se, no âmbito da formação humana, pudéssemos permitir que a *parrésia* funcionasse como conceito crítico da educação contemporânea? Para responder a questão, assumimos como imprescindível questionar a nossa relação com as verdades acerca da condição do ser das coisas, do ser do mundo, do nosso ser e de nossos saberes-fazer. Mais: admitimos que o exercício da *parresía* pode ser uma das tarefas essenciais à educação enquanto formação humana. Portanto, a hipótese guia é a de que se queremos falar em “revolução na educação”, temos de ter consciência de que, neste caso: 1) qualquer revolução encontra-se no lado da singularidade dos indivíduos que nela estão envolvidos; 2) se há uma revolução a ser feita no âmbito da educação, ela está no registro da crítica às condições limitadoras da própria experiência com e na verdade.

Com base nesses pressupostos, questionamos: Que tipo de verdade é convocada para expor a tarefa de saber, de aprender, de conhecer? Essa indagação trata das matrizes com as quais a verdade contribui para produzir uma dada interpretação dos acontecimentos. Assim, Foucault ressalta que na cultura grega e romana havia um princípio ético-político-formativo fundamental: “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo”. Por essa razão, as escolas filosóficas da Antiguidade desenvolveram uma série abrangente de exercícios e de práticas ancoradas na *parresía*.

Inicialmente, nos textos de Foucault, a *parresía* é abordada como uma espécie de “direito político ligado aos princípios de governo democrático”. A *parresía* era, então, um direito dado a todo o cidadão de usar uma palavra verdadeira em defesa da cidade (FOUCAULT, 2010, p. 69). Fato que demonstra como a *parresía* guardava um sentido político-democrático, sendo invocada em momentos de crise da cidade. Mas é também um direito fundamental dos cidadãos. Esse valor político da *parresía* se ligará as práticas do cuidado de si, uma vez que, exercer a *parresía* política exige do sujeito uma ação moralmente íntegra e preocupada com o bem da cidade (FOUCAULT, 2010, p. 165). Portanto, a *parresía* exige do sujeito um cuidado com sua vida em suas práticas diárias, ou seja, exige dos mesmos um cuidado de si.

O que estava em jogo era a forma, o ato mesmo de dizer a verdade, pois se acreditava que o modo de dizer a verdade possibilitava uma transformação do éthos do sujeito. Duas vertentes da *parresía* foram estudadas por Foucault: a *parresía* política e a *parresía* ética. Essa última, caracterizada a partir dos ensinamentos e da vida de Sócrates, pois ele teve a coragem de enfrentar a própria morte a renunciar dizer a verdade. Ainda no âmbito ético, Foucault examinou a *parresía* cínica. A questão da verdade foi colocada pelos cínicos em relação direta com a vida enquanto

materialidade. Os cínicos nos perguntavam sobre o que é verdadeiramente necessário para viver. Nos dois casos, a forma da verdade era condicionada a certo número de possibilidades pelas quais ela se manifestava na própria constituição do sujeito.

Dessa ótica, nenhuma verdade é possível sem a sua “prova semiótica”, quer dizer sem o empenho do sujeito numa prática que faça valer a verdade como prova de constituição existencial pela qual vale a pena viver. Por conseguinte, a verdade tornava-se campo de afetação do sujeito. Como pode ser observado, na aula de 24 de fevereiro de 1982, Foucault afirma que uma prática da verdade é “uma maneira de ligar o sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2010, p.384). Essa prática foi traduzida várias vezes por Sêneca por *instructio*, como “o elemento da transformação do logos em êthos” (FOUCAULT, 2010, p.394).

Isso significa que dizer a verdade é, simultaneamente, vivê-la; não diferente, viver a verdade é ser capaz de dizê-la verdadeiramente. Em termos pedagógicos, o que isto nos revela, afinal? A resposta é direta: toda experiência com a verdade é imanente ao campo de constituição do sujeito. Saber a verdade implica o sujeito num jogo de autotransformação. É nesta conjuntura que encontramos a figura do mestre de existência como aquele que cuida de ensinar o cuidado de si a todo aquele que pretenda ascender à verdade. A qualificação necessária ao mestre da existência é justamente a *parrésia* (FOUCAULT, 2010, p.11). A função do mestre-parresiasta é dizer a verdade sem nada ocultar. O parresiasta não é um profissional, porém, alguém envolvido com a verdade a fim de fazer alguém se constituir ao preço de uma verdade própria.

Neste sentido, como insiste Foucault (2014), é preciso analisar a relação entre o parresiasta e as três figuras emblemáticas do dizer-verdadeiro: o profeta, o sábio e o professor. Segundo a interpretação de Foucault, o profeta, o sábio, o professor e o parresiasta representam, em seu conjunto, a tradição em torno dos modos do dizer verdadeiro que se produziu ao longo da extensa linha da história de nossa própria constituição e experiência com a verdade. Esses três arquétipos desenrolam uma estética de existência, uma força modeladora das relações do sujeito consigo próprio, com os outros, com o conhecimento e o próprio mundo.

Assim, a análise dessas figuras e conceitos se faz necessário para a constituição de um pensamento crítico da/na educação, desdobrando novas discussões no meio educacional, a partir dos trabalhos tardios de Foucault, os quais só muito recentemente começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em educação.

2 | METODOLOGIA

Para alcançar os resultados aqui apresentados, a princípio nos debruçamos sobre o entendimento conceitual a respeito do tema, delimitando não apenas as definições, mas também efetuando um trabalho crítico em relação a sua utilização e

implicações para a educação. Por essa razão, o principal método da pesquisa, situada no campo da Filosofia da educação, foi a leitura atenta, sistemática e criteriosa dos textos selecionados de Michel Foucault.

Desenvolvemos, então, uma pesquisa bibliográfica sob o enfoque dos estudos foucaultianos. A investigação priorizou a dimensão dos discursos, focalizando o papel central conferido à linguagem nos fenômenos. A relevância desse construto metodológico está no entendimento de que os discursos produzem saberes que interferem nas práticas. Assim, uma pesquisa teórica não é uma pesquisa abstrata. Trata-se sempre de responder a uma situação concreta, visando efetuar uma mudança em sua estruturação no presente (ESTEBAN, 2010). Em nosso caso específico, repensar nossa percepção, relação e produção com a verdade no campo da educação.

Para tanto, analisamos quatro figuras que, segundo a interpretação de Foucault, representam modalidades fundamentais do dizer-verdadeiro, gerando algumas questões referentes à relação com a verdade e o campo da formação humana. Operacionalmente, os procedimentos metodológicos foram os seguintes:

- a) Revisão bibliográfica, nos textos tardios de Foucault, das noções de cuidado de si, *ascese* e *parresía*, delimitando como corpus do trabalho os textos relativos a *parresía* e ao cinismo presentes nos dois cursos finais proferidos no *Collège de France: O governo de si e dos outros; e A coragem da verdade*.
- b) Análise discursiva das quatro figuras da *parresía* na Antiguidade greco-romana, delimitando o modo como essas figuras agenciam discursos e práticas, e problematizando seus efeitos para a educação na medida em que esta se coloca como tarefa não só produzir saberes, mas modos de viver.

Desse modo, ao longo da investigação, a relação estabelecida com o pensamento foucaultiano foi recortada pelo chamado *Foucault tardio*, ou seja, um Foucault que se debruçou sobre temáticas relativas à formação ética e moral dos sujeitos. Esse Foucault se apresenta sendo um pesquisador da *genealogia ética*, cujos trabalhos iniciados a partir da obra *A história da sexualidade*, publicada em 1976, se estende até o final de sua vida em 1984.

A parresía enquanto construção histórica

Na Antiguidade greco-romana a *parresía* era uma característica imanente aos processos de governo, ou seja, uma condição exigida de todos aqueles sujeitos encarregados de guiar as condutas dos outros (políticos, professores, filósofos). A palavra era comumente traduzida como “fala Franca”. As análises históricas de Foucault explicitaram que a *parresía* era uma forma de dizer a verdade que implicava um risco, pois o parresiasta precisava mostrar a verdade enunciada em seus próprios

atos, quer dizer em sua vida (FOULCAULT, 2014). O falar francamente, portanto, não abarcava apenas o âmbito da palavra, mas todo o bíos, toda a existência qualificada dos sujeitos nela envolvidos. Mais concretamente, a *parresía* era uma maneira dos cidadãos se inserirem na gestão política da cidade, sendo invocada comumente em momentos de crise em que era vital intervir nas decisões coletivas.

Como forma específica de exercício político, a *parresía* podia se apresentar tanto em regimes democráticos como em regimes monárquicos. Mas na leitura foucautiana enquanto prática política de governo, a *parresía* tinha seu espaço melhor amparado nos governos monárquicos. Isso se deve ao fato que a *parresía* na democracia precisava lidar com as divergências ideológicas de muitos, ou seja, ela disputava com os sofistas e sua retórica. No decorrer do curso *A coragem da verdade: Governo de si e dos outros II*, Foucault apresenta as formas da *parresía* demonstrando a versatilidade do termo: a *parresía* judiciária (a voz do fraco perante o forte em socorro), a *parresía* moral (a fala da confissão, visando alívio do peso na consciência), a *parresía* filosófica que foi aquela de que mais se ocupou o autor, tendo em sua vista sua aparição justamente nos cenários de crise democrática. O exemplo dessa forma de *parresía* é discutido a partir dos textos platônicos (FOULCAULT, 2014, p. 201). A razão é que todas as características necessárias ao parresiasta (ter uma vida decente, ser um cidadão respeitado) se mesclavam com a vida do filósofo, considerado por Platão um homem que podia ver e ouvir a voz da cidade e auxiliar o governante a cumprir seu papel de governante sábio.

É esse, para Foucault, o lugar onde a *parresía* parece ser concebida de maneira mais complexa enquanto forma política de ação, fazendo do filósofo uma guia para as ações de governo dos outros: “em suma, isso equivale dizer que é preciso que a alma do Príncipe possa se governar verdadeiramente segundo a filosofia verdadeira, para poder governar os outros de acordo com uma política justa” (FOULCAULT, p. 268, 2014). O filósofo parresiasta configura-se como um guia, exemplo a ser seguido e admirado, incitando cada sujeito, sobretudo, o governante, a cuidar de si enquanto condição para cuidar dos outros.

Observamos então que o cuidado de si é fundamental para o exercício da *parresía*, colocando sobre os ombros daqueles que exercem o poder a exigência do dizer a verdade. O falar francamente era, de fato, uma condição do bom governo. A *parresía* filosófica era mais que uma simples técnica de discurso, mas uma experiência de vida. Essa forma de compreensão do papel filosófico da *parresía* difere daquela prática pelos cínicos. Nesse caso, como veremos mais detalhadamente adiante, a *parresía* era exercitada na praça pública em uma relação direta com o povo.

As quatro formas de relação com a verdade

Em seu último curso junto ao *Collège de France*, Foucault apresentou quatro formas de relação com a verdade a partir da *parresía*. Todas elas implicando estéticas próprias do existir, ou seja, desvelando formas para que os sujeitos constituam suas

vidas.

Essas quatro figuras se manifestam na vida do profeta, do sábio, do professor e do mestre de existência. Cada uma dessas formas de vida tem suas características próprias e também estabelecem um tipo específico de relação com o meio social em que estão inseridas, revelando formas éticas de ação baseadas nesses diversos modelos de dizer-a-verdade. A primeira delas é a figura do profeta. O profeta é aquele sujeito que representa a verdade do que está por vir, verdade de um Outro, verdade de um terceiro que é apresentada pelo mensageiro (o profeta) que se apresenta em forma terrena. Assim, o profeta apresenta aos seus ouvintes um mundo novo, uma nova perspectiva que vai trazer à tona algo que está em um horizonte que os demais seres humanos ainda não podem contemplar.

O dizer-a-verdade profético também é intermediário na medida em que, de certo modo, claro, o profeta desvela, mostra, esclarece o que está escondido dos homens, mas por outro lado, ou antes, ao mesmo tempo, ele não desvela sem ser obscuro e não revela sem envolver o que diz em certa forma, que é a do enigma (FOUCAULT, 2014, p.15).

Contudo, diz Foucault, o dizer-a-verdade profético difere em certo sentido do dizer-a-verdade da *parresía*, pois aquela se centra em falar a respeito de outro mundo ou de outro tempo, enquanto a *parresía* se liga a um ato de conscientizar o outro em relação às suas próprias ações no presente. Nesse sentido, o profeta encarna um modelo de verdade que tem como característica principal efetuar uma relação de espera e, ao mesmo tempo, uma relação de dependência face à origem verdadeira do dizer do profeta: Deus. Do ponto de vista da formação, trata-se de uma forma de verdade que se liga ao homem a partir de uma promessa, sempre tendo em vista um futuro ou um outro mundo. Essa é a verdade da profecia.

A segunda forma de relação com a verdade é encarnada pelo sábio. O sábio profere o discurso da sabedoria. A verdade da sabedoria está pautada em uma relação onde o conhecimento, as experiências, enfim a sua sabedoria fica centrada em si mesmo. Pois, “no fundo o sábio é sábio em si e para si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 17). O sábio tem uma relação mais próxima da *parresía* já que ele fala a partir de suas indagações. No entanto, segundo Foucault, ele não necessita que esse conhecimento seja propagado. O sábio tem seu conhecimento para si e não precisa estabelecer uma relação messiânica ou de aprendizagem. O sábio é movido pelo ideal da autarquia, não tendo necessidade de expor seu conhecimento, o que não significa que ele, em determinadas situações, não possa auxiliar os outros com seu conhecimento.

Entretanto essa sabedoria só vai ser declarada caso seja solicitada. Outra característica do dizer-a-verdade da sabedoria é que “a sabedoria diz o que é, ou seja, ao contrário da profecia em que o que é dito é o que será” (FOUCAULT, 2012, p. 17). Percebe-se assim a diferença entre o sábio e o profeta. O sábio fala a respeito das coisas como são, do que elas são. Enquanto o profeta fala do futuro, de um tempo em

que se alcançará determinado ideal. A verdade da sabedoria traz consigo um efeito muito claro no âmbito da formação humana: a necessidade de estar em constante processo de interrogação do conhecimento, uma postura crítica em relação ao mundo.

Em seguida, encontramos o dizer-a-verdade do professor. Foucault apresenta essa forma de verdade avaliando o trabalho de diversas profissões (médicos, carpinteiros e etc.), mas a figura do professor adquire um caráter fundamental dentro dos seus estudos, pois o dizer-a-verdade do professor está pautado em uma relação direta com o conhecimento, onde o professor assume também (diferentemente do sábio) o papel de propagador de um conhecimento tido como verídico. Trata-se de um dizer a verdade voltada para sua própria reprodução, isto é, para a transmissão. Uma relação antiga e que visa dotar o sujeito de determinadas capacidades para que possa exercer determinado ofício.

Ele mesmo [o professor], esse homem da *Tèkhne*, não teria podido evidentemente aprender nada e não saberia nada hoje ou pouquíssima coisa, se não tivesse havido, antes dele, um técnico (*Tekhnítes*) como ele que lhe ensinou, de que foi discípulo e que foi seu mestre (FOUCAULT, 2014, p. 24).

Essa é “marca forte” da verdade do professor: a técnica que garante a continuidade do saber. Algo que ainda se vê com muita clareza nos dias atuais, onde o trabalho dos médicos, professores, advogados, etc., é o de exercer uma função que lhes foi ensinada em um momento e que eles apenas as colocam em um papel prático da questão. Embora Foucault ressalte o valor dessa forma de verdade (FOUCAULT, 2014, p.24), o fato é que esse modelo ainda não consegue dar conta de uma formação verdadeiramente ética de sujeito. Pois, dessa ótica, a técnica ou o saber transmitido não é suficiente para garantir a formação humana.

Antes de passarmos a discussão a respeito do mestre de existência, é necessário esclarecer alguns pontos a respeito dessas modalidades de dizer-a-verdade que eram fundamentais na antiguidade clássica. Um primeiro ponto de fundamental importância é o fato de que todas essas formas de discurso verdadeiro têm seu lugar específico dentro da sociedade, e todas elas de alguma forma ou de outra se encontram dentro da verdade parresíastica, sendo fundamentais para a elaboração de seu conceito dentro do trabalho foucaultiano.

Além disso, essas formas de discurso de verdade não são estáticas, elas interagem entre si de formas variadas, se tornando dentro de determinados momentos outras formas de relação verdadeira. Por exemplo, como descreve Foucault, a forma de vida do filósofo Sócrates que abrange todas essas formas de verdade e também a *parresía* filosófica, também tem relação como o dizer-a-verdade da sabedoria e com o ensino. Essas relações mostram a complexidade envolvida na temática, bem como nas implicações educacionais que daí podem ser pensadas.

A existência enquanto forma de verdade: A filosofia cínica do mestre de existência

Chegamos, então, ao dizer-a-verdade do mestre de existência. Essa forma de relação com a verdade articula uma discussão ampliada com a *parresía* ética. Um modelo parresiástico cuja forma exemplar é encontrada na vida de Sócrates. A *parresía* ética é o discurso que torna o sujeito capaz de lidar e criticar as suas próprias capacidades (FOULCAULT, 2014, p.130). Assim, o dizer-a-verdade do mestre de existência tem no cuidado de si sua condição básica, implicando a vida do próprio parresiasta. Em outros termos, exige do sujeito um cuidado para que o seu dizer-a-verdade seja condizente com o que a sua vida é, ligando o dizer a verdade e a forma de vida do indivíduo. O mestre de existência, portanto, é aquele que faz de sua vida uma exposição efetiva, concreta e constante da verdade, com o propósito de fazer os demais refletirem a respeito da maneira como se desenrolam suas próprias vidas. Esse modo de vida é tão raro que chega a chocar os que se encontram ao redor do mestre da existência.

Para Foucault os grandes representantes dessa conduta são os *filósofos cínicos*: “o cinismo me parece, portanto uma forma de filosofia na qual modo de vida e dizer-a-verdade estão direta, imediatamente, ligados um ao outro” (FOUCAULT, 2014, p. 144). A filosofia cínica tem como fundamento essa ligação com a verdadeira vida, exercendo “em e por sua vida o escândalo da verdade, é isso que está no cerne do cinismo. E é por isso que, com o cinismo temos, parece-me, um ponto bem notável e que merece um pouco de atenção, se quisermos fazer a história da verdade e a história das relações de verdade com o sujeito (p. 152). Mas essa filosofia foi marginalizada dentro da cultura filosófica e social ocidental.

Preocupados com os rumos da cidade da qual fazem parte, os cínicos usam suas vidas como formas de expressão da verdade. Com isso, eles chocam a todos com a sua vida verdadeira, uma vida que não teme retaliações e se faz marcante por não ser cercada de censuras e medos. “É uma vida que faz em público e aos olhos de todos o que somente os cães e os animais ousam fazer, enquanto os homens geralmente escondem” (FOULCAULT, 2014, p. 213). Uma vida que obedece a um determinado conjunto de princípios: viver reto, não dissimulado e soberano. Foucault apresenta a vida cínica como sendo uma vida reta que não se desvia de seu caminho, uma vida que não se dissimula, ou seja, que não esconde nada de ninguém e uma vida soberana que permanece inabalável em meio aos acontecimentos que a cercam.

O cínico então é o mestre de existência em seu nível mais elevado, aquele que se coloca em meio ao todo vivendo sua vida de acordo com a verdade, e que através de seu exemplo e de sua forma de vida afeta profundamente aqueles que entram em contato com a sua vida. “O heroísmo filosófico, a vida filosófica como uma vida heroica, é algo que foi inscrito e transmitido por essa tradição cínica” (FOULCAULT, 2014, p. 186). O poder dos cínicos está em ser para a sociedade a prova viva daquilo que elas insistem em mascarar.

O cinismo é uma forma de vida que muda o outro através do choque com essa forma de vida escandalizada. Por isso, a forma de ensino dos cínicos tem despertado muita atenção, uma vez que está baseada em um processo de aprendizagem bem específico. Para o cínico aprender é exercitar. “Em todo caso é o caminho do exercício, o caminho da áskesis, o caminho das práticas de despojamento e de resistência” (FOULCAULT, 2014, p. 183) que configura a escola cínica. Um caminho que exige muito de seus alunos, pois trata de aprender a viver o que se estuda. É a própria vida do cínico que se torna o campo de prova da aprendizagem.

Isso porque para o cínico é preciso expor o sujeito de forma direta à verdade, fazendo que através desse encontro direto e chocante o aprendiz possa sentir de forma prática o valor da verdade. Nessa direção, os ensinamentos materializam-se em exemplos, o que depende tanto da maneira como a vida do mestre se apresenta, como da disposição do que aprende a exercitar o que está sendo apresentado como verdadeiro mestre da existência. De fato, afirma Foucault, “para os cínicos, o ensino filosófico não tinha essencialmente como função transmitir conhecimentos, mas, sobretudo e antes de tudo, dar aos indivíduos que eram formados um treinamento ao mesmo tempo intelectual e moral” (FOULCAULT, 2014, p. 181). A vida cínica tem como objetivo ser exemplo, exemplo que escancara a verdade.

Mais: esse cuidar de si através da forma de dizer-a-verdade traz para a formação humana uma forma nova de apreender o papel da educação, efetuando junto à vida toda uma relação que desencadeia um processo de transformação do outro. Um modelo de formação pautado no cuidado do sujeito com a sua vida, com a maneira como ela deve ser vivida.

Ele [o cínico] faz enfim da forma de existência um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e viver a própria verdade. Em suma o cinismo faz da vida da existência, do bíos o que poderíamos chamar de uma aleturgia, uma manifestação da verdade (FOULCAULT, 2014, p150).

Essa forma de educar deve ser vista e estudada visando estabelecer o trabalho do professor não apenas como o trabalho de um instrutor, mas também como o trabalho de formação de um sujeito que se relacione com a sociedade de modo que através de sua vida tente mudar a construção social na qual ele está inserido. Essa discussão traz à tona uma nova gama de questões a respeito de como a educação vem sendo praticada atualmente.

Estamos efetivamente educando nossos jovens para serem capazes de enfrentar e saber lidar com as questões fundamentais da vida? Essa questão é de extrema importância para que a educação contemporânea possa efetuar uma crítica construtiva a respeito da maneira como está sendo planejada e construída. Estamos auxiliando nossos jovens a cuidarem de si mesmos e viverem verdadeiramente, ou apenas está em jogo uma gama de conhecimentos de caráter meramente instrutivo dentro das

3 | CONCLUSÕES

O livro de Foucault *A coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II* é uma transcrição de seu último curso ministrado no *Collège de France*, que tem como objetivo continuar e ampliar os estudos sobre a questão da *parresía*. Nesse curso o uso da *parresía* passa a ser questionado e colocado em um ponto de reflexão em relação ao seu valor para a sociedade. A coragem da verdade aparece, de modo paradigmático, na forma cínica de viver. O desejo de Foucault é o de pensar a prática parresiástica em um contexto de mudança brutal da maneira como a formação política e ética dos sujeitos vem sendo concebidas, mostrando como o princípio da verdade quando mesclado à própria forma de viver torna-se capaz de transformar e trazer à tona novas relações dos indivíduos com seus meios sociais.

Frédéric Gros (2014) esclarece que através dessa integração da verdade para com a vida verdadeira, dessas formas de dizer-a-verdade como maneira de se relacionar e efetuar uma transformação prática no mundo ao nosso redor, a partir desse contexto filosófico que Foucault se depara e nos apresenta as quatro formas de verdade com as quais ele demonstra essas estéticas de existência. Cada uma dessas formas de verdade tem suas singularidades e ressignifica as questões éticas relativas à formação dos sujeitos. Como vimos, são quatro formas de verdade que Foucault analisa: a verdade do profeta, do sábio, do professor ou do técnico e a do mestre de existência. Sua analítica fomenta novas possibilidades de pensamento acerca das relações éticas envolvidas nos nossos processos de formação dos sujeitos.

O cínico, contudo, encarna exemplarmente os desafios implicados na formação ética. A *parresía* cínica enquanto coragem de viver de acordo com a verdade mostra, de maneira escandalosa, o sentido radical do acontecimento da verdade. É na figura desse mestre de existência que Foucault vislumbra uma crítica potente ao modelo de educação contemporâneo. Pois, a maneira como educamos tem se mostrado incapaz de suscitar uma relação efetiva de formação onde o conhecimento seja mais que ornamento. É essa a questão que Foucault começou a tematizar em seus estudos tardios, e que agora tentamos correlacionar de maneira mais direta com o campo educacional. Essa discussão problematiza o sistema educacional atual e levanta novas possibilidades para as relações de ensino-aprendizagem ao recuperar o legado pedagógico do cinismo para a reflexão educativa.

Por fim, através do pensamento foucaultiano, destacamos o questionamento a respeito da maneira como a educação carrega e conduz um poder de construção ético-moral muito característico. Uma vez que, é através do processo educacional que o indivíduo se relaciona com a construção social da verdade. Baseado nisso, as figuras de verdade aqui investigadas são de fundamental importância para a formação

dos sujeitos, abrindo outros modelos analíticos capazes de revitalizar o debate sobre o sentido da educação.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Cap.6 Bases conceituais da pesquisa qualitativa**. In. Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FILORDI, Alexandre. **Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isto tem a ver com o campo da educação contemporânea?** Disponível em: <https://docplayer.com.br/81695083-Lugares-formas-e-acoes-do-dizer-verdadeiro-no-cuidado-de-si-o-que-isto-tem-a-ver-com-o-campo-da-educacao-contemporanea.html> – Acesso 10/04/2018

FOULCAULT, Michel. **A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II**. 2º ed. São Paulo: Martins fontes, 2014.

FOULCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

FOULCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins fontes, 2010.

GROS, Frédéric. **Situação do curso**. In. A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II. 2º ed. São Paulo: Martins fontes, 2014.

PARTICIPAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO NORTE E NORDESTE EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Winnie Gomes da Silva

Universidade Federal de Pernambuco,
winniegomes@hotmail.com

Antonio Roazzi

Universidade Federal de Pernambuco,
roazzi@gmail.com

Maria Inês Gasparetto Higuchi

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia,
mines@inpa.gov.br

Aparecida da Silva Xavier Barros

Instituto Federal da Paraíba,
aparecidaxbarros@hotmail.com

RESUMO: A Educação Ambiental é uma prática educativa prevista em Lei (n. 9.795, de 27 de abril de 1999) e tem como objetivo principal a formação socioambiental, isto é, promover o comportamento ambientalmente responsável, não apenas com foco na preservação e conservação de recursos naturais, mas nas relações sociais, na relação com a cidade, com o ambiente domiciliar, o ambiente escolar, etc. A proposta do estudo (quantitativo) teve como objetivo investigar se os universitários de Manaus e Recife participaram de alguma atividade de educação ambiental. Os dados da pesquisa foram submetidos ao software estatístico SPSS para elaboração de análise estatística descritiva. O estudo identificou que 81% dos universitários não participaram de

nenhuma atividade de educação ambiental. Esse resultado apresenta um dado preocupante e alarmante sobre a ausência de atividades em educação ambiental na educação básica, bem como a falta de formação docente dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental, universitários, comportamento ambientalmente responsável

1 | INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a educação ambiental é um processo educativo em que os indivíduos passam por um processo para adquirir conhecimentos, desenvolver valores, habilidades e comportamentos sobre o debate socioambiental. Entende-se que essa construção possibilita a formação de cidadania e melhoria da qualidade de vida da população (BARRA, 2006; JANKE; TONZONI-REIS, 2008).

Higuchi, Alves e Sacramento (2009) destacam que os programas de educação ambiental têm como missão amadurecer o potencial do indivíduo como cidadão. Assim, o processo de aprendizagem discute questões de cidadania e responsabilidade social, os quais são necessários para práticas de solidariedade, superação da segregação social e combate ao

desrespeito aos recursos naturais.

Por isso, o processo educativo não se restringe apenas na transmissão de informação, mas na formação dos indivíduos, capazes de (re)pensarem a sua prática social de forma crítica e reflexiva (JANKE; TONZONI-REIS, 2008).

Além da formação de cidadania ambiental, Silva, Higuchi e Farias (2015) destacam que as atividades de educação ambiental contribuem para o desenvolvimento de características psicológicas e sociais, os quais repercutem no engajamento de jovens no ambiente escolar, familiar e com as questões socioambientais.

Nesse sentido, Reigota (2007) afirma que a educação ambiental tem o papel de contribuir para o contexto social, ou seja, para uma sociedade democrática, justa e ecologicamente sustentável. Isso significa que a proposta educativa não se restringe apenas no âmbito individual, mas coletivo.

Loureiro (2005) explica que a prática educativa possui dois macros eixos: o primeiro conservador/comportamentalista, o qual envolve características de ordem naturalista e conservacionista, individualista, reducionista e com pouca ênfase no desenvolvimento da cidadania. Jacobi (2003) descreve esse eixo como o modelo mais presente na sociedade, o qual explora temas referentes a lixo, preservação, entre outros. Essa realidade forma uma população passiva em relação aos problemas socioambientais.

O segundo eixo descrito por Loureiro (2005), transformador/crítico/emancipatório, é constituído por autonomia, participação social, exercício da cidadania e transformações de valores. Esse vai ao encontro da segunda proposta de Jacobi (2003), o qual representa as ações de cidadania para com as questões socioambientais, sendo esta vertente o eixo central da educação ambiental.

Loureiro (2005) ressalta a necessidade de propostas pedagógicas que desenvolvam consciência, mudanças de atitudes, práticas sociais, aquisição de conhecimentos, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

Para fins didáticos, Currie (1998) propõe a prática em educação ambiental a partir de eixos norteadores, os quais funcionam como um guia para o desenvolvimento dos trabalhos. A autora destaca que o primeiro eixo norteador é o papel do *eu* no ambiente, para trabalhar sobre responsabilidade pessoal e, posteriormente, ampliar para outros contextos da vida do sujeito como família, comunidade, município até atingir o meio ambiente do planeta terra.

“As crianças devem aprender a pensar globalmente enquanto agem localmente” (CURRIE, 1998, p.13). Trata-se de educar “para” e “com” a natureza, ensinando as relações entre a sociedade e a natureza e os processos históricos que estão envolvidos no modelo de desenvolvimento adotado pelos grupos sociais (MEDINA; SANTOS, 1999).

Devido à complexidade da educação ambiental, no que se refere a mudança de comportamentos e valores em relação ao meio ambiente, exige que os projetos sejam um processo a longo prazo, para que as crianças e/ou jovens aprofundem o

conhecimento e compreendam a essência da atividade e possam refletir sobre sua realidade (MENEZES, 2007).

Em linhas gerais, compreendemos que a educação ambiental se compromete não apenas com os conhecimentos referentes ao meio ambiente, mas com mudanças de comportamentos, hábitos para a preservação e conservação do meio ambiente, seja natural ou urbano. Busca-se a formação de pessoas engajadas na sociedade que se posicionem frente suas escolhas individuais e coletivas, comprometidos com o exercício da cidadania.

2 | MÉTODO

O objetivo do estudo foi identificar as experiências dos universitários em atividades de educação ambiental. A primeira etapa da pesquisa seguiu os trâmites devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE 02134612.1.0000.5208).

O estudo foi realizado em duas instituições privadas de ensino superior nos cursos de Administração, Direito, Psicologia, Engenharia Química e Arquitetura, nas cidades de Manaus e Recife. A seleção da amostra foi por conveniência (amostra não probabilística), ou seja, os participantes são selecionados conforme a disponibilidade para responder o instrumento da pesquisa. Assim, participaram no total 475 universitários, 181 de Manaus e 294 de Recife.

A coleta de dados aconteceu após o agendamento com os coordenadores dos cursos, os quais encaminharam a pesquisadora aos professores que cederam um tempo de suas aulas para os estudantes responderem. Após apresentação da pesquisa aos universitários, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de pesquisa foi composto um questionário com informações básicas, como sexo, idade, curso, período do curso e estado civil. Ainda, foi incluída uma questão fechada para assinalar “SIM” ou “NÃO”: *Você já participou de algum programa de educação ambiental? Caso a resposta fosse positiva, o estudante responderia as demais perguntas: Se SIM, onde? Quanto tempo?*

As respostas foram tabuladas no software de estatística SPSS e submetidas para a análise estatística descritiva, a fim de verificar o percentual das respostas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 475 universitários da cidade de Manaus (n=181) e Recife (n=294). A distribuição por sexo são 289 (60,8%) do sexo feminino e 186 (39,2%) do sexo masculino. As idades dos universitários estão entre 17-20 anos (24,8%), 21-30 anos (57,1%), 31-40 anos (12,2%), 41-50 anos (3,8%) e 51-62 anos (2,1%).

Os participantes estão distribuídos nos seguintes cursos: Arquitetura, total de 59 (12,4%), 27 (Manaus) e 32 (Recife); Administração, total de 53 (11,2%), 20 (Manaus) e 33 (Recife); Psicologia, total de 95 (20%), 35 (Manaus) e 60 (Recife); Engenharia Química, total de 112 (23,6%), 46 (Manaus) e 66 (Recife); Direito, total de 156 (32,8%), 53 (Manaus) e 103 (Recife).

Em relação à participação de atividades de educação ambiental, 19% disseram que já participaram de algum tipo de atividade e, 81% disseram que não.

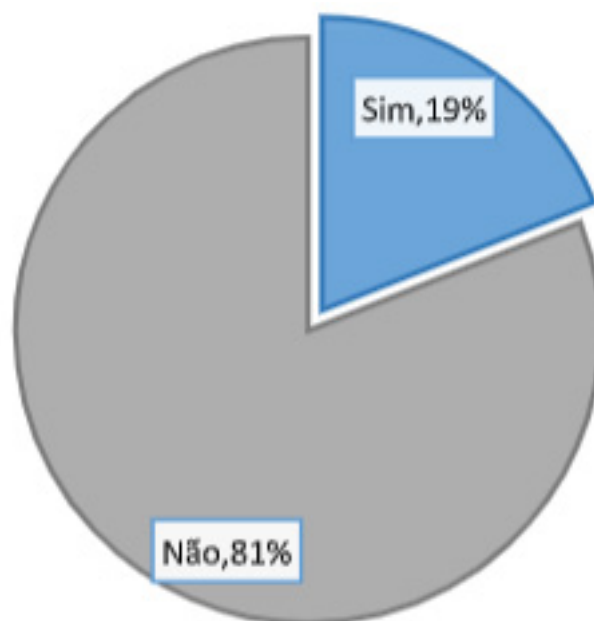


Figura 1. Participação dos universitários em atividades

A partir dos 19% que participaram de alguma atividade, os espaços em que aconteceram foram: escola (34%), faculdade (20%), trabalho (12%), comunidade/bairro (10%), instituições ambientais (11%), outros (13%).

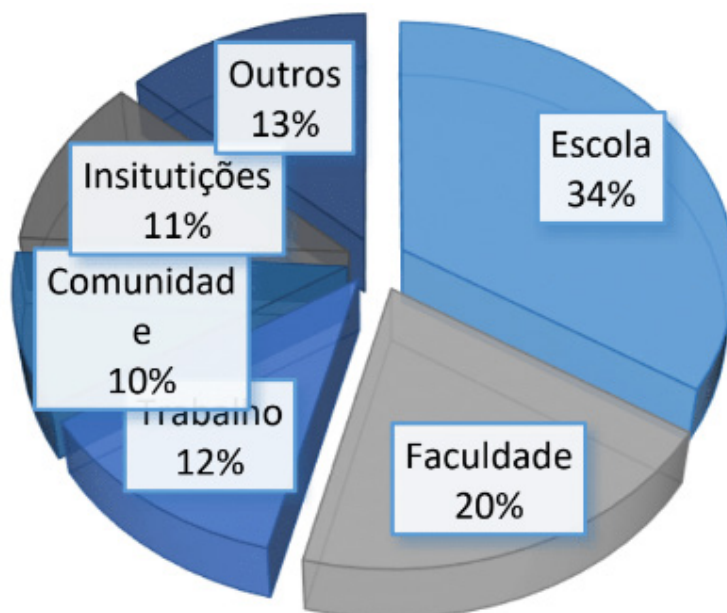


Figura 2. Espaços das atividades

O tempo de vida das atividades foram de até 2 semanas (7,9%), de 1 a 6 meses (5,2%), 1 ano (2,3%) e 2 anos ou mais (2,8%).

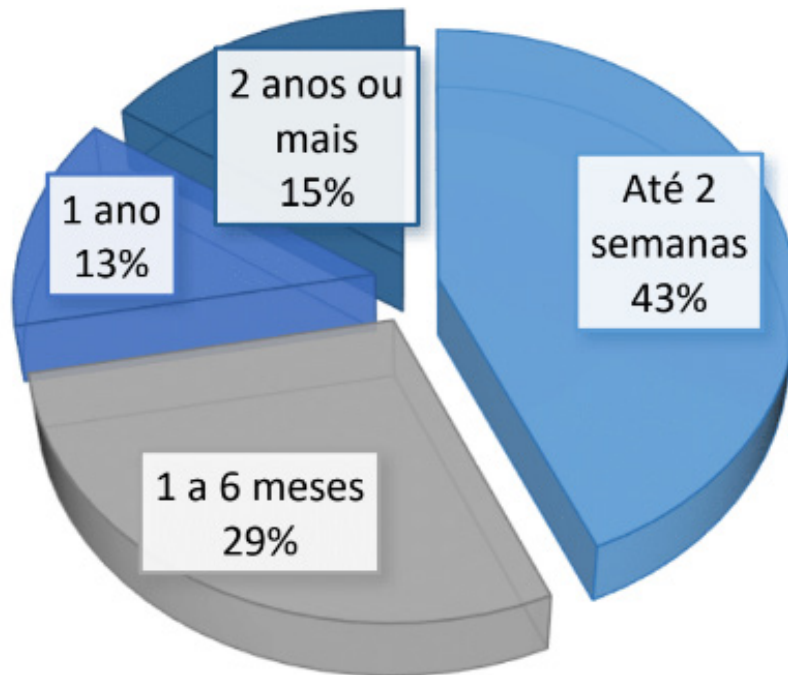


Figura 3. Tempo das atividades

Os dados apresentam um dado alarmante ao identificar que 81% dos universitários, Manaus e Recife, não participaram de alguma atividade de educação ambiental. Essa realidade nos apresenta uma sociedade com jovens distantes do debate socioambiental, e possivelmente, reflete a falta de compromisso com tais questões.

A educação ambiental tem como base a formação socioambiental para construir uma sociedade responsável com os recursos naturais e sociais. A base do comportamento humano é vista como uma solução para os problemas ambientais a partir da promoção de mudanças comportamentais, pois quando o ser humano lida com o seu ambiente afeta não só a terra em que se vive, mas de outras pessoas que compartilham o seu ambiente (ITTELSON *et al.*, 1974; STEG; VLEK. 2009).

Ittelson *et al.* (1974) nos diz que a busca deste comportamento ambiental nos apresenta um novo homem, o homem ambiental. Este, não se limita apenas no uso funcional que se faz do ambiente, mas nos valores humanos que são expressos através da disposição em moldá-lo a um objetivo ético, pois este homem (homem ambiental), não se encontra apenas numa crise com o ecossistema, mas com seu próprio self.

As atividades educação ambiental vão ao encontro dessa ideia de que não basta apenas conhecimento científico sobre o meio ambiente, embora seja um dos elementos no processo, mas é preciso pensar para além disso, mas pensar no processo psicossocial envolvido no processo e assim, promover mudanças na sociedade.

Silva, Higuchi e Farias (2015) analisaram um projeto de educação ambiental, e identificou mudanças no ambiente escolar como: superação da vergonha, desenvoltura

da comunicação em apresentações de seminários escolares, estreitar relações sociais com os colegas, compromisso com as questões escolares, além de contribuir para o desempenho acadêmico; no ambiente familiar, se identificou que os familiares tiveram mudanças de hábitos em relação às questões socioambientais, após a atuação dos filhos como protagonistas socioambientais. Ainda, houve estreitamento de laços afetivos e socialização entre os familiares e os jovens; e na relação dos jovens com o meio ambiente, foi possível constatar a atuação da cidadania ambiental e ações de responsabilidade ambiental, em que os jovens buscam disseminar e/ou intervir em comportamentos de descuido ambiental.

É fato que a educação ambiental tem muito a contribuir para formação psicossocial da sociedade em relação as questões socioambientais. É uma realidade que não pode ser ofuscada, trata-se não apenas de proteção e conservação dos recursos naturais ou desenvolvimento sustentável, mas de pessoas que precisam desenvolver seu comportamento ambientalmente responsável.

Essa primeira problemática desencadeia outra, sobre a formação inicial e continuada dos professores em relação a educação ambiental. Embora, 19% tenham afirmado que participaram de alguma atividade de educação ambiental, principalmente na escola ou faculdade, é preciso refletir sobre essa questão. É um dado muito inferior em comparação aos 81% que não participaram.

A Política Nacional de Educação Ambiental, Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, destaca que a Educação Ambiental precisa estar presente desde a educação infantil até o ensino superior e as demais modalidades educacionais:

Art. 9o Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental e c) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. (DIÁRIO OFICIAL, s/d, 1999).

Nos documentos oficiais é possível compreender esse contexto, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394) no seu Capítulo IV, Artigo 43, o qual aborda os objetivos da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (SENADO FEDERAL, 2017, p.32-33).

O principal documento reconhece o incentivo de pesquisa e extensão, pensamento crítico, formação cultural, divulgação científica, conhecimento com base na demanda da sociedade nos níveis, nacional e regional, além da importância da formação dos profissionais que irão atuar na educação básica. Mas, não há nada que destaque a importância para formação socioambiental.

Amaral (2001) identificou três concepções básicas sobre a concepção do meio ambiente no ensino de ciências, a partir do currículo e da prática pedagógica dos professores:

1) Eixo apêndice: a educação ambiental é concebida como um acréscimo ao ensino de ciências por meio de conceitos; o ambiente é aplicado como conhecimento teórico; conhecimentos sobre os problemas ambientais; acervo de recursos naturais.

2) Eixo paralelo: conteúdos teóricos tradicionais, sem associação com a realidade. Abordam em sala de aula apenas sobre a realidade natural ou construída. Geralmente, os projetos assumem uma atividade de investigação dos fenômenos naturais e de avaliação dos impactos ambientais.

3) Eixo integrador: os conteúdos tradicionais são trabalhados com foco na questão ambiental. Isso ocorre a partir da abordagem metodológica de ensino: experiências prévias dos alunos, atividades de investigação do ambiente e formação de conceitos.

Nesse caminho, Oliveira, Obara e Rodrigues (2007) investigaram como as questões ambientais são desenvolvidas no ensino de ciências. O estudo identificou três categorias:

1) Meio ambiente na prática pedagógica dos professores: os professores

trabalham apenas com base nos livros didáticos; praticam uma educação ambiental pautada na preservação dos recursos naturais sem articulação com os aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais; a atividade sobre o lixo, coleta seletiva, jardinagem e construção de hortas é uma temática recorrente na prática dos professores; as atividades de campo são apontadas como prática importante para trabalhar as questões ambientais; os professores levam em consideração a representação de ambiente dos alunos.

2) Concepções de meio ambiente: o ambiente é apontado como natural biológico; como interação entre o biológico e físico; visão antropocêntrica; os professores não sabem expressar suas ideias a respeito do meio ambiente.

3) Concepções de educação ambiental: tradicional, pautada numa educação para preservação ou conservação da natureza; busca de uma educação integradora para promover mudanças em relação ao meio ambiente; veem o papel da docência como disseminador sobre as questões ambientais para desenvolver sensibilização ambiental nos alunos, familiares e amigos.

Além disso, Chaves e Farias (2005) identificaram que os professores se queixam da atual formação para desenvolver uma atuação interdisciplinar sobre as questões socioambientais.

A sociedade exige que os professores debatam em suas práticas educativas a realidade socioambiental da sociedade, mas há carência na formação inicial. Por isso, a realidade do debate socioambiental não tem aprofundamento na educação básica, pois os professores não têm uma formação socioambiental para questionar e refletir aspectos sociais, políticos e econômicos (ARAÚJO, 2004; GUIMARÃES; TOMAZELLO, 2003).

Historicamente a relação da universidade com as questões socioambientais foi difícil pois a organização por departamentos reforça as especificidades dos conhecimentos e deixam de lado as posições pluralistas, assim, faz-se necessário mudar as pessoas que atuam nas instituições de ensino superior para que a temática tenha menos entraves para sua inserção (GUIMARÃES; TOMAZELLO, 2003; GUIMARÃES; INFORSATO, 2011).

A educação ambiental na educação superior deve estar presente nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), não como uma disciplina, mas para promover debates e atividades práticas. Assim, a formação deve possibilitar que os futuros professores elaborem o saber pedagógico inter-relacionado com o conhecimento específico socioambiental, incentivar o desenvolvimento profissional para autoformação e debater de forma interdisciplinar, ou seja, precisam compreender dimensões biológicas, químicas, físicas e sociopolíticas (MACIEL; SANTOS; FACHÍN-TERÁN, 2012; ARAÚJO, 2004; GUIMARÃES; TOMAZELLO, 2003; GUIMARÃES; INFORSATO, 2011).

As questões socioambientais compõem a realidade presente nos dias atuais, discutir sobre as condições atuais e fazer estimativas sobre o futuro da humanidade, procurar soluções aplicáveis no cotidiano e na tecnologia, e promover mudanças de

comportamento, é uma preocupação da sociedade.

É um contexto preocupante, pois não se trata apenas de conhecer conceitos simplórios sobre o tema, mas significa promover mudanças de ordem psicossocial na formação dos professores. Assim, faz-se necessário refletir sobre a realidade docente nesse contexto e a possível repercussão na falta de práticas pedagógicas.

4 | CONSIDERAÇÕES

A educação ambiental precisa ser desenvolvida na educação formal e informal, em todos os níveis de ensino, infantil, fundamental, médio, superior, profissionalizante e EJA. Frente as problemáticas socioambientais que são veiculadas na comunidade científica e na mídia, é algo impensável não abordar a realidade que vivenciamos.

A Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, não garante sua aplicabilidade, fato identificado no estudo ao constatar que 81% dos universitários de Manaus e Recife, com idade entre 18 e 62 anos de idade, nunca participaram de alguma atividade de educação ambiental.

É preciso, urgentemente, refletir e criar estratégias para que esse fato seja revertido em projetos pedagógicos em todos os âmbitos de ensino, e principalmente, na formação inicial de professores polivalentes (pedagogia, nas áreas de ensino de ciências e geografia), e dos cursos de licenciatura em ciências biológicas e geografia, pois são áreas que tem como intersecção as questões socioambientais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A. Educação ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. **Proposições**, v. 12, n. 1, p. 73-93, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644012>>. Acesso em: 17/10/2010.

ARAÚJO, C. P. **Ensino de Ciências no Ensino fundamental em diferentes espaços educativos usando o tema da conservação da Fauna Amazônica**. 105 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <<http://tede.uea.edu.br/jspui/handle/tede/93>>. Acesso em: 08/11/2016.

BARRA, V. M. M. Exploração de necessidades socioeducativas e análise de modelos formativos de educação ambiental com caráter experimental. **Educar**, n. 27, p. 111-128, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 31/08/2008.

CHAVES, A. L.; FARIAS, M. E. Meio ambiente, escola e formação dos professores. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p.63-71, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274417>>. Acesso em: 12/02/2018.

CURRIE, K. L. (Col.). **Meio ambiente: interdisciplinaridade na prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GUIMARÃES; S. S. M.; TOMAZELLO, M. G. C. A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade. **Ambiente e Educação**, v. 8, n. 1, pp.55-71, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/898>>. Acesso em: 12/02/2018.

GUIMARÃES; S. S. M.; INFORSATO, E. C. A universidade e as questões ambientais: a formação de professores em destaque. **Bioikos**, v.25 n.1, pp.53-63, 2011. Disponível em: <https://lesec.icb.ufg.br/up/263/o/Artigo%20Simone_Bioikos.pdf?1328752609>. Acesso em: 12/02/2018.

HIGUCHI, M.I.G.; ALVES, H.H.S.C.; SACRAMENTO, L.C. A Arte no Processo Educativo de Cuidado Pessoal e Ambiental. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.231-250, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/higuchi-alves-sacramento.pdf>. Acesso em: 17/10/2010.

ITTELSON, W.H.; PROSHANKY, H.M.; RIVLIN, L.G.; WINKEL, G.H. Homem Ambiental. *Série: Textos de Psicologia Ambiental*, n. 14. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 1974.

JANKE, N.; TOZONI-REIS, M.F.C. Produção Coletiva de Conhecimentos Sobre Qualidade de Vida: por uma Educação Ambiental Participativa e Emancipatória. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 147-157, 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 31 ago 2008.

LEFF, E. Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 6ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27289.pdf>>. Acesso em: 10/08/2010.

MACIEL, H. M.; SANTOS, S. L.; FACHÍN-TERÁN, A. Alfabetização ecológica: um novo olhar no contexto amazônico. **Anais do 2º Simpósio em Educação em Ciências na Amazônia – VII Seminário de Ensino de Ciências na Amazônia**, v.7, 2012. Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br/200000805-104a810ced/2012_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20ecol%C3%B3gica_um%20novo%20olhar%20no%20contexto%20amaz%C3%B4nico.pdf>. Acesso em: 20/02/2018

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa da formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, A. L.; OBARA, A. T.; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 471-495, 2007. Disponível em: <https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1_Vol6_N3.pdf>. Acesso em: 12/02/2018.

REIGOTA, M.A. S. Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. **Avaliação**, v. 12 n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31/08/2008.

SILVA, W. G.; HIGUCHI, M. I. G.; FARIAS, M. S. M. Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, p. 1031-1047, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-1031.pdf>>. Acesso em: 10/02/2018.

STEG, L.; VLEK, C. Encouraging pro-environmental behaviour: na integrative review and research agenda. **Journal of Environmental Psychology**, v. 29, 309-317, 2009. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494408000959>>. Acesso em: 05/05/2011.

Victor Hugo Silva Rodrigues

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Campo Grande – MS

Érika Santos Silva

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Campo Grande – MS

Arlinda Cantero Dorsa

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Campo Grande - MS

RESUMO: O patrimônio histórico é um conjunto de bens que tem como origem ser herança, junto deles são adquiridos a obrigação de preservar e conservar. Podem ser definidos entre diversos tipos de objetos e monumentos, mas sempre estão ligados a alguma referência histórica e cultural. Com o desenvolvimento do mundo e a facilidade de locomoção a questão do patrimônio histórico se formalizou como uma mentalidade, onde se pode reconhecer culturalmente outra população ou povo através de seus monumentos e modos característicos. O patrimônio cultural tem duas subdivisões determinadas patrimônio material referenciando aos bens palpáveis, físicos, sólidos e o patrimônio imaterial determinado pelos modos de fazer objetos, dinâmicas socioculturais, costumes e contos do povo. O fator abrangente principal do patrimônio histórico são os meios de preservação e restauração que devem ser

bem eficazes, pois sem eles um povo não reconhece sua história e nem identidade.

PALAVRA-CHAVE: Patrimônio Histórico, Patrimônio Cultural, Desenvolvimento.

ABSTRACT: The historical patrimony is a set of goods that has as its origin an inheritance, next to them are acquired the obligation to preserve and conserve. They can be defined between different types of objects and monuments, but they are always linked to some historical and cultural reference. With the development of the world and the ease of locomotion the question of historical patrimony became formalized as a mentality, where one can recognize culturally another population or people through its monuments and characteristic ways. The cultural heritage has two subdivisions certain material patrimony referring to palpable, physical, solid assets and the immaterial patrimony determined by the ways of making objects, sociocultural dynamics, customs and tales of the people. The main comprehensive factor of historical heritage is the means of preservation and restoration that must be very effective, because without them a people does not recognize its history and identity.

KEYWORDS: Historical Patrimony, Cultural Heritage, Development.

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer dos séculos fomos adquirindo alguns bens através de heranças familiares, que poderiam ser objetos, louças, artigos de decoração, enxovais, terras, casas todos advindo de povos antepassados. Esses bens apresentam valores culturais muito fundamentais para entendermos como se levava a vida, quais eram os costumes e formas de cada época, isso faz com que possamos entender nossos antepassados criando uma identidade cultural. A importância dessa descoberta fez com que esses bens fossem determinados como patrimônio histórico, e junto disso além do direito aos bens se tem a obrigação de preservá-los. Para estudiosos o patrimônio histórico é uma forma de mentalidade com base cultural e unificadora tanto política quanto social.

O patrimônio cultural tem como base o fator histórico e remete aos valores de um povo, são grandes influenciadores sociais e políticos. São subdivididos em duas categorias as de bens materiais e imateriais. Os bens materiais são aqueles físicos, sólidos, que podem ser vistos e tocados, eles podem ter uma ligação mais íntima com o ser humano por serem acessíveis. E podem ser determinados como monumentos, objetos não necessitando serem funcionais ou utilitários, apenas decorativos. Já os bens imateriais estão presentes a todos os momentos e em todo lugar, pois é o modo de fazer coisas e objetos, contos, superstições tudo aquilo que aprendemos com nossos ancestrais. O imaterial requer um pouco mais de atenção pois o mundo e o ser humano estão em constante desenvolvimento, e vão surgindo as adaptações.

Com a percepção da importância dos bens culturais veio a necessidade de resguardá-los, fazendo registro dos mesmos. Assim surgiu os livros de tombo e as cartas patrimoniais. No livro de tombo é registrado todos os bens sejam materiais ou imateriais, também são atualizados periodicamente. Já as cartas patrimoniais servem de base e consulta para que haja a preservação e restauração dos mesmos, trazendo detalhadamente cada processo. Para classificar um monumento basta querer e saber, já para restaurá-los e preservá-los fisicamente é necessário conhecimento específico de arquitetura histórica, engenharia e materiais usados no século em que foram feitos.

O ser humano ainda está aprendendo a lidar com as questões de patrimônio histórico e percebendo a importância de preservá-los e restaurá-los, e dessa forma conservando sua identidade e memória.

2 | PATRIMÔNIO HISTÓRICO

A etimologia da palavra patrimônio é derivada do latim e significa *patrimonium*, que tem como significado herança familiar, bens de pai e de mãe, conjunto de bens, posses, direitos e obrigações sobre preservar. No decorrer dos séculos foi ganhando diversos significados, inicialmente foi relacionado apenas como bens materiais que derivavam de heranças principalmente familiares sendo estas, terras, casas, objetos como louças e móveis. Dessa forma foi-se construindo uma base cultural unificadora

de extrema importância política e social. Com o tempo outros significados foram atribuídos de forma a integrar a compreensão e as novas demandas como patrimônio histórico-arquitetônico e patrimônio cultural.

Patrimônio histórico. A expressão designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada de dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras e obras-primas das belas artes e das artes-aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos (Choay, 2006, p.11).

Após a segunda guerra mundial houve uma homogeneização do conceito de patrimônio em relação aos novos valores, introduzindo então a arquitetura edificada dos séculos XIX e XX na categoria de monumentos históricos.

Com a sociedade em constante desenvolvimento e o mundo em ubiquidade devido às mídias e a facilidade de locomoção, o termo “patrimônio histórico” além de remeter a instituição é uma forma de mentalidade para a tribo mediática. Os monumentos históricos estão aumentando a cada dia devido as subdivisões do termo criadas e a anexação de novos tipos de bens.

2.1 Monumento

O monumento é um objeto estrutural artístico edificado, construído por algum fim simbólico ou comemorativo na finalidade de homenagear algo ou alguma coisa. Geralmente se encontram em uma cidade ou local específico, suas características visuais são antigas e bem notáveis devido ao seu tamanho, que variam com sua importância e significado histórico.

A primeira comissão de monumentos históricos foi criada na França em 1937, nela haviam categorias que eram constituídas por vestígios de antiguidades, edifícios religiosos (igrejas, conventos, mosteiros) e castelos. No decorrer dos séculos a quantidade de bens enquadradas como monumentos históricos foram aumentando, no entanto, sua natureza permanecia derivando essencialmente da arqueologia e da história erudita da arquitetura. A prática de conservação e a noção de monumento histórico também se expandiram para fora da Europa, onde tinham nascido e permanecido exclusivamente durante muito tempo.

De acordo com Choay (2006), o tecido urbano e os conjuntos edificados compreendiam uma forma mais completa de domínio patrimonial do século XX, pois relacionavam quarteirões, bairros urbanos, aldeias, cidades inteiras e o conjunto delas. Alguns países não reconheciam os monumentos enquanto testemunho do seu passado, os Estados Unidos foram um dos pioneiros a proteger seu patrimônio natural, mas desconsideravam a conservação do patrimônio edificado, cuja preocupação só veio após e só foi inicializada pelo envolvimento de habitações individuais de personalidades nacionais.

A ativação da legislação francesa sobre monumentos históricos durante muito

tempo serviu como referência, primeiramente pela Europa e em seguida alastrou-se pelo resto do mundo. Sua característica era a clareza e a racionalidade que tais instruções traziam sobre os procedimentos de proteção. Os estudos iniciaram através da comissão de instrução pública em meio a revolução, mais se concluiu em 1887 efetivando a primeira lei sobre os monumentos históricos.

Conforme Choay (2006), por decreto de Guizot em 1830 foi criado um cargo de inspetor de monumentos históricos, o primeiro a ocupar o cargo foi Ludovic Vitet que após veio a abrir mão, em favor de Mérimée por uma carreira de deputado onde poderia trabalhar mais favoravelmente em função dos monumentos. Em 1887 houve uma longa fase de reflexão e experimentação sobre proteção, onde vários homens trabalharam longamente com muita fé e dedicação.

O inspector tem por missão, a partir de então, determinar, ou dito de outra forma, <<classificar>> os edifícios que têm direito ao estatuto de monumento histórico. É, em breve, assistido nesta tarefa e na repartição dos créditos do estado, destinados à manutenção e ao restauro dos edifícios classificados, pela Comissão dos Monumentos Históricos, criada por circular em 10 de agosto de 1837 (Choay, 2006, p.125).

Para classificar um monumento basta querer e saber, já para restaurá-los e preservá-los fisicamente é necessário conhecimento específico de arquitetura histórica, engenharia e materiais usados no século em que foram feitos.

3 | PATRIMÔNIO CULTURAL

O patrimônio cultural remete a questões históricas, onde os valores de um povo influenciam no quesito social e político. Assim há uma ligação direta no desenvolvimento social e na constituição da identidade coletiva trabalhando diretamente nas práticas de proteção. Ele envolve todo conhecimento de um povo em relação as artes, crenças, moral, costumes e leis. Também está presente no modo de agir coletivo, sentimentos de pertença e lembranças coletivas, as quais carregam fatos e histórias vividas ou imaginadas pelos seus antepassados. É fator principal na constituição da identidade e memória de um povo.

Segundo Reis e Figueiredo (2015), uma série de mudanças a respeito de debates sobre patrimônio histórico e cultural formou um movimento que ampliou o significado de patrimônio incorporando noções de história e conceitos de cultura, trazendo outros aspectos importantes que analisados interferiam na educação e inclusão de grupos sociais diversos.

[...] observa-se a ampliação do conceito de cultura, que não se limita mais a cultura formal, erudita e ou clássica, mas mescla-se com a cultura popular e com as manifestações populares. Estas ampliações e modificações conceituais relacionam-se com a própria dinâmica da vida em sociedade com a necessidade de construção de novos conceitos ou de modificação conceitual para atender novas demandas, exigências do mundo contemporâneo. (Reis; Figueiredo, 2015,

O patrimônio cultural tem duas subdivisões que delimitam melhor suas características, são elas o patrimônio material e imaterial.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (C.F. de 1988, in: IPHAN, 2006, p. 20)

3.1 Patrimônio Material

Uma das subdivisões de patrimônio cultural é o patrimônio material que é determinado por objetos edificados, sólidos, palpáveis e em maior parte não funcionais. O fato do ser humano ser sinestésico cria uma relação íntima ainda maior com o bem material pois são carregados de histórias e simbolismos e por isso adquirem um valor alto de afetividade nos povos atuais.

O monumento trabalha e mobiliza a memória coletiva por meio da emoção e da afetividade, fazendo vibrar um passado selecionado, com vistas a “preservar a identidade de uma comunidade étnica, religiosa, nacional, tribal ou familiar” (Choay, 1996, p.4-15).

O bem material se trata de um conjunto de bens culturais e podemos encontrá-los registrados em quatro livros de tomo.

O primeiro foi o livro do tomo Arqueológico, Etnográfico e paisagístico, que relaciona objetos e vestígios da investigação humana da pré-história e histórica. O segundo é o livro de tomo histórico, onde se registram os bens culturais suas funções e seu valor histórico. O terceiro é o livro do tomo das belas artes, onde são registrados os bens culturais de valor artístico que tem como exemplo as artes decorativas. E por último temos o livro do tomo das artes aplicadas, que por sua vez tem os bens culturais registrados em função de seu valor artístico associado as suas funções utilitárias que é voltado principalmente para a criação de objetos, peças e construções utilitárias.

Os bens materiais no decorrer dos séculos contam nossa história cultural agregando uma elegância na paisagem urbana e rural. Essa história é contada através de imóveis arquitetônicos, esculturas, objetos de arte e utilitários.

Segundo Santos (2002), há uma inclusão de outra relação com o território “quando se fala de paisagem, há também, referência a configuração de território”. A paisagem é formada por um conjunto de objetos reais extratemporais, conectando objetos do passado e presente numa construção de futuro.

3.2 Patrimônio Imaterial

Patrimônio imaterial ou patrimônio intangível é o termo usado para designar referências simbólicas, processos de construção, dinâmicas socioculturais, transmissão de práticas culturais, tradições e costumes de um povo. Podem ser definidas como patrimônio imaterial cultos religiosos, métodos de produção de objetos, comidas, bebidas, músicas, danças, produções cênicas, manifestações e celebrações. Tradicionalmente esses métodos são transmitidos culturalmente de uma geração para outra, mas devido as adaptações, desenvolvimento e evolução de mundo e do ser humano foi necessário criar formas para resguardar afimco todos esses processos.

[...]O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (IPHAN, 2014, p.01).

Normalmente a transmissão de conhecimento dos bens imateriais são feitos boca-a-boca, podendo ser passado de pai para filho ou qualquer outro conhecido sucessivamente, no entanto com o entendimento de cada um pode variar com o período e época em que está adquirindo aquele “saber” fazendo com que a forma original sofra adaptações. Nesse sentido é de extrema importância que haja resguardo do registro de cada parte para que historicamente fique documentado os métodos de desenvolvimento e transformação desses bens culturais.

O registro corresponde a identificação e à produção de conhecimento sobre o bem cultural de natureza imaterial e equivale a documentar, pelos meios técnicos mais adequados, o passado e o presente dessas manifestações em suas diferentes versões, tornando tais informações amplamente acessíveis ao público (SANT’ANNA, 2003, p.52).

Segundo Sant’anna (2003), os bens culturais imateriais carregam o conhecimento de fortes formas de expressões, exigindo então que os registros sejam feitos por pessoas capacitadas e de formas bem detalhadas, onde se permite identificar de modo bastante preciso todas as maneiras mais adequadas de apoio a continuidade de sua prática. Todo o registro da memória sobre os bens culturais tem o objetivo de manter preservado toda sua trajetória no tempo, fazendo que os povos seguintes adquiram e usufruam desse conhecimento.

O IPHAN- Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional é o órgão responsável pelos registros de patrimônio imaterial, dessa forma houve a necessidade de desenvolver uma metodologia de referências culturais e inventário para classificar e subsidiar melhor as manifestações no país.

4 | PRESERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO.

As cartas patrimoniais são documentos que foram criados para auxiliar na preservação, restauração e manutenção patrimônio histórico/artístico e cultural. Nelas foram estabelecidas diretrizes para que as ações comportem interferências sem perder sua originalidade.

Elaboradas por estudiosos e especialistas das áreas artísticas, arquitetura/engenharia e história, somam mais de 40 cartas que se complementam e são atualizadas periodicamente. Algumas trazem categorias de base com descrições mais detalhadas de todos os processos enquanto outras são simplificadas, mas todas agem no sentido de preservação do patrimônio.

As cartas de Atenas de 1931/1933, desenvolvidas na assembleia da CIAM- Congresso Internacional de Arquitetura Moderna exprimem ideias importantes quanto a preservação do patrimônio e ao novo urbanismo. A primeira relata a preocupação da legislação com as técnicas de preservação dos bens históricos e a necessidade de melhor organização nas consultas e aplicação das normas de preservação e restauração dos patrimônios garantindo o direito coletivo.

No II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos o ICOMOS- Conselho Internacional de Monumentos e Sítios Escritório, elaborou em 1964 a Carta de Veneza que é voltada para a carência de um plano internacional onde as questões de preservação e restauração devem ser de categoria interdisciplinar por ação cultural e coletiva. Visa também a preservação da obra propriamente dita como do testemunho histórico, propõe a conservação e exige manutenção constante sem alterações no monumento. A restauração só pode ser feita em caráter excepcional com o objetivo de conservação e com os devidos materiais de origem que seguem no registro do bem.

Em 1972 tivemos a elaboração de dois documentos muito importantes que ampliaram as novas normas de preservação e restauração. A primeira foi a Carta do Restauo pelo Ministério de Instrução Pública da Itália, a qual englobou doze artigos que traziam diretrizes para intervenções de restauro e responsabilidades técnicas em todos os tipos de obras de arte, esculturas, pinturas, gravuras, monumentos arquitetônicos, edifícios, jardins e qualquer coisa que apresentasse uma importância relevante cultural. Em seguida na Convenção a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural- Aprovada pela conferência da UNESCO em sua décima sétima reunião em Paris surgiu a Recomendação de Paris, propondo um programa de proteção dos bens nacionais e internacionais que são de responsabilidade universal, sendo incomparáveis e insubstituíveis independente ao povo que pertençam os resguardando para as gerações futuras.

Criada pelo ICOMOS a Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas- Carta de Washington em 1986, relata a importância das grandes e pequenas cidades, centro, bairros e ambientes naturais ou edificados que expressam

valores próprios com relações culturais. Adotando medidas significativas de proteção, conservação e restauro, para adaptações a vida contemporânea conservando a autenticidade da cidade histórica.

A Conferência de Nara, 1994 – Conferência sobre a autenticidade em relação a convenção do Patrimônio Mundial, realizada no Japão por especialistas e estudiosos da área de patrimônio cultural desenvolveu a ampliação dos conceitos da Carta de Veneza, alargando os conceitos do que era patrimônio Cultural, visando estudos científicos, restauração e planos de conservação pré-determinados anteriormente.

A carta de Brasília de 1995 é um documento regional do Cone Sul sobre autenticidade, que novamente entra em questão diante à toda situação regional para a configuração de cultura sincretista resistente a autenticidade e identidade. Compreende a identidade como forma de pertencer e participar.

Todas as cartas são registradas documentalmente e atualizadas periodicamente, servindo de consulta para todas as formas de preservação e restauração.

5 | CONCLUSÃO

Este trabalho embasado nas bibliografias analisadas traz a definição e processos do patrimônio histórico e cultural. Evidenciando a importância de um aprofundamento no que diz respeito aos bens materiais e imateriais, já que servem como fator identitário de um povo.

Um elemento de grande importância é a questão do registro desses bens, tanto materiais como imateriais resguardando toda forma física e processos que os rodeiam já que podem se perder ao longo do desenvolvimento do mundo.

Seus métodos de preservação e restauração devem ser executados com bastante afinco, tendo como base as normas estabelecidas pelas cartas patrimoniais em conselhos e congressos sobre patrimônio histórico e cultural. Dessa forma conseguiremos preservar todo tipo de patrimônio histórico conhecendo e conservando a identidade do povo, passado por gerações.

REFERÊNCIAS

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução Tereza Castro. Lisboa: Editora Edições 70, 2006.

IPHAN. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília, IPHAN 2007.

IPHAN. **Carta de atenas**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Carta de Brasília**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Carta de Veneza**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Carta de Washington**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Carta do Restauero**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Coletânea de leis sobre preservação do patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Conferência de Nara**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN. **Recomendação de Paris**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

IPHAN: Ministério da cultura. **Patrimônio Imaterial**. Brasília, 2014.

REIS, Alcenir dos; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. (Org.). **Patrimônio imaterial**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SANT'ANNA, M. **A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização**. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 46-55.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

VIANNA, Letícia C. R. **Patrimônio Imaterial**. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/85>>. Acesso 01/04/2017.

PEDAGOGIA DIFERENCIAL: QUALIDADE DO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DESORDENS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

Roseline Nascimento de Ardiles

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo, São Paulo

Roseane Nascimento da Silva

Faculdade Anchieta do Recife, Recife, Pernambuco

RESUMO: Escolares que evidenciam desordens de aprendizagem tal como a dislexia e a discalculia do desenvolvimento evidenciam percepções de si sensivelmente desfavoráveis em virtude da vulnerabilidade emocional que o ambiente institucional proporciona. Reflete-se sobre os fatores afetivos e a importância do ambiente pedagógico para o processo de construção dos sentidos de si desses sujeitos. As análises aqui postas foram alicerçadas essencialmente em Winnicott, buscando em sua Teoria aportes para refletir sobre o contexto da educação formal, denodadamente, o espaço escolar no que se refere às relações de ensinoaprendizagem configuradas para aqueles que “fogem” do padrão estabelecido pela instituição de ensino. Aponta-se para o reconhecimento e enfrentamento das desordens não como problema, mas como desafios a serem superados.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Diferencial. Winnicott. Desordens de aprendizagem.

Dislexia. Discalculia.

ABSTRACT: Students who demonstrate learning disorders such as developmental dyslexia and dyscalculia show perceptions of themselves that are appreciably unfavorable because of the emotional vulnerability that the institutional environment provid. It seeks to reflect on the affective factors and the importance of the pedagogical environment for the process of construction of the self-senses of these subjects. The analyzes were based essentially on Winnicott, seeking in his Theory contributions to reflect on the context of formal education, specifically about the school space with regard to the teaching-learning relationships configured for those who “escape” from the standard established by the educational institution. We suggest the recognition and coping of disorders, and that these are not problems, but challenges to be overcome.

KEYWORDS: Differential Pedagogy. Winnicott. Learning Disorders. Dyslexia. Dyscalculia.

1 | INTRODUÇÃO

Estudos na área da neuropsicologia revelam que as Desordens Específicas de Aprendizagem-DEA tais como a dislexia e discalculia podem resultar no adulto a partir de

uma lesão cerebral adquirida e em crianças quando o cérebro é reconhecidamente afetado como na paralisia cerebral. Neste caso tem-se a dislexia e discalculia adquirida (Marin-Padilla, 1999). Fala-se da Dislexia do Desenvolvimento-DLX-D e da Discalculia do Desenvolvimento DCC-D quando se tem um componente genético e quando são envolvidas alterações no cérebro. A DLX-D é definida por alguns especialistas (Bell, McCallum & Cox, 2003; Siegel, 1999) como um tipo específico de desordem na leitura, que se distingue pelas dificuldades de soletração e de decodificação vinculada a “uma dificuldade inesperada ao aprender a ler” (Shaywitz, 2006). Huber, Sury, Moeller, Rubinsten e Nuerk (2015) subsidiados em diversos estudos (Shalev, Manor, & Gross-Tsur, 2005; Ashkenazi, Rubinstein, e Henik, 2009; Rubinstein & Henik, 2005) destacaram que a DCC-D se configura como um transtorno heterogêneo de habilidades numéricas ou aritméticas em crianças e que pode persistir até a adolescência tardia bem como até a idade adulta, quando não tratada.

Conforme Wang, Tasi e Yang (2012), a definição encontrada nos trabalhos mais recentes acerca a DLX-D e a DCC-D descreve a primeira como um déficit específico na aquisição da leitura, especialmente no reconhecimento de palavras e decodificação; e a segunda como um déficit específico na aquisição de habilidades aritméticas, especialmente no conhecimento do número. Conforme os autores, pessoas com dislexia e discalculia têm déficits em várias habilidades de processamento mental, incluindo a inibição para as habilidades de leitura e aritmética. Estes ainda sublinharam, aportado em alguns estudos (Vandersluis, Jong & van der Leij, 2007; Blaye & Chevalier, 2011), que a inibição é um componente central da função executiva (FE) desse grupo de sujeitos e geralmente se concentra na capacidade de inibir ou retardar ativamente a resposta dominante para alcançar um objetivo. Sigmundsson, Anholta e Talcott (2010) afirmaram, por sua vez, que não só a dislexia, mas também a discalculia se associam as dificuldades subjacentes a vários níveis de análise, incluindo função visual, função perceptual, processamento cognitivo, memória visual, memória de trabalho e memória de curto prazo.

O uso do termo dislexia e discalculia para descrever desordens específicas de leitura, escrita de letras, símbolos numéricos e operações aritméticas não é universalmente aceito e levanta controvérsias entre os profissionais da área (Moysés 2001; Moysés e Collares, 1992; Moysés e Collares, 1993; Massi, 2011; Massi 2014) considerando-os como um dos entraves na educação. Algumas das críticas fundantes aos conceitos são: polêmica existente acerca dos instrumentos de diagnóstico (questionários estruturados, escalas e testes neurológicos – neuroimagem) que são apresentados como evidencia para a existência desses transtornos, pois estudos tais como o desenvolvido por Vellutino (1979) que ao aplicar os mesmos testes em sujeitos adultos com desenvolvimento típico constatou que estes evidenciaram as mesmas falhas tais como os adultos com DLX-D, surgindo, por conseguinte, controvérsias quanto à validade do instrumento, origem, causa e existência da dislexia; rotulação e etiquetas psiquiátricas que são colocadas nas crianças por causa da visão preconceituosa e

estereotipadas dos profissionais da educação em virtude dos diagnósticos realizados; uso frequente de medicamentos receitados às crianças por parte dos profissionais da saúde (medicalização).

Ademais destes aspectos, crianças quando diagnosticadas com DLX-D e DCC-D os professores as relegariam por acreditarem “não terem o que fazer” em virtude da origem de tais desordens terem um componente genético. Em função disto, o ambiente pedagógico se desqualifica e adocece. Outrossim, evidências de crianças que supostamente identificadas como disléxicas e discalculicas deixaram de apresentar tais transtornos após um acompanhamento pedagógico específico e direcionado, corroborando, destarte, para não existência dessa desordem por se configurar com uma dificuldade no processo de aprender, tais como as demais dificuldades que podem se manifestar no sujeito.

O quadro paradigmático sustentado pelos autores que afirmam existir a dislexia e discalculia do desenvolvimento (Berninger, 2001; Bradley e Bryant, 1983; Castles e Coltheart, 2004; Faecett e Nicolson, 1999; Stein e Walsh, 1997; Shaywitz, 2006; Huber, Sury, Moeller, Rubinsten e Nuerk, 2015) sinaliza a origem e causas para tais transtornos em condicionantes orgânicos, biológicos e predisposições genéticas dos indivíduos respaldados por testes neurológicos que se opõem sobremodo a crítica quanto à controvérsia existente acerca da validade desses instrumentos e origem desses transtornos. Outrossim deve ser destacado que as críticas quanto aos rótulos colocados nas crianças no ambiente escolar e principalmente quanto à medicalização efetivada em virtude do diagnóstico realizado são coerentes e devem ser consideradas, investigadas e fiscalizadas pelos órgãos competentes e profissionais que lidam diretamente com essas crianças. No entanto emerge a reflexão que crenças, atitudes e posturas equivocadas dos profissionais (professores, pais, médicos...) frente a essa realidade e a constatação de tratamento de maneira alguma se legitimam para se sobrepor e anular a evidência de um grupo de sujeitos que apresenta dificuldades tão particulares e sobremodo específicas que persistem no processo do aprender. “Meramente” sinaliza a inevitabilidade, indispensabilidade e imprescindibilidade de que estes revisitem suas práticas para reexaminar conceitos, crenças e concepções que fundamentam suas ações.

Contudo, não se objetiva neste artigo colocar a “dislexia em debate” tal como efetuado por Elliott e Grigorenkoda (2014) os quais argumentaram que a dislexia, por conseguinte, a discalculia seria um rótulo cultural que permanece não-científico e conceitualmente problemático se constituindo, portanto, em um mito. Não se busca discutir se de fato existe ou não o conceito de dislexia/discalculia, tal como apontado por alguns autores (Collares & Moysés, 1985; Moysés & Collares, 1992; Moysés & Collares, 1993; Elliott & Gibbs, 2008; Massi, 2011; Massi, 2014; Elliott, 2014; Elliot, & Grigorenko, 2014) visto que tal escopo seria adentrar num caminho sinuoso e sem fundamento epistemológico, pois se considerarmos as ponderações de Kuhn (2009) compreenderemos que toda hipótese só tem sentido dentro do seu quadro

paradigmático, assim a mesma só poderá ser refutada dentro deste campo teórico haja vista a realidade objetiva observada por um paradigma ser totalmente diferente da realidade de outro paradigma.

Más, busca-se por em pauta o dado de realidade que mesmo em situações pedagógicas de ensino formais consideradas adequadas há indivíduos que, independente do conceito ou categoria que lhe é atribuído, no ambiente escolar evidenciam mais que uma mera dificuldade para ler e escrever e realizar operações aritméticas, que evidenciam mais que dificuldades inerentes e adstritas que subjazem a natureza do processo ensinoaprendizagem. Por isso faz-se mister destacar que o âmago da questão aqui em análise esta circunscrito no fato de haver sujeitos com desordens específicas para ler e escrever letras e/ou símbolos numéricos, e isto está para além das categorias e conceitos dados ou fatores orgânicos, biológicos e predisposições genéticas desvelados, supostamente desvelados ou não desvelados por esses sujeitos.

É sabido que para Winnicott não há falhas de caráter neurofisiológico, genético ou qualquer ordem dessa natureza em crianças com transtorno de aprendizagem, mas uma dificuldade no desenvolvimento afetivoemocional, pois o pensar do sujeito é dependente da intervenção do ambiente (Freller, 1999). Deste modo, o condicionante ambiente pontuado por Winnicott, em detrimento dos argumentos supra escritos, se constituiu como uma variável qualitativa que deve ser considerada para o desenvolvimento saudável do sujeito, bem como para a busca da superação do impedimento que persiste para ler e escrever letras e símbolos numéricos nesses indivíduos. Por isso que o ambiente seria uma fonte de influencia fundamental para a pessoa, pois se constitui “como uma posição básica a partir da qual operar” (Winnicott, 2005a, p 23-24).

Doravante as análises aqui postas estarão alicerçadas essencialmente em Winnicott buscando em sua Teoria aportes para refletir sobre o contexto da educação escolar, denodadamente, o espaço escolar no que se refere às relações de ensinoaprendizagem configuradas para aqueles que “fogem” do padrão estabelecido pela instituição de ensino. Tal *locus* do saber e perfil de sujeito se apresentam como fator importantíssimo de análise haja vista o primeiro ser um ambiente que pode ou não favorecer as necessidades do segundo. Subsidiaremos o debate também em teóricos de outras áreas de conhecimento, cujo escopo não é alinhar sinteticamente argumentos epistemologicamente díspares, tão pouco “fazer síntese entre teorias como não há sínteses entre linguagens” (Fulgencio, 2016, youtube), pois “cada sistema considerará essas descrições a sua maneira (Ibid), más objetiva-se compreender “como é que eu incluo essa realidade que significa tais fenômenos em outros sistemas” (Ibid).

2 | QUALIDADE DO AMBIENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SI MESMO

Para Winnicott faz-se mister “compreender a natureza humana a que todos estão sujeitos ao longo da vida em termos de sua dependência ambiental” (Pereira, 2014, p. 38), por isso que o autor em seus escritos rememora o contexto de uma criança realizando tarefas escolares na área da matemática, tais como as de somar, subtrair... e realça o aspecto peculiar quando da ação do aprender. A saber:

[...] vejo uma pessoa que tem uma longa história em termos de processo desenvolvimental, e sei que pode haver deficiências, distorções no desenvolvimento ou distorções organizadas para lidar com deficiências [...], ou que deve haver certa precariedade no que tange ao desenvolvimento que parece ter conseguido. [...] Também tenho consciência do quanto se depende do meio ambiente, e do modo como esse meio, [...] continua a ter significado mesmo quando o indivíduo atinge a independência, por meio de uma identificação, com características ambientais, como quando uma criança cresce, se casa e cria uma nova geração de filhos, ou começa a participar da vida social e da manutenção da estrutura social (Winnicott, 2005a, p.42-42).

Neste sentido, as dificuldades apresentadas pela criança na realização de uma tarefa matemática, por exemplo, evidenciam a qualidade da história desenvolvimental experienciada por ela ressaltando neste contexto que a qualidade do ambiente se constituiu como impulsionador ou não para conquistas e um dificultador ou não para a construção da unidade do sujeito. Nesta perspectiva, o ambiente é compreendido como fator constitucional para que o sujeito logre a unidade e se integre, pois a partir desta unidade o sujeito pode fazer uso dos recursos de sua mente de modo integrado ao psique-soma, pois para Winnicott (2005a) só há saúde no sujeito se sua mente funciona integrada à psique.

Ressalta-se que a ideia de personalidade integrada apresentado por Winnicott deve ser compreendida não só para área da matemática, mas para todos os campos do conhecimento, pois segundo Pereira (2014) expressar-se, por exemplo, por meio de um texto escrito evidenciando as habilidades e competências necessárias para sua elaboração e compreensão “requer o uso da função mental operando com base na distinção entre o fato e a fantasia, entre o interno e externo, entre o eu e não-eu [...], se a pessoa ainda não se diferenciou do ambiente, suas relações com o mesmo terão conotação fortemente subjetiva” (Pereira, 2014, p.97).

Deste modo sublinha-se tanto para os que defendem a existência do conceito da dislexia e discalculia como para os que afirmam que essas desordens são um mito, ou mesmo independente da categoria e nomenclatura que se atribua a esses sujeitos, há evidências de indivíduos que apresentam DEA diferenciando-se da mera dificuldade para aprender. O que se aplica neste contexto, portanto, é compreender conforme considerações de Gertel (2013, p 16) que “o transtorno [...], mesmo nos casos em que é decorrente de questões e marcas orgânicas (congênitas ou adquiridas), está simultaneamente atravessado pela dinâmica familiar e escolar, em cujas interações

se desenham tendências para sequência do desenvolvimento da criança”. Em outros termos, apesar das causas adjuntas à dislexia e discalculia apresentadas na literatura, por exemplo, “o desenvolvimento do indivíduo ocorre por correlação e não por causalidade” (Freller 1999, s.p). Por isto, quando a criança não organiza o mundo como deveria deve-se qualificar o ambiente por meio de intervenções adequadas.

Isto é o que deve ser considerado no ambiente pedagógico. Não a negação desta ou daquela nomenclatura, categoria ou conceito, bem como equiparar ao mesmo nível qualitativo dificuldades e transtornos de aprendizagens, como se ao fazê-lo tais circunstâncias desaparecerão ou não se desvelarão no mesmo patamar de complexidade. Como se as dinâmicas pedagógicas estabelecidas no espaço da sala de aula a partir disto pudessem ser “suficientemente boas” frente às necessidades requeridas pelo sujeito que, agora não disléxico e discalcúlico, se inserirá num ambiente não mais rotulador ou fora do padrão de normalidade. Porém, constata-se que neste “novo” contexto, apesar de os profissionais da educação terem como ponto de partida as diferenças do aluno para a efetivação do processo do ensino e aprendizagem, ainda o indiferencia, demonstrando que categorias derivadas desses transtornos de aprendizagem não serem a causa exclusiva para estigmatização de crianças no ambiente escolar.

Dito de outra forma, a escola na figura de seus profissionais ao tentar retirar o sujeito desse lugar que o classifica e o rotula como disléxico e discalcúlico, colocando-o num contexto de “nivelamento” do qual não haveria mais essas desordens e transtornos de aprendizagens e, sim, dificuldades inerentes ao processo de ler e escrever letras e símbolos numéricos estaria, nesse movimento inverso, estabelecendo a mesma ação de rotular que, diga-se de passagem, de forma mais cruel e agressiva, pois a negação desses transtornos faz com que os profissionais da educação não se instrumentalizem na singularidade e peculiaridade do aprender para esse indivíduo ficando, assim, à margem das discussões e intervenções na área. E ao não conseguirem atender as necessidades do mesmo, o ambiente se denotará num espaço conflituoso, de imposições, de violência simbólica que com denodo Kupfer (1998, p. 130) sublinhou: “o esforço de humanização de uma cria humana não se faz sem uma ação exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção. Portanto, uma ação que merece o qualificativo de violenta”. Assim, o aluno passará agora a ser compreendido como estorvo para suas ações profissionais, motivo de frustrações para o processo do ensino e impedimentos de aprendizagens, passando a ser definido e rotulado de outra maneira, de outra forma, a título de exemplo, “aluno problemático”.

Ao analisar a qualidade do ambiente escolar nas instituições de ensino, verifica-se que essa tendência de negar a existência de determinados transtornos de aprendizagem, seja qual for o quadro teórico que a sustenta, não a anula a especificidade para aprender desse indivíduo, e se configura como uma perspectiva de ação contraditória e paradoxal, pois acaba, como já assinalado, enquadrando o

indivíduo de outra forma. Na tentativa de deslocar a criança para esse outro lugar, em tese de possibilidades, a insere num outro critério, em outro padrão para efetivar as relações pedagógicas, considerando como referente esses critérios para a exclusão ou a inclusão dos sujeitos em uma determinada sala de aula (Macedo, 2007), pois “nas escolas em geral, não há espaço para as manifestações nonsense de uma criança” (Pereira, 2014, p.123).

Nesta perspectiva o sujeito se insere num ambiente desfavorável e hostil que, de igual maneira, realiza ações de exclusão, pois esse indivíduo destoa, por mais que pareça inadequada a palavra, dos demais na relação do ensinoaprendizagem. Os sujeitos com essas desordens de aprendizagem percebem sua situação escolar, pois sabem que eles evidenciam algo muito além da mera dificuldade para aprender. Reconhecer isto não é rotulá-los, ao contrário, o não reconhecer é que favorece um ambiente “esquízio” pedagogicamente. Ao tomar os sujeitos desta forma é propiciar-lhes um senso de irrealidade, não podendo sentir-se real e não podendo buscar uma vida fidedigna que valha a pena ser vivida. É como se a escola, por não poder dar conta desse ambiente cria para si mesma um falso self, seja no âmbito patológico ou não, pois em certa medida os atores desta instituição precisam deste falso “si-mesmo” para não revelar o ambiente adoecido, as mazelas, as não aprendizagens, as frustrações e não explicar de fato como estão sendo efetivadas as relações pedagógicas para dentro dos muros da escola. Como se desejassem “uma saúde aparente” (Winnicott, 2000, p. 223), porém, por ser uma “integração ilusória que se desfaz assim que é aceita como real e chamada a contribuir” (Winnicott, 2005b, p.223) a mesma se torna ineficaz e se desfaz.

O que se pretende enfatizar neste contexto de análise é que não é efetivo pensar a mudança de maneira fidedigna se o ambiente não se ressignifica. Não é excluindo categorias e conceitos, tão pouco nivelando transtornos e dificuldades de aprendizagem que se terá um ambiente escolar mais fidedigno. “As falhas ambientais e a persistências delas no tempo é que irão determinar a gravidade e intensidade do adoecimento psíquico” (Perreira, 2014 p.43), por isso se os atores desse processo não conseguem acolher o indivíduo como ele é de fato para, em seguida, estabelecer a qualidade do ambiente pedagógico, este não se vitalizará. Ressalta-se que, mesmo compreendendo que o processo do aprender por cada criança evidencia um caráter peculiar e particular e, destarte, não se sustentaria o argumento de conceitos tais como a dislexia e discalculia, não implica necessariamente compreender as singularidades e impedimentos trazidos por esses indivíduos. Entender a criança por esse parâmetro, entender o sujeito a partir desses referentes excusos e ensimesmados revela um ambiente não suficientemente propício ao aprendizado, ratificando a indefinição e indiferenciação do eu com a realidade do ambiente escolar, contribuindo para o falso sentido de si.

Desconsiderar as evidências de desordens de aprendizagem nos sujeitos em função, por exemplo, das crenças, concepções e posturas desfavoráveis que possam

vir dos profissionais e do que disto decorre propicia a desvitalização do ambiente escolar e aniquilação desses sujeitos, pois em detrimento a tudo isto há um ser que sofre com a indefinição de ser e que está em busca de ser e continuar sendo. Doravante é fundamental construir conhecimentos para desconstruir pré-conceitos possibilitando ao indivíduo um ponto de partida singular para o “ser-no-mundo”, pois “não é exagero dizer que a condição de ser é o início de tudo, sem a qual o fazer e o deixar que lhe façam não têm significado” (Winnicott, 2006 p.09).

Sem tal referência e ponto de partida para ações pedagógicas haveria certo “esvaziamento” e incompletude do ser tendendo para a não possibilidade deste se encontrar e de se constituir enquanto ser integral. Em outras palavras, à medida que a desordem de aprendizagem é percebida pela própria pessoa que a detém como algo que de fato extrapola e se distancia das relações de aprendizagens estabelecidas e logradas pelos demais na instituição de ensino e, ao mesmo tempo em que este fato é negado pelo próprio ambiente, este se constitui hostil e, portanto, não confiável. Em outros termos, o fato de o ambiente querer anular e/ou negar um dado de realidade para favorecer um ambiente não rotulador e estereotipado, não contribui de fato para o acolhimento e saúde do sujeito que de fato manifesta algo para além das relações pedagógicas usuais efetivadas, pois as falhas deste ambiente não serão efetivamente completadas e necessidades dos sujeitos não serão atendidas. As defasagens do ambiente se perenizarão. E é por isso que essas falhas podem comprometer a saúde psíquica do sujeito e, por conseguinte, seu funcionamento mental.

Não obstante, quando não se nega a existência dos transtornos de aprendizagem em análise, outro aspecto a ser considerado e compreendido, do qual sinaliza que o ambiente escolar está fadado às falhas, rupturas, defasagens, violência simbólica e desvitalização para com os instruendos, é que geralmente esses sujeitos são colocados fora de um padrão de normalidade, “uma vez que os objetivos educacionais seriam histórica e constitutivamente carregados de repressão” (Guirado, 2002, p.74), pois “na escola repete-se, imita-se ou se expressa o que acontece na sociedade em geral” (Macedo, 2002, p.16). A esse respeito Lerner (2002) caracterizou a função educativa como adaptativa do sujeito a uma ordem social que necessariamente inibe, proíbe e reprime, influenciando de maneira desfavorável à afetividade e cognição dos estudantes. Leme (2009, p 359) afirmou que “educar envolve uma certa violência, no sentido em que se espera que a criança se submeta as regras disciplinares da família e da escola controlando seus impulsos para se adaptar à vida em sociedade”. Winnicott (1975) já nos alertou para o fato de que a aprendizagem escolar só pode ser validada por meio da tradição, pois a cultura é constitutiva do homem. Contudo, tão bem lembrado por Freller (1999, s/p), “as experienciais validadas na tradição não implica em uma imposição do meio social ao sujeito, pois se assim fosse, se constituiria em submissão, adaptação ou alucinação. Trata-se, portanto de uma abordagem criativa à realidade externa”.

Ao tecer comentários sobre Winnicott (1996), Mazzolini (2011, p.63) afirmou

que “a capacidade de crer é a base do aprender, o que pode esclarecer algumas coisas em relação à possibilidade de ensinar e aprender”, porém os profissionais no contexto de patologização dos alunos com desordem de aprendizagem ancoram-se na crença da incapacidade desses sujeitos, muitas vezes relegando as possibilidades de aprendizagens desses educandos, pois se voltam apenas e estritamente para os déficits que estes apresentam para resolver as atividades propostas num determinado momento, não se preocupando em acolher o indivíduo. Isto decorre de alguns aspectos, tanto da lacuna de conhecimentos em virtude da limitação curricular evidenciada nos programas de formação dos profissionais da educação, como do próprio temperamento destes que “se comprometem com o desenvolvimento das potencialidades intelectuais de seus alunos [...], por outro lado, sentem dificuldades para considerar as necessidades psicológicas dos mesmos” (Pereira, 2014, p.113), ademais sugere que tal postura é em virtude da necessidade de:

o professor precisar recorrer a atitudes autoritárias e burocráticas, assim como estabelecer relações impessoais, ritualizadas e robotizadas, para fazer valer sua autoridade. Essencialmente alienado, cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica. Não pode enxergar seus alunos como seres humanos singulares, chamá-los pelo nome, ouvir suas necessidades, conhecer seus estilos, suas características (Freller 1999, s.p).

O ambiente escolar deve, portanto, ser favorável e fidedigno, pois “a raiz mais importante da mente é a necessidade que o indivíduo tem de um ambiente quase perfeito” (Winnicott, 2000, p.335). Este “quase perfeito” significa que “[...] não importa a dificuldade ou sofrimento envolvido, o indivíduo sente [...] que, em algum nível, sua vida vale a pena ser vivida” (Dias, 2010, p.24). Ademais significa reconhecer não só as falhas do ambiente, pois como pontuado por Ribeiro (n.d) estas são inevitáveis haja vista se tratar de um ambiente humano, mas e, principalmente, ter atitude favorável perante essas falhas conferindo “ao ambiente o traço de confiabilidade que permitirá o estabelecimento, ou não, de uma crença na provisão ambiental e um saber sobre a vida” (n.p).

O “quase perfeito” também significa que o ambiente, no caso em análise - a escola, deva ser capaz de comportar tensões, ciúmes, ódios e deslealdades (Winnicott, 2005a). Dito de outra forma, que atitudes negativas e ações pedagógicas desfavoráveis dos profissionais para com os sujeitos que apresentam desordens de aprendizagens devam ser combatidas no interior das relações efetivadas, pois de acordo com Pereira (2014, p. 107 e 108) “é no interior desse espaço que se poderia experimentar toda a diversidade de sentimentos humanos, pois ali se espera encontrar a tolerância e continência aos afetos [...]”. É neste sentido que quando o ambiente falha deve-se propor soluções para além dos “procedimentos educacionais cotidianos” (Winnicott, 1987 p.29) que visem satisfazer as necessidades desses indivíduos e completar as lacunas que surgem deste ambiente sorumbático contribuindo, assim, para que o espaço escolar comporte a previsibilidade necessária de ser atendido, se mostre

confiável e propicie a estes o sentimento de existência e de vitalização. Do contrário, se a falha do ambiente escolar persistir, o ambiente se revelará como a causa da falha, surgindo traumas e quebra da continuidade do ser.

Por isso ressalta-se que as necessidades dos alunos não se inserem apenas no âmbito da metodologia de ensino. Contudo, os profissionais da educação tendem a exclusivizar os procedimentos e técnicas como direcionador de suas ações pedagógicas e se esquecem do fator relacional e afetivo que devem ser considerados no processo do ensino-aprendizagem. É desta perspectiva que Freller (1999, n.p) salientou que “a técnica e o método são privilegiados em detrimento das relações e ideias, onde o professor perdeu seu valor social”. Conseqüentemente, verificar-se-á que esses profissionais da educação não seriam efetivos a ponto de colocar o ensino em “[...] segundo plano para atender a uma necessidade vinculada ao processo de amadurecimento de um ou outro aluno [...]” (Pereira, 2014, p.113).

Como viabilizar isto? Filleter (1999) pontuou que o professor que busca explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno por meio de um ambiente informacional lúdico propicia a possibilidade de que este inicialmente experencie os conteúdos escolares como objetos subjetivos que, criados por ele, possa posteriormente recriá-los corroborando com a transição entre a sua cultura e a cultura escolar, pois “[...] enquanto o objeto subjetivo está vivo, é real, suficientemente bom e não muito persecutório” (Dias 2003, p. 219). O professor deve, portanto, “facilitar a transição, ajudá-lo a constituir objetos transicionais com objetos da cultura para depois poder estabelecer uma relação (uso) mais objetiva com a tradição dominante” (Filleter, 1999, s.p).

Propiciar ao sujeito uma experiência que de fato seja real “não é tanto um acontecimento singular quanto uma construção do evento a partir da memória” (Winnicott, 1990, p.120). Em outras palavras, para que uma experiência seja realmente real para o indivíduo “(...) é preciso que ele crie/construa o evento a partir de registros armazenados na memória, é preciso reconhecer-se existindo no evento criado” (Pereira, 2014, p.34). Porém, alunos com DEA, por exemplo, tendem a participar de dinâmicas escolares desfavoráveis que lhes depreciam e invalidam a importância dos seus códigos sociais e culturais, desqualificando suas experiências vividas (Xiberras, 1993), pois há de forma inevitável um caráter violento na educação que não se desvela de forma declarativa, mas intrínseca e simbólica que se “apresenta ao sujeito a cada instante, a cada passo, em cada situação de aprendizagem, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte” (Kupfer, 1998 p. 131).

Dessarte o ambiente se torna ameaçador causando tangivelmente impedimentos significativos à aprendizagem do indivíduo, pois para este não há ser, não há fazer, a aprendizagem não ganha sentido pessoal. Assim, “ao invés de estarem ali, no acontecimento presente, elas estão fora de si, ocupadas em defender-se de alguma invasão, de algum tipo de aprisionamento, prevenindo algum mal estar que possa advir: tudo o que ocorre é externo a elas, de modo que ainda permanece” (Dias, 2003,

p.124). Num ambiente não confiável o sujeito tende a se esvaziar, a se indefinir, a se desvitalizar e a estabelecer rupturas e traumas, pois “o oposto do senso de continuidade é o trauma que de alguma forma irá prejudicar o processo de amadurecimento humano” (Pereira, 2014, p 44). Tendo em conta que a própria indefinição, controvérsias e/ou negação acerca sobre algo que se lhe designa vem imposta pela realidade externa na qual o sujeito está inserido, o mesmo paralisa. Nessa acepção tem-se o afirmado por Winnicott (1994, p.113) que “o trauma implica um colapso na área da confiabilidade” impedindo a integração do sujeito, pois é sabido que para Winnicott a tendência à integração e o amadurecimento do sujeito só se realizam se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento deste.

O sujeito ao ser imerso num ambiente acolhedor, fidedigno e vitalizante permite que essa experiência se constitua de fato e torne-se em “[...] princípio de singularização - de diferença e de variabilidade - e não de adequação, adaptação [...]. A singularidade da experiência se opõe à estrutura generalizante e repetitiva de comportamentos conformistas e autárquicos (Luz, 1998, p. 163), pois “todos os desdobramentos do processo de amadurecimento só podem ser integrados na personalidade do indivíduo por meio da experiência, pois esta o constitui” (Pereira, 2014 p.35). Por isso que pensar em como propiciar essa experiência para cada estudante de forma particular é sobretudo importante, pois Goldstein (1993) citado por Canguilhem (2000, p.144) destacou que é sempre o indivíduo que devemos tomar como referência, pois este pode se encontrar “à altura dos deveres resultante do meio que lhe é próprio”. Em outras palavras, o sujeito pode encontrar no ambiente, se favorável, formas de solução para o problema. Por isso, “temos de partir da criança e de suas ações, que são de um lado sempre particulares, contextuais e historicamente determinadas” (Macedo, 2005, p. 92).

Ao praticarem uma pedagogia não diferenciada, deletéria, não sensível às subjetividades envolvidas no processo do aprender, a incapacidade de domínio frente às próprias situações de aprendizagem será desvelada. E isto é totalmente desfavorável à integração, pois sabe-se que:

há vínculos estritos entre o grau de amadurecimento pessoal conseguido por uma criança e a compreensão que ela poderá alcançar (ou não) dos conteúdos disciplinares veiculados na escola. Sem uma sustentação ambiental suficientemente boa, torna-se incerta a possibilidade de ela alcançar o estado de unidade, o que vem comprometer a qualidade de seus processos de aprendizagem (Pereira, 2014, p.104).

É desta perspectiva que o processo do ensinoaprendizagem no âmbito escolar envolve uma gama de relações mais complexas do que o mero espaço da sala de aula ocupado pelo professor ou às atividades instrucionais por eles elaboradas. Em virtude disto, a metodologia do professor deve ser compreendida como um espaço de produção das subjetividades e de possibilidades dos quais remetem a noção de continuidade que, por sua vez, reporta-se a ideia de temporalidade. Isto é, o quanto

essa experiência durará, quanto tempo se necessitará para que o ambiente não ameaçador, não intrusivo propicie experiência favorável que possibilita a constituição de si-mesmo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se conceber o educando como um ser integral considerando suas crenças, concepções, valores, enfim, sua história de vida. Deve-se considerar o sujeito como um ser cognoscente capaz de assimilar e processar as informações. Como um ser ativo no processo de construir e reconstruir conhecimentos. Faz-se mister que o professor, no seu *quefazer* diário, saiba e dê a devida importância aos mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos, dos quais estes, por meio de suas experiências, conseguem retirar do ambiente regularidades e, por conseguinte, aprendizagens mesmo que não haja intenção de aprender. É desta perspectiva que a escola não deve ignorar os conhecimentos implícitos que podem interferir na aprendizagem de conceitos explícitos, pois este direcionamento didático-pedagógico propicia a integração dos fatores cognitivos e afetivos.

Contudo, se considerarmos as aprendizagens advindas tão somente do ensino deliberado atrelado à figura do professor, centralizando estratégias formais para efetivação das aprendizagens, instiga ações que consideram “qualquer manifestação que não seja vista diretamente como algo relacionado ao conhecimento formal, não apenas é ignorado, mas também banido da vida da escola” (Guimarães, 2000, p.11). O profissional da educação não pode e não deve ensimesmar o ensino. O pensamento rígido e inflexível acerca de sua prática não o habilita a ensinar, pois suas ações continuarão robotizadas e a efetivação coerente e adequada da relação cognitivoafetiva do ensino e da aprendizagem se constituirá ineficaz. O ambiente escolar se revelará falho, não suficientemente adequado e, portanto, não corroborará para que o sujeito busque uma vida fidedigna que valha a pena ser vivida e logre a unidade. O ambiente falho implicará na ruptura do ser e propiciará a desintegração do sujeito, pois somente a partir da unidade é que o sujeito poderá fazer uso dos recursos de sua mente de modo integrado ao *pisque-soma*.

REFERÊNCIAS

BELL, S M.; McCALLUM, R S.; COX, E A. **Toward a research-based assessment of dyslexia: using cognitive measures to identify reading disabilities.** J Learn Disabil, v. 36, p 505-16, 2003.

BERNINGER, V. A. **Understanding the “lexia” in dyslexia: a multidisciplinary team approach to learning disabilities.** Ann Dyslexia, v.51, p. 23-48, 2001.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. **Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness.** Nature, v. 271, p.746-747, 1978

BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CANGUILHEIN, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000.

CASTELLS, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, (91), 77–111, 2004.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X Saúde? Educação e saúde! **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez/ Cedes, 15, 1985.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento humano de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. E. O. **O cuidado como cura e como ética**. *Winnicott e-prints*. V.5 (2), p.21-39, 2010. São Paulo. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/wep/v5n2/a02.pdf> >. Acesso em 08/06/2016.

ELLIOTT, J. The Dyslexia debate: more heat than light? **Lerning Difficulties Australia**, v.46, n.1-2, may, 2014.

ELLIOT, J.; GRIGORENKO, E. L. **The Dislexia debate, 2014**.

ELLIOT, J.; Gibbs, S. Does Dyslexia exist? **Journal of Philosophy of Education**, v.42, n.3-4, 2008.

FAWCETT, A. J.; NOCOLSON, R. I. Performance of dyslexic children on cerebellar and cognitive tests. **Journal of Motor Behavior**, v. 31, p. 68–78, 1999.

FULGENCIO, L. **A construção da realidade em Piaget e Winnicott: o desenvolvimento dos esquemas cognitivos e socioemocionais (youtube)**. Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=cLYrfGxj4 >. Acesso em 10/04/ 2016.

FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo do ensino e aprendizagem. **Psicol. USP**, v.10 n.2 São Paulo, 1999.

GERTEL, M. C. R. **Família e escola: interface do atendimento fonoaudiológico de crianças com transtorno de linguagem**. Doutorado em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

GARRIDO, J. **Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de esclarecimento do estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia**. Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT20-5518--Int.pdf> >. Acessado em: 20 de abril 2016.

GUIMARAES, A. A. (1999). **O amor e ódio na vida do professor: passado e presente na busca de eles perdidos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

HUBER, S., SURY, D., MOELLER, K., RUBINSTEN, O., NUERK, H. C. A general number-to-space mapping deficit in developmental dyscalculia. **Research in Developmental Disabilities** 43–44 32–4, 2015..

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, de Thomas S. Kuhn Tradução de Carlos Marques Lisboa: Guerra & Paz, 2009.

KUPFER, M. C. A violência na educação: Educação violenta. In D. L. Levisky (Org.), **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. (17) 3, p. 367-379, 2004.

_____. Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal **Temas em Psicologia** - 2009, v (17) 2, p. 359 – 370, 2009.

LERNER, R. A Psicanálise na escola. In: Macedo, L. e Bernadete, A. de. A. **Psicanálise e Pedagogia** (Orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MACEDO, L. **Saber ser: competência e Habilidades**. In: Macedo e Bernadete (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002..

_____. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Educação On-Line - www.educacaoonline.pro.br - O site da Educação p. 1-16, 2007. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp. Acesso em: 10 de Maio 2009.

MASSI, G. A. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paideia**. v.21, n.50, p.403-411. Ou 21(50), 2011.

_____. Dislexia ou processo da aquisição da escrita? **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo 16 (3), p. 335, 369, 2014.

MARIN-PADILHA, M. Developmental neuropathology and impact of perinatal brain damage. III: gray matter lesions of the neocortex. *Journal Neuropathol Exp Neurol* v. 58, p. 407-29, 1999.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/São Paulo: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n.28, p.31-48, 1992.

_____. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Alfabetização: passado, presente, futuro**. São Paulo: FDE, p.9-25, 1993.

MAZZOLINI, B, P. M. **Provisão ambiental e a capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2011.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. S. **Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora**, v. 4, no 1, p.15-23, janeiro-junho de 2010.

PEREIRA, M. A. **A constituição do si-mesmo e o uso da mente m Winnicott: ressonâncias escolares**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2014.

RIBEIRO, M. J. **Considerações sobre o desenvolvimento excessivo da inteligência na criança e o papel do pai na dependência relativa**. Disponível em < file:///C:/Downloads/37-43-1-SM.pdf >.

RUBINO, R. Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. **Estilos da Clínica**, 13(24), 84-97, 2008.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura**. Porto Alegre, RS: Artmed., 2006.

SIEGEL, L. S. Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on Guckenberger v. Boston University. **Journal Learn Disabil**; v. 32, p. 304-19, 1999

STEIN, J.; WALSH, V. To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia. **Trends in Neuroscience**, v. 20, p. 147–152, 1997.

VELLUTINO, F. R. *Dyslexia: Theory and research*. Frank R.. Cambridge, MA: The MIT Press, 1979.

WINNICOTT, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M., (orgs). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

_____. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. **Os bebês e suas mães**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WANGA, L., TASI, H. & YANG, H. (2012) Cognitive inhibition in students with and without dyslexia and dyscalculia. **Research in Developmental Disabilities**, 33 1453–1461.

XIBERRAS, M. **As teorias da Exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PERCALÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Blanca Martín Salvago

Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande - MS

RESUMO: O artigo foi elaborado a partir dos trabalhos realizados para avaliação parcial de duas disciplinas do programa de Pós-graduação em Educação. Aborda alguns percalços da educação brasileira atual: relativização dos princípios e dos direitos constitucionais; diminuição da intervenção do Estado para garantir o direito de todos os cidadãos à educação pública e de qualidade; ajuste fiscal que congela os valores das despesas primárias com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241, enquanto ignora os impostos que, por exemplo, poderiam ser arrecadados das grandes fortunas; visão reducionista do papel do docente, que o limita a mero transmissor de conhecimentos e colabora ao enfraquecimento da figura do professor, ignorando seu papel de intelectual transformador. Essa visão tecnicista leva a não compreender a instituição escolar como espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O artigo também aborda, como grande desafio da educação atual, a superação da visão dualista do ser humano que

ainda predomina na cultura ocidental. É urgente a humanização do espaço escolar, do processo de ensino e aprendizagem, a valorização do aspecto afetivo como constitutivo e essencial do ser humano, superando a concepção que limita os traços característicos do homem e da mulher ao meramente racional.

PALAVRAS-CHAVE: 1 Direito à educação. 2 Emenda Constitucional 241. 3 Intelectual Transformador. 4 Humanização da Educação.

ABSTRACT: This paper was elaborated from the works realized for partial evaluation of two disciplines of the program of Post-graduation in Education. Discusses some obstacles of the current Brazilian education: relativization of constitutional law principles and rights; reduction of State intervention to guarantee the law of all citizens to public education and with the right quality; fiscal adjustment that freezes the values of primary expenditures with the approval of Proposed Constitutional Amendment 241, while ignoring the taxes which, for example, could be collected from large fortunes; a reductionist view of the role of the teacher, which limits him to the mere transmitter of knowledge and contributes to the weakening of the figure of the teacher, ignoring his role of transforming intellectual. This technical view contributes to not understand the school institution as a privileged space for the formation of critical and reflective citizens,

according to the National Curricular Guidelines for Basic Education. The paper also comments, as a major challenge of current education, overcoming the dualistic view of the human being that still predominates in Western culture. It's urgent to humanize the school environment, and also the teaching and learning process, as well as the appreciation of the affective aspect as constitutive and essential of the human being, surpassing the conception that limits the characteristic traits of man and woman to the merely rational.

KEYWORDS: 1 Right to education. 2 Constitutional Amendment 241. 3 Intellectual Transformer. 4 Humanization of Education.

1 | INTRODUÇÃO

A história está marcada por períodos de conquistas e outros de retrocesso. Infelizmente, no Brasil, estamos vivendo um claro momento de retrocesso na educação: conquistas do passado que abriram as portas da academia aos mais desfavorecidos, com políticas públicas afirmativas, perdem-se no presente. Essas políticas foram minimizadas ou canceladas. Em lugar de avançar no processo de igualdade e equidade, assistimos a políticas que possivelmente abrirão mais ainda o abismo que separa as diferentes classes sociais do País e as possibilidades de acesso à escola pública e ensino de qualidade.

A política neoliberal acaba relegando a educação pública a um segundo plano, priorizando outro tipo de interesses. A proposta de Emenda Constitucional 241 é reflexo dessa situação de descaso para com a educação.

Outro percalço que percebemos na educação deve-se à cultura dualista da qual somos herdeiros: a sociedade de ocidente considera a dimensão racional do ser humano como seu traço mais característico e o que marca a sua diferença do resto do mundo animal. No contexto educacional, a relação professor-aluno e a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos também ficaram influenciadas por esse dualismo, negligenciando a valorização do aspecto emocional e afetivo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Neste artigo, abordo alguns percalços que refletem essa situação de retrocesso no cenário educacional e destaco alguns desafios da educação: a garantia do direito à educação, conforme previsto na Constituição; a compreensão do professor como intelectual transformador e o desafio da humanização da educação.

2 | EDUCAÇÃO, DIREITO DE TODOS?

O reconhecimento da educação como direito público subjetivo e dever do Estado é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e do País, pois é imprescindível

para a inclusão social e habilita para o exercício dos outros direitos: “a educação, além de ser um direito social, é condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam civis, políticos, sociais, econômicos, ou de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013b, p.745).

Garantir o direito à educação é uma das condições indispensáveis para exercer o direito à cidadania e poder atingir os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, destacados no artigo 3º da Constituição do Brasil (1988):

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Porém, analisando a evolução dos princípios educacionais nas Constituições brasileiras, pode-se perceber que não se trata de um progresso linear, como caberia esperar. Não se observa um crescimento contínuo nas conquistas da garantia dos princípios educacionais. No percurso histórico tem momentos de freio, inclusive de negação de princípios que já tinham sido afirmados em Constituições anteriores (SAVIANI, 2013a).

A Constituição de 1988 supõe um grande passo adiante, pois reconhece todos os princípios das Constituições anteriores – universalidade, gratuidade, obrigatoriedade, etc. - e ainda os amplia, reconhecendo a educação como direito público subjetivo, eleva o percentual do orçamento que deve ser aplicado à educação, prevê que a lei estabeleça o plano nacional plurianual, com os objetivos de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino, entre outros (SAVIANI, 2013a).

Cury (2013) ainda destaca uma diferença significativa, se comparada com as Constituições anteriores: nas Constituições anteriores a 1988, logo após o Preâmbulo, a organização do Estado precedia os direitos da cidadania, que vinham em um segundo momento. Na atual Constituição, porém, “após o Preâmbulo, a assinalação dos direitos precede a organização do Estado. É como se o Estado devesse se organizar em função do preenchimento da prioridade posta nos direitos da cidadania” (CURY, 2013, p.197).

Inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição supõe um grande avanço quanto ao reconhecimento da educação como direito social que deve ser garantido a todos os brasileiros, independente da sua condição:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Apesar dessa evolução, e do reconhecimento de que esse direito se constitui em um dever do Estado, que deve ser garantido a todos, Saviani (2013a, p.215) fala de “neutralização das conquistas da escola pública”, pois, segundo o autor, faltaram dispositivos para garantir a efetivação dos direitos contemplados na Carta Magna. A proclamação do direito não basta, é indispensável que o Estado assuma a responsabilidade de prover os meios necessários para sua efetivação, pois o mero reconhecimento do direito não irá transformar a realidade.

Outro ponto de destaque, segundo Saviani (2013b), é a tendência à descentralização da instrução, assim como a vinculação orçamentária insuficiente para garantir quantidade (acesso a todos) e qualidade, característica que pode se observar ao longo da história. A Constituição Federal (1988) prevê em seu artigo 212 que:

Art. 212 A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Porém, mesmo com essa previsão da Constituição, segundo Saviani (2013b), os governos encontraram mecanismos para burlar o previsto pela Carta Magna, estabelecendo outras fontes de receita, que não impostos, às quais não se aplicaria a vinculação orçamentária, por serem denominadas de contribuições e não de impostos (palavra utilizada na lei). Dessa maneira, a arrecadação obtida por meio dessas contribuições estaria livre da vinculação orçamentária.

Saviani (2013b, p.754) fala de uma “equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”. Portanto, mesmo reconhecido o direito à educação como direito social subjetivo, ainda estamos longe de uma educação pública que garanta o acesso de todos à educação básica gratuita e de qualidade.

3 | PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL – PEC 241

Essa situação ficou ainda mais comprometida em outubro de 2016, pois o Congresso Nacional aprovou a Proposta de Emenda Constitucional n. 241, que institui

um Novo Regime Fiscal para os próximos 20 anos no Brasil.

A proposta supõe “na prática congelar, nos valores de 2016 as despesas primárias [...] pelo longo período de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior” (AMARAL, 2016, p.1).

Esses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei No 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035. [...] A PEC 241, além de decretar a “morte” do PNE (2014-2024), promoverá uma maior desigualdade social, uma maior concentração de rendas e um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis (AMARAL, 2016, p. 653).

Sem negar o problema da crise econômica, há outras alternativas para um ajuste fiscal, sem necessidade de focar exclusivamente as despesas primárias, medida que afeta particularmente as políticas sociais e ameaça o avanço da educação no país. Theodoro (2016) propõe algumas alternativas ao corte de despesas, que poderiam trazer anualmente uma receita de bilhões para os cofres públicos, como, por exemplo, a implementação do Imposto sobre Grandes Fortunas, imposto que já está previsto na Constituição Federal (Art. 153), mas que nunca foi regulamentado, e reavaliar “a isenção de lucros e dividendos distribuídos pelas empresas a seus sócios e acionistas” (THEODORO, 2016, p.4).

Além disso, para alcançar uma sociedade mais igualitária, é desejável uma política tributária mais progressiva, de maneira que os mais ricos paguem mais e os mais pobres sejam menos penalizados, conforme prescreve a Carta Magna (THEODORO, 2016). A resposta à crise não deveria ser com medidas que penalizam ainda mais as classes menos favorecidas e que têm menos chances de acesso à educação de qualidade, levando a um retrocesso nas conquistas dos direitos dos cidadãos e a sua relativização.

Falar em direito à educação e em igualdade não é suficiente, pois sem políticas públicas de reconhecimento afirmativo não se podem reduzir as desigualdades sociais existentes no País: “[...] uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade, pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades” (BOBBIO, 1996, p.32 *apud* CURY, 2013, p. 199).

Mas, em lugar disso, no âmbito nacional e internacional, presenciamos uma adesão às leis do neoliberalismo, fazendo com que a educação fique relegada a um segundo plano, priorizando os interesses políticos e econômicos. A defesa do capital está por cima dos interesses sociais, transferindo para a iniciativa privada o que é dever do Estado. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 41), fala de “promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira”.

Portanto, como em outros momentos da história, assistimos na atualidade a um

momento de retrocesso no campo da educação, de relativização e até negação do direito que a Constituição reconhece como universal.

Em um Estado Democrático de Direito, a população tem que se organizar com a ajuda dos movimentos sociais para conseguir a efetivação dos direitos sociais, do direito à educação. A participação cidadã não pode se limitar ao exercer o voto. Como destaca Vieira (2001, p. 23), “os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente, segundo o art. 208, § 1º e 2º da Constituição Federal de 1988”.

4 | PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES

Outra situação que merece nossa atenção, na atual situação da educação brasileira, é como se entende que deve ser a figura do professor e como deve ser desempenhado seu papel de educador. O papel do professor não pode ficar relegado a mero transmissor de conhecimentos, colaborando ao enfraquecimento e desvalorização da figura do professor.

Giroux (1997, p.2) entende como uma ameaça “o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem tecnocrática” levando a uma desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores. Para o autor, os professores devem ser intelectuais transformadores:

Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam. [...] O papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas [...] envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre (GIROUX, 1997, p.6).

A sociedade precisa de uma escola não alienada, engajada na formação de seres humanos críticos e reflexivos. “Essencial para a categoria de [professor] intelectual é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.6).

Educar é um ato político, imbuído de intencionalidade, pois tem como objetivo ampliar e garantir direitos na formação dos acadêmicos para a cidadania, reconhecendo as diferenças, educando para a convivência na pluralidade e no combate das desigualdades com justiça social (FNE, 2016). Portanto, não seria real uma pretensa neutralidade da escola e nem do professor.

Favacho (2014) também alerta a respeito da pressão que na atualidade recai sobre o docente, com “regimes de verdade ou ‘políticas do verdadeiro’ vindos dos mais diferentes especialistas e instituições que tentam a todo custo vigiá-lo e submetê-lo a certos saberes” (p.50). Assim, o docente passa a ser visto como elemento perigoso que precisa ser controlado e policiado. E o acadêmico é visto como alguém ingênuo e

facilmente manipulável.

Resta saber até que ponto esse discurso em defesa da educação faz da experiência docente uma experiência de cidadania, de invenção de novos direitos ou se, ao contrário, conduz sub-repticiamente o professor a praticar o racismo de Estado, qual seja: a exclusão autorizada [...] Desde o final do século XVIII, a escola não abre mão de docilizar os corpos dos estudantes, o que significa não apenas silenciá-los por meio de uma educação repressora, mas também classificá-los [...] (FAVACHO, 2014, p. 60, grifo do autor).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) apresentam como um dos seus objetivos “estimular a reflexão crítica” (p.2), entendendo que garantindo o direito à educação, habilita-se o indivíduo para o exercício de outros direitos, potencializando o ser humano como cidadão pleno.

5 | HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Os professores e as instituições escolares estão imbuídos dos valores da nossa sociedade e acabaram se contaminando da “asepsia” da nossa cultura ocidental, que pretende separar o racional do emocional.

Conforme Cruz e Souza (2014, p.382), uma revisão histórica a respeito do tema da afetividade “nos remete a pensadores como Platão, Descartes e Kant que já chamavam a atenção para a separação entre razão e emoção, [...] a relação hierárquica entre pensar e sentir, ocupando a razão uma posição de destaque no processo de conhecer”.

Durante séculos a razão foi considerada como a dimensão mais importante do ser humano e como a característica que o distingue do resto dos animais. Dessa maneira, a emoção fica desvalorizada como algo que é próprio do animal (MATURANA, 2005). A emoção, em vários momentos históricos, foi considerada como elemento desagregador da racionalidade, “responsável pelas reações inadequadas do ser humano” (LEITE, 2011, pp. 16-17). O pensamento dominante era que a razão deve dominar a emoção. Leite coloca que essa convicção dominou as Instituições de ensino por séculos, contribuindo para considerar no trabalho pedagógico apenas as dimensões cognitivas. Como exemplo, cita que nos objetivos registrados nos diferentes planos de ensino se pode observar como grande desafio “ensinar as habilidades de leitura e escrita, sendo muito rara a preocupação de levar o aluno a gostar de ler [...], o que implicaria o trabalho pedagógico direcionado para as dimensões afetivas do processo” (2011, p. 17).

Segundo Restrepo, nossa cultura ocidental não ajuda na valorização do afeto, impondo ao nosso corpo uma relação eminentemente funcional e automatizada. Do mesmo jeito que o médico aprende a tomar distância da dor de seus pacientes, entende-se que o professor deve aprender “a manipular os alunos, a fim de obter

aprendizagem, sem deixar-se arrastar pela singularidade de suas vivências [...] Para ser bem sucedido em nossa cultura, é imperioso tornar-se insensível” (2001, p. 27).

Para Restrepo (2001), o genuinamente humano não é a capacidade intelectual. Com certeza, o homem não consegue a mesma precisão que as máquinas e computadores para realizar certas funções, porém, “o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afeitos que nos impactam” (Ibidem, p. 18).

Damásio (2001, *apud* LEITE, 2011, p.17) altera a máxima cartesiana ‘penso, logo existo’ e propõe: ‘existo e sinto, logo penso’, colocando o sentimento em estreita relação com a capacidade intelectual, como condição da atividade cognitiva.

Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos a questionar as teorias que separam cognição e razão.

Segundo ele [Piaget], apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. De acordo com Piaget não existem comportamentos puramente cognitivos, nossas ações e pensamentos são movidos por estruturas mentais, que representam o cognitivo, e por estruturas energéticas, que representam o afetivo. Nesse sentido, a afetividade tem um papel primordial no funcionamento da cognição, funcionando como uma fonte de energia para a inteligência e o pleno funcionamento das estruturas mentais (CRUZ e SOUZA, 2014, p. 384).

Vygotsky também critica o dualismo entre o que ele denomina aspectos intelectuais e aspectos afetivo-volitivos. Segundo Vygotsky (1998), a separação entre afetividade e intelecto é uma das grandes deficiências da psicologia tradicional, pois concebe o processo de pensamento como algo autônomo, independente dos interesses pessoais, inclinações e impulsos do sujeito. Para o autor, o erro cometido no passado consistiu em analisar em elementos componentes, isto é isolados, o que deveria ser considerado na sua unidade. “Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca” (VYGOTSKY, 1988, p. 5). Isto é, o erro foi considerar o intelecto e o afeto como elementos que poderiam ser analisados por separado:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até o seu comportamento e sua atividade (VYGOTSKY, 1998, p. 9).

Para Vygotsky, “os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1992, p. 80). Vygotsky não fez uma exposição articulada sobre a questão da afetividade como item específico dentro de sua teoria, porém, “destaca-

se como uma constante em seu pensamento a importância das conexões, profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento pedagógico” (Ibidem, p. 83).

Segundo Vygotsky:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (VYGOTSKY, 2004, p. 139).

Na prática pedagógica, os professores muitas vezes se esquecem da importância do aspecto emocional do ser humano, adotando uma concepção unilateral da personalidade humana, porém “a emoção não é um agente menor do que o pensamento [...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (Ibidem, p. 144).

Tanto o aluno é afetado pelo professor como o contrário, ambos se afetam na relação interpessoal. Esses vínculos podem desencadear a motivação necessária para a compreensão, estimulando a automotivação e a autonomia do aluno, aspectos que são muito importantes para que o aluno tenha um bom desempenho em um curso a distância (FRANÇA *et al.*, 2007).

Portanto, a criação de vínculos afetivos entre professor e aluno no acompanhamento do desempenho acadêmico é fundamental para a permanência dos alunos na escola, pois a afetividade, junto com outros elementos, como a escolha de ferramentas tecnológicas adequadas, pode possibilitar nos alunos o desenvolvimento de sentimento de pertença, contribuindo assim para a motivação do aluno, elemento essencial para permanência no curso e para a efetiva aprendizagem (CARVALHO e LIMA, 2015).

O comprometimento de um professor não se pode reduzir a posturas meramente racionais, precisa de uma base emocional, pois, mesmo que sabemos que não poderemos transformar o mundo apenas pela educação, sentimos o compromisso de intervir, para transformar o mundo educativo (FISCHMAN e SALES, 2010).

Na teoria de Paulo Freire vemos essa preocupação com a humanização da educação e, em concreto, da relação professor – aluno. Freire propõe uma educação problematizadora ou dialógica, para superar a educação bancária, que entende o professor como detentor do saber e os alunos como meros receptores.

O diálogo, a abertura ao outro, em uma relação não autoritária, nem de dominação, é condição para que se possam estabelecer laços afetivos, com empatia e simpatia. Esse clima motiva e abre os alunos a um espírito de busca, de discussão, de crítica e autocrítica. Freire destaca que não há diálogo, se não há humildade: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (FREIRE, 1987, p. 80).

Segundo Moran (2013), os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo que eles são e pelas relações que estabelecem com os alunos:

É importante termos educadores/pais com amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilitem a organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação (MORAN, 2013, p. 29).

O professor deve refletir sobre sua prática pedagógica, procurando sempre novas estratégias que levem à aproximação dos alunos, buscando introduzir mudanças que permitam afetar e ser afetado na relação pedagógica.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível pensar no pleno desenvolvimento da pessoa, formar sujeitos críticos e reflexivos, cidadãos conscientes, deixando a escola fora dessa discussão. A escola é lugar de discussão, de tomada de consciência, é uma instituição educadora e os professores são acima de tudo educadores, portanto, o desenvolvimento cognitivo tem que estar atrelado à incorporação de valores relacionados à cidadania e à educação nos direitos humanos.

Ao longo do artigo falamos várias vezes em retrocesso, em perda, anulação de direitos. Cabe esperar, nesse contexto, que a sociedade não assista passiva, mas tome consciência do perigo que supõe a perda de liberdade, a imposição cultural, a negação das diferenças, a relativização dos direitos em nome da meritocracia, etc. A omissão, o silêncio, é aceitação.

A sociedade contemporânea precisa de uma educação mais comprometida, que tome consciência da necessidade de reformas estruturais. Mas mesmo que as políticas públicas são fundamentais, não podemos esquecer a importância da figura do professor, que deve ser mais valorizado e entendido como intelectual transformador e não como mero transmissor de conteúdos.

É importante que a nossa sociedade e a nossa escola procurem uma compreensão do ser humano integral, não dualista, visando à humanização do processo educativo, tomando consciência de que a educação se dá em uma relação entre sujeitos racionais, mas também emotivos. É pertinente a preocupação com o desenvolvimento racional, cognitivo do aluno, mas não se pode desvincular o mesmo do aspecto emotivo, considerando o ser humano na sua dimensão integral.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso do. PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**. v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação /CNE: Brasília, 2010.

CARVALHO, Marcelly Reis; LIMA, Rosângela Lopes. A importância da afetividade na EAD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE) v.15. n.1, p.192-205, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3391>>. Acesso em: 04 set. 2016.

CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; SOUZA, Aniele Moraes. **Afetividade e EAD**: Caminhos possíveis. 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128138.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da Educação na Constituição na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: ANPAE, v.29, n.2, p.207-221, mai-ago. 2013.

FAVACHO, André M. P. A problematização moral da docência. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-71, jan./jun. 2014.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - FNE. **41ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação - Contra o PL 193/2016 (Escola sem Partido) e em favor da liberdade de ensinar e aprender**. Disponível em: <[41_nota_publica_fne_-_contra_escola_sem_partido_final.pdf](#)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FRANÇA, George; SILVA, Liliam Maria de; SANTOS, Luciana Aparecida; VASCONCELOS, Paulo A.C. Design Instrucional: Metodologias, Comunicação, Afetividade e Aprendizagem. **Revista Científica Internacional**. v.1, n.2 (2007). Disponível em: <<http://www2.interscienceplace.org/ojs/index.php/interscienceplace/article/view/16/0>>. Acesso em: 02 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**. N. 30, nov. 2003. (1997). Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/030/30pc_giroux.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 9. ed. Madrid: Editorial Tauro, 2005.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Papyrus Educação).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

RESTREPO, Luiz Carlos. **O Direito à ternura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação

brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p.15-44.

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: ANPAE, v.29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013a.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.34, n.124, p. 743-760, 2013b.

THEODORO, Mário. A PEC 241 é a única saída para a crise fiscal? Argumentos a favor de uma alternativa socialmente mais justa e economicamente mais eficaz. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/ Senado, novembro/ 2016. (**Boletim Legislativo nº 56, de 2016**). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO DE GOIÂNIA (GO)

Hugo Marques Cabral

Instituto de Pós-Graduação e Graduação
Goiânia - Goiás

RESUMO: As questões ambientais têm acumulado certa atenção e se tornou, em tese, um assunto bastante difundido nos diferentes níveis de ensino, principalmente, por meio da educação. Para tanto, a Educação Ambiental (EA) é considerada como uma alternativa para conscientizar a população. Portanto, o presente estudo buscou investigar o aprendizado e a compreensão do alunado de ensino fundamental em escolas públicas sobre a temática ambiental, através de sua percepção do meio ambiente. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionário, o qual possuía questões objetivas, aos 152 discentes do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia-GO. Os resultados sugerem que a percepção dos alunos destas escolas sobre o meio ambiente apresenta-se como positiva e que aponta a escola como uma fonte vital de conhecimento em prol de um meio ambiente de qualidade. Conclui-se, então, que os alunos compreendem sobre meio ambiente e são instruídos pelos professores sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção Ambiental. Educação Ambiental. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: In the last decades the environmental questions had received a biggest attention, becoming, in theory, an issue relatively widespread in the different levels of education, mainly, through education. Therefore, the Environmental Education (EE) it's considered as an alternative to aware the population. Consequently, this current study sought to check the learning and the comprehension of the natural environment. The data collection occurred through the questionnaire application, in which had objective questions, to the 152 learners of the basic education of two public schools in Goiânia-GO. The results suggest that the perception of this school's students about the natural environment present itself as positive and aim the school as a vital source of knowledge in order of a natural environment of quality. It is concluded, then, that the students understand about natural environment and are also instructed by the teachers about the subject.

KEYWORDS: Environmental Perception. Environmental Education. Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

A vida no planeta Terra perpassa historicamente pelo convívio entre os seres

vivos e o ambiente, isto é, a vida dos seres vivos têm sido modificada de acordo com o meio ambiente. Contudo, uma espécie em específico, o ser humano, conseguiu modificar essa relação (CARSON, 2010). E essa mudança conseguiu alterar o equilíbrio do planeta.

Assim, o mundo tem experimentado nas últimas décadas mudanças ambientais cada vez “mais extremas”, sendo estas relacionadas às atividades antrópicas (poluição dos recursos hídricos, degradação do solo, uso de defensivos agrícolas além do recomendável, dentre outras inúmeras formas de degradação (OLIVEIRA; NASCIMENTO; CHAVES, 2006). Portanto, a sociedade tem compreendido essa relação (sociedade e meio ambiente) como um desafio/tema a ser discutido e, conseqüentemente, tem articulado diferentes grupos, com diferentes níveis de ensino, por meio da educação.

A educação, posteriormente reconhecida enquanto educação ambiental (EA), tem sido apontada como um meio para conscientizar/sensibilizar a população como um todo. Neste sentido, as crianças se tornam importantes aliadas a fim minimizar os impactos ambientais, tal como Patrick Guedes, reconhecido como o pai da EA, cita: “uma criança em contato com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta” (DIAS, 2004). Portanto, as crianças são de suma importância no que tange à luta contra o aumento dos impactos ambientais.

Nas últimas décadas, especialmente após o alerta de Rachel Carson com o livro “Silent Spring” ou “Primavera Silenciosa” em tradução para o português, em 1962, ocorreram inúmeras discussões pelo mundo e englobou vários setores, tais como: os sociopolíticos e econômicos (DIAS, 2004; CARSON, 2010), a fim de debater a relação sociedade e meio ambiente.

Atualmente, há diversas metodologias para auxiliar no processo de reversão dos impactos ambientais, dentre os quais está a presença da EA, sendo esta uma ferramenta ímpar em prol do meio ambiente e até mesmo obrigatório, conforme as leis brasileiras, tal como disposto na lei 9.795/99 “[...] a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Portanto, deve ocorrer em todos os setores, apesar de não ser tratado de forma ampla, conforme é apontado por Silva e Cabral (2016) em que tratam que determinada Instituição de Ensino que a EA não é difundida em seus cursos de Licenciatura de maneira ampla, mesmo havendo eventos na mesma relacionados à questão ambiental.

Cabe salientar que além da EA, a Percepção Ambiental também é considerada uma ferramenta em prol do meio ambiente, além de auxiliar buscar estreitar os laços entre o ser humano e a natureza, ou seja, ambas são aliadas para assegurar, de certo modo, melhor qualidade de vida para a humanidade e o despertar da responsabilidade/sensibilizar os indivíduos em relação ao meio ambiente (VILLAR *et al.*, 2008). Entretanto,

sugere-se que diversos fatores influenciam na forma dos indivíduos perceberem o meio ambiente, independente de idade.

Marin (2003) afirma que perceber algo está intimamente relacionado com alguns fatores, tais como: cultura, tempo e espaço, além das experiências adquiridas ao longo da vida por cada indivíduo. Além disso, outros autores sugerem que a percepção de um indivíduo pode variar de acordo com a personalidade, as expectativas, a idade e o seu nível de escolaridade (ROOKES; WILLSON, 2000). Mas, em tese, indivíduos com um maior grau de conhecimento (escolaridade) podem não priorizar o ambiente em que vivem, ao contrário de indivíduos considerados pela sociedade como analfabetos, em parte, porque conheceram o ambiente antes de ser degradado e criaram um sentimento de pertença pelo mesmo.

Então, percepção ambiental é o ato de um indivíduo perceber o ambiente onde está inserido e aprender a protegê-lo (SUESS; BEZERRA; CARVALHO SOBRINHO, 2013). Sobre isso, cabe citar o pensamento de Villar *et al.* (2008) que afirmam que deve-se permanecer um certo tempo em uma determinada região, a ser percebida, para que o indivíduo apresente sentimentos pela mesma e, conseqüentemente, busque a sua proteção.

Desta forma, com as questões ambientais cada dia mais em evidência, o presente estudo busca investigar o aprendizado e a compreensão do alunado de ensino fundamental (8º e 9º anos) em duas escolas públicas sobre a temática ambiental, através de sua percepção sobre o meio ambiente.

2 | METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi considerada como descritiva, pois conforme Cervo e Bervian (2002) “trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada” e exploratória, pois “[...] realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma” (CERVO; BERVIAN, 2002).

Os dados adquiridos foram de ordem qualitativa quanto à natureza, sendo este tipo de pesquisa utilizado para verificar questões pontuais, ou seja, considera o contato com a população do estudo e as demais informações subjetivas as pesquisas qualitativas altamente recomendados como forma de verificar questões pontuais, pois, considera-se que há o contato direto com a população pesquisada e oferecer informações subjetivas (valores e percepções) (GOLÇALVES; MEIRELLES, 2004; ANDRADE *et al.*, 2011).

2.2 Local e público alvo da pesquisa

O município de Goiânia-GO, apresenta 732,802 km² e em torno de 1,3 milhão de habitantes (IBGE, 2012). Ainda segundo o IBGE (2012), aproximadamente 111 mil alunos estão matriculados em escolas municipais e estaduais na cidade de Goiânia. E onde se estabelece a Escola Municipal Jesuína de Abreu (EMJA) e o Instituto de Educação de Goiás (IEG).

Compuseram como parte da pesquisa, os 152 alunos do ensino fundamental, na segunda fase (ensino fundamental II), do 8º e 9º anos da EMJA e do IEG. Os quais estavam presentes (em sala) no dia da aplicação do questionário e aceitaram participar da pesquisa.

2.3 Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionário, que conforme Ludwig (2009) “é um instrumento de coleta de dados a ser preenchido por determinados informantes”. O mesmo consistia em 16 perguntas fechadas relacionadas a meio ambiente/percepção ambiental. Em seguida, os dados foram apurados e depurados por meio do programa Excel 2007 e expressos por meio de gráficos/tabelas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que 51% dos alunos da EMJA são do sexo masculino, enquanto que 49% são do sexo feminino. Por outro lado, no IEG há mais indivíduos do sexo feminino do que os do masculino, 71% e 29%, respectivamente.

A faixa etária dos alunos do IEG apresentou certa variação, sendo que em uma mesma sala há alunos com idade entre 12 e 17 (8º Ano) e entre 14 e 19 (9º Ano), conforme a tabela 1. O que, de certo modo, pode criar possíveis conflitos dentro do contexto da sala de aula.

Idade (anos)	IEG				EMJA			
	8º Ano		9º Ano		8º Ano		9º Ano	
	n	%	n	%	n	%	n	%
12	03	06	-	-	-	-	-	-
13	19	36	-	-	25	52	-	-
14	19	36	03	18	17	35	16	31
15	07	13	09	53	06	13	18	33
16	03	06	04	23	-	-	01	36
17	01	03	-	-	-	-	-	-
19	-	-	01	06	-	-	-	-
TOTAL	52		17		48		35	

Tabela 1. Idade dos alunos por escola

A primeira questão buscava verificar como o alunado definiria meio ambiente. Neste contexto, cabe ressaltar que a maior parte dos pesquisados, afirmaram que o ser humano faz, sim, parte do contexto do meio ambiente (Tabela 2), o que contraria, de certo modo, do resultado encontrado por Oliveira *et al.* (2013) que informaram que apenas uma pequena parte dos alunos raramente interpretam-se como parte integrante do meio ambiente, mas, na verdade, consideram-se como exploradores deste.

Outras pesquisas, mas voltadas para alunos do ensino médio, apontam que a maior parte dos alunos exclui os seres humanos como parte integrante do meio ambiente, mas, em tese, consideram-se como observador ou explorador (CASTOLDI; BERNARDI; POLINARSKI, 2009; OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Nesta mesma linha de raciocínio, Malafaia e Rodrigues (2009) também encontraram resultado semelhante com os autores citados anteriormente, o que contraria mais uma vez o resultado encontrado nesta pesquisa, pois conforme os autores os alunos pesquisados não contemplam parte do meio ambiente, mas, na realidade, compreendem uma supervalorização da natureza quando comparado ao ser humano. E, apesar das diferentes interpretações encontradas nas diferentes pesquisas, Campos *et al.* (2012) afirmam que a percepção do natural sem contextualizar o ser humano à natureza caminha justamente o caminho inverso das sociedades sustentáveis.

Cabe frisar, também, o pensamento de Tuan (2012, p.116) que trata que “o meio ambiente natural e a visão do mundo estão estreitamente ligadas: a visão do mundo, se não é derivada de uma cultura estranha, necessariamente é construída dos elementos conspícuos do ambiente social e físico de um povo”.

Alternativas	Quantidade (%)
Lugar onde animais, plantas e o ser humano vivem e se relacionam	67
Natureza	23
Onde os animais e plantas vivem	07
Onde o ser humano vive	03

Tabela 2. Definição de Meio Ambiente na visão dos alunos

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015).

A questão seguinte questionava em que lugar os discentes conseguem informação sobre o meio ambiente em geral (Tabela 3). Nesse contexto, os alunos indagaram que adquirem mais informação sobre meio ambiente através da escola, seguido pela televisão e internet, o que, de certo modo, contraria o resultado de Barreto e Cunha (2016) e Oliveira *et al.* (2013), pois encontraram que a televisão é a principal fonte utilizada para a aquisição de informações sobre o meio ambiente.

A pesquisa constatou um ponto importante, pois, apesar da quantidade de informação difundida pelos meios de comunicação atualmente, as escolas se mostraram mais importante na percepção dos alunos.

Alternativas	Quantidade (%)
Escola	35
Televisão	34
Internet	24
Jornal	06
Revista	01

Tabela 3. Aquisição de informações sobre o Meio Ambiente pelos discentes

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015)

A tabela 4 mostra diversas perguntas em que os alunos deveriam marcar sim ou não. A primeira delas questionava o aluno em relação ao fato do mesmo gostar ou não de estudar assuntos relacionado ao meio ambiente. Grande parte dos alunos afirmaram gostar de estudar sobre o meio ambiente. Nesta linha de raciocínio, a maioria dos alunos declararam ser preocupados com as questões ambientais. Contudo, apenas aproximadamente metade destes relataram ter participado de trabalhos de EA, sendo esta de vital importância para sensibilizar e conscientizar os alunos em prol da defesa do meio ambiente. Machado *et al.* (2013) relataram em sua pesquisa que os amostrados consideraram a EA como sendo importante. Esta pesquisa corroborou, de certo modo, com o estudo de Silva (2013) que encontrou que a maior parte dos entrevistados não participaram de atividades de EA (projetos escolares, palestras).

Questão	Sim		Não	
	n	%	n	%
Você gosta de estudar assuntos relacionados ao meio ambiente?	118	78%	34	22%
Você se considera uma pessoa preocupada com as questões ambientais?	111	73%	41	27%
Você participa ou já participou de trabalhos de EA?	78	51%	74	49%
Você estaria disposto a viver em um ambiente com problemas ambientais se recebesse um certo valor financeiro por mês?	26	17%	126	83%
Você estaria disposto a pagar mais por um material se esse causasse um menor dano ao meio ambiente?	107	70%	45	30%

Tabela 4. Questões respondidas pelos alunos das escolas públicas pesquisadas

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015)

Com o intuito de averiguar se os pesquisados possuem um pensamento voltado para a proteção ambiental ou não, os alunos foram questionados sobre a disposição destes em viver em um ambiente com problemas ambientais desde que recebessem

algum retorno financeiro em troca, 83% dos alunos afirmaram que não aceitariam. Assim, esta pesquisa corrobora, em certa medida, com a pesquisa, em nível de graduação, de Anjos e Guedes (2009), que afirmaram que 53% dos participantes da pesquisa não estariam disposto a viver em um bairro poluído, mesmo que houvesse um aumento na taxa de emprego. Logo, percebe-se que o pensamento da natureza como fonte, talvez, inesgotável de recursos materiais ainda incide sobre a população. Sobre isso, cabe ressaltar que as discussões sobre o meio ambiente deve estar intrínseco ao cotidiano social, pois, nota-se que ainda há indivíduos que pensam que não pode ocorrer crescimento socioeconômico sem degradar o meio ambiente (ANJOS; GUEDES, 2009).

Outro ponto importante a ser ressaltado é o posicionamento dos alunos em relação à utilização de produtos que causem um menor dano ao meio ambiente, mas que deveriam pagar mais para utilizá-los. A maior parte dos alunos (70%) indagaram que, sim, aceitariam pagar mais por um produto 'ecologicamente correto', mesmo que para isso haja um ônus. Corroborando com a pesquisa de Batalha (2013) em que 51% dos entrevistados aceitariam pagar esse ônus para receber produtos desta natureza. Seguindo essa linha de pensamento, encontra-se a pesquisa de Souza e Benevides (2005) apud Veiga Neto *et al.* (2013) que em uma pesquisa com estudantes, encontraram que 61,09% destes também aceitariam pagar mais por itens ecologicamente corretos.

Em seguida, verificou-se sobre o que os discentes consideram como mais importante na percepção deles (Tabela 5). Percebe-se que os alunos consideram todas as alternativas importantes, ou seja, tanto os animais, as plantas, as cidades, os seres humanos, são importantes para eles. Logo, compreende-se que esses alunos consideram o homem e os demais seres vivos como indivíduos representativos de um mesmo contexto, isto é, constata-se, novamente, que os alunos representam o homem, de certo modo, como parte do meio ambiente. Sendo este representado por água, solo, plantas e animais, conforme resultado encontrado por Campos *et al.* (2012) quando questionou os alunos sobre quais componentes podem ser sugeridos como parte do meio ambiente. Deste modo, esta pesquisa, em parte, corrobora com o resultado encontrado pelo autores, haja vista que associam as plantas e os animais como aspectos importantes para o meio ambiente.

Alternativas	Quantidade (%)
Todas as alternativas	72
Animais	19
Não sabe	05
Plantas	02
Cidades	01
Seres humanos	01

Tabela 5. O que é mais importante para os discentes

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos

A tabela 6, questionava os discentes sobre quem possui a responsabilidade de manter a qualidade do meio ambiente. Apesar de muitos, normalmente, considerarem o governo como o grande causador dos problemas, os alunos (91%) apresentaram que toda a sociedade tem relevância na manutenção da qualidade do meio ambiente, seja ao cumprir as leis ambientais ou seguir as normas morais, tal como utilizar filtros para a redução de poluentes jogados na atmosfera e não jogar lixo na rua, respectivamente.

Oliveira *et al.* (2013) e Silva (2013) também encontraram resultado semelhante com o relatado nesta pesquisa, uma vez que questionaram os discentes sobre quem deveria ter a responsabilidade de resolver os problemas ambientais. Na pesquisa destes autores, 41,4% consideraram a comunidade unida como a principal responsável por resolver as questões ambientais e 83% afirmaram que cada pessoa deveria fazer a sua parte para resolver estes problemas, respectivamente, ou seja, ambas as pesquisas apontam que ambos os indivíduos devem apresentar certa responsabilidade sobre os problemas ambientais e, conseqüentemente, sobre a manutenção da qualidade ambiental.

Alternativas	Quantidade (%)
Toda a sociedade	91
Governo	07
Ninguém	02
Empresários (indústrias)	-

Tabela 6. Responsável por manter a qualidade do meio ambiente

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015).

A questão seguinte indagava sobre a reação dos discentes ao observar um conhecido ou desconhecido jogando lixo no rua. Essa questão causou certa contradição, pois não houve uma diferença muito grande, porém, muitos dos alunos (42%) responderam que reagiriam com indiferença, pois cada um tem a consciência do que faz (Tabela 7). Portanto, percebe-se que ao fazer um paralelo entre essa questão e a questão anterior, os alunos não estão colocando que é toda a sociedade quem deve cuidar do meio ambiente, mas, de algum modo, é cada um por si, já que afirmaram que todos possuem consciência de seus atos. Neste contexto, deve ser citado que quando se fala em meio ambiente ou na qualidade deste, não há que se pensar apenas em si, mas em um coletivo, pois, por exemplo, um rio poluído em uma cidade, pode contaminar outras cidades e gerar uma reação em cadeia e sendo assim, todos devem estar juntos em prol de um meio ambiente de qualidade.

Indiferente, pois cada um tem consciência do que faz	42
Reclamaria, pois é errado jogar lixo na rua	29
Incomodado, mas não falaria por vergonha	19
Indiferente, pois também joga lixo na rua	10

Tabela 7. Reação dos discentes ao ver um indivíduo jogando lixo na rua

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015)

A tabela 8, questionava os discentes sobre alguns posicionamentos. O primeiro, verificava se algum professor da escola fala sobre meio ambiente em sala de aula. Do total, 84% afirmaram que sim, isto é, os professores em geral tratam sobre a temática em sala de aula. Apesar disso, ao que parece, ainda há alunos que não compreenderam ou não estavam preocupados quando o professor indagava sobre meio ambiente, pois 16% afirmaram que não tiveram conteúdos sobre o tema (meio ambiente). Resultado este que contraria, de certo modo, outros autores que pesquisaram sobre a temática no ensino superior e afirmam que 43% dos professores reafirmam não discutir sobre o tema em sala e 58% dos alunos alegaram que não discutiram sobre o tema durante o curso (GUIMARÃES; INFORSATO, 2012). Considerando a importância do tema, ressalta-se a relevância em se discutir os temas, principalmente, quando se trata dos primeiros anos do ensino.

De algum modo, a questão seguinte complementa a questão anterior, pois, compreende-se que ao falar de meio ambiente o professor pode citar sobre a coleta seletiva, porém, não é o que acontece, haja vista que 85% afirmaram que sua escola não possui coleta seletiva. Este assunto se mostra relevante, pois, conforme relato de Silva (2014) há alunos que entendem que por jogarem o lixo cotidiano no lixo já configura como sendo um processo de coleta seletiva, sem entender que há a necessidade de separar os diferentes tipos de lixo para ser reciclados, ou seja, como o próprio nome sugere a coleta é seletiva, logo depende da uma seleção dos diferentes elementos para que em seguida possam receber tratamento adequado e reutilizado (reciclado).

Cabe ressaltar a importância da EA nas escolas, uma vez que é sugerida como uma maneira de ajudar na conscientização dos alunos (futuros ‘gestores do meio ambiente’). Sobre isso, foi averiguado a percepção dos alunos em relação à implantação de projetos de EA na escola e se poderia gerar resultados positivos ao meio ambiente. Do total de pesquisados, 84% afirmaram que sim. Logo, os alunos acreditam que seria relevante projetos de EA na escola, em grande parte, deve-se, provavelmente, pois apenas cerca de metade dos alunos já participaram de algum tipo de programa/ projeto de EA, o que pode instigar os alunos a busca por conhecimento sobre o tema. Cabe ressaltar, que a escola é vital para a resolução dos problemas, haja vista que os professores auxiliam os alunos a ter o conhecimento e fazer sua parte, tal como evitar

o consumos desnecessários, dentre outros (SILVA, 2013).

Contudo, podem haver diversos problemas para se implantar projetos de EA, dentre estes pode-se citar a falta de vontade dos professores e da diretoria em prol de um projeto ambiental que poderia mudar a rotina dos estudantes (MACHADO *et al.*, 2013). Fato esse que mostra o desinteresse no (ANJOS; GUEDES, 2009).

Questão	Sim		Não	
	n	%	n	%
De modo geral, os professores falam sobre meio ambiente em sala de aula?	127	84%	25	16%
A sua escola possui coleta seletiva?	23	15%	129	85%
Você acredita que a implantação de projeto de EA em sua escola pode gerar resultados positivos no meio ambiente?	127	84%	25	16%
Você acha que o nível de poluição de sua cidade pode estar afetando a saúde e a qualidade de vida da população?	140	92%	12	08%

Tabela 8. Questões respondidas pelos alunos das escolas públicas pesquisadas

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015).

A Tabela 9 mostra as respostas da próxima questão que verificava com os discente sobre a sua percepção em relação a como a qualidade do meio ambiente pode ser expressa. Deve-se citar que cada um pode ter uma leitura diferente do que representa 'qualidade'. Constatou-se que 77% dos indivíduos afirma que a qualidade do meio ambiente é expressa através de todas as alternativas, ou seja, é por meio da limpeza das ruas e casas, presença de corpo d'água, sem ruído e presença de vegetação natural. Assim, compreende-se que

[...] discutir qualidade ambiental constitui objeto de bastante relevância haja vista a importância do termo para o século XXI que entra em cena aliando um forte incremento demográfico a uma sociedade de consumo exacerbado, onde a degradação ambiental ganha escopo como uma das mais graves consequências do atual sistema econômico mundial (GOMES; SOARES, 2004).

Alternativas	Quantidade (%)
Todas as alternativas	77
Limpeza das ruas e casas	13
Vegetação natural	06
Sem ruído (poluição sonora)	01
Presença de corpo d'água	03

Tabela 9. Como a qualidade do meio ambiente pode ser expressa

Fonte: Levantamento de dados da pesquisa Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Goiânia, Goiás (2015).

Conforme pode-se perceber pelos resultados encontrados, a percepção é algo

individual e que pode variar por diversos motivos. Além disso, a percepção ambiental consegue atribuir importância para vários temas, tal como o meio ambiente (MACEDO, 2000). Sobre isso, Tuan (2012) relata que

Para compreender a preferência ambiental de uma pessoa, necessitaríamos examinar sua herança biológica, criação, educação, trabalho e os arredores físicos. No nível de atitudes e preferências do grupo, é necessário conhecer a história cultural e a experiência de um grupo no contexto de seu ambiente físico [...].

Logo, o que o aluno apreende é resultado da soma de diversos fatores, sejam estes internos ou externos, dentre eles a escola pode ser sugerida como uma das principais, visto que o aluno passa grande parte de seu tempo nas diferentes instituições de ensino, principalmente, alunos do ensino fundamental (estão amadurecendo, buscando conhecimento). Sobre isso, Vernon (1974) relata que

[...] a informação raramente deriva apenas de percepções instantâneas que se apagam imediatamente na consciência; o contrário, as impressões se prolongam pelo menos por um curto período na imagem primária da memória. Isso permite a continuidade em nossa percepção do ambiente e também facilita a utilização de lembranças de experiências anteriores e a aplicação de raciocínio e julgamento na avaliação de acontecimentos, antes de reagir ou decidir como agir.

Portanto, cada indivíduo compreende e percebe o meio ambiente de uma maneira própria, sendo esta de grande relevância para a conservação do meio ambiente, haja vista que por meio desta que surgem os projetos para a realização de trabalhos de EA e, conseqüentemente, para minimizar/reverter o processo de degradação ambiental (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Isto é, a EA surge após um processo de conhecimento dos indivíduos, por meio da percepção ambiental, dando prosseguimento à trabalhos específicos para cada local, seja este um bairro, uma empresa e até mesmo uma escola.

4 | CONCLUSÃO

Apesar dos constantes problemas provocados pela, não tão atual, crise ambiental, diversos indivíduos (pesquisadores ou não) têm procurado uma maneira efetiva de gerir o meio ambiente. Assim, a percepção ambiental é uma maneira de aprimorar os processos de Educação Ambiental e, conseqüentemente, auxiliar a melhorar e equilibrar a qualidade do meio ambiente, através da conscientização/sensibilização dos indivíduos, principalmente, os mais jovens.

Apesar disso, deve-se entender que a sociedade, como um todo, deve estar envolvida nestes trabalhos, pois só assim será possível reverter/minimizar os impactos ambientais de forma eficiente. Sendo assim, percebe-se a importância da escola, em especial, do professor para que os alunos apreendam a importância do meio ambiente e permita fazer parte deste contexto.

Desse modo, os resultados sugerem que a percepção dos alunos destas escolas sobre o meio ambiente apresenta-se como positiva e que a escola é uma fonte vital de conhecimento, que os professores instruem os alunos e que os alunos percebem as degradações a que o meio ambiente é submetido, mas que é possível reverter este fato.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. M. et al. **A visão dos profissionais de saúde em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo qualitativo**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-155, 2011.
- ANJOS, G.; GUEDES, E. B. **Percepção ambiental dos estudantes do curso de graduação em administração: um estudo de caso**. Qualitas Revista Eletrônica, v. 8, n. 1, 2009.
- BARRETO, L. M.; CUNHA, J. S. **Concepções de meio ambiente e Educação Ambiental por alunos do ensino fundamental em Cruz das Almas (BA): um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 11, n. 1, p. 315-326, 2016.
- BATALHA, M. A. R. **Gestão ambiental e sustentabilidade: uma nova realidade empresaria**. In: ciência, p. 22-29, dez., 2013.
- BRASIL. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. DOU, 28 abr. 1999.
- CAMPOS, M. C. C. et al. **Percepção ambiental: experiência em escolas de ensino fundamental em Humaitá (AM)**. Ambiência, v. 8, n. 1, p. 35-46, jan./abr. 2012.
- CARSON, R. **Primavera silenciosa**. [traduzido por Claudia Sant'Anna Martins]. 1. ed., São Paulo: Gaia, 2010. 327 p.
- CASTOLDI, R.; BERNARDI, R.; POLINARSKI, C. A. **Percepção dos problemas ambientais por alunos do ensino médio**. Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 56-80, 2009.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 241p., 2002.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: Princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551 p.
- GOMES, M. A. S.; SOARES, B. R. **Reflexões sobre qualidade ambiental urbana**. Estudos Geográficos, Rio Claro, SP, v. 2, n. 2, p. 21-30, 2004.
- GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. de M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004. 199p.
- GUIMARÃES, S. S. M. INFORSATO, E. do C. **A percepção do professor de Biologia e a sua formação: a Educação Ambiental em questão**. Ciência & Educação, Bauru, v. 18, n. 3, p. 737-754, 2012.

- HOEFFEL, J. L. *et. al.* **Concepções sobre a Natureza e Sustentabilidade: Um Estudo sobre Percepção Ambiental na Bacia Hidrográfica do Rio Atibainha – Nazaré Paulista/SP.** In: Anais. II ENCONTRO DA ANPPAS 26 a 29 de maio de 2004, Indaiatuba, São Paulo, 2004.
- LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.
- MACEDO, R. L. G. **Percepção e conscientização ambiental.** Lavras, MG: Editora UFLA/FAEPE, 2000. 132p.
- MACHADO, M. M. *et al.* **Educação Ambiental na escola pública Unidade Integrada Governador Matos Carvalho, São Luis (MA): um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 8, n. 2, p. 20-30, 2014.
- MALAFAIA, G.; LIMA R., A. S. **Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental.** Revista Brasileira de Biociências, v. 7, n. 3, p. 266-274, jul./set. 2009.
- MARIN, A. A. **Percepção Ambiental e Imaginário dos moradores do município de Jardim/MS.** 2003. 317 f. Tese de Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2003.
- OLIVEIRA, J. C. *et. al.* **Percepção dos alunos de ensino médio sobre Educação Ambiental em Tefé (AM).** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 8, n. 1, p. 130-138, 2014.
- OLIVEIRA, A. F.; NASCIMENTO, C. G.; CHAVES, S. I. **CIDADES SUSTENTÁVEIS políticas públicas para o desenvolvimento.** Goiânia : Editora da UCG, 2006. 200p.
- RODRIGUES, V. C.; JARDIM NETO, Á. C. **A gestão ambiental e sua importância nas organizações.** Omnia Humanas, v. 3, n. 1, p.54-64, jan/jun, 2010.
- ROOKES, P.; WILLSON, J. **Perception: Theory, development and organisation.** Psychology press, 2000.
- SILVA, L. J. C. **Estudo da percepção ambiental dos alunos do ensino médio no Colégio Estadual Manoel de Jesus em Simões Filho, BA.** 2013. 66 f. Monografia de Pós Graduação em Gestão Ambiental, Polo UAB, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.
- SILVA, G. C. **Coleta seletiva e percepção ambiental em alunos do ensino fundamental no município de Monteiro Lobato - SP.** 2014. 54 f. Monografia de Pós Graduação em Ensino em Ciência. Polo UAB, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.
- SUESS, R. C.; BEZERRA, R. G.; DE CARVALHO SOBRINHO, H. **Percepção ambiental de diferentes atores sociais sobre o lago do abreu em Formosa-GO.** HOLOS, ano 29, v. 6, p. 241-258, 2013.
- TUAN, YI-FU. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: Eduel. 2012.
- VEIGA NETO, A. R. *et al.* **Fatores determinantes do interesse em questões ambientais entre consumidores da geração Z.** Global Manager, v. 13, n. 1, p. 108-127, 2013.
- VILLAR, L. M. *et al.* **A percepção ambiental entre os habitantes da região noroeste do estado do Rio de Janeiro.** Escola Anna Nery Revista de Enfermagem. v. 12, n. 3, p. 537-543, set. 2008.

PERFIL ALIMENTAR DOS ESCOLARES DAS SÉRIES INICIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Dayane de Melo Barros

Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente
– Centro Acadêmico de Vitória, Universidade
Federal de Pernambuco, CAV/UFPE- Pernambuco

Danielle Feijó de Moura

Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente
– Centro Acadêmico de Vitória, Universidade
Federal de Pernambuco, CAV/UFPE –
Pernambuco

Tamiris Alves Rocha

Mestre em Bioquímica e Fisiologia – Universidade
Federal de Pernambuco – Pernambuco

Priscilla Gregorio de Oliveira Sousa

Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente
– Centro Acadêmico de Vitória, Universidade
Federal de Pernambuco, CAV/UFPE- Pernambuco

Maria Heloisa Moura de Oliveira

Discente de bacharelado em Nutrição – Centro
Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de
Pernambuco, CAV/UFPE- Pernambuco

Gisele Priscilla de Barros Alves Silva

Especialista em Saúde Pública – Faculdades
Integradas da Vitória de Santo Antão–
Pernambuco

José André Carneiro da Silva

Especialista em Saúde Pública – Faculdades
Integradas da Vitória de Santo Antão–
Pernambuco

Roberta de Albuquerque Bento da Fonte

Doutora em Nutrição – Universidade Federal de
Pernambuco - Pernambuco

RESUMO: A alimentação tem papel fundamental para a saúde dos indivíduos especialmente no período escolar, onde há uma intensa socialização e novas influências quanto às preferências alimentares que podem surgir. Embora, na infância e adolescência haja uma necessidade por um maior aporte energético, nota-se que, hoje em dia existe uma disparidade no que diz respeito ao aumento do consumo calórico (alimentação rica em gorduras e açúcares, como é o caso dos lanches rápidos). Diante disso, o estudo objetivou avaliar o perfil alimentar dos escolares das séries iniciais de uma instituição pública de ensino. Para tanto, foi realizado um estudo transversal e quantitativo com crianças e adolescentes, de ambos os sexos, matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da rede pública da cidade de Vitória de Santo Antão - PE. A avaliação da qualidade nutricional dos lanches foi fundamentada nos alimentos recomendados ou não recomendados pela Resolução nº38 de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os lanches foram divididos em: saudáveis, parcialmente saudáveis e não saudáveis. Após a avaliação dos dados, verificou-se que, 23,7% dos lanches trazidos de casa são saudáveis, 30,9% são parcialmente saudáveis e 45,4% não são saudáveis. Os lanches saudáveis e parcialmente saudáveis totalizaram 54,6%, o

que representa um dado ligeiramente positivo e também demonstra a necessidade do incentivo do consumo alimentar mais saudável tanto por parte dos pais quanto da comunidade escolar a fim de, melhorar a saúde e qualidade de vidas das crianças e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação, Lanches, Saúde, Crianças, Adolescentes.

ABSTRACT: Food plays a fundamental role in the health of individuals, especially in the school period, where there is intense socialization and new influences on food preferences that may arise. Although in childhood and adolescence there is a need for a higher energy intake, it is noticed that, today, there is a disparity with regard to the increase of caloric consumption (diet rich in fats and sugars, as is the case of fast snacks). Therefore, the study aimed to evaluate the food profile of students in the initial series of a public educational institution. For that, a cross-sectional and quantitative study was carried out with children and adolescents of both sexes enrolled in the initial grades of elementary school of a public school in the city of Vitória de Santo Antão - PE. The evaluation of the nutritional quality of the snacks was based on food recommended or not recommended by National School Feeding Program (PNAE) Resolution n. The snacks were divided into: healthy, partially healthy and unhealthy. After evaluating the data, it was verified that 23.7% of the snacks brought from home are healthy, 30.9% are partially healthy and 45.4% are not healthy. Healthy and partially healthy snacks accounted for 54.6%, which is a slightly positive result and also demonstrates the need to encourage healthier food consumption both by parents and the school community in order to improve health and quality of life, children and adolescents.

KEYWORDS: Food, Snacks, Health, Children, Adolescents.

1 | INTRODUÇÃO

A fase do desenvolvimento humano em que ocorrem as maiores mudanças quanto aos aspectos estruturais, fisiológicos e hormonais é a infância. Em vista disso, a realização de uma alimentação adequada durante esse período é significativamente relevante para o crescimento e desenvolvimento saudável do indivíduo, além de poder representar uma das formas de prevenção de algumas patologias na fase adulta (CAVALCANTE et al., 2006; ROSSI, MOREIRA e RAUEN, 2008; IBGE, 2010).

O Brasil nas últimas décadas passou por várias mudanças em seu perfil socioeconômico e demográfico, evidenciando melhorias no poder aquisitivo de famílias que possuem menor renda, no grau de escolaridade das mães e no maior acesso a recursos provenientes dos serviços básicos de saúde e de saneamento. Estas melhorias provocaram mudanças nas escolhas alimentares, caracterizadas pelo aumento significativo da substituição de alimentos como feijão, arroz e hortaliças por biscoitos, carnes processadas, comidas prontas e refrigerantes (IBGE, 2010).

Os hábitos alimentares desempenham importante influência sobre a saúde em

geral dos indivíduos. Sabe-se que na infância, o indivíduo precisa de um maior aporte energético devido ao desenvolvimento e crescimento, porém, atualmente percebe-se uma disparidade no que se refere ao aumento do consumo calórico. O excesso do consumo de alimentos ricos em gorduras e açúcares, como é o caso dos lanches rápidos, podem levar ao desenvolvimento de sobrepeso e obesidade. (NEUTZLING et al., 2010; IBGE, 2010).

Dessa maneira, se faz necessário o desenvolvimento de novos estudos acerca do consumo alimentar, sobretudo na idade escolar, em que o sobrepeso e a obesidade têm prevalecido de forma crescente no Brasil (MONTEIRO, 2000; IBGE, 2010).

A avaliação do consumo alimentar viabiliza avaliar o perfil e os hábitos alimentares de uma população a ser estudada, uma vez que, tais fatores podem determinar as características alimentares de uma população, principalmente, a de crianças (CAVALCANTE, PRIORE e FRANCESCHINI, 2004). Diante desta perspectiva, este estudo teve como objetivo avaliar o perfil alimentar dos escolares das séries iniciais de uma instituição pública de ensino.

2 | METODOLOGIA

Estudo transversal e quantitativo realizado com crianças e adolescentes, de ambos os sexos, matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de uma escola municipal da rede pública, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão – Pernambuco. Para a análise do consumo alimentar no ambiente escolar, registrou-se (por anotação) os alimentos que compuseram as lancheiras trazidas de casa.

A avaliação da qualidade nutricional dos lanches foi fundamentada nos alimentos recomendados ou não recomendados pela Resolução nº38 de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os lanches foram divididos em: saudáveis (frutas, sucos naturais de frutas, sucos industrializados de frutas, iogurtes, leite, queijos, biscoitos sem recheio, pães, bolos caseiros), parcialmente saudáveis (alimentos saudáveis e não saudáveis na mesma lancheira) e não saudáveis (salgadinhos industrializados, biscoitos recheados, refrigerantes, salgados fritos, doces, bolos industrializados). Os dados obtidos foram quantificados em percentual.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliou-se 51 crianças de 6 a 9 anos e 46 adolescentes de 10 a 14 anos sendo 47,42% (n=46) do sexo masculino e 52,58% do sexo feminino (n=51). Quanto à avaliação dos lanches trazidos de casa, 23,7% foram considerados saudáveis 30,9% parcialmente saudáveis e 45,4% não saudáveis.

Os lanches saudáveis e parcialmente saudáveis totalizaram 54,6%, o que representa um dado discretamente positivo, sendo ainda necessário estimular estratégias de mudanças de hábitos alimentares para tornar a composição dos lanches mais adequada à saúde.

Os lanches das crianças que foram classificados como saudáveis continuam frutas, iogurtes, biscoitos doces ou salgados sem recheio e sucos naturais de frutas. Nos lanches parcialmente saudáveis foram verificados os alimentos mencionados anteriormente, porém, no mesmo lanche havia salgadinhos industrializados, sucos de caixinha, biscoitos recheados, doces ou chocolates. E nos lanches não saudáveis foram observados salgadinhos industrializados, salgados fritos (coxinha, pastel e enroladinho de salsicha), doces, refrigerantes, biscoitos recheados e bolos industrializados, sem a presença de nenhum alimento saudável na composição do lanche trazido de casa.

Os alimentos industrializados e as frituras são, em sua maioria, ricos em açúcar, gordura e sal e a ingestão continuada e excessiva destes alimentos conhecidos como obesogênicos (fontes de açúcar, gordura e sal) pode ocasionar a obesidade infantil e antecipar o surgimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs), como Hipertensão Arterial Sistêmica, Diabetes Mellitus e Dislipidemias, além de promover a carência de vitaminas e minerais (HELENA e SILVA, 2009).

Os lanches escolares devem ser simples, adequados tanto à satisfação das crianças quanto as necessidades nutricionais das mesmas. A recomendação é que sejam introduzidos leite e derivados lácteos, bolachas, frutas, vegetais, iogurte e sanduíches naturais na alimentação deste grupo de indivíduos (SIZER e WHITNEY, 2003).

O comportamento alimentar das crianças tal como, as suas escolhas alimentares são influenciadas por fatores hereditários, genéticos e ambientais, este último, sobretudo, inclui as relações sociais que podem influenciar de forma positiva ou não (SOUSA, 2006).

A escola por sua vez, é um espaço que promove a saúde, pelo evidente papel na formação cidadã, instigando a autonomia, o aprendizado dos direitos e deveres e o controle das condições de saúde e qualidade de vida (CAMOZZI et al., 2015). Ao passo que a criança começa a frequentar a escola, dá-se início a uma intensa socialização, onde novas influências surgirão. Há uma grande tendência em repetir o comportamento de educadores e de outras crianças, que podem ser apresentar repercussões benéficas ou prejudiciais. Desse modo, é essencial o incentivo a uma alimentação saudável em conjunto.

O consumo alimentar de crianças e adolescentes em idade escolar deve possuir equilíbrio em qualidade e quantidade, pois é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e melhora da aprendizagem (ABRANTES, LAMOUNIER e COLOSIMO, 2002). Além disso, o incentivo do consumo de alimentos mais saudáveis é de responsabilidade dos pais e deve ser exercido também pela comunidade escolar, para que juntos possam contribuir com a saúde e qualidade de vida das crianças e

adolescentes (GODOY, TEXEIRA e RUBIATTI, 2013).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade nutricional dos lanches parcialmente saudáveis e não saudáveis oferecidos às crianças requerem adequações para melhorar a qualidade da alimentação. O estímulo do consumo de alimentos mais saudáveis é tarefa dos pais e deve ser cumprido também pela comunidade escolar, para que possam contribuir a favor da saúde e qualidade de vida das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, M.M.; LAMOUNIER, J.A.; COLOSIMO, E.A. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes das regiões Sudeste e Nordeste. **J. Pediatr.**, v. 78, n.4, p. 335-340, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº. 38**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: Ministério da Educação; 2009.

CAMOZZI, A.B.Q.; MONEGO, E.T.; MENEZES, I.H.C.F.; SILVA, P.O. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia?, **Cad. Saúde. Col.**, v.23, n.1, p.32-37, 2015.

CAVALCANTE, A.A.M.; PRIORE, S.E.; FRANCESCHINI, S.C.C.; Estudos de consumo alimentar: aspectos metodológicos gerais e o seu emprego na avaliação de crianças e adolescentes, **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, v. 4, n.3, p. 229-240, 2004.

CAVALCANTE, A.A.; TINÔCO, A.L.; COTTA, R.M.; RIBEIRO, R.C.; PEREIRA, C.A.; FRANCESCHINI, S.C. Food consumption and nutritional profile of children seen in public health services of Viçosa, Minas Gerais, Brazil. **Rev. Nutr.**, v.19, p. 321-330, 2006.

GODOY, T.M.; TEXEIRA, V.M.; RUBIATTI, A.M.M. Avaliação do Estado Nutricional e do Lanche Consumido por Crianças entre 2 e 3 Anos em Escola Particular de São Carlos (SP), **Saúde Rev.**, v. 13, n. 33, p. 55-65, 2013.

HELENA, M.; SILVA, G. Pesquisa Alimentos: Doces, salgados e gordurosos demais, **Revista do Idec**, p.26-28, 2009.

IBGE. **Estudo Nacional da Despesa Familiar. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009**, v.3: publicações especiais, t.1, Rio de Janeiro, 2010.

MONTEIRO, C.A. Saúde infantil: tendências e determinantes na cidade de São Paulo na segunda metade do século XX. **Rev. Saúde Pública**. 2000.

NEUTZLING, M. B.; ASSUNÇÃO, M. C. F.; MALCON, M. C.; HALLAL, P. C.; MENEZES, A. M. B. Hábitos alimentares de escolares adolescentes de Pelotas, Brasil, **Revista de Nutrição**, v. 23, n. 3, p. 379-388, 2010.

ROSSI, A.; MOREIRA, E.A.M.; RAUEN, M.S. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Rev. Nutr.**, v. 21, n.6, p.739-748, 2008.

SIZER, F.; WHITNEY, E. **Nutrição: conceitos e controvérsias**. Barueri: Manole, p.470-506. 2003.

PERFIL DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA

Daniela Ferreira de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
Campus Rio Pomba
Rio Pomba – MG

Beatriz Gonçalves Brasileiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
Campus Muriaé
Muriaé – MG

Edivânia Maria Gourete Duarte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
Campus Muriaé
Muriaé – MG

RESUMO: Esta pesquisa mostra o perfil dos docentes da Rede Estadual de Educação Profissional de Minas Gerais sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, procurando compreender como estes profissionais se tornaram docentes e sua percepção da necessidade de ampliarem seus conhecimentos acerca das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado que abordava o perfil dos docentes, em aspectos como idade e sexo, formação acadêmica, e tempo de experiência em docência na EPT. A amostra constituiu-se

de docentes atuantes nas escolas que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino Leopoldina, totalizando 46 respondentes de um universo de 70 docentes. Os resultados mostram que a rede é formada, majoritariamente, por docentes do sexo feminino, sendo heterogênea em relação à idade e trajetória acadêmica. A maioria dos profissionais está na faixa etária dos 26 aos 45 anos, e têm menos de 5 anos de experiência no ramo. 71% nunca participaram de programas de capacitação em EPT, 91% declararam ser necessário obter conhecimentos sobre o assunto e sobre o Trabalho como Princípio Educativo, e 97% demonstraram interesse em participar de formação onde fossem abordados estes temas, como também informações sobre a rede em que atuam. Os resultados apontam uma demanda de capacitação docente sobre as Bases Conceituais da EPT para os profissionais da rede. Esta formação poderá contribuir para uma maior valorização do trabalho docente e, conseqüentemente, uma melhor qualidade na formação de novos técnicos.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil docente. Função social docente. Formação Continuada.

ABSTRACT: This research shows the profile of the teachers of the State Network of Professional Education of Minas Gerais under the jurisdiction

of the Regional Superintendence of Education of Leopoldina, trying to understand how these professionals became teachers and their perception of the need to broaden their knowledge about the Conceptual Bases of Education Professional and Technological (EPT). To collect data, a semi-structured questionnaire was used that addressed the profile of teachers, in aspects such as age and sex, academic background, and time of experience in teaching at EPT. The sample consisted of teachers working in the schools that offer the Technical Professional Education of Medium Level, under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Teaching Leopoldina, totaling 46 respondents from a universe of 70 teachers. The results show that the network is formed, mostly, by female teachers, being heterogeneous in relation to age and academic trajectory. Most professionals are in the age group of 26 to 45 years, and have less than 5 years of experience in the field. 71% never participated in EPT training programs, 91% stated that it was necessary to obtain knowledge on the subject and on Work as an Educational Principle, and 97% showed an interest in participating in training where these themes were addressed, as well as information about the network in which they act. The results point to a demand for teacher training on the Conceptual Basis of EPT for network professionals. This training may contribute to a greater appreciation of the teaching work and, consequently, a better quality in the training of new technicians.

KEYWORDS: Teaching profile. Social role of teachers. Continuing Education.

1 | INTRODUÇÃO

A formação dos docentes da rede profissional tecnológica é de grande importância no contexto de expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Os docentes que atuam nesta modalidade de ensino muitas vezes não são vistos como profissionais da educação, e sim profissionais de outras áreas, que também lecionam. Por outro lado, as instituições formadoras encontram entraves ao definirem os currículos para os cursos e programas de formação desse docente, o que se deve principalmente à variedade de disciplinas dos cursos técnicos, à diversidade dos setores da economia e à característica do quadro de docentes responsáveis por essa formação. A formação do docente para atuar na Educação Profissional vem sendo feita de forma emergencial, o que compromete a qualidade da mesma, sob o risco de ser realizada de forma superficial.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece como meta triplicar as matrículas da EPTNM até 2020, assegurando a qualidade da oferta. Estabelece, ainda, que pelo menos 50% da expansão aconteça no segmento público (PNE 2014-2024). A expansão da EPTNM implica na necessidade de uma reflexão sobre as práticas educativas, sendo fundamental reconhecer a importância da formação profissional docente. É indispensável que os profissionais reflitam sobre suas práticas e disponham de saberes essenciais para dar significado à profissão, em contraposição à corrente de desvalorização profissional do docente e a ideia que o julga como um

mero reprodutor de conhecimentos ou instrutor de programas pré-elaborados.

Acerca da formação de docentes por meio da graduação, o que se espera, normalmente, é a colaboração para o exercício do magistério, tendo em vista que a docência não é atividade para a qual se adquire habilidades mecânicas, e sim habilidades para proporcionar formação humanizada, onde o discente seja ativo na construção do seu conhecimento. Independente da modalidade ou do nível de ensino, o saber docente deve ser entendido em profunda relação com seu trabalho no espaço escolar, estando o saber a serviço do trabalho e das variáveis relacionadas a ele. Entretanto, as pesquisas demonstram que os cursos de formação elaboram seus currículos formais com componentes e atividades de prática de ensino muito distanciadas da realidade das escolas, de uma forma burocrática que, conforme Pimenta (2002, p. 162), “não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar”.

Trazendo a discussão da Formação Docente para o âmbito da EPTNM e considerando suas peculiaridades, segundo Costa (2016), a Educação Profissional demanda uma formação de docentes que se organize sob a ideia do trinômio Educação, Trabalho e Sociedade. A construção dos saberes profissionais na docência deve se desenvolver com base nas crenças e nas ideologias relacionadas à forma de entender o mundo, a sociedade, o trabalho e a educação, ou seja, deve responder à função social da docência.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou em 2016, a Rede Estadual de Educação Profissional, instituída legalmente em 2017 pela Resolução SEE nº 3.435/2017. Entende-se que esta foi uma tentativa de somar esforços em prol da EPTNM, no entanto, não houve ainda uma preocupação no que tange à formação dos docentes.

Uma proposta de formação de docentes para a EPTNM deve ser feita com base na realidade do docente, nas suas deficiências, possibilitando-lhes as reflexões e os instrumentos necessários para compreensão dos problemas e habilidades para a busca de soluções. Destaca-se, ainda, a inexistência de licenciaturas específicas para as disciplinas das diferentes áreas de formação profissional. Nestes casos, muitos profissionais que atuam na docência detêm o conhecimento técnico, mas não possuem a qualificação e o preparo para o exercício da docência.

Tomando como exemplo, na Rede Estadual de Educação Profissional na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina/MG, é possível perceber que boa parte dos docentes da EPTNM está em sua primeira experiência na modalidade de ensino, considerando a recente implantação da mesma, e que recorrem ao Certificado de Avaliação de Título – CAT, emitido pela Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina para a jurisdição. Esta é uma autorização para lecionar a título precário em escola estadual de educação básica, já que não tiveram suas formações voltadas para a docência, ou seja, não têm formação em licenciatura. Uma consulta a documentos institucionais da Superintendência Regional de Ensino de

Leopoldina permitiu a constatação de que, dos 84 docentes que atuaram em 2017 na Rede Estadual de Educação Profissional, 49 destes (cerca de 58%) eram autorizados para lecionar a título precário, ou seja, não eram habilitados através de cursos de licenciatura para atuarem em suas respectivas áreas.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo levantar o perfil dos docentes que atuam na EPTNM, na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, os seus potenciais, suas dificuldades e suas demandas e também conhecer o que é essencial na formação destes docentes, considerando-se as peculiaridades da EPTNM, bem como o fato de que os profissionais provêm de diversas áreas de formação.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com os docentes que atuam na EPTNM nas escolas que ofertam a modalidade de ensino, localizadas nos municípios de Além Paraíba, Cataguases e Leopoldina, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina. As escolas ofereceram, no primeiro semestre de 2018, os seguintes Cursos Técnicos: Administração, Agente Comunitário de Saúde, Agricultura, Logística, Marketing, Recursos Humanos e Secretariado. O universo da pesquisa foi composto por cerca de 66% (n=46) do total de 70 docentes da EPTNM na jurisdição.

A coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário com questões que abordavam o perfil dos docentes, em aspectos como idade e sexo, formação acadêmica, tempo de experiência no exercício da docência na EPTNM, além da percepção da necessidade de obtenção de conhecimentos acerca das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, a aplicação do questionário foi precedida pela leitura e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando claro o caráter voluntário da participação na pesquisa, bem como a preservação da identidade do respondente. Para manter a confidencialidade dos participantes, os formulários foram identificados de F01 a F46. O tempo médio para responder ao questionário era de 20 a 25 minutos, do momento destinado às reuniões pedagógicas com os coordenadores de curso ou no momento que o participante julgasse cômodo e favorável.

Após a aplicação dos questionários e sistematização dos dados, buscou-se analisar o conteúdo, comparando com as informações obtidas na análise dos documentos institucionais e com as informações dos teóricos que embasaram a pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostraram que 57% dos docentes eram do sexo feminino e 43%

do sexo masculino, conforme demonstra o Quadro 1.

Sexo	N	%
Feminino	26	57
Masculino	20	43
Total	46	100

Quadro 1 - Distribuição dos docentes por sexo

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre essa questão, Vianna (2001) afirmou que, no decorrer dos século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino e, ainda hoje, é marcante a presença das mulheres no magistério da Educação Básica.

A faixa etária dos docentes, majoritariamente, situa-se entre 26 e 35 anos (33%) e entre 36 e 45 anos (33%). Outros 22% estão entre 46 e 55 anos, 6% entre 56 e 65 anos e 6% tinham até 25 anos. A distribuição dos docentes por faixa etária é demonstrada no Quadro 2.

Faixa etária	N	%
Até 25 anos	3	6
Entre 26 e 35 anos	15	33
Entre 36 e 45 anos	15	33
Entre 46 e 55 anos	10	22
Entre 56 e 65 anos	3	6
Total	46	100

Quadro 2 – Distribuição dos docentes por faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora

Resultados semelhantes foram encontrados por Alves e Pinto (2011) para as faixas etárias predominantes entre os profissionais do magistério da Educação Básica, baseados nos microdados do Censo Escolar 2009, sendo estes de 26 a 35 anos (33,7%) e de 36 a 45 anos (32,8%).

Quanto às trajetórias acadêmicas dos 46 respondentes, foi constatado que todos são graduados, e que 63% dos docentes possuem formação técnica de nível médio, além da graduação. Quanto à graduação, 41% são bacharéis, 22% são licenciados e 7% são tecnólogos. Alguns possuem duas ou mais graduações, sendo que 22% são bacharéis e tecnólogos, 4% são bacharéis e licenciados, 2% é tecnólogo e licenciado e 2% é bacharel, tecnólogo e licenciado. Quanto à pós-graduação, 57% têm especialização, 7% mestrado, e nenhum tem doutorado. Constatou-se que 50% dos docentes estão procurando formação, sendo que 28% estão cursando outra graduação (17% em licenciaturas e 11% em tecnólogos) e 22% encontram-se cursando pós-graduação (15% na especialização e 7% no mestrado). Foi possível constatar ainda que 6% dos docentes iniciaram cursos de pós-graduação mas não concluíram (4% na especialização e 2% no mestrado). Os resultados sobre a trajetória acadêmica dos

docentes são demonstrados no Quadro 3.

TIPO DE FORMAÇÃO		N	%
Nível técnico	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	29	63
Graduação	Bacharelado	19	41
	Licenciatura	10	22
	Tecnologia	3	7
	Bacharelado + Tecnologia	10	22
	Bacharelado + Licenciatura	2	4
	Tecnologia + Licenciatura	1	2
	Bacharelado + Tecnologia + Licenciatura	1	2
Pós-graduação	Especialização	26	57
	Mestrado	3	7
Graduação em curso	Licenciatura	8	17
	Tecnologia	5	11
Pós-graduação em curso	Especialização	7	15
	Mestrado	3	7
Pós-graduação não concluída	Especialização	2	4
	Mestrado	1	2

Quadro 3 – Trajetória acadêmica dos docentes

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se uma multiplicidade na formação docente, o que pode se refletir no saber docente no qual, segundo Tardif (2014), existe uma diversidade incontestável, e esta inclui conhecimentos de origem social procedentes das relações familiares, das escolas formadoras e da própria cultura, ou seja, o saber converge de diferentes saberes procedentes da sociedade, através das relações sociais. Desta forma, fica claro que a ligação dos docentes com os saberes não se limita à transmissão de conhecimentos já estabelecidos. A prática docente engloba uma diversidade de saberes com os quais os docentes se relacionam, ou seja, é uma junção de saberes procedentes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e

saberes experienciais.

O resultado acerca da trajetória acadêmica dos docentes pesquisados vai ao encontro das informações obtidas nas consultas aos documentos institucionais, como também aos estudos dos teóricos na área, ou seja, boa parte dos docentes da EPTNM (70%) não tiveram formação em licenciatura. Para Machado(2008), essa carência de pessoal docente qualificado é um dos pontos de fragilidade para a expansão da EPTNM no país, e as ofertas formativas para o campo são reduzidas a programas especiais, pós-graduação, formação em trabalho e formação a distância, aliado ao fato de que as iniciativas de cursos de licenciatura são escassas. Costa (2016) também coloca esta situação como problema, dada a existência de um aligeiramento na formação do professor, considerando que as licenciaturas demandam um maior tempo de formação, como também maiores investimentos em infraestrutura física e humana.

Sobre a situação funcional, constatou-se que apenas 15% dos docentes que atuam na EPTNM são efetivos, o que se deve ao fato de não ter ocorrido concurso público para docência na EPTNM na Rede Estadual. Os docentes efetivos são aqueles que atuam nas disciplinas instrumentais da EPTNM, como Português, Redação e Inglês, e que também fazem parte do corpo docente do ensino regular nas respectivas escolas.

Quanto à necessidade de recorrer ao Certificado de Avaliação de Título para obtenção de autorização para lecionar, 70% dos respondentes recorrem a esta autorização por não serem habilitados (não possuem licenciatura), o que corrobora com a informação de que existe carência de licenciados atuando na EPTNM, que pode ser fruto de uma contradição colocada por Carvalho e Souza (2014), pois a formação técnico-pedagógica nos cursos de licenciatura é obrigatória no ensino propedêutico, mas não o é na educação profissional, dispensando nesta os saberes da docência.

Arguidos sobre o tempo em que atuam na docência em EPTNM, 37% disseram que têm entre 6 meses a 1 ano de experiência, 24% têm mais de 5 anos, 20% disseram ter entre 2 a 3 anos, 15% têm menos de 6 meses e 4% têm de 4 a 5 anos. Estes dados revelam que boa parte dos docentes (52%) estão no seu primeiro ano de experiência na EPTNM, ou seja, começaram a lecionar na EPTNM na mesma época da implantação da Rede Estadual de Educação Profissional. Os resultados acerca do tempo de experiência dos docentes na EPTNM são demonstrados no Quadro 4.

Tempo de experiência	N	%
Menos de 6 meses	7	15
De 6 meses a 1 ano	17	37
De 2 a 3 anos	9	20
De 4 a 5 anos	2	4
Entre 56 e 65 anos	11	24
Total	46	100

Quadro 4 – Tempo de experiência na EPTNM

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a obtenção da formação docente, foram dadas cinco opções de respostas: se essa formação aconteceu na graduação; se aprenderam na prática, atuando como docente; se foi no mestrado ou doutorado; se foi com base na observação e nas conversas com outros docentes; ou se foi em programas de capacitação, educação continuada, treinamentos.

Foram 29% os que responderam que essa formação aconteceu apenas na graduação; 13% aprenderam somente na prática e 2% aprendeu somente com base na observação e nas conversas com outros docentes. Os demais (54%) disseram que aprenderam em um processo envolvendo mais de uma forma, por exemplo, 13% responderam que essa formação aconteceu na graduação e na prática, atuando como docente; 11% disseram que aprenderam na prática, atuando como docente e com base na observação e nas conversas com outros docentes; 9% responderam que essa formação aconteceu na graduação, na prática, atuando como docente e na observação e nas conversas com outros docentes; 7% responderam que essa formação aconteceu na graduação e em programas de capacitação, educação continuada, treinamentos; 4% responderam que essa formação aconteceu na graduação, na prática, atuando como docente, com base na observação e nas conversas com outros docentes e também em programas de capacitação, educação continuada e treinamentos; 4% consideram que a formação aconteceu na graduação e na observação e nas conversas com outros docentes. Outros 4% disseram que essa formação é resultado de todas essas formas de aprender. 2% respondeu, ainda, que aprenderam na prática, atuando como docente, com base na observação e nas conversas com outros docentes e em programas de capacitação, educação continuada e treinamentos. 2% dos docentes não respondeu à questão. Os resultados sobre a obtenção da formação docente são demonstrados no Quadro 5.

MEIO DE OBTENÇÃO	N	%
Graduação	13	29
Graduação + Prática	6	13
Prática	6	13
Prática + Observação e conversas com outros docentes	5	11
Graduação + Prática + Observação e conversas com outros docentes	4	9
Graduação + Capacitação	3	7
Graduação + Prática + Mestrado ou Doutorado+ Observação e conversas com outros docentes + Capacitação	2	4

Graduação + Observação e conversas com outros docentes	2	4
Graduação + Prática + Observação e conversas com outros docentes + Capacitação	2	4
Observação e conversas com outros docentes	1	2
Prática + Observação e conversas com outros docentes + Capacitação	1	2
Não respondeu	1	2
TOTAL	46	100

Quadro 5 – Obtenção da formação docente

Fonte: Elaborado pela autora

A despeito de 70% dos docentes estudados considerarem que a formação ocorreu na graduação, é importante ressaltar que 62% consideram que sua formação ocorreu na prática, atuando como docente e com base na observação e nas conversas com outros docentes, ou seja, fora da educação formal, o que, junto com a escolha por parte de alguns docentes da opção “programas de capacitação, educação continuada, treinamento como formação docente”, vai ao encontro da importância dada ao tema por Nóvoa (2002), que coloca a formação contínua do docente como fator decisivo no processo de criação de uma nova profissionalidade docente. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 2002, p. 57, grifo do autor). Essa formação contínua pode se dar em um formato construtivista, que provoque modificações autênticas na prática e seja pautada pela interatividade e reflexão, para que efetivamente seja significativa.

Mais especificamente, sobre a necessidade de formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), 72% dos docentes nunca participaram de programas de capacitação na área. Foram 91% os docentes que declararam ser necessário obter conhecimentos sobre a EPT e sobre o Trabalho como Princípio Educativo. Um percentual ainda maior, 98%, demonstraram interesse em participar de formação continuada onde fossem abordados temas relacionados à EPT, ao Trabalho como Princípio Educativo e à Rede Estadual de Educação Profissional de Minas Gerais. Os resultados da opinião dos docentes sobre formação em EPT são apresentados no Quadro 6.

Participaram de formação em EPT	N	%
Sim	12	26
Não	33	72

Não respondeu	1	2
TOTAL	46	100
Percebem necessidade de formação em EPT	N	%
Sim	42	91
Não	3	7
Não respondeu	1	2
Total	46	100
Gostariam de participar de formação em EPT	N	%
Sim	45	98
Não respondeu	1	2
TOTAL	46	100

Quadro 6 – Opinião sobre formação em EPT

Fonte: Elaborado pela autora

4 | CONCLUSÕES

Diante do exposto, foi possível observar que o perfil dos docentes da EPTNM da Rede Estadual de Educação Profissional tende a ser majoritariamente feminino e bem heterogêneo no que diz respeito à idade e à trajetória acadêmica. A maioria dos profissionais está na faixa dos 26 aos 45 anos de idade, e têm menos de cinco anos de experiência no ramo, mas têm formação bastante diversificada, o que pode contribuir para que o ambiente de discussão seja fértil e para a ampliação do conhecimento prático entre esses profissionais, através da troca de experiências. Esta forma de aprendizado tem se mostrado bastante utilizada pelos docentes.

Verificou-se que, embora todos os profissionais possuam graduação, nem sempre essa formação se basta às habilidades necessárias ao saber docente, especialmente na EPTNM. Entre os docentes pesquisados, 72% nunca participaram de programa de capacitação na área de EPT, 91% declararam a necessidade de obtenção de conhecimentos nessa área e 98% demonstraram interesse em participar de formação continuada onde fossem abordados temas relacionados à EPT, ao Trabalho como Princípio Educativo, bem como sobre a rede em que atuam.

Estes resultados apontam uma demanda de capacitação docente sobre as Bases Conceituais da EPT para os profissionais da rede. Esta poderá contribuir para uma maior valorização do trabalho docente e, conseqüentemente, uma melhor qualidade na formação de novos técnicos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T; PINTO, J.M.R. **Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n. 143, mai-ago, 2011.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014- 2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF,2014.

CARVALHO, F.C; SOUZA, F.H.M. **Formação do docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia**. Educ.Soc., Campinas,v.35, n.128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

COSTA, M.A.**Políticas de formação docente para a Educação Profissional**. Realidade ou utopia?. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016. 287 p.

MACHADO, L.R.S.M.**Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 3425 de 22 de junho de 2017**. Institui a Rede Estadual de Educação Profissional – REDE. Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3435-17-r.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88 p.

PIMENTA, S.G. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: FAZENDA, I.C.A. (org.). Didática e Interdisciplinaridade. 7.ed. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

VIANNA, C.P. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 17/18, p. 81-103, 2001/02.

PERFIL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AGRESTE PERNAMBUCANO SOBRE O DESCARTE ADEQUADO/INADEQUADO DE MEDICAMENTOS

Juliana Thais da Silva Amaral

Universidade Federal de Pernambuco, CAA
Caruaru, Pernambuco

Paloma Lourenço Silveira de Araújo

Universidade Federal de Pernambuco, CAA
Caruaru, Pernambuco

Eduarda do Nascimento Serra Sêca

Universidade Federal de Pernambuco, CAA
Caruaru, Pernambuco

Ana Paula Freitas da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, CAA
Caruaru, Pernambuco

RESUMO: Com o passar do tempo o homem vem sendo responsável pelo descarte de medicamentos ao meio ambiente, seja este adequado ou inadequado. O descarte de medicamentos é uma problemática que precisa ser amplamente discutida em virtude dos problemas que pode acarretar ao meio ambiente e a saúde do homem e animais. É importante ressaltar que com o passar do tempo esses medicamentos quando descartados de forma inadequada, liberam substâncias tóxicas contaminando o ambiente e sendo acumulados nos diversos níveis da cadeia alimentar. Outro ponto que precisa ser trabalhado é a automedicação, que muitas vezes é decorrente da facilidade de compra

de medicamentos, como também do uso de sobras de medicamentos. Este estudo teve como objetivo analisar como um grupo de 50 universitários do Agreste de Pernambuco, estes estão descartando/armazenado os medicamentos que tem nas suas residências e se conhecem as consequências do descarte inadequado de medicamentos. Os resultados mostraram que o descarte mais comum utilizado é no lixo comum, doação ou guardam para usar depois. A pesquisa demonstrou que os entrevistados têm uma conscientização satisfatória sobre as consequências do descarte, visto que 50% responderam que uma das principais consequências é a contaminação de solos, animais e de águas. Mesmo com uma infinidade de pesquisas relacionadas ao assunto, não existe política nacional sobre os procedimentos mais adequados para o descarte de medicamentos e seus impactos para o meio ambiente; bem como campanhas que visem minimizar os efeitos nocivos da automedicação.

PALAVRAS-CHAVE: Medicamentos, Descarte Inadequado, Educação ambiental, Conscientização.

ABSTRACT: Over time man has been responsible for the disposal of medicines to the environment, whether it is adequate or inadequate. Disposal of medicines is a problem that needs to be widely discussed because of

the problems it can cause to the environment and the health of man and animals. It is important to emphasize that over time these drugs when discarded inappropriately, release toxic substances contaminating the environment and being accumulated at various levels of the food chain. Another point that needs to be worked on is self-medication, which is often due to the ease of buying medicines, as well as the use of leftover medicines. This study aimed to analyze how a group of 50 university students from the Agreste of Pernambuco are discarding / storing the medicines they have in their homes and the consequences of inappropriate drug disposal are known. The results showed that the most common waste used is in the ordinary garbage, donation or store for later use. The survey showed that respondents have a satisfactory awareness of the consequences of discarding, since 50% responded that one of the main consequences is contamination of soil, animals and water. Even with a multitude of research related to the subject, there is no national policy on the most appropriate procedures for the disposal of medicines and their impact on the environment; as well as campaigns aimed at minimizing the harmful effects of self-medication.

KEYWORDS: Drugs, Inadequate Disposal, Environmental Education, Awareness.

1 | INTRODUÇÃO

O descarte inadequado de medicamentos vêm sendo considerado um grave problema de saúde e ambiental, pois cada vez mais o meio ambiente e o homem vem sofrendo as consequências deste descarte. É importante ressaltar que os medicamentos desde os tempos antigos são utilizados no tratamento e controle de doenças, com o objetivo de fornecer qualidade de vida aos indivíduos, sendo por isso um aliado da saúde pública. Porém, algo que vem preocupando os especialistas é a automedicação; bem como o descarte inadequado das sobras destes medicamentos.

O aumento da produção de medicamentos, as amplas campanhas de marketing utilizadas na divulgação de novos fármacos e uma legislação que permite a compra livre de medicamentos vêm sendo relacionadas com o aumento crescente da automedicação. Têm-se observado que as famílias cada vez mais, têm “*farmacinhas caseiras*” onde é possível encontrar medicamentos ditos reserva de urgência. Dentre os medicamentos mais utilizados como automedicação estão antigripal, antitérmico, anti-inflamatório e analgésico, que são vendidos sem prescrições médicas. Encontrase também antibióticos, em muitos casos sobras de tratamentos que são guardados e utilizados quando a pessoa achar necessário (BUENO; WEBER; OLIVEIRA, 2009)

Diante desta prática, muitos usuários utilizam-se destas medicações sem se preocupar muitas vezes com a forma de armazenamentos destes; bem como com a data de validade. A não observância do prazo de validade é um problema sério, pois indica a data na qual a medicação perde sua capacidade terapêutica, passando agora a atuar como um complicador e não mais um medicamento.

Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, os medicamentos quando fora

da validade, são considerados resíduos químicos e por isso devem ser armazenados e descartados de forma adequada, conforme prevê legislação própria (ANVISA, 2006). É importante ressaltar que descartar medicamentos em lixo comum, que acabam indo para os lixões, não é a forma adequada; uma vez que estes, permaneceram à céu aberto em contato com o solo, animais e catadores. Esta condição pode promover contaminação do solo e dos lençóis freáticos; bem como causar e propagar doenças para os animais e seres humanos, sendo por isso denominada de cadeia não ecológica, conforme demonstrado na figura 1 (RODRIGUES, 2009).



Figura 1. Cadeia Não-ecológica de medicamentos descartados

Fonte: Tavares (2012).

Diante desta realidade, percebe-se que os medicamentos não podem ser eliminados nos esgotos e no solo, pois estes possuem substâncias em sua composição (princípios ativos) que permanecem inalterados quando descartados nestes ambiente, o que leva a uma alta taxa de bioacumulação e baixa biodegradabilidade (CRESTANA; SILVA, 2011).

Ou seja, estes podem permanecer ativos no meio ambiente por longo tempo, bem como pode ser acumulados nas mais diversas esferas da cadeia alimentar e pelos ecossistemas, causando efeitos colaterais que estão previstos para cada substância. Deste modo, percebe-se um adoecimento de animais, plantas além da contaminação da água que será consumida pela população. Isso é atualmente considerado um problema de saúde pública e ambiental, visto que impacta diretamente da população e nos ecossistemas (CRESTANA; SILVA, 2011).

Os medicamentos são classificados conforme normas da Anvisa, como resíduos do grupo B, que incluem substâncias químicas responsáveis por apresentar um grande risco à saúde pública; bem como promover danos ao meio ambiente. Em alguns casos, essas substâncias apresentam-se como tóxico, corrosivo e inflamável, o que pode causar sérios problemas ambientais e de saúde para quem o manuseia de forma inadequada (ALVARENGA; NICOLETTI, 2010).

Por fazerem parte do cotidiano da sociedade moderna, os medicamentos podem ser utilizados como tema gerador para o ensino de Educação Ambiental, o que está previsto na Lei nº 9.795, de 27 de maio de 1999. Esta prevê a Educação

Ambiental como conteúdo transversal dos componentes curriculares, devendo por isso ser trabalhada em todos os níveis da educação. Deste modo, é possível trabalhar conteúdos de química associando-os a automedicação, armazenamento e descarte apropriado dos medicamentos, conscientizando-se assim os discentes da importância de seu papel enquanto cidadão.

Considerando que os espaços escolares têm papel importante na propagação de informações, temos o exemplo de sucesso do projeto de extensão da UFSM, que visa orientar a população sobre o descarte de medicamentos não utilizados, bem como disponibilizar mais locais para esse fim. Este projeto também conscientiza a população local através de cartazes que são disponibilizados em diversos locais da cidade (Figura 2).



Figura 2. Cartaz de divulgação referente ao descarte de medicamento utilizado na cidade de Santa Maria.

Fonte: Pinheiro (2018)

Diante deste cenário, o presente trabalho teve por objetivo avaliar o conhecimento de estudantes universitários do Agreste pernambucano sobre a armazenagem, automedicação e descarte de medicamentos; bem como as consequências de uma prática inadequada para estes compostos.

2 | METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário, utilizando *google docs*, com uma amostra de 50 estudantes universitários da região agreste. O formulário continha 13 perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de traçar o perfil do entrevistado sobre o descarte de medicamentos. As questões continham perguntas sobre curso, cidade, período e idade.

Em seguida o aluno foi questionado sobre o descarte de medicamentos através das seguintes questões: Quais os principais medicamentos utilizados por você no

último ano?, O que faz quando sobra algum medicamento (descarta, doa, outros)?, Em caso de descarte, qual procedimento utiliza?, Existe algum local específico para recolhimento dos medicamentos vencido/não utilizado?, Como descarta o medicamento que sobrou?, Qual a opinião sobre o descarte de medicamentos no meio ambiente, como esgoto e lixo comum, pode trazer algum impacto nocivo ao ecossistema? Quais consequências podem ser provocadas por medicamentos, quando lançados in natura ao meio ambiente? Qual a solução sugere ao descarte adequado de medicamentos não utilizados? Acha importante trabalhar o tema de descarte de medicamentos e seus impactos no ensino básico, justifique? Após a coleta dos dados, estes foram analisados e os resultados serão discutidos a seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos dados sobre o perfil da amostra, pode-se perceber que os entrevistados apresentavam perfis diversos. Em nossas pesquisas estavam representadas as cidades de Altinho, Belo Jardim, Recife, São Caetano, Olinda, Cumaru, Limoeiro, Brejo da Madre de Deus, Cupira, Bezerros e Caruaru que representam diversas zonas de Pernambuco. O questionário foi respondido por estudantes do curso de licenciatura em química e farmácia. A faixa etária dos entrevistados foi entre 17 e 40 anos, mas a predominância foi entre 20 e 26 anos.

Dentre os medicamentos mais citados pelos entrevistados estão os analgésicos Dipirona, Paracetamol, Dorflex, Buscopan, Tylenol, seguidos pelos antialérgicos, anti-inflamatórios e antibióticos. Este resultado demonstra que os indivíduos entrevistados novamente utilizam amplamente os medicamentos de venda livre, o que releva a falta de preocupação com a automedicação. Este é um perfil, que está descrito na literatura e que sugere a necessidade de uma legislação mais rígida com relação a venda de medicamentos; bem como a necessidade de campanhas que visem explicar as consequências da automedicação, estabelecida pela Anvisa.

Outro ponto analisado na pesquisa foi o que fazer com a sobra dos medicamentos? Dentre os entrevistados 70% afirmam guardar os medicamentos até a data de vencimento e 24% informaram descartar as sobras, conforme gráfico abaixo.

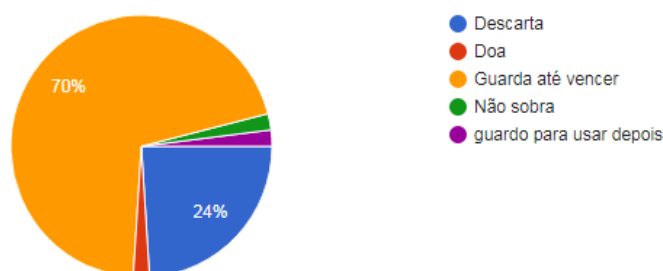


Gráfico1: Dados sobre armazenamento das sobras de medicamentos.

Fonte: Pesquisa google docs (2018)

Na questão referente ao descarte dos medicamentos, 78% dos entrevistados descartam as sobras em lixo comum, jogam diretamente no vaso sanitário ou na rede de esgoto; enquanto 22% afirmam que não descarta ou descarta em postos de coletas apropriados. Novamente, este resultado demonstra a falta de preocupação com o descarte destes medicamentos e principalmente com as consequências destes no meio ambiente.

Considerando que parte dos medicamentos podem ser bioacumulados, o que pode ser grave problema de saúde pública ou ambiental, faz-se necessário campanhas educativas que forneçam informações capazes de promover a conscientização das consequências do descarte inadequado; bem como locais de coleta para as sobras de medicamentos.

Quando questionados se o descarte de medicamentos no meio ambiente, no esgoto ou lixo comum, pode trazer algum impacto nocivo ao ecossistema?, 72% concorda que o descarte inapropriado pode trazer consequências para o meio ambiente, principalmente por causa das substâncias químicas presentes nos remédios.

Quanto as consequências que podem ser provocadas pelos medicamentos, quando lançados *in natura* no meio ambiente, 58% afirmaram que estes contaminam o solo e as águas, podendo afetar a fauna e flora, como afirma um dos entrevistados em sua fala: *“Os compostos químicos presentes nesses medicamentos podem causar danos nos lençóis freáticos fazendo com que as águas fiquem poluídas.”*

Esta fala demonstra uma preocupação com as consequências do descarte inadequado de medicamentos e como este pode causar sérios problemas ao homem e ao meio ambiente.

Entretanto, 18% afirmam que uma vez descartados no solo ou nas águas, os medicamentos apenas poluem. Neste caso, fica evidente a falta de preocupação do indivíduo com o meio ambiente, bem como a falta de conhecimento sobre as reais consequências do descarte inadequado de medicamentos.

Com base no gráfico 2, pode-se perceber que há um conhecimento superficial sobre as consequências da poluição causada pelo descarte inadequado dos medicamentos. Este fato é bastante preocupante, uma vez que o descarte de medicamento é uma ação que faz parte da rotina dos indivíduos e que por isso deveria ser discutido amplamente. Neste caso, percebe-se a necessidade de promover ações preventivas e de conscientização para que a população possa escolher a melhor forma de descartar e armazenar suas sobras de medicamentos.

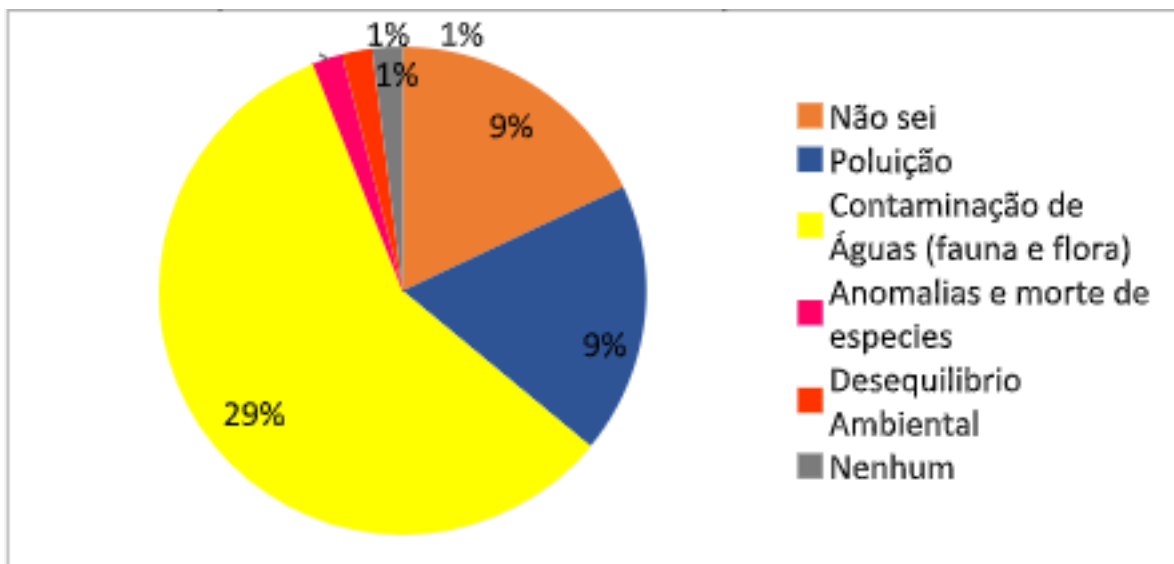


Gráfico 2: Consequências dos medicamentos lançados *in natura* no meio ambiente.

Fonte: O autor (2018).

Sobre a solução que os entrevistados sugerem para o descarte adequado dos medicamentos, muitos concordam que deveria haver um local apropriado para descarte. O ideal seriam os postos de saúde ou farmácias visto que estes locais são sempre visitados quando se está em condições de consumo de medicamentos. Desta forma, o indivíduo se sentiria estimulado a descartar, visto que o local já favoreceria esta ação, sem ser necessário o deslocamento para outro local.

Além disso, também foi sugerida a divulgação através de palestras, rodas de debates e campanhas publicitárias que favorecessem as principais dúvidas, como também fornecessem as informações necessárias para o uso consciente de medicamentos, armazenamento e o seu descarte adequado.

Quando perguntados sobre a importância de trabalhar a temática do descarte de medicamentos e seus impactos no meio ambiente, nos espaços das escolas de ensino básico, apenas 4% dos estudantes disseram não achar relevante trabalhar esse tema na escola. Em contrapartida, 96% dos entrevistados acreditam ser de extrema importância abordar esse tema em sala de aula, pois somente assim será possível conscientizar os alunos e suas famílias do consumo e descarte consciente de medicamentos.

4 | CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos foi possível observar que os entrevistados não possuem o hábito de descartar os medicamentos de forma inadequada, uma vez que muitos apresentaram uma preocupação com as consequências decorrentes da poluição causada pelos medicamentos. Foi possível também perceber que a falta de informações ou a existência de locais apropriados para a coleta de sobras de

medicamentos precisa ser repensado pelo poder público, pois somente através dessas ações será possível minimizar os problemas e a poluição decorrente do descarte de medicamentos.

De um modo geral, pode-se inferir que a amostra analisada possui consciência da importância do controle adequado do descarte de medicamentos; bem como das consequências dos princípios ativos no meio ambiente. Pode-se perceber também que a temática de medicamentos precisa ser discutida nos mais diferentes espaços de formação seja formal ou não, e que campanhas de saúde pública e de educação ambiental precisam ser desenvolvidas para conscientizar a população; bem como fomentar a discussão sobre a responsabilidade do cidadão e do estado sobre esta temática.

É necessário também uma atualização da legislação da ANVISA sobre a comercialização, armazenagem e descarte de medicamentos, onde os fabricantes sejam responsáveis não somente pela produção, mas também pela coleta e descarte de medicamentos vencidos e/ou sobras de tratamentos médicos.

Pensando que a amostra analisada continha estudantes universitários pode-se perceber que os mesmos conhecem suas responsabilidades enquanto cidadão e que como futuros profissionais serão capazes de trabalhar esta temática, seja nos ambientes escolares ou de saúde, de forma a ampliar o conhecimento e as discussões sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, G, Ruiz, A; SÁNCHEZ, J, M, F; VÁZQUEZ, R, R; **Resíduos peligrosos: grave riesgo ambiental.** Avance y Perspectiva, v.20, p. 151-58, maio-junio, 2001. Disponível em: <http://www.cinvestav.mx/Portals/0/Publicaciones%20y%20Noticias/Revistas/Avance%20y%20perspectiva/mayjun01/2%20RESIDUOS.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

ALVARENGA, L.S.V., NICOLETTI, M.A. **Descarte Doméstico de Medicamentos e algumas considerações sobre o Impacto Ambiental.** Revista Saúde, 2010

ANVISA. **Resolução nº80**, 11 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/hotsite/fraciona/rdc.htm>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999.** Publicada no Diário Oficial da União em 27 de Abril de 1999. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 de julho de 2018.

CRESTANA, G.B. & SILVA, J.H. (2011). **Fármacos residuais: panorama de um cenário negligenciado.** Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 9, p. 55-65.

PINHEIRO, B. (2018). **Descarte correto para os medicamentos - Destino impróprio impacta o meio ambiente e a saúde da população.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/arco/sitenovo/?p=3440>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

TAVARES, N.(2018). **Remédios vencidos precisam de descarte correto.** Disponível em: <http://www.recicloteca.org.br/saude-e-meio-ambiente/o-que-fazer-com-os-remedios-que-sobram/>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

PERSPECTIVANDO O APRENDER E ENSINAR MÚSICA: EXPERIENCIANDO E REFLETINDO DESDE O SUBPROJETO PIBID-MÚSICA DA UFRJ

Celso Garcia de Araújo Ramalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola
de Música
Rio de Janeiro – RJ

Anderson Carmo de Carvalho

Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, PPG em Música
Rio de Janeiro – RJ

Camila Oliveira Querino

Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPG em
Ciência da Literatura
Rio de Janeiro – RJ

Eliete Vasconcelos Gonçalves

Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPG em
Educação
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Refletimos sobre o trabalho realizado pela equipe do subprojeto PIBID-Música UFRJ entre 2012 e 2018 atuando em três Colégios estaduais no Rio de Janeiro. Buscamos compreender as possibilidades a partir das perspectivas da música dentro e fora do espaço escolar. Assumimos que as vivências dinâmicas da escuta do fenômeno musical não podem ser circunscritas ao ambiente escolar apenas. Uma premissa óbvia, mas de difícil trânsito, pois nos impele a repensar nossas práticas de ensinar e aprender considerando a diferença e a alteridade como

forças conformadoras da unidade que colabora para o que poderíamos denominar educação musical. Outra premissa fundamental que colocamos em prática é a de que a música está na base de todo conhecimento humano. Se não há música, então, não há conhecimento possível. Apresentamos nesse artigo algumas contribuições para pensar sobre a importância da música na Educação Básica como fundamento do saber, conhecer e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical, Ensino de Música na Educação Básica, Música e Pensamento, Licenciatura em Música, Formação Docente em Música, Ensino de Artes.

ABSTRACT: We reflect on the work carried out by the PIBID-Música UFRJ subproject team between 2012 and 2018, acting in three high schools in Rio de Janeiro. We seek to understand the possibilities from the perspectives of music inside and outside the school space. We assume that the dynamic experiences of listening to the musical phenomenon cannot be circumscribed to the school environment alone. An obvious premise, but difficult to transiting, impelling us to rethink our practices of teaching and learning, considering difference and alterity as forces that shape the unity that collaborates for what we could call musical education. Another fundamental premise we put into practice is that music is at the basis of all human knowledge. If

there is no music, then there is no possible knowledge. In this article we present some contributions to thinking about the importance of music in Basic Education as a basis for knowing, knowing and learning.

KEYWORDS: Music Education, Teaching Music in Basic Education, Music and Thinking, Bachelor of Music, Music Teaching, Arts Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Refletimos sobre o trabalho realizado pela equipe do subprojeto PIBID-Música UFRJ desde 2012 atuando em três Colégios estaduais no Rio de Janeiro (Infante Dom Henrique, Souza Aguiar e Embaixador José Bonifácio). A Lei nº 11.769/2008 que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo de música na Educação Básica não garantiu plenamente, como se constata, esse direito aos estudantes. Porém, para além dessa constatação há que se debater e, conseqüentemente, buscar soluções ante a precariedade com que estabelecimentos educacionais promovem e/ou oferecem a educação musical a partir da interpretação e regulamentação (ou não) de leis pelos Municípios, Estados e Federação. Quais são os caminhos que os alunos devem percorrer para pensar, sentir, escutar e criar música? São caminhos determinadas por um currículo que se orienta pela cultura letrada apenas? Os saberes musicais poderão ser mensurados, identificados e representados pela hegemonia epistemológica de uma Ciência Ocidental lógico-racional? Como incorporar os saberes de culturas orais que conformam a identidade brasileira em práticas corporais e ágrafas? Para refletir sobre estas questões procuramos dialogar com autores que pensam o currículo escolar e o ser social em contínuo desenvolvimento, numa relação dialógica, como troca de saberes.

2 | AS TENTATIVAS DE UM CAMINHAR

O subprojeto PIBID-UFRJ-Música, tem como um de seus objetivos, questionar os alunos sobre as vivências musicais que possuem, para que, após essa experimentação possam estabelecer relações entre o que já sabem e conhecem e os conteúdos que irão aprender. Um dos objetivos é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma escuta mais ativa e reflexiva sobre os ambientes sonoros que os cercam. (SANTOS, 2006).

O licenciando do curso de Música da UFRJ colaborou junto aos professores da disciplina de Artes, isso porque no estado do Rio de Janeiro não há concurso específico para o cargo de professor de música com exigência do diploma que certifique a especialidade da licenciatura em música ou ênfase em educação musical. Também não há a disciplina Música na grade curricular do Ensino Médio no estado.

Nessa parceria com os colégios estaduais refletimos sobre uma situação

preocupante, o excesso de informações, conteúdos e oportunidades, não indicando necessariamente um movimento de ensino e aprendizagem. Percebe-se pelas ações e relatos dos alunos uma constante pressão para atender às demandas pré-estabelecidas e expectativas sociais que afetam sobremaneira o processo de expressão individual. Uma dificuldade para se reconhecerem sua própria vontade desejo, sentimento e voz, como se estivessem sempre esperando a resposta “certa” e “pronta” do professor, e o que pensam ou gostariam de dizer estivesse presumidamente errado ou impreciso. Nós professores de disciplinas artísticas, entendemos ser de importância vital fornecer condições para que os alunos encontrem espaço de expressão e afirmação identitária, fazendo suas próprias produções e acreditando no potencial criativo do próprio fazer, sem certo ou errado, pronto ou incompleto.

Verificamos que nas oficinas os elementos sonoros e representativos da música se transformam em ferramentas composicionais e têm ajudado a reduzir a distância entre a música e a paisagem sonora enquanto tomam o espaço escolar e os transformam em um lugar favorável para que os alunos se re-conheçam como produtores de cultura, como seres históricos, agentes da história e possam efetivamente interferir na realidade numa atitude criativa e não meramente reprodutiva. As atividades feitas em grupo contribuem para o crescimento do senso crítico dos alunos, o que fortalece a liberdade para formar e conformar suas escolhas, como opinião e posicionamento diante da cultura. O ensino teórico da música advém de uma prática sem prejuízos, isto é, não é o juízo de valor do professor, a escolha desta ou daquela música que deve orientar ou determinar as escolhas dos alunos. Eles devem ser conduzidos a pensar sobre o que a cultura impõe em seu aspecto reprodutivo e sobre como é fundamental que possamos responder produtivamente às imposições da cultura, dos padrões, comportamentos e conhecimentos organizados pela instituição escolar.

3 | MÚSICA É EXPERIÊNCIAÇÃO CONCRETA DO SABER

O conhecimento musical está na atividade da experiênciação (CASTRO, 2015), isto é, na experiência ativa e partícipe como ação poética, pro-dutiva e concreta e não numa representação fora do ato, no ex-ato, se há música há sempre ato, ação, gesto criativo e criador de espaço e tempo. Tal modelo não se adequa às representações estáticas das escolas que se orientam apenas por uma certeza matemática e não dão ouvidos à verdade da música, que não está na estatística, na matemática ou na exatidão.

Estatísticas, médias são sempre a maneira de tentar fazer de um projeto, o concreto. As médias são uma maneira óbvia de se tentar dizer a certeza como verdade. Por exemplo, um professor avalia seu aluno em duas avaliações, ele tirou oito em sua primeira nota e nove na segunda; logo sua média é oito e meio, a nota que concretamente jamais tirou, na prova que nunca fez. As médias constituidoras das estatísticas funcionam desde o ex-acto, no ex-acto para o ex-acto. Este

simulacro de verdade tem aparência de incontestável, afinal é exato, ex-acto. As matemáticas se apropriaram do conhecimento a partir desse tipo de argumentação que tem aparência infalível. Afinal, se a operação está certa, o que não estaria? As matemáticas várias acenam com a precisão, não com o concreto (JARDIM: 2016, p. 8).

Os modos de representação da música se constituem como ferramentas para o seu aprendizado e ensino, mas não são e não podem ser os únicos caminhos e nem a forma certa de atestar se o aluno sabe ou não sabe música. Portanto, necessitamos considerar que a escrita musical não é condição e sinônimo de conhecimento musical. É legítimo e viável conhecer música, apreender o sentido musical sem a premissa de dominar os códigos da escritura de partituras, cifras, notações e outros sistemas de representação musical. A representação tem fundamental contribuição na história da música e do ensino e aprendizagem nas culturas em que a escrita musical se faz presente, no entanto é irrelevante em culturas orais que não dependem da escrita para sua transmissão

A poética em Homero, por exemplo, era baseada na oralidade e sua estrutura de compreensão dependia da memória e de um padrão específico para que pudesse ser sustentada com os recursos disponíveis. A complexidade ulterior se apoia na escrita, pois esta justaposição de símbolos compreensíveis trouxe uma atemporalidade àquilo que deveria ser transmitido como um corpo cultural sem necessitar ser memorizado (HAVELOCK: 1996).

A disposição na poética é baseada no concreto e no sentido didático, necessitando do verso e do cenário narrativo, dos recursos rítmicos, imagéticos que fornecem a força da ação em que o evento-coisa-forma acontece sobrepondo-se ao significado e à ideia, o sentido concreto sobre o signo abstrato. “Nos séculos XII e VII a. C. a preservação precisava se apoiar nas memórias vivas dos seres humanos obtendo auxílio dos artifícios mnemônicos possíveis que pudessem gravar essa palavra indelevelmente na consciência” (HAVELOCK: 1996).

Pensando a partir das estruturas de registro mnemônico e escrito ao longo da história, qual o sentido da música nas escolas e como ela deveria se dar? Deve preservar uma compreensão através dos símbolos e conservação de convenções ou proporcionar uma vivência musical que em essência se opõe e contraria as metodologias abstratas instituídas nas escolas?

4 | FAZER MÚSICA COMO CAMINHO

A performance musical é essencial no aprendizado da música, pois há um deslocamento da percepção e da ação de se fazer música e o que passa a ser relevante, o que se levanta e se alça como essencial é o gesto musical, como um gesto dionisíaco de indiferenciação da personalidade (des)integrando a subjetividade da pessoa e a objetividade do fenômeno na unidade do memorável. No subprojeto,

organizamos no mínimo mensalmente uma apresentação com a participação aberta de toda comunidade escolar, denominamos esse evento de “Palco Aberto” em que professores, alunos, funcionários, licenciandos, supervisores e comunidade externa apresentavam-se artisticamente, cantando, tocando instrumentos, dançando ou escutando nesse encontro de interesses em torno da música na escola. O objetivo principal do “Palco Aberto” era o compartilhamento de experiências musicais que para nós tem ressonâncias com o conceito de “ser social”.

Segundo Durkheim (2011):

Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis – a não ser por abstração -, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação (p. 54).

E concordando com esse pensamento Libâneo (1981):

Num sentido mais amplo, a educação abrange o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social. (...) Os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais são forças que operam e condicionam a prática educativa (p. 87).

Portanto, se a educação tem objetivamente esse caráter formativo e constitutivo do ser social, depreende-se que isso deva acontecer continuamente e dialogicamente: “(...) este ser social não somente não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem como também não resulta de um desenvolvimento espontâneo” (DURKHEIM: 2011, p.54).

O Palco Aberto era o momento do “Fora” da escola “Dentro” da escola, de acontecer o que não acontecia dentro da sala de aula nem estava previsto na grade curricular. Era a possibilidade de trazer para dentro do espaço-tempo escolar o desenvolvimento das forças que geram o “ser social” dando voz às manifestações culturais, artísticas e musicais trazidas pelos próprios membros da comunidade escolar e coordenadas pela equipe de licenciandos do PIBID.

Buscamos compreender as possibilidades a partir das perspetivações da música dentro e fora do espaço escolar. Assumimos que as vivências dinâmicas da escuta do fenômeno musical não podem ser circunscritas ao ambiente escolar apenas.

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola (ILLICH, 1985, p. 43).

Se o currículo escolar avança para além de seus muros tornando-se uma cultura ex-escola, ou seja, até os que não passam pela escola são de algum modo escolarizados, devemos perguntar que currículo escolar é esse e como a música está presente nele. Perrenoud (2000, p. 131) identifica, como um dos três mecanismos responsáveis pelos sucessos e fracassos produzidos na escola, “(...) o currículo, em outras palavras, o caminho que desejamos que os alunos percorram”.

Há um diálogo urgente que nos convoca para pensar como as teorias do conhecimento que permeiam as concepções de escola recebem o aceno da música, que é sempre uma experiência fundadora de sentido para fazer saber e conhecer. Premissa fundamental que procuramos colocar em prática: a música está na base de todo conhecimento humano. Se não há música, então, não há conhecimento possível, pois a música funda nossos modos de pensar, dizer e mostrar. O aprendizado musical nos traz o saber fazer harmonizador, uma harmonia não como um recurso de condução de vozes, mas como composição, até mesmo as técnicas de harmonização das vozes são antes um mostrar-se originário da diferença, da compatibilização dos contrários, por isso harmônicos, sem exclusão de nenhuma parte, eis o princípio articulador da música e uma reflexão para conduzirmos dentro e fora da escola o fundamento harmônico em um currículo escolar segregador e, portanto, excludente, ou seja, desarmônico.

Harmonia é a possibilidade de con-verter em com-posição instâncias substantivas fenomênicas, instâncias substantivas que sejam e/ou façam o movimento em direção ao mostrar-se, significa: harmonizar é ser capaz de juntar concretamente no fim mas desde o princípio torná-las um todo, sem destruir nem diluir nem elidir sua di-ferença. Ao contrário, constituindo uma nova diferenciação, produzindo a diferença entendida como o seu caminho para o des-conhecido, para o que não era harmonizado e passa a ser. (JARDIM: 2005, p. 80)

Um currículo escolar que não contemple a música está fadado ao fracasso, ao menos, desde a perspectiva de ensino e aprendizado do poético, ou ainda se considerarmos o que se aprende e ensina fora da escola e que em um “modelo curricular sem música” estaria também destinado a ser um currículo: recortado, aleijado, lacunar, sem um dos pilares, — senão o pilar central que rege o sentido de saber e conhecer — desde as culturais aborígenes, arcaicas e primevas: o que denominamos como música; a experiência singular do memorável apresentado em nossas ações sensório-corpóreo-motoras. A música não é o único caminho, mas é nosso caminho, que apontamos como possibilidade de perspectivação e reflexão do ambiente escolar pautado por um ensino conteudístico curricular desarmonizado da realidade social experienciada pela própria comunidade escolar.

5 | HARMONIA ENTRE FAZER E PENSAR MÚSICA

A metodologia do ensino da música confinada por séculos sob a alcunha dos “conservatórios”, por exemplo, apresenta um conjunto de procedimentos que, por vezes, torna certas percepções menos possíveis, como o envolvimento corporal na vivência musical. A disposição do sistema educacional tradicional organiza os alunos de forma a não haver contato físico, a conter o movimento corporal, a não haver movimento grupal, a conformar o corpo a movimentar apenas a cabeça e os olhos. O movimento restringe-se a cumprir funções tais como orientar o corpo em direção ao professor, à lousa, ao caderno, ao livro, ou ao celular, este último, um aparelho institucionalizado oficiosamente dentro da sala de aula. Assim, num ambiente que propõe um aprendizado regrado e objetivado, o aprendizado musical é prejudicado por ter que se enquadrar às restrições impostas pela organização e disposição da sala de aula. Objetivar, funcionalizar, não faz parte da essência do que é música, esses procedimentos não contribuem nas avaliações que medem o nível de aprendizado musical dos alunos, nem nas provas de ingresso para instituições. Apesar das dificuldades que enfrentamos na abordagem dos conteúdos musicais em sala de aula no Ensino Médio, sempre há um esforço em estabelecer um vínculo que provoque o interesse dos alunos. Uma das possibilidades é desenvolver o estímulo a partir do despertar da escuta, que para alguns alunos está relacionada ao caráter do som como fonte imediata de gozo ou deleite sonoro. Estabelecido o vínculo com os alunos, o próximo passo é pensar em como desfuncionalizar a música e ir além de encerrá-la à esfera do entretenimento, buscando convalidar o espaço regular ou formal de ensino-aprendizagem do fenômeno musical como forma de conhecer o real, isto é, ser verdade, sem reduções representacionais. O formato das “oficinas de música”, as ações que denominamos “Palco Aberto”, a crítica aos conteúdos e metodologias de abordagem nos livros didáticos de “Artes” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013), os debates entorno da música como cultura e não como objeto ou abstração e representação social, as possíveis interações da música com as outras disciplinas do currículo escolar, abrem perspectivas para investigarmos música além e aquém das reduções impostas pela regulação da representação antropológico-instrumental da técnica. Saber esperar o tempo musical como tempo para saber saborear o originário.

Saber investigar significa saber esperar, mesmo que seja durante toda uma vida. Numa época, porém, em que só é real o que vai de pressa e se pode pegar com ambas as mãos, tem-se a investigação por “alheada da realidade”, por algo que não vale a pena ter-se em conta de numerário. Mas o Essencializante não é o número e sim o tempo certo, i. é o momento azado, a duração devida. (HEIDEGGER, 1999, p. 227).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ponto pacífico que do modo como estamos não podemos continuar, sem

debate, sem alternativas, sem tentativas, sem procurar errar como busca de um caminho diferente do que estamos hoje, lançamo-nos em torno da importância das Artes e especialmente da música na vida escolar de todos os brasileiros. Precisamos avançar na criação de proposições que ensejem a contínua busca por um ensino de música que contemple o di-verso e o uni-verso, ou seja, as profundas e radicais diferenças compatibilizadas como unidade para valorização da cultura brasileira, considerando todas as diferenças, sem anulá-las em uma proposta planificadora, unidimensional, monocultural e, conseqüentemente, a valorização do Professor de Música devidamente preparado, formado e certificado para conduzir o estudo da música em toda a complexidade que a cultura brasileira apresenta.

O licenciando em música que atua no subprojeto PIBID compartilha do mesmo conflito que qualquer professor de música, ou de todo estudante do ensino superior: aprendemos nosso objeto de conhecimento (música) a partir de um processo educacional musical “tecnicista”, isto é, com enfoque no instrumento, como se o instrumento fosse o fim e não o meio para se fazer música, assim instrumentalizamos os alunos ao mesmo tempo em que somos instrumentalizados por essa visão técnico-instrumental da música. Dotamos o aluno com um repertório de conhecimentos organizados pelos instrumentos recebidos nas aulas e processos dentro da Universidade, no curso de Licenciatura, nas metodologias e nas didáticas da música, elas estão contempladas no PIBID como forma de ensino. De algum modo nos fazemos professores por isso, recebemos essa instrução e a aplicamos na sala de aula, às vezes de modo crítico e outras mecanicamente. Poderíamos contrapor à visão técnico-instrumentalizadora da música ao processo de aprendemos música fora do ambiente escolar formal, em contato com as manifestações culturais que nos cercam no decorrer do período que costumamos denominar infanto-juvenil, ou seja, através de uma demanda curiosa para o fazer musical, a partir daquilo que cada um traz como próprio e se constrói na descoberta de estar no mundo, no jogo e embate do saber e não saber, ou seja, aquilo que experienciamos sem mediações, medidas e representações e que não podemos retirar de nós e dar ao outro como objetos externos ao nosso corpo, como um livro, uma gravação, um suporte, um *medium*, efetivamente não podemos fazer isso com nossas experiências musicais, estéticas e sensorio-motoras, elas não são meios para nada, elas nos compõe, somos uma composição da cultura, também, somos feitos de música. A visão técnico-instrumental da música não resolve a questão de sermos uma composição cultural e estarmos nesse trânsito de ser e fazer musical. Essas concepções não são contraditórias, mas a compatibilização deve surgir de uma reflexão do professor sobre como ele aprendeu e aprende música, conduzindo os alunos a perspectivação de aprender e ensinar música fazendo e pensando o fazer.

O livro didático pode ser um instrumento de apoio, consideramos que qualquer livro poderia ser utilizado, não como um caminho metodológico *a priori*, pré-definido e imutável sem a dinamização das experiências particulares dos professores e alunos. A

crítica é parte fundante da atividade educativa, sem crítica não há como compreender o que é constitutivo e originário no aprender e ensinar. As formulações de um livro didático estão comprometidas com as escolhas do autor, por uma compreensão espaço-temporal e por um viés histórico-historiográfico.

Seria possível trazer o vigor da música para a escola? Ou apenas estamos formulando uma teoria contrassensual? O espaço escolar com suas imposições disciplinares do currículo, do corpo, do comportamento, da ideia de controle, seria estéril para o estudo das artes?

Quando professores e alunos descobrem os encobrimentos que o livro didático produz sobre o saber musical? Quando alunos e professores têm sabedoria e perspicácia para tornar o ambiente escolar suficientemente criativo em experiências de música?

Articulamos algumas contribuições para o diálogo sobre a importância da música na Educação Básica como fundamento de todo saber, conhecer e aprender.

REFERÊNCIAS

- BOZZANO, Hugo; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em Interação** – Manual do Professor – IBEP – PNLD 2015-16-17 – Ministério da Educação – Ensino Médio. São Paulo. 2013.
- CASTRO, Manuel Antônio de. **Leitura: questões**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 2011.
- HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: UNESP/ Paz e Terra, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético**. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2005.
- _____. **Futebol – Gesto Poético**. In: Revista FuLiA / Dossiê Jogar sem Bola, , vol. 1, n. 1. UFMG: set.-dez., 2016.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo. Cortêz. 1981. 12ª edição.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. **A Paisagem Sonora, a Criança e a Cidade: Exercícios de Escuta e de Composição Para Uma Ampliação da Ideia de Música**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. (Tese de Doutorado).
- Lei no. 111769**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 11 de julho de 2016.

PESCA PREDATÓRIA: ENTRE O CONFLITO DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Gislane Damasceno Furtado

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins/Cametá-Pará

RESUMO: No presente texto buscamos sistematizar e analisar alguns diálogos resultantes de audiência pública promovida pela Câmara municipal de Cametá-Pa com o objetivo de abordar uma das principais atividades econômicas da Amazônia Tocantina, a pesca artesanal, discutindo os resultados de experiências de trabalho responsáveis pela ameaça de extinção e diminuição de algumas espécies de peixes como também entender que ações têm sido promovidas com o objetivo de minimizar os efeitos das práticas dos pescadores artesanais, aproveitando-se de seus saberes e buscando propostas para diminuir seus impactos. O evento reuniu entidades governamentais, representações de pescadores artesanais locais e município vizinhos, instituições de pesquisa e acadêmicas e de toda a sociedade civil organizada. Os resultados apontam para uma culpabilização e criminalização dos pescadores artesanais responsabilizando-os pela pesca predatória e punindo-os por formas de trabalho que resultam de exigência do mercado, bem como os tornando sujeitos responsáveis por impactos que foram originados pelo capital

implantado na região através da Hidrelétrica de Tucuruí. Mostram também que os processos educativos por serem muito pontuais não são suficientes para conter a pesca predatória que desarticuladas de políticas públicas como falta de incentivos às iniciativas de produção geram poucas mudanças nas práticas desses pescadores e conseqüentemente em suas ações sobre a natureza. Diante disso, é preciso pensar esses processos educativos de forma contínua em parceria entre organizações associativas, escolas, instituições acadêmicas e de pesquisa, buscando o envolvimento de toda a sociedade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Pesca predatória, Experiências de trabalho, Processos educativos, Acordos de pesca.

ABSTRACT: In the present text we seek to systematize and analyze some dialogues resulting from a public hearing promoted by the Câmara Municipal de Cametá-Pa with the objective of approaching one of the main economic activities of the Tocantina Amazon, the artisanal fishing, discussing the results of work experiences responsible for threat of extinction and decrease of some species of fish as well as understanding what actions have been promoted with the aim of minimizing the effects of the practices of artisanal fishermen, taking advantage of their knowledge and

seeking proposals to reduce their impacts. The event brought together government entities, representations of local artisanal fishermen and neighboring municipalities, research and academic institutions and the whole organized civil society. The results point to a blame and criminalization of the artisanal fishermen responsible for predatory fishing and punishing them for forms of work that result from market demand, as well as making them responsible for impacts that originated from the capital implanted in the region through the Tucuruí Hydroelectric Plant. They also show that the educational processes, because they are very punctual, are not enough to contain predatory fishing, which, disarticulated by public policies and lack of incentives to the production initiatives, generate few changes in the practices of these fishermen and consequently in their actions on nature. Faced with this, it is necessary to think about these educational processes in a continuous way in partnership among associative organizations, schools, academic institutions and research, seeking the involvement of all society in general.

KEYWORDS: Predatory fishing, Work experiences, Educational processes, Fishing agreements.

1 | INTRODUÇÃO

A temática de estudo deste trabalho surgiu da iniciativa da câmara municipal de Cametá através de requerimento do vereador do partido dos Trabalhadores (PT) José Flávio que proporcionou a comunidade em geral, em especial a entidades governamentais, representações de pescadores artesanais locais e municípios vizinhos, instituições de pesquisas e acadêmicas e de toda a sociedade civil organizada discussões a cerca do tema: *“As consequências ambientais da pesca predatória na região do baixo Tocantins”*. Haja vista, a escassez de o pescado atingir toda a sociedade a preocupação com os estoques pesqueiros que tem ocorrido em ritmo acelerado a fim de suprir o consumo alimentar humano tem desencadeado uma série de discussões que refletem também nas pequenas atividades de pesca como a praticada por pescadores e pescadoras artesanais.

A audiência proporcionou a todos os participantes pensar questões sob diferentes óticas, uma vez que, a pesca predatória é também pensar responsabilidades e alternativas de vida e não somente em instrumentos de pesca ou punições como suficientes para tais problemáticas. Visto que, a pesca artesanal tem se estruturado sobre pressupostos do capital que influencia diretamente nas práticas de pescadores direcionando a exploração desenfreada e inconsequente dos recursos pesqueiros, desencadeando a pesca predatória.

Essa situação é considerada muito preocupante e vem sendo tema de inúmeros debates, isto porque influencia diretamente na organização das comunidades de pescadores responsabilizando-os por uma situação que não fora gerada somente por eles. Nesse sentido, as organizações associativas em parceria com órgãos de

fiscalização como o IBAMA promoveram processos educativos e estratégias de trabalho nas comunidades ribeirinhas que não foram suficientes para coibir a pesca predatória, mas que também tem gerado uma ressignificação nas práticas e saberes desses trabalhadores e trabalhadoras.

Partindo desses princípios os processos educativos até aqui desenvolvidos não conseguem se articular aos interesses dos trabalhadores da pesca artesanal quando se volta para as relações de trabalho, pois o que se verifica é que algumas comunidades que vivem em regime familiar tem um maior compromisso com a questão ambiental, enquanto que outros pescadores que vivem mais intensamente a dinâmica do capital como os donos de puçás continuam a desrespeitar as leis da própria natureza retirando do meio ambiente mais do que ele consegue repor.

Nessa concepção há um desprezo pelas subjetividades que são constituídas ao longo dos processos educativos, assim como pelo contexto que fazem parte, e pela história de luta e de reconhecimento que esses trabalhadores carregam consigo, porque elas se apresentam desconectadas de outros aspectos e por isso não conseguem se consolidar enquanto prática efetiva desses trabalhadores e trabalhadoras e, portanto, não os atingindo significativamente, como deveria. Conduzindo dessa forma o trabalhador a atender aos anseios do sistema de produção capitalista.

O texto compõem-se além desta introdução, de uma abordagem sobre as ações predatórias que permearam práticas na Amazônia, e no contexto atual nos voltamos para a captura do mapará e o período de defeso, e em seguida nos focamos nos processos educativos como uma responsabilidade mais ampla também desencadeado pelos acordos de pesca.

2 | PESCA PREDATÓRIA: AÇÃO HUMANA INCONSEQUENTE

Ao propor uma discussão sobre a pesca predatória, inicia-se sem dúvida, um debate sobre o meio ambiente, as condições de trabalho e de vida das populações que tem essa atividade como principal base econômica.

De acordo com Barra (2013, p. 66):

À medida que o homem foi se distanciando da natureza e passou a encará-la como uma gama de recursos naturais disponíveis a serem transformados em bens consumíveis, começaram a surgir problemas socioambientais e a ameaça da sobrevivência no nosso planeta.

A esse respeito, Veríssimo (1970) nos chama a atenção para algumas práticas que conseqüentemente representariam danos desastrosos para a fauna da região amazônica. Práticas relacionadas às exigências de mercado como foi o caso do pirarucu que ocupava o primeiro lugar na pescaria amazônica e também a questões culturais por ser também a base da alimentação do povo dessa região. Assim também ocorreu com a pesca do peixe- boi, aproveitando-se tanto de sua carne para a alimentação

quanto de sua banha usada na iluminação e na cozinha. Sobre a pesca da tartaruga este mesmo autor sustenta o argumento de que dois aspectos são determinantes na captura do animal um relacionado ao período que varia com o fenômeno da enchente e da vazante da maré que está ligado a desova e desenvolvimento da espécie, e outro, consequência do primeiro, diz respeito às estratégias e instrumentos a serem utilizados na captura.

Tal cenário provocou danos irreparáveis à região, pois muitos desses animais hoje se encontram em pequenas quantidades podendo ser vistos somente em museus ou áreas protegidas.

As situações apresentadas por Veríssimo nos alertam a repensar a atividade de pesca artesanal dentro da Amazônia Tocantina em decorrência de algumas práticas persistentes e inconsequentes associadas a outras situações que podem contribuir a curto ou em longo prazo com um triste cenário para o meio ambiente e para a vida da população.

Diante da exploração dos recursos pesqueiros Manescky (2000, p. 83) apresenta o conceito de pesca responsável associando desenvolvimento e reponsabilidade. Então, “o direito de pescar é inseparável do dever de ordenar e de conservar os recursos, para as gerações presentes e futuras” (FAO, apud. Maneschy, 1995, p. 7). Tal discussão apresentada pela autora se assemelha a falas propostas por pescadores durante audiência quanto ao cumprimento com as leis que protegem o meio ambiente sem, no entanto, discutir as condições e políticas públicas destinadas aos trabalhadores e trabalhadoras da pesca.

Neste sentido, é que nos reportamos a Manescky (2000, p. 83) quando afirma que:

[...] permanece o inconveniente de enfatizar tão somente a proteção dos recursos e do meio ambiente. [...]Esquece-se que as comunidades pesqueiras artesanais são as principais responsáveis pelo abastecimento interno com produtos pesqueiros se utilizando de tecnologias de baixo impacto ambiental e completamente desassistida pelo poder público. E ainda que a maior parte dessa população desenvolve a atividade como forma de subsistência, de conseguir alimentos.

Portanto, o cenário sobre pesca predatória na Amazônia nos provoca a pensar a temática na Amazônia Tocantina tendo como elementos desencadeadores para tal problemática a construção da hidrelétrica de Tucuruí, ao pouco ou nenhum investimento na pesca artesanal, bem como a falta de políticas públicas para as comunidades pesqueiras, incluindo o descaso com a educação, saúde, entre outras áreas que seriam estruturantes necessários para a preservação das espécies e para a melhoria de vida de pescadores e pescadoras.

2.1 A Pesca Predatória do mapará: Uma questão cultural a ser discutida

As discussões apresentadas voltam-se principalmente na ação predatória de uma das mais apreciadas espécies da região o *hypophthalmus edentatus* popularmente conhecido como mapará (figura 1) que ao ser capturado irregularmente por estar em período de desova com técnicas ou instrumentos não permitidos pelo IBAMA arrasta consigo outras espécies também proibidas.

Antes, porém, é preciso considerar que a pesca predatória é propiciada por um comércio ilegal, acompanhado de uma cultura que aprecia o mapará em tamanho miúdo (fifiti- ruído que este peixe provoca quando preparado frito por isso conhecido dessa forma), vendido tanto para a população de maneira geral quanto pela rede de bares e restaurantes. Fato este que provocou em pescadores e demais participantes de audiência um consenso quanto a proibir a comercialização deste peixe inclusive com punição a bares e restaurantes. Outro ponto destacado é o transporte fluvial que também é responsável pela poluição dos rios com descarte de lixo e óleo.

Nesse contexto Rodrigues (2012, p. 246), destaca que o capital com suas consequências negativas foram “[...] conduzindo os pescadores a ressignificarem um saber tácito quando do uso dos recursos pesqueiros enquanto regra de preservação para uma esfera da legalidade [...]”, ou seja, isto contraria, por exemplo, a pesca de subsistência praticada especialmente em regime familiar. Então volta-se à discussão de que a preservação da espécie de peixes e do meio ambiente torna-se mais importante do que a própria preservação da vida das comunidades pesqueiras, ainda que a primeira lhes seja indispensável.

Diante de tal constatação é possível afirmar que essa “rede de ilegalidade” contribui cada vez mais com a diminuição desse peixe e de outras espécies que ficam presas aos instrumentos de trabalho que são utilizados, pois retira do meio ambiente de forma desordenada mais do que ele consegue repor, mesmo porque tal espécie se tornou escassa desde a construção das eclusas de Tucuruí que o aprisionam. À população da Amazônia Tocantina restou buscar alternativas que garantam a sobrevivência da espécie e das comunidades ribeirinhas através dos acordos de pesca.



Figura 1- Mapará, espécie muito apreciada em tamanho miúdo.

Fonte: Internet

Os trabalhadores da pesca artesanal consideram a fiscalização pelos órgãos do governo como fundamental para a sobrevivência das espécies, entretanto, levar em consideração os modos de vida das populações ribeirinhas é também importante já que vivem em sua grande maioria excluída de políticas públicas e quando a conseguem como no caso do seguro defeso esperam meses para recebê-lo o que causa endividamento de muitas famílias, isso quando não há a suspensão do benefício estendendo o tempo de espera.

É consenso ainda que haja necessidade de uma fiscalização orientadora e não somente punitiva, pois em muitas ocasiões inclusive para a alimentação, as famílias de pescadores se arriscam ao pescar em desacordo com a lei, o que leva a apreensão de seus instrumentos de trabalho, únicos bens que na maioria das vezes possuem.

As discussões nos encaminham a outro ponto, pois não há como punir de maneira igual os pescadores que tem como base alimentar a pesca e aqueles grupos de trabalhadores que pescam em escala maior para a comercialização, que se utiliza de materiais que dizimam os peixes, como rede de arrastão, rede, espinhéis.

Ficou claro que é preciso pensar a pesca predatório dentro de um contexto que não seja somente punitivo, mas de incentivo e de formação para o trabalho e para a cidadania, pensar sobre a sobrevivência das famílias durante o período de defeso quando as chuvas estão mais frequentes e intensas e boa parte da alimentação fica escassa, como é o caso do açaí Outro alimento importante na economia da Amazônia Tocantina e na base alimentar da região.

Entendemos que é preciso maiores orientações a respeito dos instrumentos que são utilizados no período de defeso, pois o que vimos são contradições sobre o que realmente as redes, por exemplo, acabam aprisionando. Pois, compreendemos que não há consenso entre os pescadores sobre as consequências do uso do puçá o que nos leva a entender de que faltam processos educativos que de acordo com os pescadores são extremamente importantes.

Questões foram recorrentes quanto ao papel do Estado ao elaborar leis que se por um lado garantem a preservação das espécies, mas por outro não oferece as mínimas condições de sobrevivência das comunidades ribeirinhas aquelas que se dedicam a atividade de pesca.

Por fim, fator importante é apresentar uma política de conscientização da população evitando a compra de peixes com tamanho inferior ao considerado e aceito pela lei e das espécies ameaçadas, isto requer muita fiscalização atrelada ao respeito pela questão cultural e de identidade dessas comunidades.

2.2 O período de defeso é responsabilidade de todos

Um dos pontos mais sensíveis nas discussões sobre a pesca predatória está focalizado no período de defeso que é um tempo estabelecido em decorrência da reprodução de determinadas espécies com o objetivo de preservá-la (figura 2). Nesse

período os pescadores artesanais recebem do governo, proventos em dinheiro durante a época em que não podem obter renda da pesca por impedimento legal.



Figura 2- cartaz com orientações de espécies em período de reprodução.

Fonte: Internet

O seguro não é suficiente para manter as famílias de pescadores e nem suprir todas suas necessidades o que provoca um “desrespeito” a reprodução de algumas espécies. Nesse sentido, argumentos que enfatizam a punição a pescadores artesanais sem a devida sensibilidade com as condições de subsistência precisam ser repensados.

É possível notar uma preocupação dos pescadores em relação a ações que ameaçam a vida das espécies, como também a vida das comunidades, pois se espera respostas condizentes com a institucionalização de uma prática através do período de defeso.

Outros questionamentos foram levantados e precisam ampliar a discussão. Entre os quais estão: até que ponto a pesca artesanal pode ser tão devastadora para o meio ambiente se a grande maioria dos trabalhadores vive em regime familiar pescam em sua grande maioria para subsistência? Não seria exagero culpabilizar os pescadores por um problema que está associado a outros aspectos? Como pode o estado cobrar dos pescadores se pessoas que o representam compactuam com a pesca predatória?

Todas as colocações levantadas pelos participantes da audiência especialmente pelos pescadores nos mostram um desempenho argumentativo quando da imposição feita pelo estado através do período de defeso.

3 | PESCA PREDATÓRIA: NEGOCIANDO RESPONSABILIDADES

Muitas são as propostas apresentadas para o combate a pesca predatória entre as quais elencamos de acordo com os debates durante a audiência: maior fiscalização com efetiva punição, processos educativos por parte de diferentes instituições, incentivo as atividades associadas à pesca.

3.1 Por um processo educativo amplo

O processo educativo que vem se consolidando via educação não formal em espaços coletivos cotidianos como as comunidades de pescadores no compartilhamento de experiências de trabalho resultam de “[...] escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado”. Então, as experiências de trabalho decorrem de problemas que afetam diretamente as condições de vida de pescadores e pescadoras, tornando essas comunidades, enquanto extensão das organizações associativas espaços educativos que enfatizam as trajetórias de vida desses sujeitos.

Ainda que os pescadores tenham se constituído sujeitos de uma práxis política voltada para a manutenção da vida em decorrência dos efeitos causados pela hidrelétrica de Tucuruí (RODRIGUES, 2012), não podemos negar o importante papel que a escola pode desenvolver em meio a essas comunidades como provocadora de debates frente aos problemas relacionados à preservação ambiental. Esta instituição não pode estar ausente a discussões tão importantes quando se pensa sobre a pesca e o meio ambiente especialmente aos estudantes de áreas ribeirinhas, seja por conviverem desde cedo com o trabalho na atividade de pesca, seja pela relação natural que mantem com as águas.

Assim como, a articulação de saberes científicos desenvolvidos pelas universidades e institutos superiores de educação através de pesquisas aos saberes populares produzidos nessas comunidades. À Universidades cabe a responsabilidade em pensar sobre os problemas sociais da Amazônia e contribuir com nossas reflexões pautadas pelo diálogo com o outro.

A intencionalidade sob a discussão e propostas de intervenção na pesca predatória como participação, troca de experiências e de saberes gerado por essa audiência pública enquanto processo educativo também traz as vozes que são silenciadas (de homens, mulheres, meninos e meninas que trabalham na pesca) bem como os possibilita a se tornarem cidadãos, pois os educa de acordo com seus interesses e necessidades. Os pescadores que ali estavam diante de pesquisadores, autoridades do legislativo, judiciário, executivo, e demais instituições, mantiveram-se firmes em suas propostas mostrando que o problema da pesca predatória é responsabilidade de todos, então, o processo educativo precisa ser muito mais amplo e significativo do ponto de vista da conscientização desencadeando uma aprendizagem significativa e

não somente punitiva.

3.2 Os acordos de pesca: Alternativa de sobrevivência

Os acordos de pesca surgiram em decorrência dos impactos ambientais causados pela construção da hidrelétrica de Tucuruí que modificou a vida de muitos pescadores, pela diminuição dos estoques pesqueiros obrigando muitas famílias a mudarem para as cidades e conseqüentemente o aumento da pobreza e da exclusão social, responsabilizando-os pelas suas condições de existência (RODRIGUES, 2012). Esses impactos são uma constante que estabeleceram para os pescadores e pescadoras artesanais uma responsabilização quando se volta para o discurso da preservação ambiental por meio dos acordos de pesca.

Inicialmente esses acordos desenvolvidos em Cametá pela colônia Z-16 em parceria com o IBAMA através de ações de orientação como: não pescar no período de defeso, não utilizar apetrechos de pesca como o puçá, bem como autonomia para as comunidades estenderem algumas normas e procedimentos para a preservação. Sob a perspectiva dos pescadores, os acordos trazem benefícios para a população em geral, mas infelizmente a falta de apoio de autoridades inclusive da própria secretaria de meio ambiente, não está alinhado aos desafios enfrentados pelas comunidades que aderiram a essa experiência: invasão das áreas preservadas, principalmente no período noturno ou mesmo ameaças à vida.

A abertura da pesca (figura 3) como consequência dos acordos tem sido um momento positivo pela quantidade produzida, mas também tem provocado grandes desafios para essas comunidades, pois muitas pessoas que não contribuíram para a preservação acabam buscando se beneficiar deste momento como se fosse um fenômeno natural quando na verdade foi uma mudança na prática e saberes dessas comunidades. Em decorrência dessas situações conturbadas que acontecem em tal ocasião algumas comunidades tem inclusive adiado a abertura da pesca que tem como data oficial o dia 01 de março.



Figura 3 - Abertura da pesca com destaque para a captura do mapará

Fonte: Internet

Quanto a essas práticas e saberes dos pescadores como efetivação dos acordos de pesca, Rodrigues (2012) apresenta o não corte dos aturiás (arbusto espinhoso que cresce a beira dos igarapés) e a intocabilidade da bacia do poço como exemplos importantes na reprodução das espécies de peixe.

Portanto, o que os pescadores exigem é o reconhecimento dos acordos de pesca como alternativa viável tanto para a preservação das espécies de peixes quanto para a melhoria de vida de suas comunidades, mas para isso políticas mais efetivas precisam ser implementadas, entre as quais estão: o crédito para atividades pesqueiras como a construção de tanques e poços, o manejo de açazais, a criação de galinhas, etc. sem, entretanto, dificultarem nem o acesso nem o pagamento através de juros exorbitantes associada à orientação técnica e jurídica.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As várias discussões traçadas durante audiência pública indicam que os pescadores e pescadoras artesanais, os que trabalham em regime familiar são os que mais sofrem punições em decorrência da apreensão do único e maior bem que possuem que é o seu instrumento de pesca. A falta de alternativas que possam lhes garantir não somente a sobrevivência, mas o direito de uma vida digna e com qualidade provoca em muitos casos uma ilegalidade que poderia ser combatida com práticas educativas desenvolvidas por escolas (inserindo em seu currículo discussões a respeito de tais problemáticas), organizações associativas, secretarias de Estado e demais organizações sociais articuladas, levando a compreensão de que a pesca predatória não é um problema somente dos pescadores e pescadoras, mas de toda a sociedade que se beneficia da atividade de pesca e que em decorrência de falta de estrutura das cidades acabam por poluir as águas e florestas. Portanto, as normas são apenas medidas autoritárias do estado que servem muito mais para punir mostrando suas fragilidades, o despreparo e desrespeito para lidar com os trabalhadores e trabalhadoras da pesca tão carentes de políticas públicas.

É preciso pensar também sobre o que tem sido positivo entre as alternativas econômicas encontradas por esses pescadores enquanto resistência, aqui voltamos a enfatizar os acordos de pesca, os poços e tanques para criação de peixes, atividades comerciais a fim de serem fomentadas tanto em termos de financiamento quanto de orientações técnicas e jurídicas que correspondam às demandas do capital, mas que permitam a esses trabalhadores uma relação harmônica com o meio ambiente que é de onde retiram o produto de seu trabalho.

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigidas às gerações mais jovens e adultas, para expandir as bases de uma opinião pública bem informada e formada a fim de propiciar uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspirada no sentido de responsabilidade quanto à proteção e

melhoria do meio em toda sua dimensão humana.

Mesmo que a pesca predatória seja reconhecidamente responsável pelo desaparecimento de diversas espécies nas comunidades pesqueiras, outras situações precisam estar articuladas a pesca responsável como: o incentivo e orientação (técnica e jurídica) a outras atividades associadas à pesca e a manutenção das famílias principalmente em períodos de desova de determinadas espécies.

REFERÊNCIAS

BARRA, José Domingos Fernandes. **A relação trabalho e educação no contexto dos acordos de pesca em Cametá**: uma alternativa econômica ou uma prática de resistência? Belém, 2013. 115 p. Tese (mestrado em educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (coleções questões da nossa época; v.1)

MANESCKY, Maria Cristina. Da casa ao mar: papéis das mulheres na construção da pesca responsável. Proposta nº 84/85 Março/Agosto de 2000.

VERÍSSIMO, José. **A Pesca na Amazônia**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970b. (coleção Amazônica, série José Veríssimo).

RODRIGUES, Doriedson. **Saberes sociais e luta de classe**: um estudo a partir da Colônia de pescadores artesanais Z-16- Cametá/Pará. Tese (doutorado em educação)- UFPA, 2012.

PESQUISA E MÉTODO: CAMINHOS QUE CONTRIBUEM PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Adriana Vieira Lins

Escola de Referência, Integral, Maria Ivone
Santos de Oliveira, Maceió - Alagoas.

Ciro Bezerra

Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió
- Alagoas.

Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas

Escola de Referência, Integral, Maria Ivone
Santos de Oliveira, Maceió - Alagoas.

Claudio da Costa

Prefeitura Municipal de Campo Alegre, Alagoas.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar o poder pedagógico do método da leitura imanente, em realizar revisões bibliográficas. Para está demonstração, utilizou-se os trabalhos acadêmicos de Alda Judith Alves (1992). A autora não propôs em seu artigo uma metodologia apropriada para realizar a revisão de literatura; orientada pedagogicamente para extrair as unidades significativas e epistemológicas dos trabalhos acadêmicos selecionados para estudo. O método da leitura imanente se propõe, exatamente, a preencher essa lacuna e contribuir com a pesquisa crítica, social e educacional. É uma forma sistemática e rigorosa de estudar os trabalhos acadêmicos. Seu objetivo é contribuir para a apropriação de conhecimentos e desenvolver a autonomia intelectual do leitor. Seu telos é transformar o

leitor em escritor. Consiste em uma didática de estudo, organizada em quatro momentos, o que caracteriza a sequência pedagógica do método.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa, método e emancipação humana.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo demonstrar o poder pedagógico do método da leitura imanente, em realizar revisões bibliográficas. E, com isso, preencher uma lacuna metodológica no âmbito das pesquisas sociais e educacionais. Um dos objetivos específicos foi formular um quadro lógico para expor trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações, teses e artigos), produzidos pelos componentes dos Grupos de Estudos e Pesquisas Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, cadastrados no CNPq. Não há aquele que por necessidade, obrigação ou compromisso em fazer pesquisa não se ponha a pensar, imaginar e refletir sobre as inúmeras possibilidades e determinações que os componentes da pesquisa sobre o ser humano: objeto, objetivos, hipóteses, problema e problemática provocam no investigador.

Por conseguinte, é próprio do trabalho intelectual, acadêmico e sistemático, provocar

inquietações, inquirições e dúvidas sobre a forma de abordar o problema e definir o ponto de partida de uma pesquisa. Como iniciar a análise, desenvolver estratégias metodológicas coerentes com o objeto de investigação, usar os instrumentos pertinentes para alcançar os objetivos propostos e os resultados almejados, enfrentar questões que se propõe a responder? Enfim, como descobrir, explicar e compreender o que não se pode determinar a priori? Questões como estas lançam o pesquisador em uma trama específica de um trabalho específico que conduz a desbravar realidades e que no início se manifestam apenas como sombras e penumbras. Pesquisar é exatamente isto: uma aventura que nos mobiliza a resolver enigmas e solucionar problemas, que a priori desconhecíamos completamente. Foi exatamente o que ocorreu nesta pesquisa.

No interessante artigo de Alda Judith Alves, intitulado A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis é indicado algumas pesquisas interessantes, realizadas por Almeida (1977) e Castro e Holmesland (1984), sobre a qualidade das teses e dissertações defendidas e aprovadas em Programas de Pós-graduação no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, respectivamente. A pesquisa de Almeida comprovou que “70% das revisões se situaram nos níveis regular e sofrível, tendo sido também, dentre os aspectos avaliados, o mais frequentemente classificado como péssimo”. O que isto significa em termos de trabalhos acadêmicos de pós-graduação: dissertações de mestrado e teses de doutorado? Algo bastante grave, porque para Alves (1992, p. 54) “a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. Considerando a pertinência deste postulado a metodologia escolhida acabou se impondo como fio condutor à pesquisa.

É revelado o quanto é imprescindível e necessário a revisão bibliográfica ou revisão da literatura. Como então fazê-la? Eis o primeiro problema com o qual nos deparamos: como garantir qualidade na revisão bibliográfica? Embora consciente deste problema Alda Judith Alves em seu artigo não nos ensina como proceder e fazer a revisão de literatura. O que nos deixou bastante frustrado. Mas ao mesmo tempo se impôs como um desafio: sugerir um método de revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos e livros didáticos. Apesar da revisão da literatura ser de vital importância para determinar “[a] a contextualização do problema dentro da área de estudo; [b] a construção do referencial ou fundamentação teórica e [c] estar a serviço do problema da pesquisa”; não podemos esquecer de outro componente fundamental: [d] a construção delimitação do objeto da pesquisa. Todos sabemos os limites metodológicos das “orientações gerais”.

Alda J. Alves (1992, p. 54) formula uma proposição que, dada nossa expectativa em relação ao título de seu trabalho, é desconfortante: “se não se pode especificar como deve ser [feito] uma revisão da literatura, é possível mostrar o que deve ser evitado”. Para tanto, Alda J. Alves, no final do artigo, enumera 13 recomendações. Mas saber se

precaver a “evitar equívocos” é completamente diferente de saber fazer, praticamente, uma revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Conclusão, Alda J. Alves não nos oferece um método que nos guie e oriente neste trabalho. E nós não estamos falando de “receita de bolo”, mas diretrizes, princípios norteadores e processos metodológicos, como, por exemplo, os do método do grupo focal e do método hermenêutico-dialético. Entretanto ela nos encoraja e propõe uma postura acalentadora: “devemos perseverar pesquisando”.

Além desta postura propõe um procedimento epistemológico que convém destacar e enfatizar, visando, além de socializar e compartilhar com nossos pares, fixá-los em nossas memórias. Postula nossa autora, uma compreensão compartilhada pela metodologia adotada nesta pesquisa: A produção de conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema e os objetivos propostos.

2 | METODOLOGIA

O método é o caminho que conduz o pesquisador alcançar os objetivos. Contudo o objetivo tem pressupostos: a delimitação do objeto, a clara consciência do que, do porquê e do como se pesquisa. E quem praticamente operacionaliza esses componentes na/da pesquisa é o método. O objeto se constitui, por isso, no componente fundamental da pesquisa, e não se confunde com o objetivo e tampouco com o tema. Pesquisa sem objeto bem definido é método. O objeto se constitui, por isso, no componente fundamental da pesquisa, e não se confunde com o objetivo e tampouco com o tema. Pesquisa sem objeto bem definido é relatório, mera descrição da realidade, contribui muito pouco com o desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais.

Por sua vez, a problematização ajusta o pesquisador se posicionar melhor no campo temático da pesquisa. Há, portanto, uma cadeia lógica que liga os diferentes componentes de uma pesquisa: do levantamento de documentos e bibliografia, seleção do material levantado, passando pela revisão bibliográfica e pela elaboração de instrumentos como questionários e entrevistas, até a redação e exposição lógica, e tudo isso tendo que ser enquadrado nas normas acadêmicas.

Na segunda seção, Alves (1992, p. 53) analisa a categoria referencial teórico. Mas no percurso até aqui assinalado, que compreende a primeira seção, esperamos que já tenha ficado claro como é possível enfrentar as dificuldades e lacunas imanentes as pesquisas. Na terceira seção Alves (ibidem) expõe e problematiza os principais equívocos que devem ser evitados numa pesquisa. Especificamente os equívocos que se comete na revisão bibliográfica. Componente que baliza os trabalhos acadêmicos

na pós-graduação, isto é, as teses e dissertações. Para demonstrar os equívocos que se cometem na revisão bibliográfica Alves utiliza o recurso da “caricatura”.

De acordo com Alves (1992, p. 56) existem diferentes formas de abordar e expor o que deve ser evitado numa revisão bibliográfica, ela adota a caricatura. “A caricatura é /.../ utilizada como recurso didático para facilitar o reconhecimento dos tipos focalizados; e induzir a rejeição dos tipos focalizados”. A título de ilustração indicamos abaixo as recomendações e proposta feitas por Alda Judith Alves para evitar equívocos na revisão bibliográfica e garantir a qualidade mínima nos trabalhos acadêmicos:

SUMMA

/.../ a suma é aquele tipo de revisão em que o autor considera necessário apresentar um resumo de toda produção científica da cultura ocidental (em anos recentes passando [a] incluir também contribuições de culturas orientais) sem o tema, e suas ramificações e relações com campos limítrofes. Por essa razão, poderia ser também chamada “do universo e outros assuntos.

Arqueológico

/.../ distingue -se da SUMMA pela ênfase na visão diacrônica /.../ começa pelos jesuítas mesmo que o problema diga respeito a politecnia; se o assunto for de educação física, considera imperioso recuar à Grécia clássica.

Patchwork

/.../ se caracteriza por apresentar uma colagem de conceitos, pesquisas e afirmações de diversos autores, sem um fio condutor capaz de guiar a caminhada do leitor através daquele labirinto.

Suspense

/.../ Ao contrário do anterior, pode -se notar a existência de um roteiro, entretanto, como nos clássicos do gênero 66, alguns pontos da trama permanecem obscuros até o final. Dificuldade: saber aonde o autor quer chegar; qual a ligação dos fatos expostos com o tema do estudo. Em alguns casos, o mistério se esclarece nas páginas finais /.../ em outros /.../ tudo leva a crer que o estudo se encaminha numa direção e, de repente, se descobre que o foco é outro.

Rococó

/.../ Certos trabalhos acadêmicos nos quais conceituações teóricas rebuscadas (ou tratamentos metodológicos sofisticados) constituem os ‘elementos decorativos’ que tentam atribuir alguma elegância a irrelevantes.

Caderno B

Texto leve que procura tratar, mesmo os assuntos mais complexos, de modo

ligeiro, sem aprofundamentos cansativos. A predileção por fontes secundárias /.../ é uma constante /.../ COQUETEL TEÓRICO

Diz-se daquele estudo que, por atender a indisciplina dos dados, apela para todos os autores disponíveis /.../.

Apêndice Inútil

/.../ o pesquisador, após apresentar sua revisão de literatura, organizada em um ou mais capítulos a parte, aparentemente exaurido pelo esforço, recusa - se a voltar ao assunto. Nenhuma das pesquisas, conceituações. Esse fenômeno pode ocorrer com a revisão como um todo ou restringir a apenas um de seus capítulos.

Monástico

/.../ O estilo dos trabalhos acadêmicos deve ser necessariamente pobre, mortificante, conduzindo, assim, o leitor ao cultivo das virtudes da disciplina e da tolerância. Os estudos desse tipo nunca têm menos de 300 páginas.

Cronista Social

É aquele que o autor dá sempre um 'jeitinho' de citar que está na moda, aqui ou no exterior. Esse tipo de revisão de literatura é o principal responsável pelo surgimento dos 'autores curinga' que se tornam referência.

Colonizado e Xenófobo

/.../ Um é exatamente o reverso do outro, ambos igualmente inadequados. O colonizado é aquele que se baseia exclusivamente em autores estrangeiros ignorando a produção científica nacional sobre o tema. O xenófobo, ao contrário, não admite citar literatura estrangeira, mesmo quando a produção nacional sobre o tema é insuficiente.

Off The Records

/.../ refere-se àqueles casos em que o autor garante o anonimato às suas fontes, através da utilização frequente de expressões como "sabe-se", 'tem sido observado⁶⁸', 'muitos autores', 'vários estudos' e outros similares, impedindo seu leitor de avaliar a consistência das afirmações apresentadas, além de negar o crédito a quem merece.

Ventriloquo

É o tipo de revisão na qual o autor só fala pela boca dos outros, quer citando-os literalmente ⁶⁹, quer parafraseando suas ideias. Em ambos os casos, a revisão torna-se uma sucessão monótona de afirmações, sem comparações entre elas, sem análises críticas, tomadas de posição ou resumos conclusivos. O estilo é facilmente reconhecível: os parágrafos se sucedem alterando expressões como 'para fulano',

segundo beltrano.

Analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, p. 54). Desta forma não encontramos a resposta que procurávamos em Alda J. Alves, mas ela nos ajudou a prosseguir na busca de um método para realizar a revisão bibliográfica, de forma a garantir a qualidade mínima de nossa pesquisa. Descobrimos com Alves o que é necessário evitar, e isso não é pouca coisa. Nestas circunstâncias fomos tomados por uma grande vontade de prosseguir pesquisando. Com a consciência de que o planejamento (“reflexão que precede e preside a ação”) muda no processo de sua realização.

Mas o que desencadeia o afã nos pesquisadores para que se disponham a investigar com todas as forças que dispõe frente às dificuldades que enfrentam? O que move esta incontrolável força, este por teleológico (finalidade/obrigação das pessoas realizarem pesquisas, desde o “momento originário do trabalho humano” (LUKÁCS, 2013), como uma atividade humana necessária, independentemente de elas estarem vinculadas as instituições de ensino e pesquisa), subvertendo as pessoas em todos os lugares, e transformando-as em pesquisadores?

E na medida que envolvem as pessoas, estas não conseguem resistir ao emaranhado dos sentidos da pesquisa. Ora, toda e qualquer investigação nos posiciona, necessariamente, no turbilhão de um complexo de atividades, inventadas pelo ser humano; atividades geohistóricas que tem, claro, a sua gênese, mas que não será objeto de nossa análise nesse trabalho. Atividades que muitas vezes desconhecemos plenamente, mas apenas as intuímos por participarmos de uma cultura estruturada e institucionalizada historicamente, sob rígidas regras de comunicação social, imanente a natureza da própria pesquisa. Há uma relação ontológica inquestionável entre pesquisador e pesquisado. Uma relação que Kant (1724 -1804), em sua Crítica da Razão Pura, supôs existir entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, a relação sujeito e objeto na pesquisa.

Se prestarmos atenção observaremos que os fundamentos ontológicos das relações científicas são similares as relações existentes entre ser humano e natureza, e esta, no mundo humano, é mediada pelo trabalho. Admitindo esse pressuposto postulamos, então, que a pesquisa é uma forma concreta de trabalho: trabalho intelectual. Este possui as suas próprias dinâmicas, regras, normas, instrumentos e saberes técnicos e sistematizados, conhecimentos científicos, exigindo capacidades específicas para ser realizado, que se vivenciadas com paciência e persistência desenvolvem habitus, disposições, faculdades, ethos, e é atravessada por princípios éticos e, se pensarmos na filosofia estoica e epicurista, contribui para desenvolver a estética da existência humana. Neste caso as pesquisas não são um fim em si mesmas, mas provocam efeitos políticos, sociais, psicológicos e culturais.

Produzem, por exemplo, valores de uso, conhecimentos de todos os matizes, a formação de si, entre outros fatos sociais. A pesquisa social e educacional promove resultados que transformam toda sociedade: geográfica, cultural, social e inclusive o modo de vida dos sujeitos pedagógicos. Por ser trabalho a pesquisa é portadora de dialética singular, que envolve teleologia, nexos causais e elaborações dos meios (LUKÁCS, 2013). Somos envolvidos na dialética do trabalho da pesquisa desde o momento em que realizamos pesquisas, ainda que espontaneamente. A prática espontânea em pesquisar, para acomodar a curiosidade, ou a finalidade ou obrigação em realizar pesquisas sistemáticas, tendo em vista as demandas sociais, é o bastante para posicionar as pessoas, teleologicamente, na dialética do trabalho da pesquisa.

Nossa tese é que a própria forma social, no caso a forma social pesquisador, se consubstancia na atividade de pesquisar, como uma forma de ser ou modo de existência, é exteriorização de relações sociais concretas—o que, portanto, não é simples palavra ou variável, de qualquer espécie: dependente ou independente (MIRANDA, SILVEIRA, RICHARTSON, 2013); muito menos extrínsecas e intervenientes; mas, considerando a perspectiva ontológica, pesquisador é uma categoria social, e categoria está referenciada no mundo real, liga socialmente ser e pensamento; imaginação e existência; interioridade e exterioridade humanas; psicologia, sociedade e cultura.

Pelo fato de estar ancorada no mundo real, imbricada nas relações sociais, as categorias se nos impõe com tanta força objetiva e vinculante que não temos outra alternativa senão assumi-las como princípio e diretriz de nossas existências, capazes de nos possibilitar a relação com os outros e, desta forma, existirmos no mundo. Estes são os efeitos da personificação das formas sociais. Pensar sobre este processo é imprescindível para compreender as dinâmicas sociais da pesquisa.

3 | CONCLUSÃO

No final das contas é a vivência em pesquisa, “a familiaridade com o estado do conhecimento /.../ que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema” e evitar equívocos de revisão de literatura. A familiaridade com o estado do conhecimento assume importância ímpar. Quanto maior intimidade no trato com a pesquisa maior tende a ser a capacidade do pesquisador problematizar determinado tema. A problematização do tema abre possibilidade dos estudos e pesquisas contribuírem para o conhecimento avançar, seja esclarecendo questões controversas ou revelando a inconsistência de postulados estabelecidos, ou preenchendo lacunas identificadas.

A Conclusão é a análise crítica é primordial em uma pesquisa. É o que Alves enuncia reiteradamente de diferentes formas. Já os componentes categoriais da análise crítica são aspectos básicos para a compreensão da “lógica adotada para a construção do objeto”. Warde (1990, p. 4) orienta que nos trabalhos acadêmicos, sobretudo nos de pós-graduação, devem aparecer na introdução à lógica da

construção do objeto. A negação da personificação das formas sociais significa negar a socialização do ser humano, o que é um absurdo se pensamos na natureza deste ser. Esta é uma característica da força das relações entre forma social e relações sociais legítimas, existentes em todas as sociedades, comunidades e grupos sociais existentes. É imanente a isto que nós humanos nos inventamos e (re) inventamos em grupos, comunidades e sociedades; que tão logo as relações sociais projetem formas sociais e as personificamos elas nos reinventam.

O pesquisador é uma categoria desse tipo. Nesta situação, qualquer pessoa posicionada socialmente como pesquisador não pode se furtar em desenvolver e afirmar os atributos do que seja considerado socialmente pesquisador. O que significa que as vontades pessoais eclipsam diante da obrigação social de personificar as diversas formas sociais existentes, forjadas por relações sociais, em cada lugar social e institucional. As formas sociais personificadas nos mais diversos lugares constituem um verdadeiro mosaico que enriquecem a configuração da Geografia Humana. Isto é um fato irrefutável e irreversível do gênero humano, imanente a todo os períodos da história e processos de sociabilidade.

Isto é válido não apenas para as pessoas que pesquisam, mas para todos os participantes dos processos de personificação das formas sociais, como a personificação de pai, filho, professor, aluno, ou qual quer profissão, e mesmo a categoria pesquisador. Há, portanto, uma força objetiva e um poder incontornável na personificação das formas sociais pelas pessoas, nela as forças subjetivas são impotentes e subvertidas pelas forças objetivas que ela contém (apesar de sempre plurais, porque vinculadas a nós, as forças subjetivas são particularizadas em cada situação social, em cada lugar social ou instituição – família, igreja, escola, trabalho, sindicatos, organizações políticas).

As forças subjetivas são objetivamente “subsumidas” nos processos objetivos de personificação das formas sociais pelas pessoas. Isso nos obriga buscar uma estratégia inteligente para enfrentarmos as formas sociais que se impõe às nossas vontades e que nos posiciona socialmente, como é a forma social pesquisador. E nos parece que a atitude basilar é conhecer os princípios e procedimentos da pesquisa propostos pelos pesquisadores experientes. Conhecer os processos, instrumentos e resultados a que ela nos conduz.

Todos os intelectuais contemporâneos serão um dia fisicamente ausentes, que, com os futuros intelectuais presentes, constituirão a “comunidade” de intelectuais com quem todos os sujeitos pedagógicos entram em contato em suas atividades, hoje e no futuro. Nisto é importante enfatizar a longevidade e universalidade dos conhecimentos produzidos sociogeohistoricamente diante da brevidade da existência pessoal. Vividos como “atividade humana sensível”, o estudo e a pesquisa ajudam-nos a existir melhor no mundo, ética e esteticamente, e com mais consciência sobre essas qualidades de nossa existência. Daí podermos pensar em estética da existência. O estudo e a pesquisa também desenvolvem a capacidade de intervir no mundo, e avaliar

racionalmente as consequências desta intervenção. Estas características filosóficas fundamentam o que, de fato, propomos como método de revisão bibliográfica.

A revisão da bibliografia ou revisão da literatura é também uma revisão cultural, ética e estética do gênero humano, praticada por todas as pessoas, durante a atividade de estudar e pesquisar. Estas “atividades humanas sensíveis” permitem o ser humano atuar e contemplar o legado cultural gerado nos diferentes continentes. Portanto, tais atividades materializam a dialética entre a singularidade cultural dos povos, sua ética e seu ethos, e a universalidade dos registros dessa singularidade pelo pensamento, que podem ser filosóficos, poéticos, científicos, cinematográficos, teatrais, entre muitas outras linguagens, expressões e formas ou gêneros literários, vivenciados pelo gênero humano. Esta é a visão marxista ancorada nos sentidos da categoria trabalho.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Risoleta – ***Avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro***. Rio de Janeiro. UFRJ: Dissertação de Mestrado. Mimeografado, 1977

ALVES, Alda Judith – **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 81, pp. 53-60, maio, 1992.

_____. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 77, pp. 53-61, maio, 1991.

BEZERRA, Ciro. ***Crítica à Sociologia: conhecimento e educação***. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2017. Volume I: Sociologia do Conhecimento na Modernidade; Volume II: Sociologia da Educação no Século XXI.

_____. ***A conspiração do vampiro: pesquisa, currículo e ensino médio, técnico e profissional no Brasil***. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2017. Volume I e II.

_____. ***Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula ou Formação de si: um método para resistir e emancipar***. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2016.

_____. ***Geografia do capital: desenvolvimento territorial, educação do campo e políticas públicas***. São Paulo: Tese (Pós-doutoramento) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente. Brasil, 2011.

_____. ***Economia política do trabalho pedagógico***. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2010.

_____. ***Conhecimento, Riqueza e Política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci***. Maceió: EDUFAL, 2009.

BOURDIEU, Pierre – ***A distinção: crítica social do julgamento***. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. ***A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos***. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. ***O poder simbólico***. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PESQUISAS SOBRE CORPO E GÊNERO NAS REVISTAS DA ABEM

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Osório – Rio Grande do Sul

Bruno Felix da Costa Almeida

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Osório – Rio Grande do Sul

Daniele Isabel Ertel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Osório – Rio Grande do Sul

Diego Luis Faleiro Herencio

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Osório – Rio Grande do Sul

RESUMO: A Educação Musical tem crescido ao longo dos anos, sendo que a elaboração de pesquisas e sua divulgação em periódicos científicos contribuem com este crescimento. Neste sentido, a Revista da ABEM, publicação científica que pretende divulgar a pluralidade do conhecimento em Educação Musical, tem grande importância. Considerando-se temáticas sobre corpo e gênero, esta comunicação apresenta a pesquisa que objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em Educação Musical envolvendo corpo e gênero, ao longo dos anos, tomando como

base publicações na Revista da ABEM desde seu início. Para tanto, foram consultadas, via *Internet*, publicações datadas de 1992 (vol. 1, n.º 1) a 2017 (vol. 25, n.º 39), tendo como mecanismos de busca os termos: corpo e gênero. Observou-se que as temáticas têm sido pouco investigadas, sendo um importante campo de pesquisa que se apresenta na área na atualidade, considerando-se sua pertinência para a Educação Musical, Educação e para a constituição da própria cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Corpo. Gênero. Revista da ABEM.

ABSTRACT: Music Education has grown over the years, and the development of research and its dissemination in scientific journals contribute to this growth. In this sense, ABEM Journal, a scientific publication that intends to disseminate the plurality of knowledge in Music Education, has great importance. Considering themes on body and gender, this communication presents the research that aimed to identify and discuss what has been investigated in Music Education involving body and gender, over the years, based on publications in the ABEM Journal since its inception. For this purpose, publications dated from 1992 (vol.1, no. 1) to 2017 (vol.25, no. 39) were consulted via the Internet. The search terms were: body and gender. It was observed that the themes have been little investigated,

being an important field of research that presents itself in the current area, considering its pertinence for Music Education, Education and for the constitution of the own citizenship.

KEYWORDS: Music Education. Body. Genre. ABEM Journal.

1 | INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta os resultados da pesquisa sobre corpo e gênero, a partir do que tem sido produzido, em Educação Musical, nestas temáticas. Para tanto, são apresentados estes temas, no presente artigo, a partir de dois focos que se entrelaçam, quais sejam, conceitos de corpo e gênero, e as publicações de investigações e discussões em Educação Musical envolvendo corpo e gênero na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

As pesquisas em Educação Musical têm crescido ao longo dos anos. Inúmeros programas de pós-graduação na área têm sido constituídos em todas as regiões do país. Esse crescimento também pode ser observado a partir da análise acerca das publicações sobre as pesquisas, tendo diversas abordagens e enfoques. A Revista da ABEM tem contribuído muito neste sentido. Não é o único periódico no qual podem ser encontrados os registros das investigações que são empreendidas na área, mas, certamente, é um importante meio de divulgação das mesmas, pois grande parcela das pesquisas é publicada neste periódico, bem como investigadores recorrem à revista, com vistas a conhecer e se aprofundar neste sentido.

A ABEM iniciou suas atividades em 1991, objetivando congregar profissionais da área e organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da Educação Musical. Durante os anos de sua existência, a ABEM tem promovido encontros, debates e partilhas de experiências em todas as regiões do país.

O objetivo principal da Associação é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares. (SITE ABEM, 2018).

Considerando-se as temáticas sobre corpo e gênero, como dito anteriormente, e tendo em vista a existência da Revista da ABEM e a pertinência, para a Educação Musical, das investigações com este foco, esta pesquisa estruturou-se a partir do questionamento: O que tem sido publicado na Revista da ABEM, transversalizando a relação da Educação Musical aos conceitos de corpo e gênero? Partindo desta questão, esta pesquisa objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado

em Educação Musical envolvendo corpo e gênero, tomando como base as publicações na Revista da ABEM.

2 | CORPO E GÊNERO

Louro, Neckel e Goellner (2003) discutem sobre a tradição ocidental relativa ao corpo e seu lugar na natureza. As autoras, ao mesmo tempo em que apresentam as dificuldades com as quais a temática tem sido tratada, sendo, muitas vezes, desqualificada, também argumentam sobre os investimentos ocorridos em diversas instâncias da Educação quanto ao corpo, mencionando as pedagogias culturais.

Em relação ao corpo, Goellner (2010, p. 28) explica que este é “uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc...”. Le Breton (2007), a respeito do corpo e de suas fases epistemológicas e discursivas, explica que os indivíduos, tanto na esfera pública quanto na particular, envolvem a mediação do corpo, em suas palavras, sendo o “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (p. 7). Atos como os modos de vestir, jogar, exercitar, falar e comportar-se são determinados pelos significados das lógicas sociais e culturais vigentes em cada época. Para o autor:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2007, p. 7).

As pesquisas e os textos que tratam de gênero apresentam o conceito como uma construção cultural do sexo, a condição social pela qual somos identificados como masculinos e femininas. Envolve diferentes processos de produção de masculinidades e feminilidades, incluindo processos históricos, sociais e culturais, dentre outros.

Conforme Guedes (1995), a definição de gênero é complicada, pois apresenta diversos significados e agrega sentidos amplos. Os dicionários utilizam o termo sob diversos enfoques. O dicionário Aurélio, por exemplo, trata do termo do seguinte modo:

Grupo de espécies que entre si têm certas analogias, como classe, modelo, gosto, feitio, maneira, modo, qualidade, força, calibre, estilo, propriedade de algumas classes de palavras, notadamente substantivos e adjetivos, que apresentam contrastes de masculino, feminino e por vezes neutro, que podem corresponder a distinções baseadas nas diferenças de sexo. Conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos. Cada um dos produtos ou artigos de um conjunto de víveres ou provisões. Cada um dos artigos de um conjunto de mercadorias ou de fazenda. Gênero bucólico: o mesmo que gênero pastoril. Gênero pastoril: gênero literário que trata de cenas da vida pastoril (compreende o idílio e a écloga). (DA, 2018).

Há algum tempo, feministas americanas começaram a utilizar a palavra gênero no sentido literal, para entender, visualizar e se referir à organização social da relação entre os sexos. Essas tentativas constituíram-se resistências ao determinismo biológico presente no uso dos termos como sexo ou diferença sexual. Objetivava-se enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em sexo (GUEDES, 1995). Scott (1995) explica que o objetivo é descobrir os papéis e os simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e épocas, encontrando seus sentidos e as formas de funcionamento para manter a ordem social ou transformá-la.

Butler (2010, p. 26) afirma que a “ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados de gênero, descritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo estes corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável”. Nesse sentido, a autora questiona a forma pela qual a ideia de corpo foi construída, com demarcações impostas pela perspectiva do sexo/gênero que propõe, por um lado, a estrutura binária do sexo e, por outro, a coerência interna do gênero. Butler (2010, p. 186) sustenta que foram impostos à sociedade “discursos heterossexuais compulsórios” a partir da regulação – criticando a significação cultural que fixa a representação do corpo heteronormativo, fruto de uma concepção de “cristãos e cartesianos, os quais, antes do surgimento da biologia vitalista no século XIX, compreendiam o corpo como matéria inerte que nada significa”. Entende-se, nesse sentido, o questionamento por parte da autora em relação às formas de construção do sexo e do gênero no processo histórico-cultural da sociedade, a fim de chegar à conclusão de que é necessário passar por um processo de desconstrução do gênero, da visão dicotômica de corpos masculinos e femininos, para pensarmos num corpo em *performance*.

Com base nos conceitos de corpo e gênero e, tendo como objetivo investigar as publicações na Revista da ABEM, foi elaborada a metodologia com vistas a identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em Educação Musical e publicado na referida revista.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS, DADOS DA PESQUISA E PRÉ-ANÁLISE

Para a realização desta pesquisa foram consultadas, via *Internet*, publicações da Revista da ABEM datadas de 1992 (vol. 1, n.º 1) a 2017 (vol. 25, n.º 39), utilizando-se como mecanismos de busca os termos: corpo e gênero (*SITE DA ABEM*, 2018). Nestas buscas foram encontradas doze publicações, tendo como ano de início 2003 e final em 2013.

Título	Autor(a)	Termos de Busca	Ano da Publicação
Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil.	Hentschke (2003)	Música e Corpo	2003
A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos.	Pederiva (2004)	Música e Corpo	2004
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música.	Silva (2004)	Música e Gênero	2004
Educação musical e práticas sociais.	Souza (2004)	Música e Gênero	2004
Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.	Penna (2007)	Música e Corpo	2007
Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?	Kebach (2007)	Música e Corpo	2007
Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal.	Santiago (2008)	Música e Corpo	2008
Barulhar: a música das culturas infantis.	Lino (2010)	Música e Corpo	2010
A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical.	Duarte (2011)	Música e Gênero	2011
Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no corpo cidadão.	Menezes (2012)	Música e Corpo	2012
O que faz a música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio.	Silva (2012)	Música e Gênero	2012
A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	Rodrigues (2013)	Música e Corpo	2013

Tabela 1: Publicações com Temáticas de Corpo e Gênero nas Revistas da ABEM

Fonte: Autores.

Após esta busca inicial, os textos foram lidos, iniciando-se pela consulta aos resumos e, posteriormente, lendo os artigos na íntegra. Com base nestas leituras, seis textos foram incluídos para a análise quanto aos temas de corpo e gênero em Educação Musical, como apresentado na Tabela 2, a seguir.

Título	Autor(a)	Termos de Busca	Ano da Publicação
A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos.	Pederiva (2004)	Música e Corpo	2004
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música.	Silva (2004)	Música e Gênero	2004

Educação musical e práticas sociais.	Souza (2004)	Música e Gênero	2004
Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?	Kebach (2007)	Música e Corpo	2007
Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal.	Santiago (2008)	Música e Corpo	2008
Barulhar: a música das culturas infantis.	Lino (2010)	Música e Corpo	2010

Tabela 2: Artigos que Tratam de Corpo e Gênero nas Revistas da ABEM

Fonte: Autores.

A análise das tabelas pode suscitar reflexões e inferências. Conforme a Tabela 1, o surgimento de pesquisas que, de algum modo, tratam das temáticas sobre corpo e gênero, surgiram somente a partir de 2003, e a Tabela 2 – que especifica e apresenta os artigos originados de pesquisas que, efetivamente, trataram destas temáticas – revela o ano de 2004 para ambas as temáticas. Apesar de as pesquisas sobre corpo, por exemplo, terem surgido há mais tempo no Brasil, observa-se que, somente no Séc. XXI, a Educação Musical focou estes estudos. Nóbrega, Silva e Lima Neto (2015) tratam do assunto nomeando-o como filosofia do corpo, estudando-o na perspectiva de paisagens que se estabeleceram no Brasil. Conforme os autores:

Em 1970, Mauro Soares Teixeira publica Fundamentos Filosóficos da Educação Física, obra que passa a ser referência para a pesquisa em Educação Física. Inezil Penna Marinho escreve sobre as relações do corpo e da alma em Aristóteles, Descartes e Bergson – escritos que introduzirão uma Filosofia da Educação Física e dos Esportes, em 1944. Porém, já em 1944 ele havia publicado um importante artigo, que prefigurava o seu livro O hedonismo, uma filosofia do prazer, de 1971. (NÓBREGA; SILVA; LIMA NETO, 2015, p. 40).

Posteriormente, conforme os autores, os anos 1980 marcaram o final da ditadura militar, oportunizando novos olhares, tanto em âmbito social, quanto em comportamental, cultural e epistemológico. Esses avanços ocorreram cada vez com mais ênfase, abrangendo diversos âmbitos e áreas do conhecimento.

Apesar da existência de pesquisas e artigos focando corpo e gênero, apenas a partir de 2004 é que podem ser encontrados estudos sobre música e corpo, e música e gênero. Nesse momento é importante revelar que se objetivava investigar, também, sobre a produção em música e sexualidade. Todavia, nenhum artigo foi encontrado, ao menos até o primeiro semestre de 2018, período em que se compreende o recorte da presente pesquisa.

Considerando-se os artigos que, após a análise dos dados destacaram-se quanto à abordagem das temáticas: música e corpo, e música e gênero, são apresentados, a seguir, os resultados e a análise dos dados.

4 | RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Após a análise dos doze textos que se apresentaram na busca via *Internet*, como dito anteriormente, seis deles se apresentaram adequados à análise final, tendo em vista o objetivo de identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em Educação Musical, envolvendo corpo e gênero, e tomando como base as publicações na Revista da ABEM. Os seis textos resultantes foram categorizados de acordo com propósito da pesquisa. Portanto, fez-se uso das categorias Música e Corpo, Música e Gênero.

Na categoria Música e Corpo foram identificados quatro textos (PEDERIVA, 2004; KEBACH, 2007; SANTIAGO, 2008; LINO, 2010).

Pederiva (2004), no artigo “A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos”, discute sobre o tratamento corporal na formação do músico, considerando-se a *performance* e a Educação Musical. A autora traz à discussão os casos de adoecimento de músicos, pelo fato de estes terem de dar conta de um excelente desempenho devido às demandas, esquecendo do processo pedagógico inerente e necessário. Nesse sentido, sua investigação objetivou responder à crescente demanda de pesquisas que solicitam que se lance um olhar dessa natureza para o corpo de musicistas que fazem música durante o processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais. Conforme a autora, há um distanciamento entre as reflexões e as práticas musicais no que diz respeito à *performance* musical, e sobre como o corpo pode ser considerado “em sua integralidade, no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, em relação a teorias que já delimitam bases para uma ação concreta” (p. 97). Os princípios são dicotômicos na relação mente-corpo. Conforme Pederiva (2004), ainda existe um campo vasto a ser pesquisado, “mas é visível a necessidade de interagir com outros campos esclarecedores de conhecimento a respeito da questão humana, do corpo e das relações estabelecidas a partir de então, para que o fenômeno vá sendo aos poucos compreendido e sistematizado” (p. 97).

Kebach (2007), em “Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?”, investiga os mecanismos de adaptações orgânicas ao meio, a fim de traçar um paralelo entre estas e as adaptações cognitivas em relação ao objeto musical, na tentativa de compreender suas semelhanças e diferenças. Desse modo, a autora pretendeu pesquisar sobre como ocorre a construção do conhecimento musical, o papel do organismo e do meio nesta construção, e se as estruturas musicais possuem algo de inato. De acordo com a autora, as estruturas musicais não são inatas, mas construídas na interação entre sujeito (corpo e mente) e objeto (no caso, a música), embora o mecanismo de adaptação cognitiva possua características semelhantes ao de adaptação orgânica. Nesse sentido, o corpo, para a autora, é importante no processo de interação.

Em “Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal”, Santiago (2008) apresenta o relato de uma experiência com músicos, estudantes da disciplina Dinâmicas Corporais para a Educação Musical, do Mestrado

em Música da Escola de Música da UFMG. A autora trata de conteúdo, princípios e abordagens pedagógicas da disciplina, discutindo com o grupo suas percepções sobre a experiência naquele contexto. Esta experiência gerou reflexões sobre o desenvolvimento de vivências “musicorporais”, nas quais a construção dos saberes musicais ocorreu através da integração entre corpo e música. Como conclusão, a autora explica:

Compreender a corporeidade torna-se, assim, fundamental para educadores de todas as áreas. Ao reconhecermos a relevância de se buscar experiências musicorporais, poderemos abrir novas avenidas de conduta para a pedagogia da performance e para a educação musical. E, ainda, poderemos abrir novos caminhos para pesquisa em música e corporeidade, observando, compreendendo e interpretando os significados da ação corporal na música a partir de novos ângulos de ação pedagógica. Finalmente, poderemos estabelecer novas bases empíricas e teóricas para o melhor desenvolvimento da musicorporeidade. (SANTIAGO, 2008, p. 54).

Lino (2010) apresenta sua pesquisa com uma turma de Educação Infantil. Em “Barulhar: a música das culturas infantis”, a autora explica que os “diferentes jogos de barulhar coletados demarcam que a música das crianças é o barulhar, ação imprevisível e indeterminada que flui na diversidade de um corpo que se lança à sensibilidade de soar” (p. 81). Nesse sentido, Lino (2010) alerta para a necessidade de brincar com sons, com as crianças, pois nesse processo, a “música não opera somente com sons, mas com a escuta como dimensão poética que invade os tempos livres ou as brechas provisórias da instituição para ressoar singularidades plurais” (p. 81). Para Lino (2010, p. 86), “o ato de barulhar indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais as crianças podem viver todas as músicas da música”.

Na categoria Música e Gênero foram identificados textos das autoras Silva (2004) e Souza (2004).

Silva (2004) realizou um estudo de caso sobre a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar, investigando com adolescentes. Em “Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música”, a autora utilizou como referencial teórico pesquisadores que tratam de gênero, escola e Educação Musical numa perspectiva relacional, analisando a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia. Como resultados, Silva (2004) apontou que as preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas, relacionando-se às diferenças socialmente construídas sobre gênero. As identidades de gênero são construídas através da música veiculada pela mídia, reproduzindo as relações sociais existentes na sociedade. Para a autora:

As escolhas musicais podem ser comparadas com as roupas que escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam. Declarar identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar implica a obtenção de rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina

O segundo artigo que trata de Música e Gênero, “Educação musical e práticas sociais”, da autoria de Souza (2004), discute a música como um fato social e suas relações com a Educação Musical. Quanto a ser um fato social, de acordo com a autora, a música não pode ser tratada fora do contexto de sua produção sociocultural. Surge, portanto, a necessidade de a relação que os estudantes estabelecem com a música estar no centro do trabalho. Além disso, não se trata, de acordo com Souza (2004), de limitar o estudo da prática ou do consumo musical apenas devido ao seu conteúdo ou gênero. Conforme a autora é necessária a construção de:

uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construírem suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. (SOUZA, 2004, p. 10-11).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa que objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em Educação Musical envolvendo corpo e gênero e, tomando como base as publicações na Revista da ABEM, passa-se a responder ao questionamento que lhe deu origem.

Quanto ao que tem sido publicado na Revista da ABEM, transversalizando a relação da Educação Musical aos conceitos de corpo e gênero, observou-se que, ainda, as temáticas têm sido pouco exploradas como objeto de estudo na área, sendo um importante campo de pesquisa que se abre, tendo em vista sua pertinência para a Educação Musical, Educação e para a vida como um todo. Afinal, além de ser um assunto educacional, a temática tem permeado as relações que se estabelecem entre as pessoas, em diversos âmbitos da vida. Não são raros os episódios em que os preconceitos têm se apresentado nas mais variadas situações do cotidiano, de modos muito preconceituosos e preocupantes.

O número de pesquisas encontradas, inicialmente doze artigos, mas que foram restringidas após análise mais detalhada, denota a necessidade de os pesquisadores empreenderem investigações envolvendo a Educação Musical e outras áreas do conhecimento, com vistas a elucidar os processos de ensino e aprendizagem que, por óbvio, devem considerar as questões de corpo e de gênero.

Faz-se importante ressaltar que, no início da pesquisa, a temática sexualidade figurava na coleta de dados, sendo, também, foco da investigação. Todavia, nenhum artigo foi encontrado na busca junto à Revista da ABEM. Neste sentido, pode-se refletir sob dois pontos de vista. Um deles é que a área não tem se voltado às pesquisas que tratam da sexualidade. Ou, que as pesquisas realizadas com este objetivo não têm sido

publicadas nesta revista. De todo o modo, quer seja em relação à sexualidade, ou ao corpo e ao gênero, há a necessidade de a área se voltar aos estudos dessa natureza, com vistas a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem musical, tanto nos espaços escolares, quanto extraescolares.

Ao final desta pesquisa, entende-se, também, a possibilidade de pesquisadores da Educação Musical terem submetido artigos originados de suas investigações e demais reflexões em outras publicações científicas, que não apenas a Revista da ABEM. Isso ocorre em virtude da existência de linhas e sublinhas de pesquisa da Educação Musical em diversos programas de pós-graduação em Educação no país. Desse modo, apresenta-se como proposta a continuidade deste trabalho, tendo como foco os periódicos da área da Educação, o que se objetiva empreender oportunamente.

Por fim, vale dizer que, com esta investigação, pretendeu-se contribuir com a ampliação das pesquisas em Educação Musical, focando as temáticas do corpo e gênero e, assim, fomentando a participação da área na construção de processos educacionais mais humanizadores e cidadãos.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DA. *Dicionário online do Aurélio*, 30 abr. 2018. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 19, N. 26, 54-63, jul.dez 2011. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/174/109>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero: o que é isso? *Psicologia: Ciência e Profissão*. V.1, 2, 3, 1995. p. 4-11. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v15n1-3/02.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/416/343>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 39-48, set. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/279/209>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/206/138>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e*

sexualidade: discussões, gênero e sexualidade: discussões. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENEZES, Evandro Carvalho de. Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no corpo cidadão. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 20, N. 27, 43-54, jan.jun 2012. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/159/94>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; SILVA, Liege Monique Filgueiras da; LIMA NETO, Avelino Aldo de. Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil. *Dialektiké*, Dossiê Filosofia do Corpo, v. 1, n. 2, 2015. p. 38-49. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3047/1078>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 91-98, set. 2004. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/352/282>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291/221>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

RODRIGUES, Eunice Dias da. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? *Revista da ABEM*, Londrina, V. 21, N. 31, 105-118, jul.dez 2013. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/76/61>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 45-55, mar. 2008. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/258/189>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 20 (2), p.71-99, 1995. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz a música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 20, N. 27, 93-104, jan. jun, 2012. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/163/98>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 75-83, set. 2004. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/350/280>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

SITE ABEM. *Quem somos*. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp#t1>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356/285>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

PIBID E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EVIDÊNCIA

Maria Judivanda da Cunha

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
mariajudivanda@gmail.com

Bernardino Galdino de Senna Neto

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
nettosena@hotmail.com

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
andreza.tavares@ifrn.edu.br

Fábio Alexandre Araujo dos Santos

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
alexandre.araujo@ifrn.edu.br

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, é promovido pela coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através do Ministério da educação – MEC. O PIBID é exclusivamente implantado nas Instituições de Ensino Superior – IES, através de convênios com a CAPES, a finalidade é inserir os bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas de Educação Básica da rede pública.

Nos últimos anos, o debate sobre a formação de professores tem sido cada vez

mais estimulado, considerando o aumento da demanda quantitativa de profissionais da educação, bem como a necessidade de formação continuada que contemple os desafios de um mundo globalizado; a reflexão acadêmica realizada nas IES (Instituições de Ensino Superior) sobre a formação de professores; e o aporte jurídico dado a essa problemática pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei, nº. 9.394/96, nos artigos 61, 62, 63 e 67 em especial e legislações complementares foram interessantes em termos de constituição de políticas públicas educacionais como, por exemplo, a concepção do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Este trabalho faz um relato sobre a relação entre subprojeto PIBID/BIOLOGIA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Macau e a Escola Estadual Professora Clara Tetéo, da educação básica, localizada no Município de Macau/RN, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Apesquisa se apresentou relevante a partir das experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa, a qual estes discentes atuaram em sala de aula como futuros docentes, por isso, sentimos a necessidade de apresentar sua importância na formação e prática docente.

A pesquisa apresentou-se como qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se dos procedimentos metodológicos, foi feita uma revisão bibliográfica, documental e empírica através das análises das falas dos sujeitos envolvidos, por meio de aplicação dos questionários aos bolsistas. No total participaram dessa investigação 17 bolsistas, dos 20 participantes do subprojeto Biologia do IFRN campus Macau, eles relataram a partir de questionários abertos o seu posicionamento em relação à importância do PIBID para formação e a prática docente.

O PIBID representa boa parte de uma prática de ensino suprimindo a necessidade de um maior tempo de atuação de sala de aula como futuros educadores, da teoria da sala de aula na licenciatura, direto para a vivência prática nas escolas junto ao programa.

Nessa perspectiva, o estudo buscou analisar as contribuições do PIBID para a formação e a prática docente na percepção dos bolsistas envolvidos no programa desenvolvido na Escola Estadual Professora Clara Tetéo, Macau/RN.

Neste sentido, percebemos nos relatos dos bolsistas entrevistados o quanto esse programa é importante para a formação docente de cada um, visto que todos concordam com as afirmativas de que o programa beneficia no processo de ensino aprendizagem. O PIBID traz um desafio para todos os bolsistas, uma vez que o mesmo tem que pesquisar, ler, participar de reuniões, planejar aulas, cria metodologias diferenciadas como, por exemplo, um jogo novo, uma dinâmica, um estudo de caso, uma prática no laboratório etc. em fim uma nova forma de atrair o alunado.

Para tanto esse aluno da licenciatura aprende no contato com a instituição de ensino ao qual o PIBID está inserido, analisando e colaborando com o trabalho desenvolvido na sala de aula; onde o professor supervisor da escola pública, tem que planejar com esse aluno, aprender novas formas de trabalhar e expor o conteúdo, buscando o apoio do professor coordenador de área, que é o professor da instituição superior.

De acordo com a Portaria Normativa nº. 16, de 23 de dezembro de 2009, que regulamenta o PIBID, esse Programa tem “por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior lhes aprimorando a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena, e, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos bolsistas do programa, uma vez que, estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio. Freire (1996, p. 39) analisa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste sentido, entendemos que o PIBID proporciona essa experiência real do professor em exercício na educação básica, o programa é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos

licenciandos bolsistas do mesmo, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada no chão das escolas envolvidas com o programa.

Em relação ao programa enquanto formação e prática docente percebe-se nas falas dos sujeitos que: O fato de poder já na formação inicial, aliar teoria à prática os prepara melhor para ingressar nas escolas sem sofrer com o choque da realidade que é a prática docente, além de construir um novo olhar para educação a partir da experiência vivenciada em sala de aula.

Portanto, esse trabalho teve grande relevância para todos os envolvidos nesta pesquisa, visto que, a mesma foi analisada a partir das reflexões dos entrevistados. Diante das informações confirmadas neste estudo podemos perceber que o PIBID tem por finalidade estimular a valorização da formação e da prática docente dos futuros docentes, por isso sentimos a necessidade de apresentar sua importância na formação e prática docente. O programa representa boa parte de uma prática de ensino suprimindo a necessidade de um maior tempo de atuação em sala de aula, aliando teoria e prática ainda durante a graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa nº 16, 23 de Dezembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial: **relatório de gestão de 2009 a 2011.** Disponível em: <www.capes.gov.br/imagens/.../DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx>. Acesso em: 03/03/2014.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 30 dez. 2013.

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

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais.** 1995. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIBID TEATRO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS

Thais Santos de Souza

Graduada pela UFPR

Paranaguá – PR

Michele Louise Schiocchet

Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

Matinhos – PR

Natália Faelize Lins de Avelar

Graduada na UFPR

Paranaguá – PR

Gisele do Valle Nascimento

Graduada pela UFPR

Matinhos – PR

Paranaguá – PR

RESUMO: Este estudo buscou compreender possibilidades do ensino da linguagem teatral na educação básica, num processo em que o aluno atue como sujeito ativo. A partir de pesquisas produzidas por Paulo Freire, Viola Spolin e Olga Reverbel pretendeu-se desenvolver uma proposta de trabalho com o teatro junto às crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em escolas conveniadas ao Projeto PIBID- Teatro na escola, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. A proposta teve como opção metodológica os jogos teatrais e dramáticos e as rodas de conversas sobre os elementos e a história do teatro. A proposta metodológica resultou em um “produto final”, sendo a

produção da peça teatral “Antígona”, uma tragédia grega, escrita por Sófocles no século V a.C., além de um texto dramático inspirado na obra “Romeu e Julieta” de William Shakespeare, construído pelos estudantes. Após a análise dos resultados do período de atuação do projeto junto à comunidade, a metodologia do projeto foi revista e novas metodologias foram incorporadas à estrutura do projeto. Dentre as novas referências e abordagens, destacou-se “O Drama como método de ensino”, teorizado e desenvolvido pela autora catarinense Beatriz Ângela Vieira Cabral, que aliado à estrutura metodológica já utilizada, na perspectiva educativa emancipatória, visaram a construção do conhecimento acerca da linguagem teatral, mas também a reflexão de temas atuais de nossa sociedade e das vivências pessoais dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: educação emancipatória, linguagens artísticas, teatro, jogos teatrais, drama.

ABSTRACT: This study sought to understand possibilities of the teaching of theatrical language in basic education, in a process in which the student acts as an active subject. Based on researches produced by Paulo Freire, Viola Spolin and Olga Reverbel, it was intended to develop a proposal of working with the theater with the children and adolescents of the initial

and final years of junior high school, in schools agreed to the Project PIBID - Theater in the School, of the Federal University of Paraná - Sector Litoral. The proposal had as a methodological option theatrical and dramatic plays and the wheels of conversations about the elements and the history of the theater. The methodological proposal resulted in a “final product”, the production of the play “Antigone”, a Greek tragedy, written by Sophocles in the fifth century BC, and a dramatic text inspired by William Shakespeare’s “Romeo and Juliet”, built by the students. After analyzing the results of the project’s period of time with the community, the methodology of the project was revised and new methodologies were incorporated into the project structure. Among the new references and approaches, “Drama as a method of teaching” was theorized and developed by Catarina author Beatriz Ângela Vieira Cabral, who combined with the methodological structure already used, in the emancipatory educational perspective, aimed at building knowledge about theatrical language, but also the reflection of current themes of our society and personal experiences.

KEYWORDS: emancipatory education, artistic languages, theater, theatrical games, drama.

1 | INTRODUÇÃO

A partir de relatos de alunos da UFPR litoral acerca do ensino de arte em sua formação na educação básica e, das experiências vivenciadas a partir de estágios curriculares, constatou-se que, em alguns aspectos as linguagens artísticas não são compreendidas com a importância e especificidades que possuem. Outra constatação foi que, muitos dos profissionais responsáveis pelo ensino das artes no litoral do Paraná não possuem formação específica na área, o que pode ser um reflexo da pouca importância atribuída às artes no processo de formação dos indivíduos.

Notou-se que, no ambiente escolar, as linguagens artísticas são frequentemente consideradas apenas como ferramentas pedagógicas para o ensino de outras disciplinas e como atrações nos eventos escolares em datas comemorativas.

Com base nessas constatações, o projeto PIBID - Teatro na Escola surgiu com o intuito de pensar, investigar e ensinar as linguagens artísticas como uma forma de conhecimento, que traz em si uma série de especificidades que possibilitam que o aluno experimente novos olhares e percepções sobre o contexto em que está imerso.

2 | DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Por se tratar de um projeto de iniciação à docência voltado à linguagem teatral, o grupo formado por professor e estudantes do Curso de Licenciatura em Artes optou por desenvolver atividades nas quais os participantes fossem atuantes e no qual conheceriam e vivenciarão a linguagem teatral, de modo que o aprendizado fosse um processo coletivo.

Concomitantemente, o processo contribuiria na formação inicial dos bolsistas, graduandos do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR- Setor Litoral e futuros arte-educadores, que atuariam no processo coletivo, mediados pelo supervisor (docente da escola) e pelo coordenador (docente da universidade). Já traçados os objetivos, iniciou-se um período de pesquisa teórico-prática calcado em teorias tanto da educação, quanto do chamado teatro-educação. Pode-se citar Viola Spolin, Olga Reverbel e Paulo Freire, como algumas das referências utilizadas para a elaboração da metodologia de trabalho, tendo como público-alvo, crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A estrutura metodológica foi composta por jogos teatrais e dramáticos, aliados a rodas de conversas sobre os elementos e a história do teatro, a fim de que os participantes vivenciassem em seus corpos o que era discutido nos momentos de conversas. À medida que os participantes demonstrassem compreensão acerca dos temas trabalhados, propostas mais complexas seriam inseridas nas aulas, como criação de cenas em grupo e leitura de textos dramáticos.

O projeto ocorreu em 4 escolas públicas, situadas em municípios distintos do litoral do Paraná (Paranaguá, Matinhos, Guaratuba e Pontal do Paraná), em sua maioria, distantes da área central do município e com baixo acesso à cultura e à arte. Tendo em vista que, cada instituição escolar e sua localidade possuem individualidades, o desenvolvimento do projeto ocorreu de forma distinta em cada município e, diferentes adaptações foram necessárias na estrutura metodológica prevista. Não obstante as especificidades de cada região, alguns fatores comuns foram observados, dificultando a realização do projeto, tais como: problemas de infraestrutura nas escolas- sendo as atividades ministradas em espaços inadequados- e, dificuldade de transporte dos bolsistas até as escolas - dado o distanciamento na localização das escolas escolhidas e a inexistência de transporte público adequado.

A fim de que o projeto continuasse, os grupos buscaram iniciativas no enfrentamento das adversidades apresentadas e resultados positivos decorreram do processo desenvolvido nas escolas. Além de todo conhecimento sobre a linguagem teatral, discutido e construído pelos 4 grupos durante o desenvolvimento do projeto, em uma das escolas, o processo resultou num “produto final” -espetáculo teatral- apresentado à comunidade escolar e aos professores de arte da rede estadual de ensino de Paranaguá e Matinhos. A peça “Antígona”, uma tragédia grega, escrita por Sófocles no século V a.C., aborda em sua temática valores relativos a dignidade humana, a relações familiares, religiosas e sociais. Este texto despertou o interesse do grupo, que passou a usá-la para criação de cenas nas aulas e, uma vez que os alunos estavam familiarizados com a peça, surgiu a decisão conjunta de produzi-la.

Em outra escola, um texto dramático inspirado na obra “Romeu e Julieta” de William Shakespeare, foi construído pelos estudantes, e recebeu o título de “O Acampamento- Uma história de amor, sangue e Shakespeare”. As duas obras artísticas decorreram de um processo colaborativo, entre os bolsistas, supervisor, coordenador

e os estudantes, participantes do projeto PIBID- Teatro na escola. Neste processo de ensino-aprendizagem todos contribuíram com seu conhecimento, através de ideias, opiniões e sugestões, sendo compreendidos como sujeitos ativos do processo. Pois, como Paulo Freire (2011, p. 24) escreve, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.”

Em decorrência de algumas mudanças administrativas e burocráticas, como a troca de membros do programa (bolsistas, supervisor e coordenador), além da diminuição no número de bolsistas, o projeto foi finalizado nas 4 escolas e passou a atuar somente em uma escola, na cidade de Matinhos. Por conta destas mudanças e da análise dos resultados obtidos no ano de 2015 e início de 2016, o grupo (bolsistas, supervisor e coordenador) reviu a metodologia utilizada e buscou investigar novos procedimentos e metodologias a serem incorporadas à estrutura metodológica do projeto. Dentre as novas referências e abordagens, individuamos “O Drama como método de ensino”, teorizado e desenvolvido pela autora catarinense Beatriz Ângela Vieira Cabral. Segundo Cabral, “O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, [...] possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais como se estas fizessem parte do universo imaginário.” (CABRAL, 2006, p.12). Deste modo, o grupo compreende que o drama traz inúmeras possibilidades artísticas e pedagógicas que contribuirão na formação dos alunos das escolas públicas locais. E o estudante, como um sujeito reflexivo, crítico, produtor de conhecimento, refletirá sobre curiosidades, temas, conteúdos do seu contexto real e de seu interesse, e encontrará soluções e respostas, ao ser inserido em situações dramáticas. Por meio do drama aliado à estrutura metodológica já utilizada nas outras 4 escolas, numa perspectiva de educação emancipatória, espera-se que os sujeitos desse processo, construam um conhecimento, sobretudo teatral, mas também reflitam sobre os temas propostos por si mesmos, e pelos bolsistas do PIBID, enquanto participam ativamente das circunstâncias de ficção e do contexto dramático.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **O Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec. 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

PIPEX NA ZONA RURAL: AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos
Raquel Cordeiro Nogueira Lima

RESUMO: Este presente trabalho, elaborado a partir de uma atividade desenvolvida durante a disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, tem como objetivo reconhecer e analisar as formas pelas quais o meio escolar promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, a partir do marco teórico de Henri Wallon. Dentro desta perspectiva, foi avaliada uma unidade municipal de ensino no município de Passira/PE, estudando-a desde as possibilidades e limites que esta instituição propicia para seus estudantes em cada dimensão funcional primordial para o desenvolvimento – afetividade, motricidade e cognição –, até a compreensão de como a pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte e no qual, ao mesmo tempo, se constitui. Para tanto, foram observadas características da estrutura física da instituição, da relação professor-aluno e da proposta pedagógica e metodologias de ensino adotadas, prioritariamente nas atividades de ciências desenvolvidas em séries finais do ensino fundamental pelo PIPEX (Programa Institucional de Pesquisa Ensino e Extensão). A partir de tais elementos, realizamos uma análise à luz da teoria Walloniana buscando compreender os caminhos pelos quais esta

escola favorece as interações no processo de ensino e aprendizagem bem como o desenvolvimento da pessoa completa. A avaliação aqui realizada, portanto, mostrou-se essencial e indispensável para compreender como os indivíduos em contato com a cultura escolar e com pares mais experientes conseguem avançar em suas aprendizagens e no desenvolvimento de novas potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Interação, Ensino, Aprendizagem, Psicologia da Educação.

ABSTRACT: This work, developed from an activity developed during the discipline of Psychological Foundations of Education, aims to recognize and analyze the ways in which the school environment promotes the integral development of individuals, from the theoretical framework of Henri Wallon. Within this perspective, a municipal teaching unit was evaluated in the municipality of Passira / PE, studying it from the possibilities and limits that this institution provides for its students in each functional dimension primordial for the development - affectivity, motricity and cognition - until the understanding of how the person should be seen integrated into the environment of which he is a part and in which, at the same time, he is constituted. In order to do so, we observed characteristics of the physical structure of the institution, the teacher-student

relationship and the pedagogical proposal and teaching methodologies adopted, mainly in the activities of sciences developed in final series of elementary education by PIPEX (Institutional Program of Teaching and Extension Research) . From these elements, we perform an analysis in the light of Wallonian theory seeking to understand the ways in which this school favors interactions in the process of teaching and learning as well as the development of the complete person. The evaluation carried out, therefore, was essential and indispensable to understand how individuals in contact with the school culture and with more experienced peers are able to advance in their learning and in the development of new potentialities.

KEYWORDS: Interaction, Teaching, Learning, Educational Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados discutidos durante a atividade de sistematização da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, ofertada para as Licenciaturas Diversas, na Universidade Federal de Pernambuco. Este exercício teve como objetivo central a apropriação, pelos licenciandos, dos principais conceitos da teoria Walloniana, bem como buscou compreender, a partir da imersão em instituições educacionais, o desenvolvimento sociocultural da pessoa completa por meio das interações no processo ensino e aprendizagem conforme a perspectiva teórica de Henri Wallon (1979). Neste contexto, a posição como aluno do curso de Licenciatura em Biologia durante a realização desta atividade possibilitou analisar o ensino de ciências no meio escolar de uma instituição da zona rural, tomando como base os aportes de teóricos da Psicologia, sobretudo nos pontos de diálogo entre os estudos de Wallon e Vygotsky (1994), os quais destacam a importância das interações sociais e da mediação nos processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Para Wallon (1979), a pessoa constitui-se na integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. As atitudes das pessoas são consideradas complementares às do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no grupo social. Portanto, a pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui. Dessa forma, para este autor, a relação da criança com o seu meio é uma relação de reciprocidade e complementaridade. Trata-se de uma relação em constante transformação, tendo em vista que, por estar em permanente movimento, o meio impõe continuamente à criança novas exigências, obrigando-a a ativar novas habilidades orgânicas, isto é, as possibilidades internas que tornam a criança capaz de interagir com o meio social e físico são oferecidas por suas condições orgânicas, relacionadas com as características da espécie e com uma dinâmica própria, que faz com que essas condições sejam semelhantes para todo ser humano (MACÊDO & SILVA, 2009).

Nesta perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são processos intimamente

interligados, ou melhor, co-constitutivos. Na medida em que é solicitada pelo meio, a criança coloca à prova suas habilidades e as aprimora, tornando-se assim cada vez mais capaz de transformar o seu meio, ao mesmo tempo em que segue encontrando novos desafios. Vygotsky (1994) salienta que a aprendizagem, por si só, não é desenvolvimento, mas, se ela for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em ação vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam ocorrer e se desenvolver sem esta interação. Na teoria sociointeracionista deste pensador, encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico cultural. Os indivíduos, ao terem acesso à cultura, desenvolvem-se internamente ao mesmo tempo em que produzem uma nova cultura onde atuam (CARVALHO & IBIAPINA, 2009).

Nesta mesma direção, Wallon (1979) propõe que o processo de socialização da pessoa não se dá apenas no seu contato com o outro ao longo do desenvolvimento, mas também no contato com a produção do outro. O encontro com o texto, com a pintura ou com a música produzida pelo outro (o meio socio-histórico-cultural), propicia a identificação como homem genérico e, ao mesmo tempo, a diferenciação como homem concreto, o que contribui ao processo de individuação e constituição do eu. É por isso que, segundo Wallon, a cultura geral aproxima os homens, à medida que permite a identificação de uns com outros, enquanto a cultura específica e o conhecimento técnico afastam-nos, ao individualizá-los e diferenciá-los.

Na perspectiva Vygotskyana (VYGOTSKY, 1994), este processo de desenvolvimento cultural que constitui o desenvolvimento humano ocorre do social para o individual, porque acontece primeiramente entre pessoas (nível social ou interpsicológico) para somente após ocorrer no interior do próprio indivíduo (nível individual ou intrapsicológico). Este processo de transformação do interpessoal em intrapessoal se dá através da internalização, a qual consiste tanto numa apropriação gradual, pelos indivíduos, dos instrumentos socialmente construídos, quanto à apropriação progressiva das operações psicológicas constituídas na vida social.

O resultado desse processo de internalização não é de absorção passiva, mas de atuação interativa que implica em transformações psíquicas. Isso significa que as relações interpessoais ajudam a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de agir, pensar e se relacionar, bem como os diversos elementos culturalmente estruturados, os quais promovem a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, tanto no seu caráter exterior quanto interior. Assim, os indivíduos ao se apropriarem das experiências históricas e sociais internalizam essas formas culturais, transformando a si mesmos (CARVALHO & IBIAPINA, 2009).

Tanto para Vygotsky quanto para Wallon, este processo de internalização – ou, de maneira mais ampla, de desenvolvimento – acontece através da mediação de um terceiro elemento na relação entre o ser humano e o seu meio socio-histórico-cultural. Aqui encontramos um claro ponto de distanciamento entre os autores, pois, apesar de

que para ambos tal mediador perpassa a necessidade da interação humana, Vygotsky (1994) foca na linguagem, enquanto Wallon (1995) compreende que é da emoção o papel de mediadora do desenvolvimento humano. A atribuição da mediação às emoções parte da compreensão de que estas se encontram na origem da consciência, possibilitando a passagem dos planos orgânico e fisiológico para os planos social e psíquico (GALVÃO, 2008).

Na perspectiva Walloniana as emoções consistem nas primeiras formas de interação do bebê com o seu meio, físico e relacional, funcionando praticamente como um mecanismo que possibilita a sua sobrevivência através do afeto, do afetar o outro, da convocação deste outro para o cuidado e para a relação humana. Isto porque partem do substrato corporal da expressão e contágio, para o plano social da mobilização do outro, a partir do qual será possível a interação, bem como o acesso à linguagem e à cultura, fatores necessários para o desenvolvimento da atividade intelectual. Nas palavras do próprio autor:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (WALLON, 1995, p. 276-277).

Partindo desta compreensão, o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento da pessoa completa, o qual engloba os três principais campos funcionais da atividade humana: afetividade, motricidade e cognição. Este desenvolvimento é um percurso de construção progressiva em que se sucedem fases com predominâncias alternativas, de motricidade, afetividade e cognição. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solitária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança/adolescente dispõem, no momento, para interagir com o meio e com os outros (MACÊDO & SILVA, 2009).

Durante a primeira etapa, denominada por Wallon (1979) de Estágio Impulsivo-emocional que abrange o primeiro ano de vida, os atos da criança têm o objetivo de chamar a atenção do adulto por meio de gestos, gritos e expressões, para que ele satisfaça as suas necessidades e garanta assim a sua sobrevivência. A criança aos poucos aprende a contagiar o adulto com sorrisos e sinais de contentamento, o que caracteriza laços de caráter afetivo com aqueles que estão à sua volta, e demonstra necessidade de manifestações afetivas, necessidade que precisa ser satisfeita para que tenha um desenvolvimento satisfatório.

Na etapa denominada Estágio Sensório-Motor, a criança aprende a conhecer os outros como pessoas em oposição à sua própria existência. É o tempo dos jogos

espontâneos de alternância, do interesse por atos que unem duas pessoas ou, principalmente, papéis diferentes, como por exemplo, o jogo de dar e receber tapinhas, de esconder e ser escondido pela almofada, etc. Esses jogos alargam o horizonte e a vivência da criança, pois fazem com que ela conceba relações mais ricas. Nesse período, a criança ainda está estreitamente dependente do outro, pois seu processo de individuação está apenas se iniciando. Ela ainda vive sua relação com o outro de maneira bastante sincrética, sem se diferenciar claramente dele. É somente no Estágio do Personalismo, que vai dos três aos cinco anos, que a criança realmente se diferencia do outro, que toma consciência de sua autonomia em relação aos demais. Ela percebe as relações e os papéis diferentes dentro do universo familiar, ao mesmo tempo em que se percebe como um elemento fixo, como ser o filho mais velho ou o mais novo, ser filho e irmão, assim por diante. Nessa idade, a criança também costuma ingressar na escola, inserindo-se numa comunidade de crianças semelhantes a ela, onde as relações serão diferentes das relações familiares. As necessidades dessa faixa etária ainda exigem do professor cuidados de caráter pessoal, diretos, quase como os de mãe (MACÊDO & SILVA, 2009).

Já na etapa Categorical, idade de escolaridade obrigatória na maioria dos países, o desenvolvimento cognitivo da criança está aguçado e a sua sociabilidade ampliada. A criança se vê capaz de participar de vários grupos com graus e classificações diferentes segundo as atividades de que participa. Esta etapa é importante para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais da criança (GALVÃO, 2008). Vivenciar a necessidade de se perceber como indivíduo, e, ao mesmo tempo, de medir sua força em relação ao grupo social a que pertence, faz desta fase um período crítico do processo de socialização, pois segundo Wallon (1979, p. 215) “há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos”.

Finalmente, a fase da Adolescência, que para Wallon (1979) tem início aos 12 anos com a puberdade, é marcada por transformações de ordem fisiológica, mudanças corporais impostas pelo amadurecimento sexual, assim como transformações de ordem psíquica com preponderância afetiva. Nesse estágio, os sentimentos se alternam procurando buscar a consciência de si na figura do outro, contrapondo-se a ele, além de incorporar uma nova percepção temporal. O meio social e cultural passam a ser de grande importância. Os adolescentes tornam-se intolerantes em relação às regras e ao controle exercido pelos pais, e necessitam identificar-se com seu grupo de amigos. Na adolescência torna-se bastante visível a forma como o meio social condiciona a existência da pessoa, configurando-se a personalidade de maneiras diversas. Enquanto os adolescentes de classe média exteriorizam seus sentimentos e questionam valores e padrões morais, os de classes operárias, que enfrentam precocemente a realidade social do adulto, as necessidades de trabalho vivem essa fase de outra maneira, pois têm de contribuir para a subsistência da família.

A partir desta breve apresentação dos estágios de desenvolvimento da pessoa

completa tal qual propostos por Wallon, percebe-se que o simples amadurecimento do corpo e do sistema nervoso não garantem o surgimento das habilidades humanas mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com “alimento cultural”, isto é, linguagem e conhecimento sendo assim, a cultura é, ao mesmo tempo, fator constituinte da pessoa e representante das aptidões totais do humano, à medida que é constituída pela sociedade de determinada época e lugar. Para Macedo e Silva (2009), a aprendizagem é considerada, na teoria walloniana, como um processo contínuo, constante, permanente em aberto e inseparável do processo de desenvolvimento. Ambos possuem a mesma dinâmica e, apesar de predominâncias e direções, neles encontram-se sempre presentes todas as dimensões que constituem a pessoa – afetividade, motricidade e cognição. É pela aprendizagem, desde o início da vida, que a ação do meio se faz presente no desenvolvimento, mediante a presença do outro, considerada primordial e indispensável. É a sociedade que proporciona as oportunidades para que as aprendizagens ocorram, seja de modo informal nos diversos contextos socializadores, como a família, a igreja, os grupos e outros; seja de modo formal, como é o caso da escola.

A escola para Wallon (1979) possui papel essencial no desenvolvimento integral da criança, sempre em interação com os meios físico e social nos quais a criança desenvolve suas atividades. Ao apresentar-se como um novo meio onde a criança irá estabelecer diferentes relações sociais, poderá oferecer alternativas para aprendizagem diferentes daquelas que ela possa ter em outros meios, inclusive na família. No meio escolar a criança terá contato de forma sistematizada com a cultura acumulada, com novas e diferentes formas de disciplina, além de manter contatos com novas formas de relações grupais. O meio escolar é, portanto, extremamente interativo, no qual se convive com pessoas mais ou menos experientes, onde se aprende como abordar e resolver problemas variados, e é por meio desse processo que as crianças começam a desempenhar suas atividades sob orientação de outros e, posteriormente aprendem a desenvolvê-las independentemente. É um processo que se produz não apenas por meio das somas de experiências, mas, e, sobretudo, nas vivências das diferenças. A criança aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso num ambiente social e historicamente localizado (MACÊDO & SILVA, 2009).

Portanto, na perspectiva Walloniana, quando o meio escolar não apenas permite como também promove esta riqueza de interações motoras, afetivas e cognitivas, está favorecendo o desenvolvimento da pessoa completa. Partimos deste pressuposto teórico para avaliar, no presente trabalho, o meio escolar em sua estrutura física, metodologias de ensino, relação professor-aluno e quais as possibilidades e limites que este meio propiciava para as dimensões funcionais dos seus estudantes, de modo a compreender o quanto o meio escolar em questão favorece o desenvolvimento da pessoa completa.

2 | METODOLOGIA

Para este estudo foi escolhida uma unidade de ensino na zona rural do município de Passira/PE, que atende a séries iniciais e finais do ensino fundamental, a qual é contemplada com o ensino por experimentação do Projeto de Extensão denominado PIPEX, que busca interiorizar a Biologia. Este projeto visa oportunizar aos estudantes das escolas públicas municipais participantes a realização de experimentos práticos de ciências/biologia, que complementam os conteúdos teóricos oferecidos nestas disciplinas. Através da implementação deste projeto nesta instituição, foi observado o acompanhamento das crianças, o qual contou com a presença de consorciados mais experientes, monitores do PIPEX, bem como com o professorado da unidade escolar municipal, que apresentou a criação de um ambiente interacional favorável no meio escolar, via ensino de ciências por experimentação.

O PIPEX busca dar uma maior ênfase às atividades práticas em ciências e biologia adaptáveis às situações encontradas na escola, através de estratégias como: a) utilização de novos recursos didáticos (filmes, livros, etc) que auxiliem a relacionar fatos e idéias; b) implantação de oficinas de ciências abordando três eixos: Ser humano e Saúde, Ciência e Tecnologia e, Meio ambiente e Sustentabilidade; c) relação entre as diversas interfaces das ciências com o cotidiano, levando os estudantes a identificar problemas do seu entorno/ comunidade, referentes ao meio ambiente (lixo, saneamento básico, produção de energia) e saúde (dengue, esquistossomose); d) incentivo à leitura, oferecendo textos atualizados e de interesse; e) promoção de visitas aos laboratórios, museus, estação de tratamento de água e esgoto, reserva de preservação ambiental, como meio de incentivar as atividades científicas; entre outras.

A partir da inserção nesta instituição via PIPEX foram realizadas observações e anotações envolvendo o cotidiano escolar e de qual maneira a escola busca contribuir de forma significativa em cada dimensão funcional (afetividade, motricidade e cognição) de seus estudantes a partir de suas práticas educacionais. Para tanto, as observações foram direcionadas para três focos distintos: a) a estrutura física da escola; b) as metodologias de ensino implementadas pelos corpo docente; e c) as características da relação professor-aluno vivenciadas cotidianamente. A partir do conjunto de observações e anotações, os resultados aqui apresentados são discutidos à luz da teoria de Wallon (1979), com o objetivo de refletir sobre as possibilidades e limites que este meio escolar em questão propicia para o desenvolvimento integral de seus estudantes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à Estrutura física, a escola conta com um laboratório de informática oferecendo o que há de mais novo no ensino de Tecnologias. Possui estrutura bem

disposta, conservada e com espaços diversos que podem ser utilizados para o ensino de Ciências. Oferece uma visão de empreendedorismo ao cultivar uma horta própria (vide figuras 1, 2 e 3), a qual ambiciona manter com ajuda dos próprios estudantes, os quais periodicamente fazem uma manutenção. Existem também espaços para atividades de educação física e recreação, bem como biblioteca e videoteca.

Percebemos a presença diversos espaços do meio que possibilitam a interação das crianças com outras crianças, o que possibilita avanços significativos para a promoção da aprendizagem, na medida em que esta se constrói ativamente nas brincadeiras através da cooperação, imitação, oposição, competição, criação de enredos e personagens, etc. A interação das crianças com adolescentes e adulto – professores e demais funcionários – também é necessária porque estabelece modelos de ação, apoia as iniciativas infantis e acolhe medos e inseguranças das crianças. A partir da circulação nos espaços comuns da escola, os estudantes podem aprender a utilizar certos objetivos de modo competente, formular concepções sobre o mundo e a trabalhar as emoções na interação. Neste sentido, a estrutura física do ambiente escolar facilita também a afetividade pelos aspectos positivos que apresenta em relação às possibilidades de interação face-a-face.

Por outro lado, a estrutura física do ambiente escolar facilita ainda a motricidade. Ao limitar esse espaço de aprendizagem à sala de aula, se aparta do processo de aprendizagem o universo de cada indivíduo. Quando abordados coletivamente, os estudantes começam a desempenhar tarefas sob supervisão dos professores e também dos pares, potencializando a internalização para desenvolvê-las sozinhos. Nas séries finais do ensino fundamental, neste caso aqui avaliado, isso funciona pois se aprende investigando nos diversos espaços da escola, processo de integração entre motricidade e aprendizagem.

Relativo às metodologias de ensino, os docentes ministram aulas a partir de uma teoria de base, a qual é executada e se converte em parte de uma experiência, na qual os temas curriculares são problematizados. Desta forma, as aulas não são uma mera demonstração do plano teórico, mas são facilitadas de modo que permite o posicionamento ativo dos estudantes, seguido das explicações na mesma medida em que há o auxílio aos alunos na construção de uma visão científica mais aprofundada. O ensino problematizador praticado neste meio (vide exemplos nas imagens 4 e 5) oportuniza o desenvolvimento cognitivo na medida em que o ensino de ciências por experimentação fez com que os estudantes enxergassem o conteúdo sob uma nova ótica. Mas para além da cognição, tal metodologia propicia o contato interacional com a cultura escolar e com pares mais e menos experientes, favorece o avanço na aprendizagem e o desenvolvimento de novas potencialidades, pois, de acordo com os princípios de Wallon, o indivíduo e o meio estão num processo constante de mútua transformação. Ao estabelecer este convívio de aprendizagem, o professor também promove as capacidades de expressão e as habilidades motoras através das atividades propostas.

Neste sentido, não podemos deixar de relacionar à tal metodologia de ensino a criação um laço autêntico e de confiança entre os estudantes, mas também entre esses e os professores, o que nos leva à reflexão sobre as relações estabelecidas entre professor-aluno. O ambiente de descontração possibilitado despertou interesse dos alunos por ter um pouco de competição, rivalidade sadia, brincadeiras e, especialmente, o espaço de diálogo. Este contato entre educadores e educandos, que busca acolher cada um na sua singularidade, contribui para que se efetive também uma relação de cuidado. Desse modo, a relação professor-aluno praticada neste meio escolar facilita a afetividade, a qual é predominante na puberdade, por exemplo, com as constantes oscilações de emoções e a busca da existência de si nas figuras de identificação. Portanto, a geração de um espaço de interação afetiva entre professor-aluno possibilita que os adolescentes se sintam seguros para se relacionar, aprender e se desenvolver.

4 | CONCLUSÕES

A partir das reflexões propostas, acreditamos que a instituição favorece o desenvolvimento da pessoa completa, pois trabalha com especial atenção para o crescer afetivo e psicomotor e tende a contribuir no bom aprendizado, construindo o essencial e indispensável ao desenvolvimento global da criança/adolescente. A estrutura física deste ambiente escolar facilita as dimensões funcionais, no qual a linguagem e o entorno social assumem um papel fundamental ao acender a cognição e a afetividade. A relação professor- aluno e a metodologia propostas parecem favorecer e facilitar enormemente a aprendizagem e o desenvolvimento.

As interações sociais, na perspectiva da psicogênese da pessoa completa, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação, o qual mediante as interações sociais conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais. A escola tem o papel de proporcionar, intencionalmente, condições que favoreçam o desenvolvimento integral da criança/adolescente oferecendo-lhe uma variedade de oportunidades, procurando estabelecer relações interpessoais e com o meio para que elas possam exercitar as funções que ao longo do seu desenvolvimento vão amadurecendo e favorecendo os seus processos de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva e a partir da construção deste trabalho, hipotetizamos que muitas das dificuldades de ensino/aprendizagem vivenciadas podem ser resolvidas e até evitadas quando os agentes educacionais e o meio escolar potencializam a interação e direcionam um olhar integral para seus estudantes, fugindo do método mecanicista de ensinar. Desta maneira se torna possível contribuir mais amplamente para o desenvolvimento cidadão dos alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. V. C. de. IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsy. In CARVALHO, M. V. C. MATOS, K. S. A. L. [organizadoras]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do conhecimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MACÊDO, R. M. de. A. SILVA, M. de. J. E. A teoria psicogenética de Henri Wallon. In CARVALHO, M. V. C. MATOS, K. S. A. L. [organizadoras]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EAD: ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS DO CETAM-EAD/E-TEC NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

Márcio Pires Fonseca

Bacharel em Administração em Comercio Exterior pelo CIESA. Pós-graduando em Marketing pela FGV/ISAE e Educação a Distância Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO: O Governo do Estado do Amazonas, em conjunto com o Governo Federal, por meio do e-Tec/MEC espera que a profissionalização dos Serviços Públicos, a partir da formação de mão de obra qualificada, na capital e interior, possibilite à flexibilização do acesso a política educacional com cursos na modalidade a distância. Desta forma planejou o curso técnico em serviços públicos com a parceria do e-Tec/MEC em 12 municípios do estado do Amazonas, com a finalidade de formar técnicos de nível médio em serviços públicos. O presente estudo procura responder como o curso técnico em serviços públicos do CETAM-EAD/e-Tec contribui na preparação e formação de seus alunos, se propondo a analisar por meio de um estudo de caso, o planejamento e avaliação do curso técnico em serviços públicos no município de Parintins, gerando assim, informações para melhoria do polo, da matriz curricular, ambiente virtual de aprendizagem, assim como os tutores presenciais e a distancia do curso.

PALAVRAS-CHAVE: 1-Educação a Distância. 2-Planejamento. 3-Avaliação. 4- Referenciais

de Qualidade.

ABSTRACT: The Government of the State of Amazonas, together with the Federal Government, through e-Tec / MEC, expects that the professionalization of Public Services, through the training of skilled labor in the capital and in the interior, will make it easier to access the educational policy with courses in the distance modality. In this way, he planned the technical course in public services with the partnership of e-Tec / MEC in 12 municipalities of the state of Amazonas, with the purpose of training mid-level technicians in public services. The present study seeks to answer how CETAM-EAD / e-Tec's technical course in public services contributes to the preparation and training of its students, proposing to analyze, through a case study, the planning and evaluation of the technical course in services in the municipality of Parintins, thus generating information for the improvement of the polo, the curricular matrix, virtual learning environment, as well as the presence and distance teachers of the course.

KEYWORDS: 1-Distance Education. 2-Planning. 3-Evaluation. 4- Quality References.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da humanidade

é sobreviver no mundo incerto e competitivo, uma sociedade só evolui se tiver um projeto econômico e social bem definido, o qual, partindo de uma análise crítica da realidade, homem/sociedade, deve considerar um conjunto de ideias factíveis e operacionalizáveis. Incluso neste desafio, o Estado do Amazonas vem passando por mudanças que significativas na vida do homem da região, exigindo melhor conhecimento e qualificação nas ferramentas tecnológicas disponíveis.

As organizações públicas, estaduais ou municipais encontram-se intimamente ligadas em prol da profissionalização dos Serviços Públicos, a partir da formação de mão de obra qualificada, na capital e interior, possibilitando que as necessidades da população sejam efetivamente atendidas com cursos na modalidade à distância.

Com este foco o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM/EAD planejou o curso técnico em serviços públicos em parceria com o e-Tec/MEC em 2010, atuando 12 municípios do estado do Amazonas, com a finalidade de formar técnicos de nível médio em serviços públicos com habilidades para atuar na administração pública nos níveis federal e estadual, com ênfase na área municipal, por meio da execução e/o auxílio ao planejamento, controle e avaliação dos procedimentos dos Serviços Públicos.

O presente estudo procura responder como o curso técnico em serviço público do CEAM-EAD/e-Tec contribui na preparação e formação dos alunos. Para tal, apresenta-se neste artigo um sistema de variáveis de avaliação ao curso técnico em Serviços Públicos, se propondo a analisar por meio de um estudo de caso, o planejamento e avaliação do curso técnico em serviços públicos do CETAM-EAD/E-TEC no município de Parintins.

Como resultado, apresentam-se informações para melhorar o polo, a matriz curricular, ambiente virtual de aprendizagem, assim como os tutores presenciais e a distância do curso.

2 | EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A Educação a distância não é algo novo. De uma forma geral, a educação a distância é classificada como uma metodologia de ensino concretizada essencialmente pela separação entre aluno e professor no espaço físico. Porém, os impedimentos da comunicação, ocasionados pela distância, são abolidos. Moore e Kearsley (1996, p.1) apresentam a seguinte definição para EAD:

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

É importante salientar o “estar junto”, mesmo em um ambiente virtual, neste

processo de ensino e aprendizagem professor e alunos estão diretamente “ligados” e interagindo por meio da internet e outras formas de interação.

Educação à distância e o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 1994, p.1)

É um equívoco de muitos pensarem em EAD como um caminho sem dificuldades e com acomodação para o aluno, ela exige do aluno disciplina e dedicação para a busca e construção do conhecimento. Ele aprende de forma autônoma, utilizando os recursos do curso: material didático, recurso midiático do curso e interação com colegas e tutor.

Segundo Litto, (2010, p.58)

Engana-se aqueles que pensam que a aprendizagem a distância é um caminho mais fácil para estudar. Ainda que mais flexível e mais conveniente, não é mais fácil, pois implica um desafio maior do que a aprendizagem presencial porque não é possível ao aluno “encostar” no professor.

Na EAD a disciplina do aluno em realizar um cronograma de estudo e de acesso diário deve ser uma prática constante, pois em cursos presenciais o aluno encontra o professor diariamente, em curso a distância o aluno é instigado a realizar estudo autônomo.

3 | PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM EAD

Para mostrar a importância do planejamento em cursos a distância, faremos uma analogia com nossa formação ao longo do tempo. Ao término do 2º grau somos questionados por nossos familiares a respeito de qual área iremos atuar, imediatamente seguimos um planejamento interno, onde questionamos em qual ou quais áreas temos afinidades, interesses a seguir uma profissão. Em um segundo momento, avaliamos as opções desejadas conversando com profissionais e buscando o maior número de informações possíveis para em seguida tomar a decisão planejada para o nosso futuro. Este processo tem sua continuidade ao término de uma graduação, onde estamos novamente diante de um novo questionamento, fazer uma pós-graduação, assim nasce uma nova avaliação um novo planejamento para a nossa formação continuada. Como podemos observar o direcionamento de nossas decisões, seguida de uma avaliação sistemática nos leva a um planejamento do que almejamos para o nosso futuro.

O Planejamento de um curso a distância possui uma série de etapas e, como tal, irá resultar um produto final, para a tomada de decisões nas áreas específicas. O

resultado final da avaliação de um curso proporcionará um planejamento estratégico de direcionamento para desenvolver e aprimorar o projeto político pedagógico e proporcionar à instituição ofertante refletir suas decisões a respeito de: polos de acesso, corpo de tutores, material didático, modelo de EAD e o aluno, ator principal do processo de ensino/aprendizagem, que deve procurar alternativas para aprender não somente com o professor, mas também com os pares, construindo o conhecimento de maneira coletivo.

Drucker (2002, p.136) define Planejamento Estratégico como:

planejamento estratégico é um processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas decisões e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas.

É certo que na fase de planejamento não podemos prever tudo. A flexibilidade e adaptação devem fazer parte da educação a distância, ou seja, a elaboração do planejamento impede a utilização de ações improvisadas, casuais, colaborando para reduzir o nível de incerteza e proporcionando maior segurança.

“Precisamos aprender a equilibrar o planejamento e a flexibilidade- que está ligada ao conceito de liberdade, de criatividade. Nem planejamento fechado, nem criatividade desorganizada, que vira só improvisação” (VALENTE, 2011, p.66).

O curso técnico em Serviços Públicos do CETAM-EAD, do eixo gestão e negócios, foi planejado com a matriz curricular norteada pelo Currículo Referência para o Sistema E-TEC Brasil. O curso possui 27 disciplinas, que abrangem o serviço público, as atividades práticas como: seminários, palestras, debates e mesas redondas, tem como finalidade levar o aluno ao envolvimento com a comunidade e destacar o gestor público em uma gestão participativa. O curso possui uma carga horária de 945 horas, distribuídas em 4 módulos, com 779 horas de carga horária teórica, 124 horas de carga presencial e 42 horas de atividades práticas.

3.1 Referenciais Do Mec

Para se planejar em EAD a instituição deve seguir as diretrizes do Ministério da Educação-MEC que considera alguns itens fundamentais para a oferta de cursos na modalidade a distância, são eles: compromisso institucional, sistema de interação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio (polos), gestão acadêmica e sustentabilidade financeira.

A Educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nas etapas de ensino e aprendizagem acontecem com a utilização de meios, tecnologias de informação e comunicação, onde estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugar ou tempos diferentes. Esta definição está no Decreto 5.622, de 19 de Dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98),

que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB).

As bases legais da Educação a distância no Brasil foram direcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, pelo decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, publicado no Diário Oficial da União de 11 de fevereiro de 1998, também pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, publicado no Diário Oficial da União de 28 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial de nº 301 de sete de abril de 1998, que foi publicada no Diário Oficial da União de 9 de abril daquele mesmo ano, que se referem ao sistema de credenciamento de instituições de ensino para a oferta de cursos a distância.

O Art.80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possui o seguinte substancial “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”

Em 2007 outro grande passo para a democratização do acesso ao ensino técnico público, por meio da modalidade de educação à distância. Objetivando levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o Ensino Médio, foi criado o projeto e-Tec Brasil que por sua vez realizou a construção coletiva, com coordenadores e professores da matriz curricular de referencia dos cursos do e-Tec.

É fundamental ressaltar que a instituição deverá se atentar aos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do MEC que esclarece: “... é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.” Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. Conforme os Referencias de Qualidade (2007, p. 7)

um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Os referenciais de qualidade são fundamentais para o planejamento e regulamentação dos cursos na modalidade a distância, mesmo não tendo um poder de lei. Somado às normas, leis e diretrizes da EAD, os referenciais contribuem para um balizamento, uma direção, um caminho em prol de uma melhor qualidade para os cursos que possam ser oferecidos, além de servir como um instrumento de normatização do MEC para as instituições que desejam ofertas cursos a distância, tendo em vista o crescimento desta modalidade. Os referenciais de qualidade podem ser melhorados para manter o controle da quantidade de instituições e, sobretudo a qualidade dos cursos oferecidos.

O crescimento desordenado e a falta de instrumentos de controle fazem com que a EAD seja rotulada como uma modalidade sem seriedade e credibilidade por muitos. Os referenciais de qualidade são necessários para o reconhecimento da modalidade, já que possui um respaldo da Secretaria de Educação a Distância do MEC, mostrando a importância e confiabilidade da modalidade à distância em nosso país, entretanto não basta apenas normatizar com leis e decretos, cabe ao MEC fiscalizar as instituições e punir em casos de descumprimento das leis e diretrizes.

4 | AVALIAÇÃO NA EAD

Embora muito se fale sobre planejamento e avaliação como itens separados, não se podem dissociar, pois as opiniões expressadas pelos alunos refletem a necessidade de melhoria do planejamento, seja dos polos de acesso, corpo de tutores, material didático, ou ainda modelo de EAD utilizado.

Um processo de avaliação nasce por meio da formulação dos objetivos do curso da modalidade que devem fazer parte do Projeto Pedagógico de um curso a distância, a avaliação que deve acontecer no âmbito do processo de aprendizagem do aluno e no julgamento da instituição. Para Martins, Oliveira, Cassol e Spanhol (2006), “a avaliação na EAD deve ser um processo contínuo, de modo a provocar e promover uma aprendizagem significativa” Para que esse processo de aprendizagem continua aconteça, o CETAM-EAD utiliza os seguintes recursos:

1- Diário de Bordo: Nesta ferramenta podem ser registradas opiniões, dúvidas, dificuldades, situações vividas, impressões sobre o conteúdo e matérias do curso, sobre a metodologia, etc. A ideia é possibilitar um espaço de reflexão que pode ou não ser compartilhado com os tutores ou com o grupo.

2-Fórum de Debate: é um espaço de interação assíncrona, onde são utilizados temas específicos para discussão e conhecimento colaborativo entre os alunos. É um espaço que favorece o ensino-aprendizagem devido aos comentários, interpretações e trocas de ideias entre os participantes.

3-Teste de Conhecimento: Realizado antes da prova, tem como finalidade parametrizar o conhecimento adquirido pelo aluno antes da prova presencial. Acontece uma semana antes da prova presencial.

4-Blog: O blog é um diário virtual on-line, com a finalidade de manter a interação com diversos temas, os visitantes podem postar mensagens, fotos, músicas, vídeos, além de link com outros blogs. São gratuitos e possibilitam os usuários expressar ideias, sendo vistos por todos. Muitos são criados com redes de interesse de relacionamento.

Do ponto de vista das instituições, a avaliação do processo de aprendizagem deve servir como um instrumento de mensuração do conhecimento alcançado pelo aluno no decorrer da realização do curso, certificando-se das dificuldades dos participantes do curso. A avaliação deve ser analisada institucionalmente como um processo continuado

dos diversos momentos do curso. Não podemos esquecer de destacar ao aluno, em qual ou quais momentos teremos estas avaliações e como serão realizadas, tanto nos momentos a distância como presenciais (obrigatórios).

A avaliação institucional deve abranger todos os envolvidos na oferta do curso na modalidade a distância, como: estudantes, tutores, professores, quadro técnico administrativo e instalações físicas. Esta avaliação sistêmica do curso é extremamente importante para ouvir os envolvidos na EAD e por meio dela melhorar e aprimorar tutores, material didático, polos, equipamentos de suporte ao aluno.

Segundo Ribeiro (2000, p.15):

A avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade. Para a universidade, instituição cuja razão de ser encontra-se na prestação de serviços de qualidade à sociedade, buscando sempre a excelência na produção, sistematização e democratização do saber. O propósito da Avaliação Institucional deve ser o de conduzir ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos.

No decorrer do curso a instituição realizou momentos de capacitação de tutores presenciais e a distância, além de toda a equipe de gestão a acadêmica e coordenação de tutoria.

4.1 ETAPAS DA AVALIAÇÃO

Em primeiro lugar, a instituição realiza um levantamento de dados que mostra a viabilidade ou não do curso, mediante o perfil do público alvo. Nesta etapa não podem ser esquecidos os recursos materiais e humanos para o pleno funcionamento do curso.

No decorrer das disciplinas do curso a instituição realizará a avaliação formativa, direcionada à formação e ao crescimento do aprendiz, avaliando as atividades: fórum (on-line) e atividades presenciais (seminários e debates com autoridades e comunidade); quantidade e a qualidade da interação entre os pares - um para um (professor e aluno) – um para todos (professor-aluno) e todos para todos (alunos-alunos); ambiente de aprendizagem; o material didático e tutoria (presencial e a distância) da disciplina, biblioteca e organização da logística.

Ao término do curso a instituição propõe ao aluno uma avaliação sistêmica, geral (avaliação somativa) para avaliar a matriz curricular e conteúdo das disciplinas, e expressar seu grau de satisfação e aprendizagem com os professores/tutores, com o polo e com a coordenação do curso. Entretanto, destacamos que a instituição não deve esperar o término do curso para avaliá-lo, podendo constantemente procurar melhorar o curso durante seu andamento.

Segundo a classificação de Bloom, (apud TAROUÇO, 2008, p.2), a avaliação assume diferentes papéis no campo educacional:

Diagnóstica: ocorre em dois momentos diferentes: antes e durante o processo

de instrução; no primeiro momento, tem por funções: verificar se o aluno possui determinadas habilidades básicas, determinar que objetivos de um curso já foram dominados pelo aluno, agrupar alunos conforme suas características, encaminhar alunos a estratégias e programas alternativos de ensino; no segundo momento, busca a identificação das causas não pedagógicas dos repetidos fracassos de aprendizagem, promovendo, inclusive quando necessário, o encaminhamento do aluno a outros especialistas.

Formativa: ocorre durante o processo de instrução; inclui todos os conteúdos importantes de uma etapa da instrução; fornecendo feedback ao aluno do que aprendeu e do que precisa aprender, fornece feedback ao professor, identificando as falhas dos alunos e quais os aspectos da instrução que devem ser modificados; busca o atendimento às diferenças individuais dos alunos e a prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem.

Somativa: Ocorre ao final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno afetivamente aprendeu; inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução; visa a atribuição de notas; fornece feedback ao aluno (informa-o quanto ao nível de aprendizagem alcançada), se este for o objetivo central da avaliação formativa; presta-se a comparação de resultados obtidos com diferentes alunos, métodos e materiais de ensino.

Além das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, a instituição ofertante de cursos a distância deve utilizar instrumentos de avaliação própria em todo o processo, conforme destaca Aretio (2006, p. 302):

Esta avaliação, por um lado, pode ser realizada pela própria instituição (avaliação interna) através de alguma comissão, departamento ou instituto da própria entidade com o objetivo de melhorar o produto, ou mediante alguma comissão exterior ou organismo especializado.

Por meio destas avaliações a instituição pode extrair indicadores de melhoria para o curso, diagnostica pontos positivos e negativos, bem como melhorar a capacitação de tutores presenciais e a distância.

Um curso a distância abrange uma infinidade de componentes – professores, alunos, objetivos e conteúdos de ensino, atividades de aprendizagem e de avaliação, ambiente virtual, material didático entre outros. (CARLINI; RAMOS 2009)

E cada um desses componentes é suscetível a inúmeras variações; daí advém que a avaliação do curso deve ser contínua e capaz de captar os erros e acertos, as dificuldades e facilidades para cada grupo particular de professores, alunos, conteúdos, etc.

No curso técnico em Serviços Públicos do CETAM-EAD, durante uma das avaliações de diagnóstico, foi sugerido por meio dos alunos e dos tutores presenciais, que o professor elaborasse um teste de conhecimento, para o aluno medir o seu

aprendizado na disciplina antes da prova presencial.

5 | RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa mostrou como o planejamento e a avaliação do curso são fundamentais para a obtenção de resultados satisfatórios para a instituição ofertante do curso e para a os cursistas. A seleção da matriz curricular, as atividades presenciais, os tutores presenciais/distância, o polo, o material didático e toda a estrutura de apoio ao aluno são avaliados para estabelecer um panorama do curso e, conseqüentemente, mostrar os pontos positivos e negativos a serem melhorados pela instituição ofertante.

O questionário foi aplicado a 21 alunos do curso técnico em Serviços Públicos do Município de Parintins no período da última disciplina: Projeto Final do Curso.

Inicialmente a pesquisa revelou que a coordenação do curso, a coordenação do polo e a coordenação de tutoria do CETAM-EAD foram avaliadas positivamente, procurando orientar os alunos ao longo das disciplinas do curso, 20 alunos afirmaram que as referidas coordenações atenderam adequadamente os alunos do decorrer do curso.

Em relação às atividades presenciais desenvolvidas para o melhor entendimento das disciplinas, foi observado que 18 alunos afirmaram que foram positivas, sendo que 02 afirmaram que as atividades poderiam ter uma carga horária maior. Os demais alunos mostraram que as atividades cumpriram seu papel em parte, 03 alunos.

Observou-se a importância do tutor presencial, 20 alunos afirmaram que a interação com o tutor presencial foi positiva. Vale ressaltar que 14 alunos mostraram necessitar de uma maior interação com o tutor a distância.

É interessante destacar que, dentre os itens de avaliação da infraestrutura do polo os resultados não foram satisfatórios, tendo em vista que o laboratório que está à disposição dos alunos, atende a toda a escola, não sendo de exclusividades para os alunos do curso. Todos os alunos mostraram sua insatisfação com a velocidade da internet, com o quantitativo de computadores e seu funcionamento.

Segundo a coordenadora do polo de Parintins, os computadores não deveriam estar na Escola Estadual Brandão de Amorim, e sim no Colégio Batista de Parintins, devido a problemas burocráticos os computadores foram alocados na Escola Estadual Brandão de Amorim, após serem tombados pelo MEC, não poderiam ser retirados da Escola, o que resultou uma grave consequência para os alunos de EAD, que em alguns momentos se sentiam discriminados pelos professores e seu período de acesso era pequeno, tendo em vista que aquela escola é muito utilizada pela comunidade de Parintins.

Na avaliação das disciplinas do curso, 20 alunos evidenciaram as atividades práticas, mostrando que as atividades ajudaram os alunos no melhor entendimento das disciplinas. 13 alunos destacaram que acharam o curso muito longo (945 horas).

Observou-se que com as mesas redondas que foram realizadas em algumas disciplinas, foi possível transmitir também para a sociedade qual o papel do gestor público.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro Tecnológico do Amazonas- CETAM/EAD acredita que o sistema de avaliação proposto será fundamental para estabelecer o panorama da estrutura de formação do curso técnico em serviços públicos que serão planejados e ofertados no segundo semestre de 2013, em sete municípios do Estado do Amazonas, e de outros que a instituição venha a oferecer na modalidade a distância. A instituição acredita que atingiu seus objetivos, fazendo da EAD um marco para a instituição que atuou pela primeira vez nesta modalidade.

A coordenação do curso de serviços públicos utilizará este sistema de avaliação nos municípios de Barreirinha Coari, Eirunepé, Itacoatiara, Maués, Nhamundá, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tefé e na capital Manaus que ainda possuem o curso em andamento. A coordenação compartilhará os resultados com a equipe multidisciplinar do curso e com os pedagogos responsáveis pelos projetos dos cursos do segundo semestre.

Ficou claro que o planejamento do curso envolveu os docentes, alunos, disciplinas e contexto local da região como partes do processo da matriz curricular, com interação dinâmica, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, principalmente ao acolher a Educação a Distância como forma de flexibilização do acesso a política educacional brasileira, sobretudo na região do Amazonas.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia** - De la teoría a la práctica. Barcelona/Espanha: Ariel Educación, 2006.

Bloom, Benjamim (apud TAROUÇO, 2008, p.2). Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2507.pdf> Acesso em: 17 nov. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 25 abr. 2013.

CARLINI, Alda Luiza e RAMOS, Monica Parente. A avaliação do curso. In: LITTO, Fredric & FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância. O estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil. Disponível em: <<http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/cr/index.htm>> Acesso em: 08 julho 2013.

_____. **Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm> Acesso em:

25 abr 2013.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais para elaboração de material didático para EAD no ensino profissional e tecnológico. Disponível em: <[HTTP://mecsrv04.mec.gov.br/encontro/materiais/distancia/2.2_referenciais_material_didatico.pdf](http://mecsrv04.mec.gov.br/encontro/materiais/distancia/2.2_referenciais_material_didatico.pdf)> Acesso em 25 abr. 2013.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Introdução à Administração**; tradução de Carlos Malferrari. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem à distância**. / Ilustração Paulo Caruso, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MARTINS, Janae G; OLIVEIRA, Jeane C; CASSOL, Marlei P; SPANHOL, Fernando J. **Usando interfaces online na avaliação de disciplinas semipresenciais no ensino superior** / Marco Silva e Edméa Santos (org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, José Manuel. **Novos Caminhos do Ensino a Distância**. No Informe CEAD- Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, outubro-dezembro 1994.

MORAN, José Manoel; VALENTE, José Armando; ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo. Summus, 2011.

RIBEIRO, Célia Maria Ribeiro et al. **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás**. 2000.

PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO IFRR: DIMENSÕES PRÁTICAS DE PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Maria Betânia Gomes Grisi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR
betania.grisi@ifrr.edu.br

Maria de Fátima Freire de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR
fatima.freire@ifrr.edu.br

Clecia Cristina da Silva Souza

Faculdade Redentor
clecia_fono@yahoo.com.br

RESUMO: Uma característica das ciências da educação na contemporaneidade é projetar o aprendizado como um conjunto integrado de conhecimentos. Nesse sentido, o fundamento principal do trabalho interdisciplinar, está em executar diferentes componentes curriculares com propósito pedagógico comum. Nessa perspectiva, a efetivação deste estudo está focalizada no desenvolvimento integrado de quatro componentes curriculares em um Curso de Licenciatura, ofertado por meio da Modalidade a Distância, sendo o público alvo alunos do segundo módulo. A necessidade de integração entre os componentes se insere nesse contexto sob duas perspectivas: a realidade de execução dos componentes curriculares, que precisa ser realizada de forma menos compartimentada, buscando otimizar o espaço/tempo de sua

execução, tendo em vista que mesmo estando em um curso ofertado na modalidade a distância, precisam semanalmente comparecer ao polo de apoio presencial, para recepção de aulas. E, a quantidade de atividades que cada aluno deveria realizar em sendo o componente, executado individualmente. A efetivação da pesquisa se deu desde no período de três meses perpassando pelos momentos de planejamento dos docentes responsáveis pela condução dos componentes curriculares mencionados, até culminância do projeto interdisciplinar e aplicação do questionário junto aos alunos. A partir de uma perspectiva integral frente ao estudo realizado considera-se que é necessário redefinir as habilidades e competências, da atuação docente no Ensino Superior, considerando a formação baseada em competências que envolve a integração de disciplinas, conhecimento, habilidades, práticas e valores. Entendendo-se também que a integração disciplinar é parte fundamental da flexibilidade curricular, particularmente dos planos de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento, Trabalho Integrado, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: One characteristic of education sciences in the contemporary world is to design learning as an integrated set of knowledge. In this sense, the main foundation

of interdisciplinary work is to execute different curricular components with common pedagogical purpose. In this perspective, the effectiveness of this study is focused on the integrated development of four curricular components in a Degree Course, offered through Distance Modality, the target audience being students of the second module. In this context, the need to integrate between components is based on two perspectives: the reality of execution of the curricular components, which needs to be performed in a less compartmentalized way, seeking to optimize the space / time of its execution, considering that even being in a course offered in the distance mode, need to attend the attendance center on a weekly basis, for the reception of classes. And, the amount of activities that each student should perform in being the component, performed individually. The research was carried out from three months through the planning moments of the teachers responsible for conducting the mentioned curricular components, until the culmination of the interdisciplinary project and the application of the questionnaire to the students. From an integral perspective regarding the study carried out, it is considered that it is necessary to redefine the skills and competences of teaching activities in Higher Education, considering competency-based training that involves the integration of disciplines, knowledge, skills, practices and values. It is also understood that disciplinary integration is a fundamental part of curricular flexibility, particularly of study plans.

KEYWORDS: Planning, Integrated Work, Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

Uma característica das ciências da educação na contemporaneidade é projetar o aprendizado como um conjunto integrado de conhecimentos, que se baseia na colaboração, uma vez que o ser humano coexiste todos os dias com pessoas diferentes, uma circunstância que o leva a desenvolver habilidades que lhe permitem trabalhar com outros indivíduos.

Nesse sentido, trabalhar de maneira integrada ou interdisciplinar significa identificar os pontos fortes e fracos do todo e não apenas das partes e encontrar mecanismos para melhorar continuamente, sobretudo quando se trata de atividades curriculares impregnadas de paradigmas onde predominam os processos e procedimentos fragmentados e individualizados. Nesse cenário, a integração de professores que compartilham seus conhecimentos sobre o trabalho em sala de aula, serve para unificar critérios e projetos aos alunos e, também oferecem melhores ferramentas e ambientes para a construção do conhecimento, um aspecto que aproxima as práticas educativas das aprendizagens mais significativas.

Contudo, para que esse processo se efetive, é necessário que a mediação seja feita de maneira interdisciplinar, integrando diferentes áreas e múltiplos especialistas. Nesse sentido, Câmara (1999) defende que:

A interdisciplinaridade deve ser pensada como uma relação entre as ciências,

por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer. (CÂMARA, 1999, p. 15).

Com base nesse pressuposto, a interdisciplinaridade aparece como meio de promover a interação das disciplinas sem desagregação entre si. Uma vez que são articulados dentro de uma rede de significados, os conceitos estabelecidos para cada um dos componentes curriculares, tendo como referência básica o Plano Pedagógico do Curso.

O fazer docente requer competências pessoais e profissionais para assumir as demandas da sociedade, pelo que a formação dos futuros professores deve estar pautada numa abordagem multidimensional. Contudo, esta multidimensionalidade depreende a mediação do professor, fundamentada na interação dialógica, percebendo que cada ser humano constrói e reconstrói seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, a efetivação deste estudo está focalizada no desenvolvimento integrado de quatro componentes curriculares em um Curso de Licenciatura, ofertado por meio da Modalidade a Distância, sendo o público alvo, o segundo módulo.

A motivação para este trabalho se deu quando, ao ser convocada como professora para conduzir um dos componentes curriculares do curso, observamos que o cronograma estava organizado de modo que a execução ocorria de forma individual e assim os alunos necessitavam realizar maior número de atividades e, descontextualizadas e ainda que o próximo componente a ser ofertado Prática como Componente Curricular, que tinha como função organizar as atividades acadêmicas de modo a inter-relacionar os conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

Frente a essa realidade, foi apresentada a coordenação do curso a proposta de realização de um trabalho integrado. A necessidade de integração entre os componentes se insere nesse contexto sob duas perspectivas: a realidade de execução dos componentes curriculares, que precisa ser realizada de forma menos compartimentada, buscando otimizar o espaço/tempo de sua execução, tendo em vista que mesmo estando em um curso ofertado na modalidade a distância, precisam semanalmente comparecer ao polo de apoio presencial, para recepção de aulas. E, a quantidade de atividades que cada aluno deveria realizar em sendo o componente, executado individualmente.

No intuito de compreender os impactos da efetivação desse processo na formação de futuros professores foi estabelecido como objetivo geral analisar os resultados do trabalho interdisciplinar realizado a partir da integração de quatro componentes no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica, ofertado na Modalidade a Distância, no que se refere às relações mediadoras entre professores e alunos e os resultados de aprendizagem no processo de formação docente por meio

da teoria-prática-teoria.

Assentado no proposto ainda estabelece-se os objetivos específicos de: 1) Compreender o processo de interação da pesquisa articulando o ensino, pesquisa e extensão como objeto norteador de desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação docente; 2) Delinear etapas de reflexão-ação-reflexão promovendo preparação pedagógica para a construção e o desenvolvimento da identidade do docente de LE; 3) Contribuir para o desenvolvimento do processo formativo do docente de Língua Espanhola, como pesquisador.

O estudo se justifica por buscar estabelecer a relação teoria-prática como um processo indissociável, no exercício da prática docente, envolvendo os Componentes Curriculares em foco, com a pretensão de desenvolver uma formação pautada prática pedagógica articulada com os saberes construídos cientificamente.

Nesse sentido além de fortalecer o trabalho interdisciplinar, subsidia-se a compreensão de que o ensino de uma língua não se dá de forma isolada, é uma ação que demanda a atuação do docente de forma mais integrada, interdisciplinar tendo em vista que o processo de Formação Inicial mais especificamente o Ensino Superior vem sendo marcado pela estruturação dos currículos com uma lista de assuntos sobrepostos, onde na maioria dos casos se espera que o aluno faça, por si só, o trabalho interdisciplinar. Esta situação, provoca contradições e inquietações a medida que o contexto educacional exige a atuação do professor como mediador para efetivação das conexões interdisciplinares, de modo a apresentar uma resposta que contribua para melhoria dos processos formativos no ensino.

2 | A INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS INFERÊNCIAS

Na atualidade, o desenvolvimento do conhecimento científico e inovação tecnológica é realizado através da intervenção de equipes de trabalho interdisciplinar. Neste contexto, a abordagem interdisciplinar do conteúdo acadêmico tornou-se uma necessidade, caso contrário os alunos não estarão preparados para funcionar em um mundo cada vez mais interconectado. Cabe aqui, apresentar interdisciplinaridade e como seus pressupostos estão marcados no contexto educacional. Em sua origem etimológica:

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca entre áreas do conhecimento: O prefixo Inter, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de "troca", "reciprocidade" e "disciplina", de "ensino", "instrução", "ciência". Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências - ou melhor, de áreas do conhecimento. (FAZENDA, 2011, p. 22).

Na palavra interdisciplinar está contida a proposição de ligação, isto é, conexão entre as disciplinas, territórios delimitados, e a possibilidade de intercâmbio e o deslocar-

se entre elas. Ela conecta, permitindo comunicação e diálogo, relação e vínculo entre separados, diferentes, opostos. Nesse contexto, se compreende a interdisciplinaridade como a busca contínua de novas alternativas, de outras práticas. É ir além da mera observação, mesmo que as situações do cotidiano insistam em nos colocar atônitos e retraídos diante do desconhecido.

Ante a continuidade do delineamento de interdisciplinaridade é, relevante explicitar o que se entende por disciplina. Apoiados na ideia de Fortes (2012):

A disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem. (FORTES, 2012, p.3).

Depreende-se a ideia de disciplina, como uma forma de pensar metodicamente sobre um conceito, sendo sua abordagem realizada de forma compartimentada, desprovida de conexões entre os fenômenos estudados. Contudo, para que se efetive a interdisciplinaridade se não se trata simplesmente de excluir as disciplinas, e sim, de fazê-las comunicar-se entre si, de conceituá-las como processos históricos e culturais, necessários a práticas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem atuais.

A interdisciplinaridade implica a existência de um grupo de disciplinas relacionadas entre si, que impedem que as ações sejam desenvolvidas isoladamente, dispersas ou segmentadas. É um processo dinâmico que procura encontrar soluções para diferentes dificuldades de investigação.

3 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS INTEGRADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A melhoria da Formação do novo professor deve basear-se em uma prática reflexiva e contextual, o que implica a compreensão dos futuros professores sobre a falta de receitas para ensinar. Ao contrário, é importante que o professor em formação tenha a percepção da real necessidade de um constante aprimoramento de sua prática e ainda que esta prática deve ser balizada em ações integradoras, contextualizadas. Concernente a isso, Corzo (2012) destaca:

O ensino é um processo mutável, marcado pela complexidade que requer o desenvolvimento de habilidades e competências para investigar e inovar, ser criativo e usar os meios e recursos que contribuem para otimizar os processos de aprendizagem e ensino. O professor de hoje você deve estar ciente de que a reflexão crítica e a melhoria constante são necessárias. (CORZO, 2012, p. 3).

Sob esta concepção, salienta-se a relatividade do conhecimento e, portanto, a exigência para os futuros professores, de seu compromisso com a pesquisa permanente e atitude de flexibilidade para construir, todos os dias, o conhecimento como docente.

Nesse cenário, o Componente Prática como Componente Curricular II, integraliza as atividades acadêmicas da formação docente e consiste no conjunto de atividades que inter-relacionam-se com os conteúdos próprios das disciplinas do Curso Letras Espanhol e Literatura Hispânica com práticas planejadas e executadas pelo licenciando, sob a orientação do docente responsável pelas atividades que correspondem ao componente curricular. E, assim sendo, essa prática é atravessada por uma multiplicidade de variáveis que produzem efeitos no dia a dia em sala de aula mas diante da complexidade na qual esta equipe se encontra, seus membros se dispõem para o estabelecimento de vínculos, dentro e fora da instituição de modo a contribuir para um intercâmbio exitoso.

4 | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 26 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos por intermédio das ações de formação profissional. E, nesse ambiente, se insere a Educação a Distância que é uma modalidade que possibilita a atenuação dos problemas enfrentados na região Norte, no que se refere ao acesso a Educação Formal, modalidade esta que vem crescendo no mundo e tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem mais ativa e autônoma.

A efetivação da pesquisa se deu desde no período de três meses perpassando pelos momentos de planejamento dos docentes responsáveis pela condução dos componentes curriculares mencionados, até culminância do projeto interdisciplinar e aplicação do questionário junto aos alunos.

A proposta metodológica esteve estruturada no reordenamento das ações disciplinares, tendo como fio condutor o Componente PPC II, no qual a partir dos estudos individualizados e das orientações em sala de aula acerca de metodologias de pesquisa, didáticas e fonológicas, os alunos se apoiaram elaborar o projeto de intervenção, daqui em diante denominado de Oficina Pedagógica, com vistas a minimizar as problemáticas identificadas.

Tendo como referência o projeto da Oficina Pedagógica e sua defesa pelos respectivos alunos e as respostas obtidas no questionário, os professores fizeram a análise do processo desenvolvido.

Considerando-se a realidade que se explicita, a pesquisa ainda se desenvolveu tendo-se como público, o grupo de 50 alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica, que ingressaram no período de 2017.1. Esses alunos, além da efetiva participação nos componentes em sala de aula, foram convidados a responder um Questionário Eletrônico, de modo a viabilizar a compreensão da temática aqui proposta. O link do questionário foi disponibilizado

aos pesquisados via e-mail, whatsapp e ainda o Ambiente Virtual de Aprendizagem/ MOODLE.

Este estudo esteve pautado na Abordagem Qualitativa por esta ser uma metodologia de pesquisa que permite entender o complexo mundo da experiência vivida do ponto de vista das pessoas que a vivem. Vanegas (2010) destaca que:

A pesquisa qualitativa é baseada na visão paradigmática que procura explicar os fenômenos a partir da interpretação subjetiva das pessoas, examina o modo de em que o mundo é vivido. Reconhece a existência de múltiplas realidades e não uma realidade única e objetiva, mas uma construção ou uma construção de mentes humanas; e, portanto, a verdade é composta de múltiplos construtos da realidade (VANEGAS, 2010, p. 130).

Notadamente a pesquisa qualitativa leva ao conhecimento mais humanístico, onde a pessoa e suas estruturas sociais constroem valores, práticas e conhecimentos, em contextos concretos e, portanto, repletos de significados que devem ser conhecidos e compreendidos.

No que se refere aos procedimentos, esta pesquisa está fundamentada na Pesquisa-ação que, consiste no estudo de um contexto social, através de um processo de etapas sucessivas em espiral, o ambiente ou os sujeitos são investigados ao mesmo tempo que é intervencionado. Conforme Gil (2008, p. 30 apud Thiollent (1985, p. 14):

A pesquisa-ação, [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse contexto se entende a pesquisa ação como uma reflexão sobre as ações humanas e situações sociais vividas pelo pesquisador, que visa expandir o entendimento dos pesquisados sobre seus problemas práticos. As ações vão sendo destinadas a mudar a situação uma vez que se alcance a compreensão mais profunda dos problemas.

Para o levantamento dos dados foi aplicado um questionário composto por onze (11) perguntas, sendo sete (07) com estrutura de respostas abertas e (04) com estrutura de múltipla escolha. Segundo Gil (2008):

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 120).

Considerando o mencionado por Gil, (2008), o questionário foi elaborado e validado pela equipe de professores envolvida no processo e pela coordenação do curso. O link foi disponibilizado ao grupo de cinquenta (50) alunos ao que foram obtidas onze respostas que, na sequência foram apresentadas e analisadas à luz da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo ela, a expressão Análise de Conteúdo denota:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Observa-se que a Análise do Conteúdo permite aos pesquisadores um olhar para além das palavras contidas no texto. Isto posto, o pesquisador não pode concentrar-se exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Deve aprofundar sua análise tentando descobrir o conteúdo latente que eles possuem.

5 | DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenho curricular por competências consiste em construir um currículo acadêmico baseado em um contexto de aprendizagem mais abrangente, onde o aluno desenvolve habilidades, atitudes e conhecimentos orientados para a resolução de problemas. Essa é uma tarefa que requer um trabalho interdisciplinar por parte das equipes de ensino, compreendendo-se que a forma como as ações são desenvolvidas, refletem diretamente na formação do sujeito atendido. Isto posto e em se referindo ao questionário aplicado, para a questão de nº 1: Os conhecimentos adquiridos de forma interdisciplinar, tem aplicabilidade na sua vida acadêmica? Do total de onze respondentes, 90,9% diz que totalmente e 9,1% diz que parcialmente. Isto porque, de acordo com (FAZENDA, 1995, p. 25) “estudos e reflexões, projetos e acompanhamentos possibilitaram registros permitindo uma melhor avaliação no desenvolvimento do processo de concretização da interdisciplinaridade como metodologia na educação”. Desta forma, se compreende que por meio do trabalho Interdisciplinar, é possível que as ações de formação no processo acadêmico, transformem os eventos cotidianos de sala de aula em experiências de aprendizagens significativas.

Quando perguntados na questão de nº 2: Em sua opinião, em quais aspectos do trabalho integrado você percebeu que houve maior contribuição para a sua aprendizagem? Para as alternativas apresentadas obtivemos os seguintes resultados: na aprendizagem da Língua Espanhola - 9,1%; na pesquisa 9,1 %; na didática desenvolvida pelos professores 18, 2%, em todas as alternativas anteriores 63,6%. Ainda, foram solicitados a justificar as respostas apresentadas a este questionamento, ao que assentamo-nos nos dados explicitados pelos respondentes R5 a respondentes

de nº R7, respectivamente, para a apresentação da reflexão:

R5- Todas as alternativas porque primeiramente foram as orientações dos professores com a didática de cada disciplina e a forma como nós desenvolvemos as atividades, que nos ajudou a entender de maneira mais clara o que é o trabalho integrado, segundo foram feitas as pesquisas para chegar ao resultado esperado das atividades e por último pela aprendizagem da Língua Espanhola, durante a realização das atividades que contribuiu muito para a melhoria do nosso vocabulário. R6- Porque assim como nós tivemos que fazer pesquisas, no mesmo compasso já estávamos automaticamente aprendendo mais. Então esse projeto veio com o intuito de ensinar e repassar o que foi ensinado. R7- A Pesquisa nos deu a possibilidade de maior aproximação com um espanhol nativo, facilitando a aprendizagem da língua.... Quanto a didática aplicada, todos os professores buscaram desenvolver o método de aprendizagem de forma integrada.

Observa-se uma postura muito madura por parte do aluno em relacionar o movimento vivenciado com as suas aprendizagens. Ao longo da execução das ações, muitos foram os questionamentos apresentados em relação às dificuldades para compreender o que estava sendo solicitado, sobretudo como dariam conta de todas as atividades propostas e ainda como iriam conseguir se comunicar com pessoas falantes de outra língua se estavam iniciando o processo de formação. Observa-se que os vários questionamentos possibilitaram novas aprendizagens a medida que fortaleceram os alunos na busca de superação dos desafios didáticos que se apresentaram e, nesse ambiente, o cenário se abre para um conhecimento mais abrangente. Conforme (PELEIAS, 2011, p. 502) "para que os novos currículos montados sob o paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico sejam eficazes, requer-se uma nova postura institucional, com o envolvimento de docentes e estudantes".

No que se refere ao acompanhamento da aprendizagem, explicitados nas questões de nº 03 - o acompanhamento dos professores na execução das tarefas, possibilitou aprendizagem? Responda sim ou não e justifique a sua resposta. E de nº 04 - o acompanhamento dos tutores na execução das tarefas, possibilitou aprendizagem? Responda sim ou não e justifique a sua resposta. Se apresenta os dados categorizados na grelha de nº 1.

Tema	Categorias	Sub-categorias	Indicadores/unidades de registro
O trabalho realizado de forma Interdisciplinar	Atuação dos Professores e Tutores no acompanhamento da aprendizagem	- Dúvidas - Orientações iniciais e ao longo do processo	R2- Sim, com acompanhamento dos professores conseguimos esclarecer as dúvidas. R3- Sim. O processo gerou dúvidas é indispensável a figura do professor orientando em cada passo de processo. R7- Sim. Não há como negar que a orientação é necessária já que para melhor desempenho. R9- sim, pois com a ajuda da tutoria tanto a presencial quanto a distância, foram de extrema importância para dar uma revisada nos nossos trabalhos, apontar nossos erros.

Grelha de nº 1- Acompanhamento da aprendizagem pelos Professores e Tutores

Fonte o próprio autor,-2018.

Frente ao exposto, observa-se que atuar a partir de uma prática interdisciplinar, em sua essência, é lançar-se a um modo diferente de pensar e agir, embasado em uma nova concepção sobre a realidade, do ser humano e suas complexidades e, evidentemente, sobre a educação. Admitindo Peleias (2011, p. 503):

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade. (PELEIAS, 2011, p. 503).

Essa concepção indica que quando o professor se assume como um agente crítico, capaz de questionar a realidade e de visualizar a prática educativa em sua extensa complexidade, ele poderá transmitir essa atitude a seus alunos e assim fomentar um processo de reflexão e uma prática transformadora e emancipatória que contribua para modificar ideologias, tradições, atitudes e práticas, na qual todos e cada um dos sujeitos possam se desenvolver.

No que se refere a questão de nº 5, se "Os objetivos a serem alcançados no trabalho interdisciplinar, foram apresentados de forma clara e objetiva?" 63,6% dos respondentes dizem Totalmente e 36,4% dizem Parcialmente. Conforme destaca Peleias (2011):

Para que os novos currículos montados sob o paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico sejam eficazes, requer-se uma nova postura institucional, com o envolvimento de docentes e estudantes. Não se pode aceitar o ensino seccionado, compartimentado, em que disciplinas e professores não se conhecem e não estejam engajados em um projeto coletivo. (PELEIAS, 2011, p. 503).

Nessa perspectiva, observa-se que clareza nos objetivos a serem alcançados é um dos elementos que, sem dúvida, contribui para o professor refletir sobre o seu trabalho profissional, pois é a partir da interação tanto com seus alunos quanto com outros professores, que seus alunos poderão aprender novos conhecimentos, permitindo-lhes questionar a sua experiência e outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando da questão de nº 6, Em sua opinião, a metodologia de trabalho desenvolvida contribui para dinamização dos processos de ensino no Curso Letras Espanhol e Literatura Hispânica? Responda sim ou não e justifique sua resposta.

Destaca-se aqui o posicionamento dos respondentes 8 e 9 respectivamente:

R8- Sim. Com certeza dinamizou, pois pudemos reconhecer o que cada disciplina com sua peculiaridade buscava passar. É de suma importância este trabalho na vida acadêmica. Possibilitou que tivéssemos uma visão dentro de um curso acadêmico. E não somente dentro de disciplinas curriculares do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

R9- sim pois, com esse tipo de metodologia trabalhamos melhor juntos, foi mais puxado mas, valeu apenas.

A partir de uma perspectiva prática, considera-se que a formação de profissionais para a docência é uma atividade complexa que possui múltiplas determinações do contexto social à própria sala de aula. O que requer ter em conta a experiência de ensino, mas também a preparação e adoção de atitudes que contribuam para a dinamização do processo. Como destaca Peleias (2011):

Sobre a prática docente no Ensino Superior, como forma de questionar o Isso remete à reflexão sobre o papel do docente, sobre as práticas didáticas no ensino superior que concretize os objetivos da Instituição de ensino como produtora do conhecimento científico, formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social. É a IES que pode realizar a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que os docentes atuem como educadores. (PELEIAS, 2011, p. 503).

Frente ao exposto, percebe-se que refletir sobre o trabalho realizado é um processo que deve ser incentivado, para que a crítica não seja elaborada apenas sobre aspectos curriculares e técnicos do processo educacional, mas, para que contribua para a sua visualização na totalidade e ainda para a proposição de soluções que contribuam efetivamente nos resultados em sala de aula. Ressaltando-se que, esse processo ao mesmo tempo que passa por certos desafios, possui potencialidades que são necessárias para que o professor tenha elementos que lhe permitam melhorar a sua prática profissional, o que denota o compromisso com o trabalho e o reconhecimento de que é um processo que está em constante construção.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma perspectiva integral frente ao estudo realizado considera-se que é necessário redefinir as habilidades e competências, da atuação docente no Ensino Superior, considerando a formação baseada em competências que envolve a integração de disciplinas, conhecimento, habilidades, práticas e valores. Entendendo-se também que a integração disciplinar é parte fundamental da flexibilidade curricular, particularmente dos planos de estudo, a fim de formar profissionais mais universais, capazes de lidar com as rápidas mudanças nas habilidades e conhecimentos.

Considera-se nesse estudo que as condições relacionadas aos processos de aprendizagem que favorecem o pensamento interdisciplinar são aquelas que exigem progresso contínuo. E, uma característica das ciências da educação na contemporaneidade é conceber o aprendizado como um conjunto integrado de conhecimentos, processos e atitudes, tendo em vista que o fundamento principal do trabalho interdisciplinar está em executar diferentes componentes curriculares com propósito pedagógico comum, de modo a viabilizar o desenvolvimento coordenado das ações de ensino, com a efetivação do aprender.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. **Comunicação e ciência: iniciação á ciência, redação científica e oratória científica**. Recife: NUPEEA, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: ed.70, 2011.

CÂMARA, Maria Lúcia Botelho. **Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção**. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

CORZO, María Auxiliadora Chacon; CHACON, Carmen Teresa; ALCEDO S., Yesser Antonio. Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. **RMIE**, México, v. 17, n. 54, p. 877-902, sept. 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em jan.2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. Disponível em: http://ww.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf. Acesso em: 6 dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior: Análise da Percepção de Professores de Controladoria em Cursos de Ciências Contábeis na Cidade de São Paulo**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02>>. Acesso em: fev. 2018.

VANEGAS, Blanca Cecília. A pesquisa Qualitativa: Uma importante abordagem para a construção dos conhecimentos. **Revista Colombiana de Enfermaria**, v. 6, p. 128-142. Disponível em: <file:///C:/Users/CTI/Downloads/Dialnet-LaInvestigacion Cualitativa-4036726.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE WEBCONFERÊNCIA: ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Renato Luiz Vieira de Carvalho

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – PE

Williana Carla Silva Alves

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – PE

Graziany Santiago Amorim Araújo

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – PE

Roselito Delmiro da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – PE

José de Lima Albuquerque

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – PE

RESUMO: Espera-se, a partir deste estudo, discutir o valor da interatividade através do ambiente virtual síncrono no contexto da Educação a Distância (EaD) por meio de um instrumento chamado webconferência. Ao lançar mão dessa ferramenta dialógica, utilizando um modelo comunicativo multimídia como ambiente e realizando encontros online mais participativos, o aprendizado torna-se mais fácil, e a assimilação do conteúdo proposto, mais efetiva. Este resumo expandido tem a intenção de analisar a utilização pedagógica em torno das possíveis aplicações da webconferência,

um mecanismo de comunicação síncrona, o qual vem sendo cada vez mais utilizado na Educação a Distância brasileira. Será realizada uma abordagem sobre a possibilidade de inserção dessa tecnologia no contexto do desenvolvimento da comunicação em um curso a distância sobre Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse curso, que será de curta duração (40h/a), pretende-se implantar a webconferência com o objetivo de trabalhar aspectos referentes à comunicação, afetividade, sequência didática, entre outros. Após a realização dessa experiência, será necessária a aplicação de questionários semiestruturados sobre “como os alunos avaliaram e quais as consequências observadas a partir do uso da webconferência na EaD”. Os resultados obtidos nessa experiência serão sistematizados, identificando-se os entraves e destacando-se as contribuições mais relevantes que a webconferência traz para o aprendizado. Tentar-se-á mostrar, também, que, para o bom uso dessa ferramenta, é muito importante um eficiente planejamento pedagógico, assim como uma detalhada programação das atividades, a fim de se obter melhor organização e eficiência nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Webconferência, Mediação, Ensino-aprendizagem, Educação a Distância, Interatividade.

ABSTRACT: It is hoped, from this study, to discuss the value of interactivity through the synchronous virtual environment in the context of Distance Education through an instrument called webconference. By using this dialogic tool, using a multimedia communicative model as an environment and conducting more participatory online meetings, learning becomes easier, and the assimilation of the proposed content is more effective. This expanded abstract intends to analyze the pedagogical use around the possible applications of webconference, a mechanism of synchronous communication, which has been increasingly used in Brazilian Distance Education. An approach will be carried out on the possibility of insertion of this technology in the context of the development of the communication in a distance course on Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), at the Federal University of Pernambuco (UFPE). In this course, which will be of short duration, we intend to implement web conferencing in order to work on aspects related to communication, affectivity, didactic sequence, among others. After this experience, it will be necessary to apply semi-structured questionnaires on “how the students evaluated and what the consequences observed from the use of web conferencing in the Distance Education.” The results obtained in this experiment will be systematized, identifying the obstacles and highlighting the most relevant contributions that the webconference brings to the learning. It will also be tried to show that, for the good use of this tool, an efficient pedagogical planning is very important, as well as a detailed programming of the activities, in order to obtain better organization and efficiency in the classes.

KEYWORDS: Web conferencing, Mediation, Teaching-learning, Distance Education, Interactivity.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade em crescimento de forma exponencial no Brasil e no mundo (ABED, 2010). Ela vem conhecendo um crescimento anual, no Brasil, na ordem dos 18% no número de matrículas, conforme mostra Brasil (2016). Santos (2012), além de já ter comentado sobre a expansão da modalidade, ainda sugeriu e trabalhou, em sua pesquisa, recomendações para projetos de interface centrados no aprendiz, alimentando o devido aspecto social do ensino virtual.

Gomes (2015) completa a afirmação supracitada, especificando que a EaD é parte integrante das atuais políticas públicas brasileiras. Vista a importância que a modalidade vem ganhando, espera-se, a partir deste estudo, discutir o valor da interatividade obtida com o uso da webconferência, uma das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais utilizados no contexto da Educação a Distância.

A aprendizagem e a situação emocional relacionam-se diretamente, independentemente do modelo de ensino utilizado. Seja na modalidade a distância ou na presencial, nota-se a influência do sistema emocional nos processos educacionais. Partindo dessa ideia, vê-se a interação como um fator primordial, dando ao educador virtual um viés também social, contribuindo para a implantação de um sentimento

comunitário, um dos aspectos desejados em alunos da Educação a Distância.

Antes de entender mais profundamente como a aplicabilidade da webconferência permite interligar professor e aluno, faz-se necessário compreender a definição desse instrumento que, na síntese, é um recurso de transmissão de voz e vídeo no qual possibilita que usuários de diversas localidades se comuniquem de forma síncrona através de voz, vídeo e chat, assim compartilhando conhecimentos em tempo real (SILVA, 2017).

Entretanto, para que o uso dessa ferramenta seja feito de modo eficiente, os docentes de cursos em EAD, atuando como autores de material ou tutores, necessitam conhecer bem as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no qual seus cursos estiverem instalados. Com esse objetivo, as instituições de ensino vêm desenvolvendo variados cursos de caráter técnico sobre como operar o ambiente, sem muito aprofundamento conceitual.

De acordo com Magnagnago et al. (2015), apesar de ser extremamente necessário, os docentes raramente conhecem por completo as ferramentas dos ambientes nos quais seus cursos estão instalados. Talvez esse seja um dos motivos que fazem os recursos comunicativos serem utilizados com menor frequência, indicando que a interação com alunos nos cursos não é um ponto forte.

Esse resultado foi abordado por Oliveira et al (2015) em seu estudo sobre AVAs, quando se esperava que houvesse uma comunicação mais efetiva em um curso totalmente a distância. Por exemplo, Tonelli et al. (2015) realizaram um estudo sobre a eficácia das ferramentas interativas do ambiente Moodle em um curso na Modalidade a Distância. Eles avaliaram os recursos fórum, videoaula, webconferência, chat e correio, utilizados durante o curso, através de entrevistas feitas com professores e alunos com o objetivo de saber quais ferramentas proporcionariam melhor interação. Os docentes escolheram o recurso fórum, seguido de webconferências, como os mais apropriados, no entanto, pouco utilizados.

O estudo de Herlo (2012) confirma a necessidade de aperfeiçoamento para a utilização das ferramentas nos AVAs, que possam contribuir com um aprendizado mais colaborativo e interativo. É como afirma Moran (2015): as diferentes tecnologias no processo educacional possibilitam a “integração de todos os espaços e tempos”. Ao lançar mão da webconferência, uma ferramenta dialógica, utilizando um modelo comunicativo multimídia como ambiente, permite-se a facilitação do aprendizado por meio de encontros online mais participativos e uma captação mais efetiva do conteúdo proposto.

Será analisada a utilização pedagógica em torno das possíveis aplicações da webconferência, a qual vem sendo cada vez mais utilizada na Educação a Distância brasileira. Será analisada a possibilidade de inserção dessa tecnologia no contexto do desenvolvimento da comunicação em um curso a distância sobre Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nesse curso, que será de curta duração (40h/a), pretende-se implantar a

webconferência em sessão única, com o objetivo de serem trabalhadas questões referentes à comunicação, afetividade, sequência didática, entre outras. Após se realizar essa experiência, serão aplicados questionários semiestruturados sobre “como os alunos avaliaram e quais os resultados do uso da webconferência na EaD”.

De acordo com Santos (2011), ao abordar sobre as divergências entre a Educação a Distância e a presencial, nota-se que a principal diferença diz respeito ao fato de a EaD não ter a obrigatoriedade da presença física simultânea, o educador e o estudante podem estar presentes em momentos distintos. Entretanto, observa-se que, independente de o professor estar presente fisicamente no ato do ensino, no modelo de EaD, o essencial é a sua participação efetiva, estabelecendo o dialogismo.

Entende-se aqui o dialogismo, conforme a abordagem de Bakhtin (1995), compreendendo o princípio dialógico como constitutivo das práticas de linguagem nos processos de interação verbal. No que tange especificamente ao uso das tecnologias na Educação a Distância, Correa (2006) afirma que o educador necessita, primeiramente, definir a sua visão sobre EaD, visto que, na atualidade, não apenas o distanciamento topográfico que afasta os alunos, outros diferentes entraves também precisam ser superados, e o professor tem o dever de priorizar a inserção educativa do estudante como sujeito desse processo, ao delinear a proposta educacional.

Essa interação na EaD tem a possibilidade de acontecer de modo síncrono, no qual o educador e o estudante utilizam a plataforma de ensino ao mesmo tempo; ou de modo assíncrono, no qual a troca se estabelece independentemente da estada simultânea dos dois, tendo a possibilidade de se realizar em momentos diferentes. No estudo em questão, será utilizada a webconferência como ferramenta de comunicação síncrona, a fim de apoiar as trocas dialógicas entre os atores dos processos de ensino e aprendizagem na EaD.

Vem aumentando, nos últimos anos, a utilização da interatividade via webconferência em aulas virtuais. O mesmo crescimento é observado quanto às bibliografias que tratam das características pedagógicas dessa ferramenta. Uma das teorias mais destacadas desse tema são as de Cruz (2008) e Dotta et al (2012). Pode-se indicar como aspectos parecidos nas indagações trazidas por esses teóricos: a fixação pela necessidade de o educador passar ao estudante a figura de um parceiro presente para contribuir com os processos de desenvolvimento do aprendizado, e a extrema importância do planejamento contextualizado das aulas; trazendo à tona a obrigação de se revisar os paradigmas educacionais.

2 | METODOLOGIA

Ao se observar as características e intenções deste estudo, relacionados à interligação professor-aluno por meio da webconferência na EaD, esta se configura como de abordagem qualitativa, descritiva e analítica, utilizando-se, como modo de

coleta de dados, a observação participante com a finalidade de descrever a percepção dos alunos sobre a webconferência. Para Minayo (2007), essa abordagem de pesquisa qualitativa preocupa-se com as ciências sociais, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros aspectos profundos das relações.

Acerca da observação participante, Bresler (2000) descreve que “o investigador participa nas atividades normais do grupo ou programa em estudo, mas tenta não redirecionar essas atividades”. Para completar, Marconi e Lakatos (2006) também destacam que a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”.

A metodologia a ser usada nesta experiência se respaldará em um levantamento de informações sobre o uso da webconferência como um elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, na intenção de diagnosticar a atividade de webconferência realizada na plataforma educacional Moodle, no curso de aperfeiçoamento profissional 100% a distância sobre a A3P na UFPE, e na aplicação de um questionário, com questões mistas, direcionado aos discentes envolvidos na utilização desta ferramenta.

Por meio da aplicação do instrumento de coleta de dados, buscar-se-á identificar os avanços e entraves encontrados na forma de uso da webconferência aplicada no contexto da EaD. O gerenciamento das ações para viabilização da webconferência será fundamental. A observação das competências a serem desenvolvidas no curso versus a carga horária do currículo proposto é o que desencadeia a quantidade de encontro virtual síncrono (webconferência), exigindo a elaboração de um cronograma prévio.

3 | RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados obtidos nessa experiência serão sistematizados, identificando-se os entraves advindos e destacando-se as contribuições mais relevantes que a webconferência traz para o aprendizado. Tentar-se-á mostrar, também, que, para o bom uso dessa ferramenta, é muito importante um eficiente planejamento pedagógico, assim como uma detalhada programação das atividades, a fim de se obter uma melhor organização das aulas.

É preciso considerar que para a efetiva interação social, os diálogos e explanações realizados durante a webconferência sejam cordiais e motivacionais, propondo a participação constante dos alunos por meio de perguntas, espaços para experiências individuais dentro do contexto e conteúdo, construção do conhecimento entre alunos que trocarão experiências via caixa de diálogo (bate-papo dentro da webconferência), e espaço para dúvidas individuais após o término da sessão.

A elaboração de material didático-pedagógico (apresentações eletrônicas, programas, imagens, informativos, vídeos, etc.) favorecerá a execução e a gerência do

tempo. A seleção de materiais com linguagem adequada ao público-alvo e a escolha de situações de aprendizagem dentro do contexto social permitirão a criação de cenários virtuais adequados, ratificando a importância do papel pedagógico do professor/tutor.

Ainda sobre o papel pedagógico do professor/tutor, a utilização dos recursos disponibilizados na plataforma dentro da webconferência, de forma didática e interativa, permitirá uma evolução da construção do conhecimento. Os espaços permanentes de dúvidas e interação mediada estimulará o uso de diversos recursos, tais como: bate-papo síncrono simultâneo ao vídeo, e compartilhamento de tela.

A infraestrutura tecnológica e o apoio técnico para a efetivação da webconferência será de fundamental importância. A realização de testes prévios e o carregamento dos materiais de forma antecipada reduzem a margem de erros e problemas técnicos. A disponibilização da webconferência em horários diferentes (manhã e tarde) proporcionará aos alunos a possibilidade de escolha do turno no qual eles desejam participar, permitindo a flexibilização do enquadramento das demandas pessoais e profissionais às educacionais.

O conhecimento tecnológico e a capacitação do professor/tutor para utilização da ferramenta da webconferência no AVA será essencial para o êxito da proposta, da qual se pretende obter como contribuição relevante: aumento da interatividade e feedback entre os participantes como estratégia de comunicação para melhorias no processo de ensinoaprendizagem; maior motivação e interesse dos alunos; resgate de alunos que estarão com dificuldade no aprendizado; melhoria na compreensão do conteúdo; desenvolvimento de habilidades sociais.

Quanto aos desafios a serem encontrados, pode-se citar os seguintes: conseguir manter a atenção dos alunos nos conteúdos e diálogos propostos, mantendo-os concentrados nos temas abordados e não na tecnologia utilizada; e, principalmente, incentivar o diálogo, os exercícios sociais de interação e a exposição de dúvidas e ideias.

4 | CONCLUSÕES

O uso da webconferência como mecanismo de diálogo na EaD não é algo novo, porém se nota a importância de maiores discussões em torno do assunto, visto que, muitas vezes, a tecnologia é subutilizada e termina não sendo eficientemente aplicada. Para que aconteça essa interatividade entre professor e aluno, é necessário que ocorra um maior diálogo entre eles, e a utilização da webconferência, nesse aspecto, será de suma importância, pois ela fará com que os atores da educação a distância (educador e educando) se conheçam de forma síncrona.

O diálogo será desenvolvido entre professores e alunos ao longo das interações que ocorrerão, quando alguém ensinará e os demais reagirão. A webconferência é uma das ferramentas mais completas para a redução da distância entre professor e aluno, pois além de possibilitar usar vídeo entre os participantes, pode-se usar

simultaneamente voz, chat, apresentação de slides, *Whiteboard* (quadro branco) e envio de arquivos, e com isso aumentar a eficiência e eficácia do ensino e a aprendizagem do aluno.

A webconferência, como um meio de teleconferência eletrônica altamente interativo, permitirá um diálogo mais intenso, pessoal, individual e dinâmico, do que aquele obtido através de um material gravado. Programas que usam tais artifícios têm, por isso, maior probabilidade de minimizar a distância de maneira mais eficaz do que programas que usam meios gravados.

Portanto, a partir das experiências a serem realizadas nesta pesquisa no uso da webconferência no curso proposto na modalidade a distância e dos benefícios da utilização desta ferramenta, poder-se-á concluir que o uso dela é uma alternativa para a redução da distância entre o professor e aluno, permitindo-se o aumento da eficácia e eficiência do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Ministro da Educação homologa resolução com novas diretrizes para educação superior à distância**, 2016.

BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Artigo Musica Psicologia Educação**, n. 2-1, p. 6-30, 2000.

CORREA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 143 p.43.

CRUZ, D. M. **A Construção do Professor Midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência**. Cadernos de Educação. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel. janeiro/julho. 2008. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1771/1646>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

DOTTA, S.; BRAGA, J.; PIMENTEL, E. **Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia**. In: 23º Simpósio Brasileiro de Informática e Educação, 2012, Rio de Janeiro. Anais. SBIE 2012.

GOMES, S. G. S. **Políticas públicas em EAD no Brasil**. 2015.

HERLO, D.; MEZIRROW, J.. **Virtual learning environments tools used in higher perspective tranformation**. Adult Education. 100-110, 1978.

MAGNAGNAGNO, C. C.; RAMOS, M. P.; OLIVEIRA, L. M. P. de.. **Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 507-516, Dec. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e00842014>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5 ed. Atlas. São Paulo, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 10 ed., 2007.

MORAN, J. M.. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (Orgs.).PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, D. T. de; CORTIMIGLIA, M. N.; LONGHI, M. T.. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente**. Revista Brasileira de Ensino de Aprendizagem Aberta e A Distância, São Paulo, v. 14, n. 14, p.37-54, jun. 2015.

SANTOS, G. A. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Análises das arquiteturas pedagógicas do curso de bacharelado em administração pública do CESAD/UFS. 2012. 170p. Tese (Mestrado) – Programa de PósGraduação da Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. 2012.

SANTOS, M. C. D. Importância da Comunicação na EaD Virtual: Enfoque Conceitual e Dialógico. 17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED). Curitiba/PR, 2011.

SILVA, A. R. L. da. **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI - V2**. 1. ed. Ponta Grossa (PR): Atena, 2017.

TONELLI, E.; GONÇALVES, J. P. de B.; VASCONCELOS, R. T. G.. Um Estudo sobre a Eficácia dos Recursos Interativos do Ambiente Moodle no curso de Licenciatura em Informática na Modalidade a Distância. EAD em FOCO, [S.l.], v. 5, n. 1, jan. 2015. ISSN 2177-8310. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v5i1.310>. Acesso em: 06 Mai. 2018.

POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: O QUE PENSAM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jéssyka Souza Costa

Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual de Goiás
Campus Formosa - GO

Sonia Bessa

Universidade Estadual de Goiás
Departamento de Educação
Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas LIMA/UEG/CNPQ
Campus Formosa-GO

RESUMO: Esse artigo apresenta resultado de investigação com 101 estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental de escolas municipais da região de Formosa-GO. Essa investigação teve como objetivo analisar e identificar as representações de pobreza, e desigualdade socioeconômica. Utilizou-se entrevista clínica individual e para a análise dos resultados utilizou-se os níveis propostos por Denegri (1997) que são IA, IB, II e III e indicam o pensamento econômico dos participantes. Somente 5% dos estudantes dessa investigação estão no nível de pensamento esperado, 95% apresentam defasagens na compreensão dos fenômenos econômicos e sociais. Durante a distribuição dos entrevistados nos níveis propostos, observou-se que os estudantes dos Níveis IA e IB associam riqueza com felicidade, bem-estar e saúde. Foi apontado um nível intermediário, este

classificado como “Transição” estes apresentam características de pensamento do nível IB e II. Na amostra total o nível II teve um percentual bem menor em relação aos outros níveis. Esse é um nível mais evoluído, os estudantes já têm uma compreensão maior de mobilidade socioeconômica embora ainda elementar, percebem que para que ocorra mobilidade existem restrições externas, mas continuam a priorizar e valorizar o esforço individual. Somente a compreensão da problemática que circunda a pobreza e a desigualdade e dos demais fatores sociais envolvidos poderá contribuir para uma sociedade mais equânime. No contexto brasileiro com tantos problemas de ordem econômica e financeira esse é o tipo de resultado que preocupa e impulsiona a propor programas de educação econômica e financeira, que apresente estratégias e busque soluções.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade, pobreza, estudantes, ensino.

ABSTRACT: This article presents a research result with 101 students from the 4th and 5th year of elementary school in municipal schools in the Formosa-GO region. This research aimed to analyze and identify the representations of poverty, and socioeconomic inequality. An individual clinical interview was used and the levels proposed by Denegri (1997), IA, IB, II

and III, were used to analyze the results and indicate the economic thinking of the participants. Only 5% of the students in this research are at the expected level of thinking, 95% present lags in the understanding of economic and social phenomena. During the distribution of the interviewees at the proposed levels, it was observed that students in Levels IA and IB associate wealth with happiness, well-being and health. It was pointed out an intermediate level, this classified as “Transition” these present characteristics of thinking of level IB and II. In the total sample, level II had a much lower percentage than the other levels. This is a more evolved level, students already have a greater understanding of socioeconomic mobility although still elementary, realize that for mobility to occur there are external restrictions, but they continue to prioritize and value individual effort. Only an understanding of the problems surrounding poverty and inequality and of the other social factors involved can contribute to a more equitable society. In the Brazilian context with so many problems of economic and financial order this is the kind of result that worries and drives to propose programs of economic and financial education, that presents strategies and seeks solutions.

KEYWORDS: Inequality, poverty, students, teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Como compreender um fenômeno tão complexo, persistente, abrangente e duradouro como a pobreza? Ela está em todos os lugares e em todas as gerações, entremeada com todas as pessoas, sejam adultos, velhos ou crianças. Para Bessa (2018), A pobreza, a desigualdade social e a falta de perspectiva são fenômenos que sempre permearam a humanidade, são visíveis e perturbadores no contexto da modernidade. São fenômenos sociais complexos, que comprometem fortemente o desenvolvimento econômico, cultural, político, social e atingem milhões de pessoas no mundo inteiro, ou seja, obriga as pessoas a viverem expostas a todo tipo de marginalidade e desigualdade.

Pogge (2007) defende a erradicação da pobreza sistêmica ao reunir partidários de correntes dominantes do pensamento político normativo ocidental, numa coalizão voltada à erradicação da pobreza mundial mediante a introdução de um dividendo dos recursos globais, ou DRG. Para esse autor:

A atual apropriação da riqueza de nosso planeta é muito desigual. As classes economicamente favorecidas utilizam muitíssimo mais os recursos mundiais, e o fazem de forma unilateral, sem dar qualquer compensação às classes menos favorecidas por seu consumo desproporcional. (POGGE 2007, p. 143).

Ao buscar uma resposta para “O que é pobreza?”, obtêm-se diversos conceitos e referências, entre estes se destaca a definição de Moore (1963), onde afirma que esta é função de uma participação maior e menor na modernização, restringem o problema a parâmetros de natureza puramente material. A desigualdade por sua vez, segundo Milano (1988), refere-se a carências, entretanto, casualmente em termos

relativos, o que não caracteriza necessariamente a pobreza, esta é definida em função de um nível relativo de renda que varia conforme a média da renda nacional. Porém, segundo Santos (2009), a pobreza existe em todo lugar, mas sua definição é relativa a uma determinada sociedade, ainda mais se tratando de questões historicamente determinadas, onde as variáveis bem como sua definição, mudam ao longo do tempo. Assim a única definição válida para a pobreza é a atual, dada pela situação relativa ao indivíduo na sociedade a que pertence. Por isso, não tem sentido procurar uma definição única e universal. Conforme acentuou I. Buchanan (1972, p. 255) “[...] o termo “pobreza” não implica um estado de privação material como também um modo de vida – e um conjunto complexo e duradouro de relações e instituições sociais, econômicas, culturais e políticas criadas para encontrar segurança dentro de uma situação insegura”. (SANTOS, 2009, p.19 apud BUCHANAN, 1972).

Para tanto, a pobreza pode ser expressa em vários níveis: renda, cultural, escolaridade, raça, gênero, além da carência de recursos que deveriam ser básicos e promover cidadania e dignidade à vida humana. Sendo assim, desigualdade social está fortemente relacionada à pobreza e é um fenômeno que atinge milhões de pessoas em todo o mundo. O relatório Oxfam Brasil (2017) informa que 700 milhões de pessoas vivem com menos de 1,9 dólares por dia e apenas oito pessoas detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população do planeta.

Para Bouget e Nogues (1994), a pobreza pode ser descrita como o maior meio de exclusão nas sociedades modernas, no compasso em que a exclusão mais visível é a econômica - o não ter acesso a condições básicas de vida. Nessa questão, a pobreza e a exclusão têm muitas formas, ultrapassando a dimensão econômica, podendo-se designar à idade, à etnia, a deficiências físicas, culturais, etc., além do que não se reduz a uma situação individual, mas coletiva. Não é um estado, mas uma relação, posto que a exclusão é em relação a alguma coisa ou a outrem.

Para Gaiger (2009) as desigualdades e pobreza são fenômenos associados de modo que a redução efetiva dos níveis de pobreza requer políticas e programas de combate às desigualdades. Para esse autor enfrentar a pobreza e a desigualdade representa um dos principais desafios da atualidade. O Brasil é um país de desigualdades, de extrema riqueza em todos os tipos de recursos, mas com uma persistente pobreza, segundo Gaiger (2009, p. 564),

[...] Uma população majoritária persistentemente de pobres, num país de recursos abundantes, tem permanecido quase imune à evolução econômica, na falta de programas estruturais contínuos, alicerçados em decisões políticas de ampla envergadura. A pobreza extrema, em particular, mantém-se presa aos processos de reiteração das desigualdades, de modo que, ao cabo de sucessivas fases de estagnação e de crescimento, o Brasil deixou de ser um país pobre e dependente, para converter-se numa das principais economias mundiais, sem deixar de conviver com um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano.

A desigualdade é marcadamente o que mais distingue a sociedade brasileira, até

mesmo que a pobreza. Para Ribeiro e Menezes (2008) a pobreza é uma determinante na estrutura da desigualdade brasileira, tanto na distribuição de renda como de oportunidades de inclusão econômica e social. O que gera pobreza no Brasil não é a falta de recursos, mas a má distribuição dos recursos existentes.

A pobreza no Brasil pode estar associada, de modo alternativo, ao fato de os países do mundo, em seu conjunto permanecerem, relativamente pobres, significando que estar entre os mais ricos não impede a existência de uma severa escassez de recursos, ou ao fato de o Brasil apresentar um elevado grau de desigualdade na administração dos recursos. (BARROS, HENRIQUES, MENDONÇA, 2001. P.6).

Ribeiro e Menezes (2008) corroboram a perspectiva de Gaiger (2009) e mencionam o fato de que enquanto a população pobre brasileira representa cerca de 30% da população total, nos países de renda per capita similar à brasileira este valor corresponde a menos de 10%. é “um elevado grau de desigualdade na distribuição dos recursos nacionais. [...] na comparação com os demais países, a sociedade brasileira apresenta um dos graus de pobreza mais elevados do mundo” (RIBEIRO E MENEZES 2008, p. 46).

Dados da Oxfam (2017), declaram que no Brasil, apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%. O relatório esclarece que uma trabalhadora que ganha um salário mínimo por mês levará 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês. “Segundo projeções do Banco Mundial, entre 2010 e 2030, ainda que os 40% mais pobres tenham um incremento de renda 2% acima da média geral anual, restariam em todo o mundo cerca de 260 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza”. (OXFAM, 2017, p.9). Esses dados deixam claro que o problema brasileiro não se restringe a aumentar a renda per capita, mas a melhor distribuição da mesma. Com respeito a desigualdade social, Franco aponta,

Deve-se distribuir mais do que a renda para que seja possível distribuir a renda de modo sustentável. Se distribuíssemos igualmente a renda, ele tenderia a se concentrar mais adiante, porquanto aqueles que possuísem mais capacidade – dada, sobretudo, por estes outros fatores do desenvolvimento, como conhecimento, poder e riqueza – de converter renda em capacidades, tenderiam a acumular mais renda. (FRANCO 2000, p. 27).

Amar et al. (2002), define a desigualdade social como a distribuição equitativa de certos atributos. Esses atributos fazem referência a bens, serviços, direitos e obrigações, poder e privilégios em função não de características pessoais e não de posições sociais ou mobilidade socioeconômica se refere ao deslocamento entre diferentes classes sociais, quer seja ascendente e descendente, o que implica em considerar aspectos relacionados a “ordem política” e a “ordem econômica”.

Delval (2012) afirma que em torno desses dois aspectos - política e economia -

giram os principais problemas da sociedade. Quando fala de problemas econômicos esse autor elenca temas como o uso do dinheiro, a desigualdade social, e a mobilidade socioeconômica.

Bessa (2018) observa ainda que, a realidade da pobreza se torna ainda pior porque está diretamente relacionada à desigualdade social. Esses problemas estão relacionados, pois para acabar com a pobreza é necessário reduzir os níveis de desigualdade. Porém, essa possibilidade caminha em passos lentos, pois no Brasil não há uma política econômica inclusiva. Pois a economia brasileira funciona de maneira concentrada, onde muitos tem pouco e poucos têm muito. Sendo assim, se os bens econômicos não são distribuídos de forma adequada, de modo que todos sejam beneficiados, o combate à pobreza se tornará cada vez mais lento.

Corroborando com essa afirmação, destaca-se a fala do coordenador de pesquisas da ONG Oxfam, onde afirma que:

Quando não se empodera economicamente a metade mais pobre da população, a economia paga este preço. Perde-se mercado consumidor, as pessoas deixam de acessar serviços básicos, e então não se tem mão de obra qualificada. Porque se as pessoas são muito pobres, elas acabam deixando de estudar e entrando no mercado muito cedo. Então esta conta se paga mais pra frente. Vai acabar gerando mais pobreza e mais recessão. E para acabar com a pobreza com a atual distribuição de renda, a economia global precisaria crescer 175 vezes (PULICE 2018).

O relatório Oxfam (2018), destaca maneiras de se construir uma economia mais humana para resolver o problema em questão, para tanto se pode estabelecer uma economia principalmente de duas maneiras: concebendo economias mais igualitárias e usando a tributação e os gastos públicos para redistribuir e promover uma maior equidade. Priorizando assim, os interesses dos trabalhadores e de pequenos produtores, e não dos donos de grandes fortunas. Atuando dessa forma, se colocaria fim a desigualdade e a má distribuição de renda, dando ao planeta e às futuras gerações, um futuro com novas possibilidades e um mundo mais igualitário. Para isso é necessário, “Reconhecer o impacto do atual modelo econômico neoliberal dominante sobre os pobres do mundo. Com base nesse reconhecimento, deve-se trabalhar no sentido de desenvolver economias mais humanas cujo objetivo principal seja o de promover uma maior equidade.” (OXFAM 2018, p. 15). Essas sugestões devem ser acatadas pelos governos e instituições diretamente ligadas a economia do país, pois para que ocorra uma mudança real, as instâncias com mais poder devem reconhecer e se conscientizar da necessidade de mudanças na forma de administração dos bens e riquezas da sociedade.

Para Ferreira e Latore (2012, p. 2524), [...] a desigualdade social é uma condição inerente ao próprio sistema capitalista, onde um pequeno grupo de pessoas detém os meios de produção e o capital financeiro, enquanto a grande maioria da população é possuidora apenas de sua força de trabalho”. Para esses autores a desigualdade é

um fenômeno socioeconômico, que influencia a saúde humana, é injusta, indesejável e evitável e se funda no caráter essencial da diferença, pressupõe exclusão, contudo esse autor afirma que é um fenômeno social e cultural, um fenômeno de civilização. “[...] A diferenciação socioeconômica entre as pessoas está associada ao valor fundamental como a liberdade e o desempenho das potencialidades individuais e das oportunidades. (FERREIRA e LATORE 2012, p. 2525)

Com base na definição desses autores verifica-se que o conceito de desigualdade social é multidimensional, ou seja, são muitos os aspectos que devem ser analisados, e há grandes limitações dos indicadores atuais em contemplarem toda a complexidade conceitual.

Para Stehr (2000), as sociedades contemporâneas avançadas estão se tornando cada vez mais “sociedades do conhecimento”, e os conceitos de desigualdade continuam muito restritos com o processo de produção, sua organização e seus resultados. “o conhecimento vai tomando o lugar da propriedade e do trabalho como mecanismo constitutivo da desigualdade, a relação dos indivíduos e dos grupos com o conhecimento passa a ter uma importância fundamental para os padrões de desigualdade social nas sociedades contemporâneas. (STEHR, 2000, p. 109).

A busca por uma resolução para os altos níveis de pobreza e desigualdade no Brasil é uma batalha que vem sendo travada segundo dados do IPEA (2006), desde os anos 60, quando a inflação atingiu seu ápice, desde então houve estabilidade nessa questão e atualmente a busca por estabilidade está ligada a desigualdade. Onde destaca-se a atuação das Políticas

Públicas, quanto a essa afirmação, Neri (2006) expõe que,

Vale frisar que o objetivo final de políticas pública não seria a redução da desigualdade em si, mas a melhoria do nível de bem-estar social que, objetiva e subjetivamente, depende dela, do crescimento e outro fator subjetivo: A estabilidade econômica. (NERI 2006 P. 130).

A pobreza e a desigualdade social estão atreladas numa espécie de simbiose, onde uma está a outra certamente estará também. A erradicação da pobreza e a desigualdade social é um dos maiores desafios dos governos e em especial o governo brasileiro. Em 2003 no Brasil foi criado o Programa Bolsa Família, cuja meta foi a promoção do desenvolvimento social e o combate à pobreza por meio da transferência direta e condicionada de renda. Esse programa estava associado a outros programas sociais. Para Carvalho (2002), citado por Gonçalves, Minicucci e Amaral (2017), um dos mecanismos institucionais para solucionar ou mitigar eventuais diferenças e desigualdades dentro de uma sociedade é a implementação de políticas públicas que atuem de modo direto na chance de condições mais equânimes, isso está intimamente relacionado ao desenvolvimento dos direitos sociais, definidos como a participação na riqueza coletiva.

O Bolsa Família teve inspiração em outros programas anteriores como a

bolsa escola da década de 1990 e foi a unificação de outros programas com menor abrangência e outras ações. Para Gonçalves, Minicucci e Amaral (2017) o objetivo principal desse programa era reduzir as desigualdades a partir da transferência condicionada de renda, atendendo a famílias em situação de pobreza de extrema pobreza, e impactar na educação e saúde por meio de condicionalidades. Outro objetivo era uma coordenação mais eficaz das ações de proteção social.

Mas o que pensam crianças e adultos sobre a pobreza e a desigualdade? Que soluções apresentam para esses dois fenômenos? Por que estudar pobreza e desigualdade?

Amar et al. (2001) apresenta dois motivos para investigar a compreensão das origens da pobreza e desigualdade social: o primeiro diz respeito ao interesse epistemológico ao proporcionar uma via de acesso a forma como crianças e adolescentes representam o mundo social em que estão inseridos. Tal conhecimento pode ajudá-los a compreender os processos mais gerais pelos quais os indivíduos chegam a construir um modelo coerente e organizado do mundo social. Tal conhecimento pode colaborar na construção de intervenções educativas mais eficazes que permitam aos indivíduos resolver problemas relacionados ao uso racional dos recursos, estimulem a participação cidadã e a busca de estratégias de intervenções para superar a pobreza.

Todos constroem ao longo da vida representações do funcionamento dos sistemas econômicos, mas para que isso ocorra de fato é necessário que o mesmo disponha de informações e experiências sobre a vida e a atividade do sistema social.

Para Delval (2012) a criança vai elaborando explicações sobre como e por que as coisas acontecem de determinada maneira e sobre o funcionamento dos sistemas sociais. Posteriormente as explicações incidem sobre as normas e valores e estes reorganizam quando alcançam um maior grau de compreensão proporcionam as normas e valores um novo sentido, permitindo inclusive duvidar dos seus fundamentos.

Na América Latina se destacam os trabalhos pioneiros de Denegri (1995) Denegri, et al. (1998a), Denegri et al. (1998b) Amar, Abello e Llanos (2000); Amar et al. (2002), Chafel (2002), Denegri et al.(2010) com sujeitos do Chile e da Colômbia. No Brasil, alguns escassos estudos: Araújo (2009), Bessa (2008), Cantelli (2009), Fermiano (2010), Bessa, Fermiano e Denegri (2014) com crianças, jovens universitários e famílias.

Na perspectiva de estudar os fenômenos de ordem econômica esse estudo pretende verificar quais as representações de pobreza, mobilidade social e desigualdade social e econômica de crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

2 | METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa com desenho descritivo

comparativo. Foi constituída amostra de 101 estudantes do ensino fundamental: 49 do sexo masculino e 52 do sexo feminino, com idades entre 8 e 13 anos.

Para essa investigação constituiu-se de amostra intencional estratificada por idade, sexo e formação. Foi utilizada entrevista clínica criada por Denegri (1997), dividida em 3 partes: a primeira se refere a caracterização de ricos e pobres, descrição, tipo de trabalho, classe social. A segunda refere-se ao processo de mobilidade social, mobilidade socioeconômica e as causas da desigualdade social, e a terceira faz referência as causas e possíveis soluções da pobreza e desigualdade social.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente onde os estudantes foram convidados a responder 24 questões, no qual estes foram orientados a darem respostas sinceras e de acordo com o conhecimento prévio que tinham sobre o assunto. Cada entrevista foi transcrita em forma textual, e se obteve um protocolo para análise posterior.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Coletados os dados, foi feita a categorização de todas as respostas tendo como referência os níveis propostos por Denegri (1997-1998), considerando-se as variáveis, idade, sexo, e a formação dos estudantes. Os dados foram analisados de forma quantitativa com a utilização do programa estatístico SPSS-22.0 e qualitativamente através da análise de conteúdo das respostas dos estudantes.

Para avaliar o nível de compreensão acerca da pobreza, desigualdade e mobilidade social, Denegri et al. (1998) adotou quatro níveis (quadro 1), através dos quais os estudantes vão evoluindo na compreensão cada vez mais complexa do sistema social em que estão inseridos e quais são as causas e explicações para os muitos fenômenos verificados.

Foi feita uma análise global das entrevistas e cada um dos estudantes foram alocados nos níveis de pensamento propostos por Denegri (1998) e Amar et al. (2001).

A análise permitiu conhecer as representações dos estudantes quanto à conceituação de pobreza, desigualdade e mobilidade social, as possíveis soluções para o problema da pobreza e a auto definição dos estudantes permitiu obter uma distribuição percentual da amostra. Os níveis de pensamento refletem o conteúdo da estrutura das representações dos estudantes. Na tabela 1 verifica-se a distribuição dos níveis na amostra.

Níveis encontrados	Frequência (N)	Percentual
Nível IA	31	30,7%
Nível IB	45	44,6%
Nível em transição entre IB e II	20	19,8
Nível II	5	5,0
Total	101	100%

Tabela 1 – Níveis de pobreza, desigualdade social e mobilidade econômica.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O nível classificado como “Transição” se encontram os sujeitos que não se encaixaram no previsto por Amar et. al (2001) estes apresentam características de pensamento do nível IB e II, estando assim em transição pois estão próximos do nível II, porém ainda derrapam em alguns conceitos. e conta com 19,8% dos estudantes. Nesse nível, os estudantes do 4º ano correspondem a 7,90% e os do 5º ano a 11,90%.

O estudante “A” tem 10 anos, é um estudante do 5º ano do ensino fundamental. Para caracterizar ricos e pobres, ela declarou de forma objetiva, “rico é uma pessoa que tem muito dinheiro”, e “pobre é aquele que tem pouco dinheiro”, disse que o pobre não tem nada e o rico tem tudo, e que se reconhece um rico pelas vestimentas. Ao descrever o tipo de trabalho do rico, alegou que eles trabalham administrando empresas e que os pobres são a mão de obra.

Esse estudante se autodeclarou de classe média e que seus amigos em sua maioria são classe média e pobres. Ao conceituar a classe média, alegou que: “São pessoas que tem as coisas que querem, mas nem tudo”. Alegou que existem mais pessoas da classe média, pois esses são aqueles que “Tem quase tudo o que querem”. Ao ser perguntado o que devia fazer para ficar rico, alegou que somente se encontram um trabalho que pague muito dinheiro ou ganhar na loteria.

Ao ser questionado por que há ricos e pobres. Mencionou que o motivo é que uns trabalham e tem mais sorte que outros. Enfatizou que quem poderia resolver essa situação seria o prefeito e os governantes, através do estímulo do trabalho e ajuda financeira. Esse estudante foi classificado no nível de “Transição”, pois apresenta características de pensamento do nível IB e II.

A maioria dos estudantes (44,0%) está no nível IB que correspondem aquelas respostas em que persistem concepções pouco realistas, permanecem crenças de que a riqueza é proveniente do trabalho ou resultado de herança ou sorte ao ganhar na loteria. Essa é uma associação simplista de que ganha bem quem trabalha muito. A meritocracia é valorizada, e a crença de que a mobilidade social depende única e exclusivamente da vontade individual, desconhecem as restrições da realidade, permanece a certeza que se a pessoa não melhorou de vida é porque não se esforçou o bastante. Consideram a existência de uma classe média, e asseguram que para

acabar com a pobreza é necessário a ação do estado ou outras figuras paternalistas como a assistência social.

Seguido do Nível IB com 44,6% segue o nível IA com 30,7%. Esse nível é mais elementar. As crianças não têm compreensão dos processos temporais e não percebe as mudanças sociais. Quanto ao trabalho, imaginam que qualquer trabalho serve para enriquecer. A questão da desigualdade social não tem explicação para esse grupo de crianças. Suas explicações se baseiam na intuição e na aparência.

Na amostra total o nível II (5%) teve um percentual bem menor em relação ao Nível IB (44,60%). Esse é um nível mais evoluído que o anterior, os estudantes já têm uma compreensão maior de mobilidade socioeconômica embora ainda elementar, percebem que para que ocorra mobilidade existem restrições externas, mas continuam a priorizar e valorizar o esforço individual. Acreditam que o esforço individual, e uma boa educação são fatores determinantes para melhorar o nível sócio econômico, já estabelecem relações entre a hierarquia e a remuneração, mas não compreendem a relação entre poder e exploração. Continuam com crenças de que o estado é o único responsável para solucionar o problema da pobreza, já incorporam ideias de oportunidade embora não compreendam as ações que impõem obstáculos às mudanças sociais, o pensamento continua centrado em atitudes e comportamentos das pessoas. A mobilidade socioeconômica é percebida numa perspectiva mais próxima da realidade, porém os estudantes pensam que a mobilidade se dá de forma natural, que com o tempo e o trabalho as pessoas vão ascender socialmente. Somente 5 estudantes do total da amostra alcançou esse nível.

Como 30,7% estão no nível IA, 44,6% no nível IB e somente 5,0% no nível II verifica-se que a maioria dos estudantes concebem a sociedade como dois grupos distintos e polarizados: pobres de um lado e ricos do outro. Estes são descritos a partir dos atributos externos como a presença ou ausência de posses materiais.

Os estudantes dos Níveis IA e IB associam riqueza com felicidade, bem-estar e saúde: todo rico é realizado, tem sucesso, é bonito e tem muitos bens, porém não tem paz e “Deus no coração”. O pobre tem um estereótipo de fracassado, feio, passa todo tipo de privações, porém apesar de tudo é rico de saúde e de Deus. A compreensão de classe média é pouco clara para esse grupo, em especial os que estão no nível IA confundem classe média e ricos, descreve-os como se fossem a mesma classe, já os do nível IB mencionam ocasionalmente que rico tem mais bens que classe média.

A tabela 2 apresenta os níveis de pensamento econômico quanto a variável ano escolar. Não foi verificada diferença significativa quanto ao ano escolar. A amostra mostrou-se homogênea.

Ano escolar	Níveis de pensamento econômico				Total
	IA	IB	Transição	II	
4º ano	16,8%	20,8%	7,9%	1,0%	46,5%
5º ano	13,9%	23,8%	11,9%	4,0%	53,5%
Total	30,7%	44,6%	19,8%	5,0%	100,0%

Tabela 2 – Classificação dos níveis quanto a formação acadêmica.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O nível IA apresenta um percentual de 30,7% dos estudantes sendo que (16,80%) do 4º ano e (13,90%) do 5º ano. Esse é o nível mais elementar, encontrado geralmente em crianças com até 10 anos de idade. Esperava-se que um número menor de estudantes estivesse nesse nível.

O nível IB com o maior percentual de estudantes (44,6%) tem uma distribuição muito similar entre o 3º e 4º ano. Houve uma leve evolução do 5º ano em relação ao 4º com um percentual de 23,8% e 20,8% respectivamente. Esse é um nível ainda bem elementar e levando-se em conta a idade e o nível de formação dos estudantes o esperado é que poucos deles ou nenhum deles estivessem nesse nível. Com esse pensamento as soluções para a pobreza estão limitadas a decisões paternalistas do estado ou de instituições de assistência social.

A percepção de classe média também é fragmentada e pouco definida. Não percebem a integração dos diferentes elementos que compõem o sistema econômico. A mobilidade social depende do esforço individual e única e exclusivamente do trabalho. A representação de pobreza é o resultado de uma conduta inadequada dos pobres, que trabalham pouco ou que não sabem utilizar o dinheiro. Nas investigações de Denegri (1997, 1998) e Amar (2001) o nível IB corresponde a crianças com idade entre 11 e 15 anos de idade. Na perspectiva dos estudos mencionados, os nossos estudantes crianças e adolescentes estão pouco abaixo do esperado com defasagem na compreensão dos fenômenos econômicos e sociais. Os estudantes do 4º ano se distribuem em IA (16,80%), IB (20,80%), Transição (7,90%) e II (1,0%) enquanto os estudantes do 5º ano se encontram no nível IA (13,90%), nível IB (23,80%), em transição (11,90%) e no nível II (4,00%). Quando chega no nível II, o mais evoluído, sobressaem os estudantes do 5º ano.

Somente 5 estudantes no total da amostra estão no Nível II, contudo desses 4 deles são estudantes do 5º ano. Observando isoladamente esse nível existe uma diferença significativa para o 5º ano.

Outra variável analisada foi o gênero que está descrita na tabela 3. Nessa tabela aparece a variável ano escolar e o gênero.

Ano escolar	Sexo	Níveis de pensamento		Transição	II
		IA	IB		
4º ano	Masculino	14,9%	17,0%	10,6%	-
	Feminino	21,3%	27,7%	6,4%	2,1%
5º ano	Masculino	16,7%	25,9%	11,1%	1,9%
	Feminino	9,3%	18,5%	11,1%	5,6%
Total	Masculino	15,8%	21,8%	10,9%	1,0%
	Feminino	14,9%	22,8%	8,9%	4,0%
Total		30,7%	44,6%	19,8%	5,0%

Tabela 3 – Classificação dos níveis de pensamento econômico quanto ao gênero e ano escolar.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

No nível IB temos 30,7% da amostra, desse total 15,8% são do sexo masculino e 14,9% do sexo feminino, não existe diferença de gênero quanto a esse nível, mas existem algumas diferenças quanto ao nível acadêmico: verifica-se que tem mais meninas do 4º ano nesse nível numa proporção de 21,3% (meninas do 4º ano) e para 9,3% (meninas do 5º ano). Nos meninos ocorre o inverso, mas com uma diferença bem menor na proporção de 14,9% (4º ano) e 16,7% (5º ano). Comparativamente o maior número de meninas do 4º ano está nesse nível, (21,3%), contudo é no 5º ano que aparece também o menor índice (9,3).

No nível IB, com a maior representação de estudantes, (44,6%) a homogeneidade da amostra se acentua, existe somente um ponto percentual de diferença entre meninos e meninas: 21,8% e 22,8% respectivamente. Ao considerar a formação verifica-se que são 25,9% de meninos do 5º ano que estão nesse nível enquanto do 4º ano são somente 17% e 27,7% meninas do 4º ano e 18,5% do 5º ano. Verifica-se similaridade entre ano escolar e gênero.

O nível de transição com 19,8% dos participantes apresenta índices semelhantes quanto ao ano escolar o gênero. Já no nível II, o mais evoluído, o índice de estudantes nesse nível foi de somente 5%, contudo há uma predominância de meninas e do 4º ano como pode ser verificado na tabela. 3. Apenas 1,0% dos estudantes do sexo masculino estão no nível II.

Os níveis de pensamento econômico em relação à faixa etária dos participantes, verificou-se que em sua maioria as respostas não correspondiam à idade. Somente os alunos de 8, 10 e 11 anos possuem representantes no nível II e que em todas as idades o nível IB é maioria.

Enesco (1995) realizou um extenso estudo sobre as concepções de riqueza, pobreza e desigualdade social em crianças com idade entre 6 e 16 anos. Essa autora propõe a existência de quatro níveis de desenvolvimento, e verificou diferenças nas respostas quanto ao nível socioeconômico.

Roazzi, Dias e Roazzi (2006) investigaram as representações de desigualdade econômica de adolescentes de diferentes níveis sócio econômicos. Os autores utilizaram desenhos de pessoas representando ocupações que os participantes deviam ordenar em função da remuneração, atribuir salário e avaliar a satisfação. Os resultados apontaram para a existência de uma relação entre pertencer a um determinado grupo sociocultural e aspectos cognitivos da forma de representação das desigualdades econômicas na sociedade. As recompensas de salários associados com ocupações em diferentes posições na estratificação foram representadas diferentemente em função do nível socioeconômico e experiência sociocultural do participante. Os autores concluem com esse estudo que a estrutura do sistema de atividades sobre individuais na qual a criança está inserida desempenha um papel crucial no desenvolvimento de formas específicas de representação de desigualdade social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cerca de 5,0% dos estudantes dessa investigação estão em um nível de pensamento mais evoluído, outros 95% estão nos níveis mais elementares (IA, IB e Transição). Portanto, observa-se que os estudantes, crianças e adolescentes estão abaixo do esperado, com defasagem na compreensão dos fenômenos econômicos e sociais.

Apresentam ideias acanhadas, e para que se tenha mudanças significativas nessa questão, somente a compreensão da problemática que circunda a pobreza e a desigualdade e dos demais fatores sociais envolvidos nesse contexto poderão contribuir para uma sociedade mais equânime.

Nem sempre é possível interferir ou promover mudanças no contexto social quando não se compreende os aspectos subjacentes. O enfrentamento das desigualdades é pré-requisito para um país constituído no estado democrático de direito, tendo entre seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, como proposto no artigo primeiro da nossa Constituição. Contudo crianças e adolescentes precisam estar conscientes desse enfrentamento, e conhecer as possibilidades de intervenção.

Delval, (1989) aponta a importância do papel do adulto na socialização da criança, pois as diferentes representações da criança sobre o mundo em que está inserida são fruto de uma elaboração interna, de acordo com os instrumentos cognitivos que possui. A construção das noções sociais e dialéticas, ocorre a partir das intervenções e providências do adulto e das construções próprias do sujeito, entre o que é individual e o que é social. Isso necessita de tempo para ser organizado.

Para Melsert e Bock (2015) as desigualdades sociais brasileiras constituem fenômeno social complexo, que deve ser entendido tanto na sua dimensão objetiva quanto na subjetiva. Ao investigar a dimensão subjetiva desse fenômeno, é importante

dar visibilidade à presença de sujeitos que não são mera consequência da realidade social desigual, e sim sujeitos ativos, os quais constituem essa realidade e são, simultaneamente, constituídos por ela.

Ao concluir essa investigação, verifica-se a necessidade de explorar as formas como as pessoas percebem o mundo, as ideias que têm, e de como percebem a pobreza, mobilidade e desigualdade social. Esse trabalho abre discussões para outras investigações dessa natureza com populações similares no contexto brasileiro com outros grupos e diferentes faixas etárias.

Esses dados preconizam que existem poucas diferenças entre os dois grupos, independente do sexo, da idade da formação educacional, verifica-se homogeneidade nas respostas.

REFERÊNCIAS

- AMAR, J., ABELLO, R. & LLANOS, M. **Desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción en los sectores educativos y calidad de vida.** Barranquilla: Proyecto CIDHUM. Financiado por la Dirección de investigaciones y proyectos (DIP) de la Universidad Del Norte y Colciencias. 2000.
- AMAR, J.A.; ABELLO, R.; DENEGRI, M. C.; MARTINEZ, M. L.; GOMES, G. J. **La construcción de representaciones sociales acerca de La pobreza y desigualdade social em lós niños de La región Caribe Colombiana.** Investigación y desarrollo vol.9, n.2 pp 592-613. Universidad de norte Barranquilla, Colombia. 2001.
- AMAR, J. A.; ABELLO, R.; DENEGRI, M; LLANOS, M. **Pensamiento económico de lo niños colombianos. Análisis comparativo en la región Caribe.** Barranquilla: Ediciones Uninorte. 2002.
- ARAÚJO, R. M. B. **Alfabetização econômica: compromisso social na educação das crianças.** São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo. 2009.
- BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **A Estabilidade inaceitável: desigualdade e Pobreza no Brasil.** IPEA, Textos para discussão n. 800, jun. 2001.
- BARROS R. P.; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G.; Org. **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente.** NERI, Marcelo. Desigualdade, Estabilidade e Bem-Estar social. – Brasília Pea, 2006. 2 v.
- BESSA, S. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia.** 2008. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- BESSA, S.; FERMIANO, M. B. DENEGRI, M. C. **Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos.** Psicologia & Sociedade, 26(2), p.410-419. 2014.
- BESSA, S. **Pobreza e desigualdade social: representações de estudantes do ensino superior.** Anais do I Seminário Internacional de Educação Superior. Goiânia. 2018.
- BOUGET, Denis.; NOGUES, Nenry. **Evaluation des politiques de lutte contre les exclusions sociales.** Revue Française des Affaires Sociales, 'n.2, avr/juin, 1994.
- CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus**

filhos. 2009. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHAFEL, J. **Societal images of poverty: Child and adult beliefs. Youth and Society**. En: J. Amar. Ensayos en Desarrollo Humano. Barranquilla: Ediciones Uninorte. 2002.

DELVAL, Juan. **La representación infantil del mundo social**. In E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps.), El mundo social en la mente del niño (pp. 245-328). Madrid: Alianza. 1989

DELVAL, Juan. **El constructivismo y La adquisición Del conocimiento social**. Apuntes de Psicología, universidad córdoba. vol. 30 (1-3), pp 99-109.número especial. 2012.

DENEGRI M. **El desarrollo de las ideas acerca del origen y la circulación del dinero: Un estudio evolutivo en niños y adolescentes**. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. 1995.

DENEGRI, M. **La construcción de nociones económicas en la infancia y la adolescencia**. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera. 1997.

Denegri, M., Delval, J., Ripoll, M., Palavecinos, M. & Keller, A. **Desarrollo del pensamiento Económico en la Infancia y la adolescencia**. Boletín de investigación educacional, 13, 291308. 1998.

DENEGRI, M.; DELVAL, J.; RIPOL, M.; PALAVECINOS, M.; KELLER, A. **Desarrollo del pensamiento económico em La infancia y adolescencia**. Boletín de Investigación Educacional, 13, p.291-308. 1998a.

DENEGRI, M.; KELLER, A.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M.; DELVAL, J. **Psicogenesis de las representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social: estudio evolutivo con niños y adolescentes de ciudades con funcionamiento financiero limitado de La IX región**. Psykhe, 17 (2), p.13-24. 1998b.

DENEGRI, M.; GAETE, D. C.; ARAVENA, J. S.; ROJAS, C.V.; GOMES, Y.G.; VARGAS, H.M. **Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos**. Liberabit, Lima (Perú) 16(2): p.161-170. 2010.

ENESCO, I.; DELVAL, J.; VILLUENDAS, D.; NAVARRO, A.; SIERRA, P.; PEÑARANDA, A. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: C.I.D.E. 1995.

FERREIRA, M. A.F; LATORRE, M.R. D. O. **Desigualdade social e os estudos epidemiológicos: uma reflexão**. Rev. Ciência & Saúde Coletiva. 17(9):2523-2531, 2012.

FERMIANO, M. A. B. (2010). **Pré-adolescentes (“tweens”) – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica**. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FRANCO, Augusto de. **Além da Renda: a pobreza brasileira como insuficiência de desenvolvimento**. Millennium, Instituto de Política, 2000.

GAIGER, Luiz Inacio Germany. **A associação econômica dos pobres como via de combate às desigualdades**. CADERNO CRH, Salvador, v. 22, n. 57, p. 563-580, Set. /Dez. 2009. GONÇALVES, G. Q; MENICUCCI, T. M. G; AMARAL, E.F.L. **Diferencial educacional entre beneficiários do programa bolsa família**. Cadernos de pesquisa. V.47 n.165 p.770-795 jul. /set. 2017.

MELSERT, A.L.M.; BOCK A.M.B. **Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MILANO, Serge. *La pauvreté absolue*. Paris: Hachete, 1988

MOORE, W. E. **Social Change**. New Jersey, Prentice Hall, 1963

POGGE, T. W. **Para erradicar a pobreza sistêmica: em defesa de um dividendo dos recursos globais**. Sur – Revista internacional de direitos humanos. Número 6. Ano 4. 2007. p.142-163.

PULICE, Carolina. **Georges, da Oxfam: desigualdade e pobreza são inseparáveis**. Disponível em <https://exame.abril.com.br/economia/georges-da-oxfam-desigualdade-e-pobreza-sao-inseparaveis>, acesso em 30/10/2018.

RIBEIRO, C. O.; MENEZES, R.G. **Políticas públicas, pobreza e desigualdade no Brasil: apontamentos a partir do enfoque analítico de Amartya Sen**. Revista Textos & Contextos. Porto Alegre v. 7 n. 1p. 42-55. jan/jun.2008.

ROAZZI, A; DIAS, M.G.B.B; ROAZZI, M. **A representação de desigualdade econômica em crianças e adolescentes de nível socioeconômico diferentes**. Ver. Psicologia: Reflexão e crítica, 19 (3), 515-525. 2006.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana** - 3.ed. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

STEHR, N. **Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15 número 42, fevereiro/2000.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras**. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>, acesso em 27/01/2018.

OXFAM BRASIL. **Recompensem o trabalho, não a riqueza**. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/assim-nao-davos>, acesso em 23/10/2018.

POLIFONIA DO DISCURSO EM SALA DE AULA: O IMPACTO DAS AULAS ORGÂNICAS

Alexandre Robson Martines

Universidade Estadual Paulista – Campus Marília
- SP

Resumo: Os métodos aplicados na escola, na maioria, consistem em manter traços de uma pedagogia ultrapassada, em que as aulas são ministradas à base de cópias, de reprodução de esquemas, organizadas em uma linha positivista, estruturalista, baseado no método cartesiano, e o conteúdo tem fim em si mesmo. A proposta é discutir uma nova metodologia, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências a partir da correlação entre as várias áreas do conhecimento e a reflexão da sua aplicação ao presente, dialogando com diversos contextos, possibilitando, dessa forma, o desapego da reprodução inconsciente, dessa forma valorizando a criação consciente. Para tanto, é preciso compreender a urgência em estruturar as atividades pedagógicas em uma metodologia sistêmica, organizada em microaulas e fundamentá-las a partir de uma estrutura orgânica, explorando a problematização das diversas necessidades humanas, a contextualização das diversas teorias e pontos de vista. Esse momento inicial garante a construção de uma Ontologia técnica-pedagógica capaz de organizar as

premissas das teorias a fim de proporcionar a resignificação dos saberes e, assim, contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades conceituais e procedimentais do processo ensino-aprendizagem, destacando, efetivamente, o processo canalizado na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Aulas Orgânicas, Ontologia Técnico-pedagógica, Competências e Habilidades, Metodologia

ABSTRACT: The methods applied at school, in the majorities of cases, consist of keeping traces of an outdated pedagogy, whereby the classes are taught based on copies, reproducing schemes, organized in a positivist strand, structuralist, based on a Cartesian method, and the method has the end in itself. The proposal is to discuss a new methodology, aiming at the development of skills and competences, from the correlation between the various areas of knowledge and the reflection of its application to the present, in dialogue with various contexts, enabling, in this way, the detachment from unconscious reproduction, thus valuing conscious creation. For this purpose, there is a need to understand the urgency in structuring pedagogical activities in a systemic methodology, organized in 'micro classes' and base them on an organic structure, exploring the problematization of the various

human needs, the contextualization of the various theories and points of view. This initial moment guarantees the construction of technical and pedagogical Ontology capable of organizing the premises of theories in order to provide the re-signification of the knowledge and, therefore, contemplate the development of conceptual and procedural skills and abilities of the teaching-learning process, effectively highlighting the process channeled through learning.

KEYWORDS: Interdisciplinarity, Organic Classes, Technical-Pedagogical Ontology, Skills and Abilities, Methodology

1 | INTRODUÇÃO

A escola tem apresentado uma enorme defasagem entre sua proposta curricular e seus métodos pedagógicos, assim não oferecendo ao educando subsídios necessários para promover a inter-relação das informações. Diante da era da informação, faz-se necessário a escola assumir o papel mediador para a era do conhecimento, logo a metodologia informativa, fundamentada no Positivismo precisa ser atualizada, sendo assim, as aulas precisam ser fragmentadas em temas para propor a reflexão sobre a intervenção e contribuição das diversas áreas do conhecimento atrelada a uma situação-problema, ou seja, o professor deve mudar sua postura pedagógica e deixar de ser um palestrante de sua disciplina para tornar-se o eixo de concatenação de vários saberes, assim constituindo uma polifonia discursiva na reflexão e compreensão dos temas. Para tanto, torna-se importante abandonar a concepção de uma construção linear dos saberes, pois a evolução humana não é linear e sim uma somativa de várias matrizes de forças e acontecimentos.

Avaliando as tendências dos vestibulares na busca de alinhar a necessidade profissional e cidadã do aluno com os recursos exigidos na prova, observou-se que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz em sua proposta a inter-relação de saberes a fim de desenvolver as diversas habilidades e competências. Observa-se que os cinco cadernos dialogam, isto é, o caderno de Ciências Humanas dialoga com os cadernos de Linguagem e Códigos ou Ciências da Natureza, ou seja, a prova não promove a intertextualidade interna, mas externa também. Diante disso, percebeu-se um caminho para alinhar a prática docente em prol ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, cidadão e a preparação para um exame de seleção para o curso superior.

Diante dessas tendências, é preciso propor mecanismos para a construção de uma nova metodologia de trabalho docente, em que o professor, ao invés de ficar preso ao conteúdo sequencial de sua matéria, possa oferecer recursos informativos, reflexivos e produtivos, em que o aluno, além de assumir, de fato, um papel proativo e protagonista da gestão de seu conhecimento, possa, em parcimônia, promover holisticamente a resignificação do saber, ou seja, uma prática pedagógica, em que o discente tenha condições de questionar a evolução do conhecimento aplicado a diversos temas, entender como foi constituído e compreender a sua interferência em tantas

outras situações-problema, desenvolvendo criticidade para perceber os nós entre os saberes e que ao invés de acreditar em uma arqueologia histórica, identificar que suas implicações são ubíquas e devem ser consideradas pervasivas na atualização dos saberes ao serem contextualizadas e ressignificadas.

2 | SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE

A escola está defasada. Os métodos não são atrativos e não promovem reflexões sobre a importância dos saberes, tampouco sua utilidade na sociedade do século XXI. O discurso atual da sala de aula não seduz como as páginas da internet. Destarte, propõe-se debater sobre a sistematização de um método plural, em que o professor tenha ferramentas físicas, cognitivas, intelectuais, emocionais e psicológicas para estabelecer um hipertexto ao longo de suas aulas, segmentadas por uma estrutura de microaulas a fim de propor vários instantes e inter-relações de saberes, reflexões e ressignificação para atuar na sociedade atual.

O proposto visa ao Ensino Médio, aos três anos de sua duração, visualizando-o como um bloco, segmentado em instantes cognitivos e de evolução de abordagens dos saberes, isto é, essa fase seria compreendida como a macroaula.

Pontos a serem questionados no desenvolvimento deste projeto: Quantas microaulas se constroem ao longo de uma aula? Quais são os fundamentos da parcimônia na construção dos saberes em aula? Qual é a importância da contextualização e como promovê-la? Como auxiliar o educando na construção dos significados e na atualização destes? Qual é a importância do mundo cultural em que o aluno está inserido para a construção do debate e reflexão na aquisição dos saberes? Como devem ser as intervenções antes, durante e depois das aulas? Qual é o papel mediador do professor nessas fases? A dialética marxista é o caminho para alinhar os vários universos ao universo do educando? Como estabelecer a relação entre a História descontinuada (FOULCAULT), a linguagem, os aspectos sociais e a memória? O discurso deve ser fundamentado pela lógica, pela história, cultura e filosofia a fim de fragmentar o conhecimento nos interesses sociais para evitar ater somente no processo Positivista? Quais são os procedimentos para não apenas se apegar a um procedimento estruturado tradicionalmente pelo cartesianismo e à base da arquivologia e substituir, de chofre, por métodos holísticos, fundamentados por pensamentos que visem a genealogia e a constituição significativa de hipertextos? Qual é o impacto desses procedimentos não apenas na didática, metodologia discursiva e pedagógica, mas também no que tange às questões comportamentais e psicológicas para se adequarem a um novo modelo? Como ficam a cabeça de pais, educandos e professores?

As etapas que constituem um projeto sistematizado à base de uma organização por aulas orgânicas se caracterizam em: Problematização: Nesta fase, como procedimento didático, é importante deixar o educando experimentar, pois é o primeiro

contato com o SABER – mediado pelo professor -, por isso momento importante para descobrir o que os integrantes da classe já sabem. Importante reportar uma situação-problema, ou um problema aberto. A montagem de um Brainstorm torna-se interessante, assim como a montagem dos primeiros esquemas. Esta fase é uma das mais importante para o processo, caso seja ignorada, há grande chance de metade da turma apresentar dificuldades nos estágios à frente. Já no que confere ao desenvolvimento dos critérios de desempenho, entende-se um caminho: Atitudinal: Avaliar a proatividade e o interesse; o nível de participação; senso de responsabilidade, comprometimento e envolvimento; Procedimental: A realização de algumas atividades e a qualidade das ações: Pesquisa, Esquemas, Anotações, Questionamentos, Reflexões, Inferências; Conceitual: Este procedimento nem sempre se caracteriza com eficiência neste estágio, porém poderá ser explorado ao buscar níveis de conceitos e a potencialidade nas relações de finalidade e causa e efeito.

Entende-se haver a necessidade de um estágio intermediário, chamaremos aqui de ABSTRAÇÃO 1: REFLEXÕES INICIAIS – nesta fase, sugere-se como procedimento didático complementar à fase anterior, porém é importante não confundi-las, pois nesta é fundamental a inserção do educando no campo da autonomia, mesmo parcial, visto que aqui ele já é possuidor de informações e é direcionado às primeiras impressões e reflexões sozinho. O papel do professor é fundamental para reforçar os acertos, diante disso é necessário lembrar que se trata de um estágio de tentativa e erro, logo o acerto deve ser contemplado e o erro debatido. A montagem de Esquemas, Mapas Conceituais, ou Organogramas contribui significativamente para, além de fixar termos, definições, fatos e conceitos, mas criar uma linha de raciocínio. Observando o papel do critério de desempenho, orienta-se os seguintes posicionamentos: Atitudinal: neste estágio, deve-se acompanhar os mesmos procedimentos do estágio anterior, contudo é preciso atentar-se para a coerência das ações, pois aqui já há pressupostos em discussão; Conceitual: Nesta etapa, este conceito é fundamental, pois é preciso observar a construção do novo saber. Importante acompanhar a fase de Assimilação, pois os alunos estarão em transição de um momento em desequilíbrio com o novo saber e equilíbrio na tentativa de constituição de esquemas.

A próxima fase caracteriza a Contextualização, aqui o procedimento didático é o cerne do processo construtivista, dela depende o efetivo desenvolvimento de habilidades e competências. Além de estratégias para ratificar a interdisciplinaridade, é importante o professor oferecer instantes de criação: Debates, produção de texto, Construção de objetos. Entram alguns tipos de dinâmicas e práticas (não confundir com resolução simples de lista de exercícios). Nesta etapa, os esquemas precisam estar estruturados, senão com fortes indícios de internalização. Importante observar se o educando tem condições, medianas para boa, de relacionar as informações, criar hipóteses, assumir posicionamentos e definir estratégias para associar a conceitos anteriores, como também fortalecer bases para os posteriores. Já o critério de desempenho se realizaria assim: Atitudinal: As ações voltadas à proatividade e

autonomia, assim como a construção do protagonismo estudantil; Procedimental: Atividades em que os educandos sejam convidados a construir objetos significativos, assim como resolução de situações-problemas, envolvendo as várias áreas do saber que estão entrelaçadas; Conceitual: Capacidade de desenvolver argumentos, pontos de vista, domínio do conhecimento, consistente, organizado e capaz de fazer previsões e inferências, assim como reconhecer pressupostos.

Após essas etapas, compreende-se que o educando já tenha construído elementos mínimos para compreender a importância da temática, sendo assim torna-se importante explorar a configuração das teorias envolvidas, porém é fundamental que não se encare este estágio como uma ação Positivista, estruturado em atividades de resposta imediata, para tanto propõe-se a aplicação das Ontologias técnico-pedagógicas para a compreensão da estruturação das teorias, compreende-se aqui como a formatação dos axiomas e compreensão da aplicabilidade, entendendo o princípio do teorema (entende-se aqui como elemento da lógica filosófica, não puramente como procedimento matemático) e assim atualizar sua funcionalidade a diversos contextos, contemplando a diversas competências envolvidas. Mais adiante, analisaremos a organização e aplicação das Ontologias técnico-pedagógicas. Retomando a ideia metodológica do trabalho com a teoria, entende-se que nesta etapa, o procedimento didático deve contemplar a aplicação da teoria como ferramenta técnica-intelectual para solucionar as situações-problema. Importante destacar que se houver a supervalorização do estruturalismo, corre-se o risco do educando perder o encanto pelas aulas, visto que em doses exageradas, este momento ganha ares de Positivismo, dando a falsa impressão sobre os conceitos. Aqui o saber-fazer se organiza a partir do saber e não o contrário. Sobre o critério de desempenho, entende-se organizar da seguinte forma: Atitudinal: proatividade, responsabilidade, interesse na resolução das atividades de reconhecimento e internalização das regras, conceitos, fatos. Percebe-se que o aspecto Factual é importante neste estágio para desenvolver algumas habilidades; Procedimental: Realização das atividades e competência de construir hipóteses, além de aprofundar as pesquisas e as possibilidades; Conceitual: Internalizar as regras, saber aplicá-las, reconhecê-las, questioná-las, refletir sobre sua aplicabilidade e o impacto social que elas provocam.

Após essa etapa, compreende-se a necessidade de mais uma nova etapa de transição, vista como uma etapa reguladora: ABSTRAÇÃO 2: ARGUMENTAÇÃO / REFLEXÕES APROFUNDADAS - o educando já percorreu as fases de heteronomia e será convidado a assumir autonomia da sua aprendizagem. Aqui é interessante ações em que ele precise demonstrar o que colheu e como se comporta diante de situações-problemas, é o momento auge do protagonismo. Importante não ficar preso às estratégias da fase anterior, assim como dificuldades da fase anterior podem ser equilibradas nesta. É a última afinação dos instrumentos antes da etapa final. Tendo como critério de desempenho: Atitudinal: Autonomia, protagonismo, liderança, interesse, articulação, organização e clareza; Procedimental: Destreza, boa elaboração, poucas inadequações. Realiza as atividades de construção sem depender tanto da memória,

pois a essência das competências e habilidades estão internalizadas; Conceitual: Fundamenta a realização das atividades com teoria, consistente, evidenciando autoria e autonomia. Na construção do argumento promove a inter-relação de conceitos das diversas áreas do saber com propriedade e de forma significativa e produtiva.

Por fim, a Ressignificação: o procedimento didático se realiza valorizando esta etapa, já que é de grande importância no processo orgânico do construtivismo - sociointeracionista, pois quando o educando consegue completar o percurso é sinal de que desenvolveu plenamente os saberes, as competências e as habilidades, apresenta protagonismo, proatividade e autonomia para promover reflexões, questionamentos, levantamento de hipóteses, (re)organização das ações, observação dos conceitos atualizados e compreensão dos impactos ou adequações na contemporaneidade, além de constituir comparações reconhecendo semelhanças e divergências. Tendo como critério de desempenho: Atitudinal: Proatividade, autonomia, protagonismo, responsabilidade, iniciativa, liderança; Procedimental: Produção de objetos, práticas sociais, identificação das situações problemas, uso do conhecimento como soluções, prática social e ética; Conceitual: promover reflexões, questionamentos, levantamento de hipóteses, (re)organização das ações, observação dos conceitos atualizados e compreensão dos impactos ou adequações na contemporaneidade, além de constituir comparações reconhecendo semelhanças e divergências.

O princípio da Ontologia, resgatando Aristóteles é definir o ser e sua essência. Por outro lado, na Ciência da Informação, como diz Alvares, Ontologia é o caminho para recuperar informação, compreendendo, inclusive, os aspectos semânticos, assim propõe-se uma associação dos conceitos para discutir sobre a importância do resgate das informações para estruturar a aula. É preciso abandonar o modelo Positivista, sendo assim, é preciso compreender que é superficial o resgate de informações à base de livro didático, enciclopédias, ou sites que exerçam funções semelhantes. Quando se pensa em Ontologia técnico-pedagógica, deixa-se subentendido a necessidade de resgate de informações técnico-teóricas em fontes confiáveis e analisar a produção cultural a fim de compreender quais são os debates sobre o assunto, dessa forma eliminando a possibilidade de se trabalhar a teoria fria, mas sim ela sendo explorada por necessidades temáticas. Por conseguinte, é importante o professor oferecer todas as linhas técnico-teóricas que compõem a situação, ou seja, deve-se compreender que princípio da Ontologia pedagógica é agrupar as diversas linhas técnico-teóricas sob a mesma temática e necessidade de aplicabilidade para a compreensão e resolução de uma situação-problema, isto é, uma aplicação facetada, epistemológica e holística. Da mesma forma que as aulas não serão introduzidas pela taxonomia tradicional Positivista, e sim sob a égide de problematizações; a teoria não deve ser ensinada à base de um escopo de regras e repetições, mas sim compreender os axiomas, ou seja, a necessidade por trás da construção do conceito, da mesma forma, compreender os limites de sua aplicabilidade inter-relacionada a um determinado contexto, compreendendo-o de modo holístico. Por exemplo, deixa-se a estrutura tradicional de aula de acentuação

gráfica, composta por todas as suas regras de acentuação oxítônica, paroxítônica, ou proparoxítônica, discute-se, antes de tudo sobre variação linguística, dentro da temática, explora-se a fonética, sobre os impactos de sua necessidade de ser ciência e como se aplica para estudar a língua, observa a necessidade de produção textual e a forma como se configura diante de determinados Gêneros Textuais, os quais irão exigir que o som seja representado por sinais gráficos quando esse texto apresenta seu viés de comunicação na linguagem escrita, sendo assim as regras de acentuação não devem ser vistas apenas como normas para atender a norma padrão da escrita, mas como instrumento para evidenciar, no estudo da língua, as marcações de sílaba tônica na construção do discurso social.

3 | VETORES DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Diante das grandes mudanças de paradigmas que a sociedade vem sofrendo, a escola precisa encontrar uma linguagem eficiente e atrativa para conectar-se à nova realidade. Vivemos a era da informação e torna-se imprescindível a função pedagógica para transformar a informação em conhecimento. No método tradicional, os dados são trabalhados como elementos centrais, todavia a falta de problematização impede sua transformação em informação significativa e a ausência de contextualização e propostas, metas ou revitalização das implicações interfere na construção do conhecimento. Além disso, é necessário que o educando possa desenvolver habilidades e competências a fim de aplicar conhecimentos à sua realidade cultural, profissional, científica, psicológica, política, social e filosófica. Não há mais espaço para dados fragmentados ou engavetados, que nem sempre se caracterizam como informação, impelindo compreensão e aplicabilidade; a nova ordem requer interdisciplinaridade e, conseqüentemente, um professor múltiplo, capaz de interligar os saberes, possibilitando, assim, a compreensão do todo: a construção de conhecimento.

Percebe-se, em muitas unidades de ensino, que o profissional da educação ainda está preso a um método antiquado. Muitas vezes, suas aulas abordam temas fragmentados, presas a um paradigma fundamentado no Positivismo. É preciso um processo em que a construção do conhecimento ocorra à base da dialética e que a continuidade não fique presa a situações do produto proposto e suas condições de produção, já que não há mais espaço para processo de memorização de conteúdos, mas sim que haja a motivação da percepção do discurso descontínuo ao longo das eras, porém construído de temas simultâneos, de conteúdos heterogêneos, todavia capazes de construir novos sujeitos à medida que a comparação dos eventos promova novos objetos, conseqüentemente, novos significados.

Há vários discursos que se constroem ao longo de uma aula. O professor precisa - além de proporcionar situações em que o educando se compreenda como protagonista e promova sua permanência efetiva no processo pedagógico, tanto físico,

como intelectual -, oferecer situações reflexivas para o desenvolvimento cognitivo individual e social.

A atual proposta é visionada por muitos estabelecimentos de ensino em busca de novas metodologias para alinhar o discurso dos vários saberes. Há muitos pensadores que defendem a importância da construção do conhecimento através de uma aula múltipla, possibilitando a autonomia como observado em material acadêmico-científico visto em Foucault, Vygotsky, Piaget, Freire entre tantos.

4 | CONSTRUÇÃO POLIFÔNICA E ORGÂNICA NA SALA DE AULA

Há a perspectiva de três linhas discursivas no que tange a referência produtiva de material para fundamentar o desenvolvimento do projeto. Diante da proposta de explorar a polifonia discursiva, fundamentada no conceito de Intertextualidade e Análise do discurso, há um caminho amplo e consistente orientado pelos trabalhos de Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux. Este contribui com o princípio de que “A Linguística é solicitada constantemente para fora do seu domínio”, observando a importância da linguagem para estabelecer as correlações dos saberes, Pêcheux ainda afirma: “acerca de um certo número de pontos sobre os quais é impossível que [a Linguística] não tenha sua contribuição a dar (sobretudo a Semântica, a Lógica e a Retórica)”, esse princípio fundamenta a função dialética do professor na atuação de mediador, ainda Bakhtin: “a língua existe realmente para a consciência subjetiva do locutor unicamente como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis?”

A segunda perspectiva teórica direciona a ação política do professor. Profissional privilegiado, capaz de compreender a biopolítica em que está inserida a educação e, transcendendo a uma visão panóptica, promover a compreensão histórica da informação simultânea em busca de novos objetos e novos sujeitos, ou seja, a transformação da massa dormente em memória reflexiva. Nessa abordagem política-social-cultural, fundamentada ainda pela Análise do discurso, há um estudo fundamentado nas obras de Michel Foucault:

“Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva - e perdida no passado como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei - o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra a operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga.”

A terceira linha a contribuir está focada na dinâmica da organização das aulas, sobre a possibilidade de aprendizagem e de que forma a epistemologia pode contribuir, assim percebe-se a importância da contextualização e da execução para oferecer aos alunos ferramentas para reorganizar as informações e constituir um novo significado. Para refletir sobre esse processo, fundamentar-se-á os estudos em Vygotsky, já que

este defende que “a cultura não é pensada como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações. Ainda é possível observar que:

“Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

É importante salientar que, por mais que sejam teorias ligadas a áreas do conhecimento diferentes: Linguística, Sociologia e Psicologia/Epistemologia - estão interligadas e alinham o processo real da construção do conhecimento humano na estância escolar com o sistema metodológico proposto por este projeto.

5 | POLIFONIA DOS DISCURSOS: UM MÉTODO

Propor reflexões sobre as práticas metodológicas aplicadas hodiernamente nas escolas torna-se algo fundamental para garantir a continuidade do trabalho pedagógico, já que o professor precisa ser mediador de vários enunciados sociais e, diante disso, é preciso mediar a construção dos discursos em sala de aula, reconhecendo sua polifonia e identificando as intencionalidades e direcionalidades.

Ademais, é imprescindível demonstrar a importância do professor em assumir um novo papel na execução da aula, além de ser o mediador do conhecimento. Diante disso, é importante prover a variação discursiva na construção da aula, ou seja, que haja a preocupação e efetivação de microaulas na constituição da macroaula, isto é, passa a ser visto como macroaula o currículo previsto pelo MEC; e microaula os elementos intrínsecos que compõem a aula, que vamos chamar aqui de Ontologias técnico-pedagógicas, as quais tratam efetivamente da construção da polifonia que constitui os objetivos da aula.

Como diz Bakhtin e Pêcheux, o discurso é composto por História e Ideologia; na mesma linha, Freire aponta a linguagem como provedora da autonomia, logo o professor deve visualizar em suas aulas a constituição de microaulas em busca de contextualização, importância do conhecimento, as motivações históricas, filosóficas e sociais, a aplicabilidade e ressignificação dos objetos, principalmente na prática cidadã e profissional, em que se destaca a importância de atrelar o ensino das fundamentações e aplicabilidades das teorias ao desenvolvimento dos valores.

Assim, torna-se fundamental, por exemplo, que um professor de literatura, ao abordar o Renascimento, ele ao pensar os objetivos de sua aula, tenha a preocupação de também pensar os objetivos de suas microaulas, ou seja, além de todo o conteúdo pré-estabelecido pelo currículo comum, é importante que haja as relações interdisciplinares.

A nova proposta exigirá que o professor tenha uma visão holística e capacidade

para inter-relacionar as diversas áreas do conhecimento, superando a ideia de que se possa ir apenas a um ponto, visto que somente este faz parte de sua aula fragmentada. Entendamos aqui que fragmentada não é a aula sem continuidade, mas sim enunciado, pois este não se constrói na história em uma sequência linear, é preciso entender que a fragmentação é, na verdade, a percepção das facetas que o conhecimento a ser construído em sala ganha, já que o professor como mediador e responsável pelo fluxo informacional, assim como gestor da informação e do conhecimento oferece aos educandos um recorte, uma perspectiva do que é o conhecimento explorado, muitas vezes não consegue resgatar vários elementos que perfazem a constituição ontológica e epistemológica do saber.

A ideia é que se faça a construção de um novo saber proporcionando a simultaneidade em uma mesma aula, capacitando o educando na reflexão, interpretação a relação de conhecimentos, viabilizando a constituição de um novo sujeito - reflexivo e crítico - diante de um novo objeto, já que ocorrerá a percepção das amarras desencadeadas por um ou mais fenômenos e como o conhecimento de uma época interfere na constituição da prática atual, ou seja, a efetiva percepção do conhecimento acumulado pela humanidade, não mais estagnado e significativo nele mesmo de modo arquivológico e meramente estrutural, representando um conhecimento, que acaba por ser apenas ilustrativo, mas agora em uma cadeia, um efeito dominó que oferece ao educando a percepção de que ele é parte integrante de uma massa contínua de conhecimento, proporcionando a reflexão de que os conhecimentos não são estruturados em caixinhas prontas, mas estão todos conectados e que a existência individual e social é receber os impactos de todos os enunciados que perfazem a sociedade, assim como é fundamental reconhecer e interpretar seus pressupostos e subentendidos, validando suas intenções e ter autonomia para concordar ou refutar com as diversas ideologias que organizam o capital cultural de um grupo social (BOURDIEU).

Para fundamentar essa linha de pesquisa e seu objetivo central, outros pontos passam a ser importantes, mesmo sendo complementares, assim percebe-se a importância cabal de conscientizar sobre importância da Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Multidisciplinaridade, pois somente através dessa percepção metodológica pode-se articular o conhecimento arquivológico com o genealógico (FOUCAULT); Refletir sobre as possibilidades na constituição da polifonia discursiva na elaboração e execução da aulas; Explorar o novo papel mediador do professor; Oferecer mecanismo para a mudança metodológica; Oportunizar momentos de avaliação e reavaliação da prática pedagógica; Motivar os professores, assim como as unidades de ensino à busca da construção do conhecimento holístico; Integrar profissionais, na intenção de compartilhar experiência e construir novas práticas pedagógicas.

6 | PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Espera-se que através desse trabalho haja ainda mais ferramentas para se refletir sobre metodologias pedagógicas e como estas podem ser transformadas em busca de uma escola mais moderna e produtora de um discurso consistente, integrador, plural e dinâmico.

É importante, porém, que os professores compreendam que o trabalho realizado em sala de aula depende de sua atuação e planejamento. Infelizmente, o trabalho pedagógico muitas vezes é prejudicado pelas condições desfavoráveis para sua realização, entretanto há, inserido neste contexto, a falta de preparação profissional na atuação pedagógica. Há, em algumas esferas, a acomodação diante de um sistema petrificado, tornando esse obstáculo justificativa para não reinventar a realidade dentro de sala de aula.

É evidente que as políticas pedagógicas deveriam dar todo o suporte para a melhoria das práticas, por conseguinte elevar a qualidade da educação, contudo, enquanto essa ação não ocorrer, o que fazer os profissionais da educação?

A linguagem tem sofrido alterações significativas com o impacto das tecnologias; os enunciados constituídos nesta segunda década do século XXI carregam novas ideologias, apresentam novas maneiras de compreender o mundo. Diante disso, é preciso compreender o que é Cultura Informacional e como garantir que os educandos tenham uma Alfabetização Informacional para poderem superar as linhas de exclusão da biopolítica e do biopoder (FOUCAULT), evitando uma subjetivação às cegas, arraigada a uma vontade de verdade imposta e não reflexiva. A Sociedade Informacional é uma realidade. Como os professores, armados de conceitos e procedimentos de outro século podem se adequar às novas demandas?

As aulas orgânicas pressupõem respeito à vida, à dinâmica e à compreensão de que a existência, assim como a aprendizagem não ocorrem de forma linear, mas de modo fragmentado, ou seja, há muitos vetores discursivos acontecendo ao mesmo tempo; o ensino precisa acompanhar essa perspectiva. O Liberalismo deseja que o indivíduo tenha apenas um foco de desejo, e a sua percepção seja unilateral, porém a evolução humana acontece na diversidade, é multicultural, e a escola precisa explorar essas informações e amplificar a potencialidade dos conhecimentos para uma sociedade plural, democrática, crítica, questionadora, proativa e protagonista da sua própria história.

7 | CONSIDERAÇÕES

Fala-se muito sobre as transformações sociais, por conseguinte os aspectos contextuais presentes nas escolas, porém, por mais que vários grupos de estudo tenham buscado linhas de atuação, pouco se discute como proceder didaticamente, da mesma forma como promover uma metodologia dinâmica. É importante perceber

que as propostas presentes neste trabalho não visam a uma sistematização inflexível, muito pelo contrário, preza-se sempre a liberdade na construção dos roteiros de ensino, todavia a intenção é apontar as vantagens na aprendizagem quando se aplica um sistema com princípios lógicos, contudo não apenas em níveis aristotélicos, mas sim podendo, diante de diversos domínios, fazer pesquisas, testes, criar hipóteses, desenvolver metodologias de aplicabilidade do conhecimento construído nas aulas, à base de uma metodologia empirista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**; tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.- São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**; tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

CASTELO BRANCO, Guilherme. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FERNANDES, Claudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. **Análise do discurso: unidade e dispersão**.- Uberlândia: EntreMeios, 2004.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução Luiz Felipe Baeta.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. Tradução de Haqira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: Edusp. 1973.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas (S.P.): Pontes, 1989.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A palavra e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**; tradução Eni Pulcinelli Orlandi.- Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**; tradução Álvaro Cabral.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-social da educação**.- Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POFFO, Elaine Maria. **A resolução de problemas como metodologia de ensino: uma análise a partir das contribuições de Vygotsky**. Escola de Educação Básica Domingos Sávio - SC, 2010.

SALIN,

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**; tradução Ernani F. da F. Rosa.- Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-311-8

