

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

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

Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará

Profª Drª. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba

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

Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional

Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A838	<p>Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 1 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Elisângela Maura Catarino. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-211-1 DOI 10.22533/at.ed.111202107</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Pessoa, Maria Teresa Ribeiro. III. Catarino, Elisângela Maura.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que apresentamos a vocês caríssimos leitores a Coletânea “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”, composta por 71 textos, oriundos de autores de vários lugares do Brasil, organizado em três volumes, que perpassam pela educação brasileira estabelecendo liames com artefatos da história, política e cultura do nosso povo.

Educar é um ato político e ao mesmo tempo cultural. Os aspectos históricos da educação brasileira nos mostram seu percurso, possibilitando-nos, conhecer sua conjuntura e estrutura. Nos dias que correm, cabe o questionamento: que educação atenderia a conjuntura atual marcada por diversidades e por identidades plurais?

Nessa ótica de pensamento, o volume 1 desta coletânea, traz, em dois eixos temáticos, a educação em diálogo com aspectos significativos da diversidade de políticas e de culturas que povoam os espaços educacionais, se materializando em 24 textos reflexivos por onde perpassam termos que servem de guias para importantes debates e discussões. Tais como: autonomia, democracia, saberes pedagógicos, educação popular, sistema, instrução, intervenção, inclusão, prática, reinserção, interdisciplinaridade, direito de escolha, formação de professores, entre outros.

Isto dito, desejamos a todos, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Elisângela Maura Catarino

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE I

CAPÍTULO 1	1
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR E FERRAMENTAS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	
Lidnei Ventura Klalter Bez Fontana Roselaine Ripa	
DOI 10.22533/at.ed.1112021071	
CAPÍTULO 2	12
A CONTRIBUIÇÃO DE CHARBONNEAU À EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO BRASIL ENTRE 1959 A 1987	
Jefferson Felliipe Jahnke	
DOI 10.22533/at.ed.1112021072	
CAPÍTULO 3	17
A DEMOCRACIA E A ESCOLA EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIANTE DA COVID-19	
Renata Cecilia Estormovski Juliana Venzon	
DOI 10.22533/at.ed.1112021073	
CAPÍTULO 4	28
A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
Aline Praxedes de Araújo Aparecida Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1112021074	
CAPÍTULO 5	39
A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA, AOS MOLDES DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL, NA FRONTEIRA SUL-MATO-GROSSENSE	
Eduardo Freitas Gorga Elisa Pinheiro de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.1112021075	
CAPÍTULO 6	53
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DO 6º ANO	
Rosimere dos Santos Nascimento Alves Hélio Rosa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1112021076	
CAPÍTULO 7	67
A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NAS CADEIAS PARAENSES: ORIGENS E FUNCIONAMENTO (1871-1940)	
Cilicia Iris Sereni Ferreira Orlando Nobre Bezerra de Souza Ney Cristina Monteiro de Oliveira Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.1112021077	

CAPÍTULO 8 80

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ORFANDADE E ADOÇÃO

Isabelle Cerqueira Sousa
Ana Maria Fontenelle Catrib
Sílvia Helena de Amorim Martins
Patrícia do Carmo Lima
Tallys Newton Fernandes de Matos
Luiza Valeska Mesquita Martins
Sarah Lorena Silva Macêdo

DOI 10.22533/at.ed.1112021078

CAPÍTULO 9 92

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Lucio Araujo Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.1112021079

CAPÍTULO 10 104

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Rodrigo Bastos Daude
Carlos Augusto Cardoso de Jesus
Gabrielle Correia Silva dos Santos
João Pedro Marques Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.11120210710

CAPÍTULO 11 116

A REINSERÇÃO DE JOVENS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: O PROJovem URBANO NO HORIZONTE

Maria Aparecida de Queiroz
Marcos Torres Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.11120210711

CAPÍTULO 12 127

AQUISIÇÃO DA ESCRITA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO OS SABERES DA COMUNIDADE LOCAL

Jullyane Glaicy da Costa Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.11120210712

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE II

CAPÍTULO 13 138

AS CIÊNCIAS SOCIOLOGICA E HISTÓRICA: UMA RELAÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE ESTRUTURAL

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

DOI 10.22533/at.ed.11120210713

CAPÍTULO 14 148

AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Thais Tamires Guimarães da Costa
Francisca Celia Lima Paula
José Ygor Ribeiro dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.11120210714

CAPÍTULO 15	158
AS GINÁSTICAS E AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Kelly Silva Teixeira Thais Vinciprova Chiesse de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.11120210715	
CAPÍTULO 16	174
AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Leonardo Mendes Bezerra Marinete Aparecida Martins Leo Victorino da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.11120210716	
CAPÍTULO 17	182
ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SOBRE A UNIVERSIDADE, UM ESTUDO HISTÓRICO II	
Oscar Edgardo Navarro Escobar	
DOI 10.22533/at.ed.11120210717	
CAPÍTULO 18	194
BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS CURSOS DE DIREITO DA REGIÃO DO VALE DO JAURU E DE CÁCERES – MT NO PERÍODO DE 2009-2019	
André Luiz Picoli Herrera	
DOI 10.22533/at.ed.11120210718	
CAPÍTULO 19	203
BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
Lineise Auxiliadora Amarilio dos Santos Cláudia Araújo de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.11120210719	
CAPÍTULO 20	213
CENTROS RURAIS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: REFLEXÕES SOBRE/ A PARTIR DA METODOLOGIA SEQUÊNCIA FEDATHI	
Ana Carmen de Souza Santana Mirley Nádila Pimentel Rocha Roberta Cavalcante de França Lara Saldanha Meneses Nepomuceno	
DOI 10.22533/at.ed.11120210720	
CAPÍTULO 21	220
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA AVALIATIVA DE UMA GESTÃO DA SALA DE AULA EM CÍRCULO DE CULTURA	
Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti Zelia Maria dos Santos Freitas José Santos Pereira Glória Maria Alves Machado	
DOI 10.22533/at.ed.11120210721	

CAPÍTULO 22	226
CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS: UM JEITO DIFERENTE DA CRIANÇA DESCOBRIR E COMPREENDER O MUNDO	
Maria Cristina Pinheiro da Silva	
Elaine Gaiva Leal	
Vanusa Aparecida Almeida	
Luiz Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.11120210722	
CAPÍTULO 23	233
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
Lucimara da Cunha Santos	
Dafne Fonseca Alarcon	
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco	
DOI 10.22533/at.ed.11120210723	
CAPÍTULO 24	243
DIREITO DE ESCOLHA? UM OLHAR SOBRE A SEDUÇÃO POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO	
Erika Aparecida de Paula Silva Lima	
Bárbara Carine Soares Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.11120210724	
SOBRE OS ORGANIZADORES	254
ÍNDICE REMISSIVO	256

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR E FERRAMENTAS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 08/06/2020

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Klalter Bez Fontana

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/7402731465288377>

Roselaine Ripa

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/2417267498278674>

RESUMO: O presente artigo discute a importância da construção da autonomia escolar a partir dos dispositivos presentes no marco legal da educação brasileira. Argumenta-se que a autonomia da escola está diretamente ligada aos processos de descentralização da gestão escolar e da interdependência entre a escola e a comunidade. Este trabalho discute, ainda, os fundamentos da gestão colegiada necessários à construção da tão sonhada autonomia escolar para, posteriormente,

discutir o papel do conselho deliberativo escolar na construção de processos cogestionários no âmbito escola brasileira, destacando suas funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora em todos os âmbitos da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Autonomia. Conselho deliberativo escolar.

THE CONSTRUCTION OF SCHOOL AUTONOMY AND SCHOOL COMMUNITY PARTICIPATION TOOLS

ABSTRACT: This article discusses the importance of building school autonomy from the devices present in the legal framework of Brazilian education. It is argued that the school's autonomy is directly linked to the processes of decentralization of school management and the interdependence between the school and the community. This work also discusses the fundamentals of collegiate management necessary for the construction of the longed-for school autonomy to later discuss the role of the school deliberative council in the construction of co-managerial processes within the Brazilian school, highlighting its deliberative, consultative and supervisory functions in all the scope of the school.

KEYWORDS: Democratic management. Autonomy. School deliberative council.

1 | INTRODUÇÃO

A autonomia escolar sempre esteve no horizonte dos educadores brasileiros, sobretudo no período da constituinte de 1988, quando foi criado o Fórum em Defesa da Escola Pública. Dentre uma das reivindicações do Fórum estava a inserção no texto constitucional, e depois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), de previsões que viabilizassem a autonomia escolar.

Embora essas aspirações não estejam explícitas no marco legal da educação brasileira, tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB incorporaram princípios que, de alguma forma, apontam na direção da tão almejada autonomia. Por isso, considerando o movimento histórico de busca pela autonomia escolar, as possibilidades vislumbradas nesses dois caminhos podem ser consideradas um marco dessa importante causa educacional.

A intenção deste artigo é discutir as possibilidades e limites de construção da autonomia da escola brasileira, tanto a partir de pressupostos legais quanto de ferramentas de participação da comunidade na gestão da escola. Partimos do princípio que a autonomia da escola está diretamente ligada aos processos de descentralização da gestão escolar e da interdependência entre a escola e a comunidade. Assim, primeiro é preciso se conhecer os fundamentos da gestão colegiada necessários à construção da tão sonhada autonomia escolar para, posteriormente, se compreender e apresentar o papel do conselho deliberativo escolar na construção de processos cogestionários no âmbito da escola brasileira.

Nesse sentido, a participação efetiva da comunidade escolar é peça-chave na consolidação da autonomia e para implementação dos conselhos deliberativos, bem como de outros espaços representativos no cotidiano escolar. Assim, além de conhecer a legislação que permite a conquista da autonomia, saber quais são esses espaços representativos e como se articulam à gestão escolar é fundamental nesse processo.

2 | FUNDAMENTOS, LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR

Ao longo da história da educação, a previsão da estrutura e o funcionamento da escola brasileira sempre foi centralizada no Governo Federal. Mesmo naqueles legitimados pelo voto popular, a regra sempre foi a imposição de planejamentos educacionais de “cima para baixo”. No mesmo viés, seguiram as políticas educacionais do Ministério da Educação, desenvolvidas de forma igualmente centralizadora, hierarquizada, raramente

discutindo-se com as bases, excluindo as escolas e os educadores das decisões sobre as formas, concepções e implementação de políticas educacionais.

Exemplo do centralismo visto acima foi o caso, entre outros, da produção e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2007). Caso a política fosse participativa, os educadores poderiam ter sido consultados na sua elaboração, pois muitas redes já haviam avançado em fundamentos construtivistas para a educação básica, e em formas de organização curricular diferenciadas, tais como: ciclos ou outras previstas no Art. 23 da LDB (BRASIL, 1996), só para destacar aqui dois pontos que poderiam ter sido amplamente discutidos. Além de não serem consultados, os professores se viram na iminência de trabalhar com uma proposta que passava longe de sua realidade, de suas necessidades, e mais longe ainda das suas possibilidades. O resumo da ópera, como se sabe, é que os PCNs se tornaram mais uma obra esquecida na biblioteca das escolas, sem que tivesse o resultado estimado pelos planejadores. Esse é tom, inclusive da recém aprovada Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), cuja trajetória confusa, que embora tenha aberto canais de diálogo com os educadores, estes foram excluídos da aprovação final do texto, tendo o MEC retirado dela várias discussões e encaminhamentos importantes feitos pelos grupos de educadores consultados.

Esses dois exemplos mostram que, apesar do texto da LDB apontar caminhos para a construção da autonomia escolar e da importância do diálogo e da representatividade, ainda vemos, na prática, documentos reguladores do cotidiano escolar sendo aprovados por instâncias que não contemplam a participação da base escolar, mas por órgãos que em um olhar mais cuidadoso perceberemos outros interesses, que não a implementação de uma escola democrática e inclusiva.

Como se vê, o ciclo vicioso de centralização ainda é contínuo em nossa realidade educacional, num debate que vai além do que afirmarmos que tudo isso é mera herança do modelo fordista que teima em resistir na educação brasileira. O debate sobre estas questões levanta outros aspectos, que apontam para outros interesses, e que não podemos discutir sem trazer à tona todo o contexto brasileiro que deu a tônica para a constituição da escola em nosso território.

Quando olhamos com mais atenção aos elementos históricos presentes nessa trajetória de implementação dos documentos reguladores, iremos perceber que os princípios constitucionais (BRASIL, 1988) de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, assim como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (...)” (Art. 206, II e III), que nos são tão caros e preciosos, foram ignorados pelos legisladores e planejadores. Somente com o respeito a esses princípios, é que poderíamos afirmar que há possibilidade de se engendrar na escola um projeto de ação autônomo e responsável.

Apesar de contraditória em alguns pontos, encontramos na LDB outras possibilidades de retomada da autonomia escolar por parte da comunidade, pois o artigo 15 é categórico em dizer que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Como se pode observar, ficou estabelecido em lei que cada escola pode propor o encaminhamento pedagógico que achar conveniente e de acordo com a realidade sociocultural em que está imersa, garantindo, assim, o cumprimento de sua função pública de formação e instrução. Ao que parece, a autonomia financeira e administrativa ainda demandará tempo para se estabelecer, mas no que tange aos aspectos teórico-metodológicos, as leis existentes dão conta de sua garantia.

Observar a legislação, e os seus percursos na elaboração, é muito importante não só para os gestores, mas toda a comunidade escolar, pois como diz a professora Heloisa Lück (2000, p. 26), “não se realiza autonomia por decreto, nem se delega condições de autonomia”. De modo que a autonomia só pode ser conquistada por aqueles que a procuram. E isso só pode se dar coletivamente, a partir da construção da identidade da comunidade escolar que busca seus próprios caminhos de decisões. Por isso, só se pode falar de autonomia numa perspectiva de gestão compartilhada e representativa.

Corroborando essa ideia, as pesquisadoras Guiomar Namó de Mello e Rose Silva (1991, p. 13) explicam que:

O grau e conteúdo de autonomia das unidades escolares deve permitir sua integração mais efetiva como meio social, de modo que a proposta pedagógica da escola e seu plano de desenvolvimento institucional reflitam a diversidade cultural, as demandas e aspirações da população usuária.

Decorre daí que a autonomia não pode ser confundida com isolamento social ou total independência administrativa, pois a escola é uma instituição que presta serviços fundamentais à sociedade, por isso está sujeita a um ordenamento jurídico específico. Ela se relaciona com demais instituições ao seu redor e, juntas, compõem uma rede de ensino que tem princípios em comuns, tais como: regimentos funcionais, legislação e diretrizes da lei do seu sistema de educação.

Portanto, quanto mais a escola está envolvida com a comunidade e com o sistema, maior será o grau de autonomia adquirido. Parece ser este também o entendimento da professora Eloisa Lück (2000, p. 21), quando afirma que “a escola existe e vive em condições de interdependência com os organismos centrais e locais, necessitando articular-se com os mesmos para garantir sua própria identidade social”. Ainda segundo essa autora, para que o sonho de autonomia das escolas possa se converter em prática, é preciso que haja três mecanismos de participação coletiva:

- » existência de estrutura de gestão colegiada;
- » eleição de diretores;
- » ação em torno de um Projeto Político-Pedagógico.

Vamos analisar mais de perto esses mecanismos, percebendo como se complementam e se mostram ferramentas importantes para a conquista da autonomia escolar.

A - Existência de estrutura de gestão colegiada

A autonomia só pode ser afirmada numa atmosfera de gestão descentralizada e democrática. Quando o poder de decisão está centralizado em uma pessoa ou em um pequeno grupo, os encaminhamentos normalmente são comprometidos ou corporativistas, ficando-se sempre reféns de interesses privados e, portanto, sem autonomia. Entretanto, na medida em que as decisões passam pela deliberação de todos os atores envolvidos no processo, é a unidade do grupo que favorece a autonomia, que não é mais do que autogestão colegiada de processos decisórios em diversas dimensões. É um projeto de todos e para todos, conforme assegura Lück (2000, p. 27, grifo da autora):

Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento conjunto de decisões. Não se trata, na efetivação desse processo, de a escola ser autônoma para alguém, **para** algum grupo, mas de ser autônoma **com** todos, em nome da sociedade, desse modo caracterizando-se como gestão democrática, isto é, uma gestão compartilhada e participativa.

Por isso, a construção da autonomia nunca pode ser um projeto individual, mas coletivo, já que para fazer sentido tem que envolver a comunidade escolar.

B – Eleição de diretores

Esse é um tema recorrente e bastante atual na discussão sobre gestão escolar, pois mesmo se sabendo que a eleição por si não resolve todos os males da educação e da escola, tampouco os problemas têm se resolvido sem ela. Além do que, a eleição direta para gestor ou diretor é um passo importante para democratização da gestão escolar, pois permite que a comunidade escolar primeiramente conheça o programa dos candidatos. E mesmo que se consiga ludibriar o eleitorado, como também é possível e, infelizmente, corriqueiro na democracia representativa, a gestão será reprovada pelo próprio colegiado eleitoral, alternando o mandato, o que jamais poderia ocorrer no provimento do cargo por concurso público ou por indicação política. Outro aspecto importante é que durante o processo eleitoral, os diversos projetos educativos vão sendo crivados pelos eleitores, fortalecendo o fluxo de informações e deixando claras as intenções.

Por sua vez, os alunos vão vivenciando desde cedo, no período de formação de sua personalidade, como se configuram os jogos de poder, de interesses e contradições do nosso modelo democrático, que só pode ser aperfeiçoado em uso, em ação, pois como dizia Paulo Freire, “O mundo não é. O mundo está sendo”. (1996, p. 30).

C - Ação em torno de um Projeto Político-Pedagógico

Este último mecanismo é o próprio epicentro das preocupações da escola: o projeto institucional. Este é o foco, pois tudo gravita em torno das intencionalidades educativas, ou seja, o que está em jogo é o projeto de formação e de mundo que se pretende. E deste viés não pode abrir mão, não se pode perder o rumo e a escola não pode navegar em “piloto automático”, pois é preciso clareza de que todos, na escola, de certa forma, são educadores uns dos outros. Mas a diferença está na diretividade pedagógica. E a autonomia está diretamente ligada à autogestão pedagógica, a partir da qual a instituição deixa claro para a comunidade sua *expertise*.

Os mecanismos acima descritos podem ser tomados metaforicamente à conta de uma fórmula para construção da autonomia escolar:

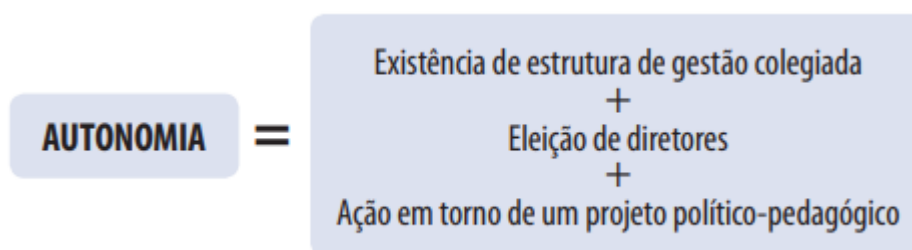


Imagem 1 - Construção da autonomia escolar

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Lück (2000).

Evidentemente que os elementos representados na fórmula acima não estão separados, mas interagem de forma dialética e se condicionam mutuamente. Este é, pois, o desafio de construção da autonomia postos aos educadores contemporâneos.

Ainda sobre a existência de estruturas colegiadas, no próximo item vamos ver mais de perto como, no movimento real da escola, podem ser implementadas iniciativas importantes de descentralização da gestão.

3 | O CONSELHO DELIBERATIVO ESCOLAR: A VEZ E A VOZ DA COMUNIDADE

Nos últimos tempos, tem se expandido muito a criação de conselhos de todos os tipos. Mesmo as grandes corporações transnacionais, antes administradas por grandes empresários ou elites de executivos, atualmente cedem lugar aos conselhos gestores, que limitam os poderes antes absolutos de suas diretorias e presidências. No caso dessas megaempresas, a existência dos conselhos tende a proteger não somente seus interesses de decisões isoladas equivocadas, mas proteger também todo o sistema monetário e financeiro de um país ou de determinado segmento econômico.

Ao que parece, os conselhos vieram para ficar, descentralizando a gestão e ampliando

a participação de segmentos antes excluídos das decisões.

No caso das políticas públicas, percebemos um avanço do controle social na medida em que mais conselhos vão sendo criados e a população vai exercitando seu poder de decisão coletivo, como é o caso da crescente participação popular no conselho de alimentação escolar, conselhos municipais de saúde, conselhos municipais de direito das pessoas com deficiência, conselhos municipais de cultura e, especialmente, nos conselhos escolares.

No caso do conselho de escola, mesmo que a LDB (BRASIL, 1996) tenha se omitido quanto a sua estrutura e papel na qualificação da gestão democrática, chamando essas instituições pelo nome genérico de “conselhos escolares ou equivalentes” (Art. 14, i.II). No entanto, é preciso definir bem cada um dos termos que o compõe: **conselho – deliberativo – escolar**. Conforme explica Ventura (2011, p.62, grifo do autor):

Primeiramente **conselho** se refere ao colegiado de decisões, diálogo na diversidade de entrecruzamento de discursos e práticas. Na democracia moderna, a criação de conselhos tem a ver com os processos de descentralização e transposição de decisões cada vez maiores para instâncias locais, evitando-se as constantes burocratizações de gestões centralizadoras. O termo **deliberativo** é politicamente estratégico. Na história da educação brasileira, não foram poucas as tentativas de transformar o conselho de escola em um órgão meramente consultivo. Sendo consultivo, o conselho perde a sua função política mais importante, a deliberativa, que o essencializa como instância máxima de decisão quanto aos rumos da escola.

Também o termo **escolar** é emblemático, pois aponta para a **expertise** da instituição educativa, ou seja, sua dimensão pedagógica. De certa forma, o político e o pedagógico são faces da mesma moeda, pois educar pressupõe um modelo de homem e mundo a ser produzido.

É preciso perceber que não é apenas uma questão de nomenclatura o fato do conselho de escola ser deliberativo, é uma questão de empoderamento dos segmentos presentes no espaço escolar, tornando-os atores de fato e não meros expectadores do funcionamento da escola.

Nesse contexto, o diretor de escola continua sendo uma liderança altamente importante no espaço escolar, principalmente mobilizando para que o conselho de sua escola seja atuante, reconhecendo sua importância para a construção da autonomia escolar, pois se sabe que coletivamente as possibilidades de pressão junto ao Estado aumentam as chances das reivindicações serem atendidas.

O problema é se enfrentar a cultura autoritária do modelo público brasileiro, que acabou transformando essas instituições em “escola do fulano” ou “escola da diretora sicrana”. Escolas que têm gestores por indicações políticas, acabam sendo mais um cargo eleitoreiro vendido em épocas eleitorais, indo na contramão dos princípios da gestão democrática e autonomia escolar.

Esse tipo de pensamento só pode ser combatido com a criação de formas que possibilitem a efetivação da participação popular na escola. Não apenas de forma retórica,

mas espaços concretos de mobilização e discussão de temas representativos daquela instância escolar. Um desses importantes espaços, é o conselho deliberativo, pois como diz Luciana Bosa Marques (2006, p. 519):

Os conselhos escolares são colocados, ainda, como mecanismos de democracia participativa, em complementaridade à representativa, na medida em que há a participação nas decisões políticas, no controle e avaliação das ações.

Com a criação dos conselhos não se quer minimizar a importância do diretor da escola, mas atribuir-lhe outra identidade, funcionando como um poder executor do que foi deliberado coletivamente. O diretor, nessa concepção, se torna um gestor, em que a “a atividade gerencial estaria a cargo da direção da escola, que deve respeitar as deliberações do conselho escolar”. (MARQUES, 2006, p. 518).

Na história da educação brasileira, os conselhos de escola foram criados a partir do influxo democrático da Constituição Federal de 1988. Apesar de que nunca tenha ficado claro na lei o princípio de “gestão democrática da educação”, antes mesmo da promulgação da constituição, muitos municípios e estados criaram leis específicas sobre a participação da comunidade nos destinos da escola.

Dessa forma, o conselho tende a horizontalizar o poder de deliberação de todos os segmentos da comunidade escolar, convocando toda diversidade cultural presente na escola para o debate em torno de questões que afligem cada grupo em particular.

A presença do conselho deliberativo promove o processo de descentralização das decisões e construção da gestão compartilhada, que pode ser construído por meio de acordos claros, consensos discutidos, enfim, de vivências respeitadas e democráticas; ao contrário de decisões autoritárias e centralizadas como historicamente tem ocorrido.

No conselho, os segmentos se fazem representar com sua identidade, seus saberes e fazeres, e cada um ao seu modo, com suas vivências, conhecimentos e experiências, vão criando um novo modo de se fazer educação e de (re)criar a escola como espaço de entrecruzamento dialógicos e culturais.

Ainda, com o conselho escolar, tem-se a oportunidade de avançar de práticas democráticas representativas para as deliberativas. Nesse processo, os alunos vão sendo formados para a participação social, já que a escola incentiva práticas de gestão colegiada. Com isso, temos a chance de formar gerações menos apáticas e mais comprometidas e engajadas com as políticas públicas.

Embora possam variar de acordo com as características de cada sistema de ensino e particularidades regionais, o conselho tem três funções gerais específicas no âmbito da gestão escolar descentralizada: deliberativa, consultiva e fiscalizadora.

A **função deliberativa** é função principal do conselho, pois todas as decisões relevantes para o funcionamento da escola devem passar pelo crivo dos conselheiros, que representam seus segmentos. Mas é importante dizer que há ainda uma instância deliberativa superior ao conselho, que é a Assembleia Geral da escola, quando todos os

sujeitos vinculados à escola têm direito à voz e ao voto. Sendo assim, todas as deliberações polêmicas ou cruciais para a gestão escolar devem passar pela Assembleia Geral, antes de serem implementadas pelo gestor ou diretor da escola.

A **função consultiva** vem ao encontro de dirimir vácuos ocasionais presentes nas leis e nos regimentos ou quando surgem questões emergenciais não previstas no dia a dia da escola. Neste caso, mesmo sem deliberar por normas ou regras, o conselho deve ser consultado sobre como se deve proceder, atendendo aos problemas imediatos do fazer escolar.

A função fiscalizadora do conselho remete à necessidade de controle social sobre a educação e sobre a escola, tão urgente nos nossos dias, principalmente pelos seus históricos indicadores negativos de qualidade. Sem o conselho, a escola segue sem avaliações substanciais, ano após ano sem uma instância supragestora, recaindo nos velhos vícios das direções longevas.

Ao optar pela existência de um conselho deliberativo verdadeiramente atuante, exercendo seu papel conforme as funções vistas anteriormente, a escola também adota uma perspectiva de gestão escolar participativa e dispensa a tradicional perspectiva burocrática. A opção de gestão burocrática, já se sabe onde vai dar: centralização, autoritarismo, rigidez, hierarquia; por sua vez, a perspectiva participativa

Pretende se apresentar como uma opção que tem por objetivo oferecer à comunidade escolar uma visão integradora, pois a partir desta perspectiva todos os seus membros passam a ser corresponsáveis pelas decisões tomadas. (FORMIGA, 1999, p.20).

No conjunto das iniciativas de implementação da gestão democrática da educação, é importante se compreender o conselho deliberativo escolar como sendo um amplo espaço de discussões e deliberações, por um lado descentralizando gestão escolar e, por outro, viabilizando um modelo coletivo de administração escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos a importância da autonomia escolar e como ela pode se legitimar na prática com a implementação de uma gestão democrática e representativa. Além disso, vimos uma importante ferramenta de participação, que são os conselhos deliberativos escolares.

Com esse debate intencionamos apresentar ao leitor que o caminho para uma escola autônoma não é simples de ser feita, mas factível. Para isso, é essencial olharmos com atenção para todos os mecanismos que estão presentes no cotidiano escolar, sem deixar de levar em consideração todo o contexto histórico de constituição da escola no Brasil. Não podemos olhar a escola atual, e sua forma de gestão, sem considerar todo o percurso histórico e intencionalidades presentes em seus mecanismos reguladores.

Vimos que a autonomia passa necessariamente pela gestão, e que para que essa

seja democrática, ela precisa ser representativa daquela comunidade escolar, e não representativa de um sistema político, um cargo de barganha eleitoreiro. Uma gestão democrática torna-se executora de ações que são deliberadas nos conselhos e, por isso, a importância dessas duas esferas estarem em sintonia e em diálogo permanente.

O conselho, por sua vez, precisa ser representativo, o que significa que a comunidade escolar se vê representada nesta instância. E para que seja representativo, a comunidade escolar precisa manter vivo o debate sobre como veem a escola, qual seu papel na sociedade e, em especial, naquela comunidade e o que se pensa por educação. Isso significa que outra importante ferramenta de gestão democrática precisa ser continuamente debatida e revista - o projeto político pedagógico. Quando toda a comunidade tem clareza dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que norteiam a prática daquela escola, os debates se tornam mais ricos, as proposições são contextualizadas e voltadas às necessidades locais.

Com tudo isso, reconhecemos a importância da autonomia escolar e do quanto ela nos é cara. Para essa autonomia deixe de ser retórica, é preciso ter clareza dos mecanismos que regem à escola e das ferramentas que podemos usar nas instituições educacionais. É urgente que os debates sejam feitos, que a comunidade escolar tenha voz ativa e procure conhecer os mecanismos e documentos que regem sua escola e os sistemas de ensino. Esse movimento precisa ser vivo e dinâmico, não apenas documental e burocrático. A participação deve ser constante e, para isso, os espaços de debate devem ser fomentados e usados efetivamente. A apatia e o distanciamento devem ceder lugar ao interesse e ao compromisso pela escola, pela educação. Essa deve ser uma luta conjunta, constante e urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

FORMIGA, Leomarcos Alcantara. Perspectivas de gestão escolar. In: BELOTTO, Aneridis A. Monteiro et al.(Orgs). **Interfaces da gestão escolar**. São Paulo: Editora Alínea, 1999.

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

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**. v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. Brasília, 2000.

MARQUES, Luciana Bosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53. out. dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 10 dez. 2018.

MELLO, G. N.; SILVA, R. N da. A Gestão e a Autonomia da Escola nas Novas Políticas Educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**. n. 5, USP, 1991.

VENTURA, Lidnei. **Gestão Educacional**. Florianópolis: SME, 2011.

A CONTRIBUIÇÃO DE CHARBONNEAU À EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO BRASIL ENTRE 1959 A 1987

Data de aceite: 01/07/2020

Jefferson Fellipe Jahnke

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3974682955816706>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0387-549X>

RESUMO: Para compreender o método de ensino do pensamento humanista cristão é necessário descobrir caminhos, modelos pedagógicos e interlocuções vividas pela educação nos meios escolares com valores cristãos.

Assim, elegeram-se as obras do padre Paul-Eugène Charbonneau para descobrir sua contribuição na produção e circulação de saberes pedagógicos nos meios escolares no período de 1959 a 1987.

Com o objetivo de caracterizar o pensamento pedagógico vigente no período referido:

- Analisou-se os princípios e ideais que nortearam a filosofia de educação integral;
- Verificou-se o histórico do projeto da escola católica no cenário da educação brasileira;
- Identificaram-se as ferramentas pedagógicas utilizadas por Charbonneau direcionadas à educação.

Como metodologia para a construção da história e análise das obras de Charbonneau,

recorreu-se ao estudo da memória, utilizando-se, principalmente, como referencial teórico: Le Goff (2003); Bourdieu (1992); Bloch (1987); Chartier (1988); Souza (2017); Lechner (2016) e Certeau (1982).

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Igreja Católica. Pensamento Pedagógico.

CHARBONNEAU'S CONTRIBUTION TO EDUCATION: PRODUCTION AND CIRCULATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN BRAZIL BETWEEN 1959 TO 1987

ABSTRACT: In order to understand the method of teaching Christian humanist thought, it is necessary to discover ways, pedagogical models and interlocutions experienced by education in schools with Christian values. Thus, the works of Father Paul-Eugène Charbonneau were chosen to discover his contribution to the production and circulation of pedagogical knowledge in school environments from 1959 to 1987.

In order to characterize the pedagogical thinking in effect in the period referred to:

- The principles and ideals that guided the philosophy of integral education were analyzed;

- The history of the Catholic school project in the Brazilian education scenario was verified;
- The pedagogical tools used by Charbonneau aimed at education were identified.

As a methodology for the construction of history and analysis of Charbonneau's works, the study of memory was used, using mainly as a theoretical framework: Le Goff (2003); Bourdieu (1992); Bloch (1987); Chartier (1988); Souza (2017); Lechner (2016) and Certeau (1982).

KEYWORDS: History of Education. Catholic church. Pedagogical Thinking.

Paul-Eugène Charbonneau nasceu em 1925, na província de Quebec, Canadá e, durante sua vida, teve contato com intelectuais e filósofos católicos franceses como Duhamel, Leon Bloys, Péguy, Mauriac, Bermanos, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier. Ordenou-se como padre em 1950 pela Congregação de Santa Cruz, iniciando seu ministério no Oratório São José em Montreal. Chega ao Brasil em 1959, para atuar no Colégio Santa Cruz, tornando-se vice-diretor da instituição em 1965, além de professor de Teologia no Instituto de Filosofia e Teologia de São Paulo. Em 1972 elaborou o Plano Diretor do 1º e 2º grau do Colégio Santa Cruz, tendo como objetivo a formação multidimensional, humana e cristã. Em 1986 torna-se membro do CONEN (Conselho Estadual de Educação) e em 1987 falece em São Paulo. Deixa, em seu legado, várias obras que se relacionam à educação.

A história da educação brasileira inicia com a vinda dos padres jesuítas em 1549 (Garcia-Villoslada, 1997), uma força eficaz contra o protestantismo e na implantação do poder da Igreja entre os povos infiéis (Rodrigues, 1999), que, apesar de expulsos do Brasil em 1759, deixaram influências na educação, como a tradição religiosa do ensino (Moura, 2000). Com o fim do Padroado Católico em 1889-1891, sob a Constituição de 1891, reconheceu-se o direito das outras religiões, liberdade de culto, extinção da subvenção ao clero e proibição dos padres e religiosos ao exercício dos direitos políticos (Alves, 2002). Em 1930 intelectuais católicos deram legitimidade ao governo provisório brasileiro, o que permitiu a volta do ensino religioso nas escolas públicas (Lima, 1931). No final de 1945, criou-se a AEC (Associação da Educação Católica do Brasil) para defender os interesses das escolas confessionais católicas e renovar suas ligações com o Papa e a Santa Sé. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4024) manteve a neutralidade do ensino religioso nas escolas, tornando-se uma catequese escolar (Figueiredo, 1996). Durante a ditadura militar (1964-1985), houve apoio do episcopado ao regime que se instalara no país, entretanto, em 1971, Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo, criticou duramente o regime militar, após conflito gerado por uma declaração da Ação Católica Operária sobre as condições da classe operária (Azzi, 1999).

A escola católica sempre teve como meta formar pessoas capazes de impulsionar as transformações do mundo, colaborando para o desenvolvimento social e cultural da comunidade (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1992). Em 1950 chegou ao Brasil

a Missão Canadense dos Irmãos de Nicollet direcionando-se ao trabalho social junto às camadas mais populares, por meio da liderança de seus membros junto à comunidade (Pessoa, 2013) e; assim, fortalecendo os ideais católicos, utilizavam práticas assistenciais e instituições educativas (Asselin, 2016). Nota-se a presença canadense com a chegada dos irmãos de Sacré-Coeur em 1945 em Minas Gerais e de Charbonneau em 1959, ano em que começou sua luta em prol da educação no Colégio Santa Cruz. (Ogelsby, 1976).

Por meio da análise de várias obras publicadas por Charbonneau, identificaram-se alguns conceitos difundidos pelo autor.

O religioso alerta sobre a dispersão e falta de valores e referenciais que norteiam a educação dos filhos, estimulando a família a ter uma função educacional com base nos preceitos cristãos, orientada ao serviço mútuo e voluntário do cristianismo Charbonneau, 1968. Ainda, aconselha a colocar a presença de Deus em todos os acontecimentos que permeiam a crise dos adolescentes, enfatizando os valores da justiça, do amor, da importância da paternidade e família (Charbonneau, 1974).

Para Charbonneau (1982), a Educação Integral deve contemplar o indivíduo pelo desenvolvimento da inteligência, cultura da vontade, despertar do senso moral, projeção da imaginação, exploração máxima da criatividade e de iniciação viva da fé. No discurso pedagógico cristão deve-se evitar a redução da educação a um mero adestramento dos alunos, coexistindo o binômio educação/liberdade (Charbonneau, 1974). A ação elaborada por Charbonneau (1982) de prevenção às drogas, no que se refere aos jovens, contempla passos importantes em direção ao conhecimento de seus efeitos e a forma de se trabalhar com a situação.

Charbonneau (1971) constata que o problema da educação sexual dos adolescentes é fazer com que eles assumam a sua real dimensão humana, tornando-se seres livres. Quanto ao casamento, Charbonneau (1968) realça que o cristianismo oferece uma moral que faz o homem sobrepujar-se a si mesmo em direção a Deus, revelando, tanto no homem como na mulher, um contrato de vidas. Em sua preocupação com os portadores do vírus da AIDS, Charbonneau, (1987) revela ser indispensável que, além de reconhecer a dimensão moral da sexualidade, a escola e todos os educadores se dediquem à tarefa preventiva de alertar os adolescentes sobre esse mal.

Segundo Charbonneau (1982), a justiça no Brasil deve garantir alguns direitos essenciais, como direito à educação, direito de cuidados médicos e o direito ao trabalho, sendo a injustiça um desrespeito ao ser humano, em que impera a lei do mais forte, conseqüente da ganância de poder. Uma vida democrática significa devolver ao povo sua alma, dar-lhe a fé e não usar nenhuma linguagem que não seja a da verdade.

O pensamento filosófico de Charbonneau (1986) considera, por meio do domínio da filosofia, quatro campos do saber: a lógica, a psicologia, a moral e a metafísica à luz da experiência humana. Para Charbonneau (1981) o homem deverá encontrar Deus em si e estar intimamente perto “d’Ele”.

A experiência realizada na escola deve preparar o jovem para a sociedade, a fim de contribuir para o crescimento intelectual, moral e espiritual. Estabelece a filosofia integral com princípios e ideais de uma pedagogia de ensino voltada a família, educação, sexualidade e opção cristã para o desenvolvimento dos povos.

Por meio da análise de algumas obras de Charbonneau constatou-se o ideário que permeou o período, identificando-se sua contribuição na produção e circulação de saberes pedagógicos nos meios escolares com valores cristãos. Assim, estimulam-se novas pesquisas para a historiografia educacional que influenciaram a cultura e as práticas escolares dos alunos, com vistas a compreender o método de ensino do pensamento humanista cristão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-26, set/dez. 2002.

ASSELIN, Victor. **Intercâmbio entre igrejas: Brasil – Canadá**. Disponível em: <http://victorasselin.com/2?p=24>. Acesso em: 15 abr. 2020.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas**. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CERTEAU, Michel. **A escrita história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Amor e liberdade: ensaio de moral conjugal**. São Paulo: Herder, 1968.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Educação sexual: seus fundamentos e seus processos**. São Paulo: EPU, 1971

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Educar: problemas da juventude**. São Paulo: EPU, 1974.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **O homem à procura de Deus**. São Paulo: EPU, 1981.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **O Brasil: hora de desafio: dramas éticos de nosso tempo**. São Paulo: Almed, 1982.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Curso de filosofia: lógica e metodologia**. São Paulo: EPU, 1986.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **AIDS: prevenção, escola**. São Paulo: Paulinas, 1987.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil. **Educação, Igreja e sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1992.

FIGUEIREDO, Anísio de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 1996.

GARCIA-VILLOSLADA, R. **Santo Inácio de Loyola: uma nova biografia.** São Paulo: Loyola, 1997.

LECHNER, Elsa. Pesquisa biográfica colaborativa: desafios e contributos de um projeto com imigrantes em Portugal. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhiany Bento (org.). **A nova aventura (auto)biográfica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003.

LIMA, Alceu Amoroso [Tristão de Athayde). **Debates pedagógicos.** Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

MOURA, Pe. Láercio Dias de. **A educação católica no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2000.

OGELSBY, J. C. M. **Gringos from the Far North.** Essays in the History of Canadian-Latin American Relations, 1866-1968. Toronto: Macmillan of Canada. Maclean-Hunter Press, 1976.

PESSOA, Claudeilson Pinheiro. **A obra educacional dos Irmãos de Nicollet em Guimarães - MA (1955-1965).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2013.

RODRIGUES, Simão. As origens da Companhia de Jesus. *In*: BRESCIANI, Carlos (org.). **Companhia de Jesus: 450 anos a serviço do povo brasileiro.** São Paulo: Loyola, 1999.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **História intelectual: objetos, abordagens e perspectivas.** Disponível em: <http://www.cafehistoria.com.br/historia-intelectual-objetos-abordagens-e-perspectivas> Acesso em: 10 abr. 2020.

A DEMOCRACIA E A ESCOLA EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIANTE DA COVID-19

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 21/05/2020

Renata Cecilia Estormovski

Instituto Estadual Polivalente – SEDUC-RS/
Universidade de Passo Fundo
Soledade – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5288825069833281>

Juliana Venzon

Secretaria Municipal de Educação de Camargo/
Universidade de Passo Fundo
Camargo – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2667886145474349>

RESUMO: A pandemia causada pelo alto contágio com o novo corona vírus, que se espalhou pelo mundo no final de 2019 e no início de 2020, sinalizou o distanciamento social como a solução temporária para evitar sobrecargas nos sistemas de saúde e para assegurar a preservação da vida. A rotina dos sujeitos foi modificada de forma substantiva nesse contexto, sendo que a educação, alterada em grande parte das redes de ensino brasileiras para o modelo remoto, denotou suas fragilidades ao mesmo tempo em que revelou também a debilidade das demais políticas sociais. E a democracia, diante disso, se torna

um ponto central das análises que se propõem a discutir essa situação particular, que denota uma universalidade de questões históricas, sociais e econômicas que permeiam a garantia do direito à educação no Brasil. O objetivo deste estudo, assim, é discutir a relação entre democracia e educação, analisando como as políticas educacionais se materializam em um momento de pandemia. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, bibliográfica e documental, e parte da compreensão de que a democracia no Brasil é recente e, ainda, bastante frágil, sendo a educação um direito social que, apesar de ganhos substantivos nas últimas décadas, se efetiva mediante muitas restrições – que se intensificam e se tornam mais notórias em situações extremas como a vivida.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Democracia. Covid-19.

DEMOCRACY AND SCHOOL IN A PANDEMIC
SCENARIO: THE MATERIALIZATION OF
EDUCATIONAL POLICIES IN FRONT OF
COVID-19

ABSTRACT: The pandemic caused by the high contagion with the new corona virus, which

spread across the world in late 2019 and early 2020, signaled social detachment as the temporary solution to avoid overloading health systems and to ensure the preservation of life. The subjects' routine has been substantially modified in this context, and education, which has been altered in most Brazilian education networks to the remote model, has revealed its weaknesses while also revealing the weakness of other social policies. And democracy, therefore, becomes a central point of the analyzes that propose to discuss this particular situation, which denotes a universality of historical, social and economic issues that permeate the guarantee of the right to education in Brazil. The aim of this study, therefore, is to discuss the relationship between democracy and education, analyzing how educational policies materialize in a pandemic moment. The research is characterized as qualitative, bibliographic and documentary, and part of the understanding that democracy in Brazil is recent and, still, very fragile, being education a social right that, despite substantial gains in the last decades, is effective through many restrictions - which intensify and become more noticeable in extreme situations such as the one experienced.

KEYWORDS: Educational policies. Democracy. Covid-19.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discussões pautadas pela temática da democracia têm sido constantes no âmbito acadêmico e em eventos científicos, bem como nas redes sociais e na imprensa, motivadas pela conjuntura política que se materializa. O Brasil historicamente esteve imerso em uma cultura política descomprometida com a participação e a equidade, sendo que, na atualidade, movimentos explicitamente contrários à coletivização das decisões se utilizam de espaços conquistados democraticamente para defender suas posições, dentro e fora do sistema político estabelecido. No contexto educacional, esse cenário traz implicações particulares, na medida em que interfere na forma como as políticas do setor educativo são propostas e materializadas, direcionando como o direito à educação é oferecido a milhares de brasileiros.

Diante da situação pandêmica instaurada no primeiro semestre de 2020, em que a alta taxa de infecção pelo novo corona vírus (e as dúvidas, incertezas e incapacidades de lidar com a Covid-19) forçaram o distanciamento social, as aulas de toda a educação básica, pública e privada, foram canceladas em seu formato presencial convencional e reorganizadas para um modelo remoto, com o uso de ferramentas digitais. Essa situação específica concretizou dilemas únicos em relação à democracia e ao acesso à educação devido às desigualdades basilares à sociedade brasileira e à sua cultura política excludente. Enquanto uma parcela dos estudantes tinha acesso a aulas on-line por meio de plataformas específicas ou até mesmo através das redes sociais e de aplicativos de mensagens, outro grupo se via limitado por não possuir acesso a computadores, *smartphones* e a internet,

nem a espaço propício aos estudos em casa, tempo para estudar ou apoio de familiares para dar conta das tarefas.

Essa contextualização remete à temática do estudo descrito neste artigo, que visa realizar uma discussão sobre democracia e sua relação com as políticas educacionais em um momento de pandemia. Por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, serão apontados referenciais, pesquisas e dados que, vinculados a nossas percepções como docentes e coordenadoras pedagógicas em redes públicas, denotam (em parte, já que reconhecemos a brevidade de estudos como este) a complexidade da problemática anunciada. Partimos, convém mencionar, da compreensão de que a democracia no Brasil é recente e, ainda, bastante frágil (como problematizam diferentes autores), sendo a educação um direito social que, apesar de ganhos substantivos nas últimas décadas, se efetiva mediante muitas restrições – que se intensificam e se tornam mais notórias em situações extremas como a vivida, o que precisa ser considerado ao pensar (e repensar) o quadro educativo que se materializa.

2 | DEMOCRACIA NO BRASIL: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA NO PAÍS EM UM MOMENTO DE PANDEMIA

Manifestações que exigem o fim da democracia no Brasil, delegando à ela a responsabilidade sobre problemas estruturais do país, trazem à tona um cenário problemático, que reforça a necessidade de que a democracia representativa, modelo vigente, se torne parte fundamental das discussões que vêm sendo realizadas. Pagni (2018), ao construir reflexões sobre o tema, rememora as contribuições de Foucault quando discute como a democracia comandada pela maioria marginaliza as minorias que a sustentam, por meio de um processo em que o mercado tem conduzido a governamentalidade¹ e mantido a estabilidade social ao invés de efetivar a promessa de mobilidade feita pela modernidade. Nessa construção, esse formato de participação é apresentado como uma formalidade na sociedade neoliberal, em que as formas de vida moral são controladas pela economia e a cidadania se torna esvaziada de sentido ético (PAGNI, 2018). Assim, enquanto no liberalismo pregava-se o individualismo, o neoliberalismo – ao defender o Estado mínimo e o governo pelo mercado – reforça uma racionalidade de indiferença que sustenta uma dominação fascista.

Essas concepções são perceptíveis na realidade e se intensificam em momentos de acirramento de crises, como a vivida em meio à pandemia causada pela alta taxa de

1 Conceito de Foucault que explica o processo pelo qual o governo e suas práticas governamentais foram desenvolvidas. A governamentalidade também é discutida como o conjunto de elementos (instituições, táticas, análises...) que favorecem o exercício de poder sobre a população, tendo a economia política como forma de saber e os dispositivos de segurança como instrumentos técnicos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4632/1856>.

contaminação pela Covid-19. Em um país que já enfrentava dificuldades econômicas e que possui uma infraestrutura hospitalar deficitária em parte substantiva dos municípios, empresários e lideranças políticas incentivaram a permanência da indústria e do comércio em funcionamento para que a economia nacional não entrasse em colapso, mesmo sem garantir segurança sanitária à população. O risco de contaminação, principalmente sobre pessoas idosas que compõem o grupo de risco da doença, foi diminuído, argumentando-se que não estavam em idade produtiva. Ao mesmo tempo, grupos organizados espalharam notícias falsas que objetivavam desacreditar parte da imprensa e omitir o caos causado pela pandemia, sem temer os danos àqueles que cressem nelas.

As *fake news*, por sinal, tem influenciado a forma como o processo democrático de diferentes países (sejam eles grandes potências mundiais ou de periferia) se constitui. Tanto no caso das eleições estadunidenses quanto no caso das brasileiras, foi comprovada a atuação de robôs impulsionando determinados conteúdos, que prejudicavam dados candidatos e beneficiavam outros, enquanto enganavam a população. Esse fato elucidado parte da contextualização feita por Pagni (2018), em referência a Lazzarato (2014), quando cita a servidão maquínica empreendida pela disseminação veloz de informações e pelo uso (tornado vício) das mídias, potencializando o assujeitamento e a dominação. Isso se efetiva em relação, em um contexto neoliberal, com o empresariamento de si, imposto como imperativo moral e que produz práticas que tornam os sujeitos reféns de modos de existência pautados pelo desempenho e pela eficácia.

Esse quadro denota a dificuldade para que se efetivem movimentos que busquem a coletivização das decisões (VIEIRA, 1998) e a materialização de direitos em políticas sociais (PERONI, 2013), que definem a democracia. O acesso igualitário a bens e serviços sociais e a construção de uma sociedade pautada pela discussão e por um formato de colaboração que propicie a resolução de problemas coletivamente, bem como a definição e a busca de objetivos em conjunto, se tornam abstrações. A educação, contudo, é apontada como a forma de superar esses limites, como será discutido nas próximas seções, e até mesmo como uma maneira de se pensar e planejar, com esperança, um futuro com mais justiça e igualdade, especialmente em momentos extremos.

3 | DEMOCRACIA NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM MODO ÉTICO DE VIDA E O ENFRENTAMENTO AO Esvaziamento Democrático

Como forma de resistência à formalidade da democracia instaurada na sociedade, a crítica e o julgamento reflexivo, em um “trabalho ético de si” articulado com novos conceitos de cidadania, democracia e educação, podem significar uma nova existência, de acordo com Pagni (2018). E é através da escola que, na perspectiva esboçada pelo autor, outras formas de vida, contrárias ao modelo imposto e mais comprometidas com

a cidadania e a democracia, podem ser expressas. Ele realiza essa reflexão ao discutir o problema da democracia em Foucault e ressocializar conceitos da obra *Democracia e Escola*, de Dewey, citando a relação entre esses dois elementos como uma maneira de promover uma formação ética que contrarie os modelos sociais vigentes (superando a crise da democracia, ainda jovem, brasileira).

A escola (instituição disciplinar na perspectiva de Foucault) dialoga, no país, com uma cultura política oligárquica e que não a consolidou como formadora de cidadãos para atuarem publicamente. Somado a isso, a formação escolar tem sido efetivada mediante discursos – pautados pelo Estado mínimo – de educação desnecessária perante o volume de informações distribuído pelas tecnologias, recebendo poucos recursos e tendo sua política conduzida pelo setor privado. Sua subordinação ao desenvolvimento de capital humano e restrição ao ensino, ao desenvolvimento de competências e habilidades e à aquisição de informações, se torna um empecilho para que a democracia representativa se torne menos esvaziada no presente, tendo-se em vista que não se dedica à formação humana – como diagnosticado por Foucault e descrito por Pagni (2018).

Pagni (2018), então, rememora Dewey ao destacar que diferentes categorias de participação que despertem o interesse em comum e a valorização desses pontos como fatores de regulação social, aliadas à cooperação e ao ajuste social a demandas novas, são cruciais para a democracia. Essa experiência comunitária de trocas e negociações em busca de um progresso social (já que, em Dewey, a democracia está além de um formato governamental, mas significa uma experiência coletiva, como uma forma de governo múltipla – e não mais pautada pela maioria) demandaria uma articulação com a educação. Por meio dela, a democracia poderia ser experienciada, transmitida para a sociedade e, acima de tudo, tornada uma vivência ética que colaboraria com uma sociedade mais inclusiva. Essas experiências de troca poderiam ser comunicadas aos integrantes de certa comunidade, “graças à sua capacidade de significação e tradutibilidade” (PAGNI, 2018, p. 15).

Priorizando o aprendizado ético da democracia na escola como uma forma de resistência aos processos de esvaziamento democrático na sociedade, Pagni (2018), em uma interpretação que contraria o que diagnosticou como uma prevalência da dimensão pedagógica enfocada por Anísio Teixeira sobre as contribuições de Dewey, defende que:

[...] um modo ético de vida começa a ser experienciado pelos indivíduos na educação, mas ganha um sentido mais preciso na educação escolar, na medida em que crianças e jovens entram em contato com significações para as experiências e com valores diferentes dos que lhes são atribuídos, porque a educação lhes garantiria, nessa instituição, a aquisição dos saberes científicos capazes de tornar sua experiência mais refinada, e os valores morais, ajustá-los à vida social, além de os demais indivíduos com quem convivem trazerem seus pontos de vista, sentimentos, crenças e costumes, o que os faz conviver com a diversidade cultural presente na comunidade de que são parte. Essa diversidade promoveria a convivência com a diferença existente e o aprendizado da democracia como um modo ético de vida entre os integrantes da nova geração, ao mesmo tempo em que aprenderiam com os mais velhos saberes científicos, instrumentos

técnicos e valores morais que lhes permitiriam refinar as suas experiências e julgá-las reflexivamente, escolhendo para si um modo inteligente de conduzir suas próprias vidas (PAGNI, 2018, p. 13).

Assim, a escola se constituiria como o espaço para que a democracia fosse vivenciada e construída, e proporcionaria a formação de “atitudes éticas, [...] valores morais e [...] crenças políticas” (PAGNI, 2018, p. 13) que orientariam as vidas dos sujeitos, podendo até mesmo contrariar aqueles que figuram tradicionalmente na sociedade. E essas concepções são consideradas por Pagni como passíveis de articulação com a ontologia do presente² de Foucault, desde que estivessem comprometidas com a experiência comunitária, voltada à evolução moral e política. Além disso, “acresceria os jogos de poder existentes naquela comunidade, de governmentalização, e, sobretudo, a importância dos processos de subjetivação para a formação desses sujeitos” (PAGNI, 2018, p. 14). Tendo como princípio uma sensibilidade comum na busca por uma estética comunitária, seria proporcionado aos sujeitos um “sentimento (do) belo”, conquistado a partir do “progresso natural [...] das formas morais” e da “harmonia dos opostos políticos” (PAGNI, 2018, p. 14).

4 | A ESCOLA PROFANA COMO O ESPAÇO DA IGUALDADE E DA DEMOCRACIA

Masschelein e Simons (2014) também constroem reflexões sobre a relação entre escola, democracia e sociedade e afirmam que as discussões quanto à democracia e aos processos de escolarização tendem a se voltar para duas direções: a de que o espaço da escola é elementar para que vivências democráticas sejam experienciadas e aprendidas; ou a que compreende seu potencial para proporcionar oportunidades de igualdade e ascensão social. A última vertente possui muitos interlocutores como seus críticos, entre eles Jacques Rancière, que é destacado por Masschelein e Simons (2014) por sua crença de que a emancipação se dá de forma individual e de que nem ela “nem a igualdade podem ser institucionalizadas” (p. 96). Rancière compreende, no entanto, que, apesar da estrutura organizacional da escola e da impossibilidade de reformá-la, surgem na escola momentos democráticos, sendo que ela é um lugar de igualdade na medida em que não converge com a lógica da produção. Para ele, a instituição não mascara a desigualdade, nem a reproduz; apenas que dá visibilidade simbólica à igualdade.

É pela perspectiva de Rancière que Masschelein e Simons (2014) constroem sua discussão, buscando debater a história da escola e da escolarização como a invenção de um espaço público, de democracia e de igualdade. Inicialmente, apontam como, mesmo iniciativas engajadas com a aprendizagem de todos os alunos (pautadas principalmente

² A ontologia do presente é a forma como Foucault nomeia a constante interrogação sobre si na atualidade. Para ele, o sujeito se constitui por meio de relações intersubjetivas incluídas em jogos de poder e em redes de saber, em que corpos e comportamentos são controlados por meio de dispositivos (práticas discursivas e não-discursivas de normatização e subjetivação). Ao interrogar-se sobre si, são percebidos novos modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os demais. (Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/download/2091/2038)

na concepção de desenvolvimento de talentos e na atribuição de dons) não questionam as desigualdades ou hierarquias sociais, mas se amparam nelas e relacionam a ordem da escola à ordem social, colaborando com a manutenção da desigualdade. Com isso, impede-se a emancipação e a democracia, na medida em que essas se constroem quando as relações entre dons/profissões e lugares sociais são rompidas e a escola proporciona que a ocupação das atividades não seja imposta pela ordem vigente.

Com essa ruptura, a igualdade é declarada e é permitido que cada cidadão se emancipe, abdicando de inabilidades a ele impostas; nesse sentido, uma história da escola como um lugar de talentos desiguais, se torna uma história de uma escola onde todos são capazes e iguais – alunos e professores -, não no acesso às vagas, mas no acesso a momentos de igualdade e ao *ethos* público da escola. Essa ruptura se pauta na democratização do tempo livre implicada na escola, onde há uma separação da sistemática da vida produtiva (o que leva a ataques à escola, já que ela “não serviria para nada”), independentemente das necessidades ou abundâncias vividas no âmbito das famílias, igualando a todos.

Os autores ainda se referem à escola como o local em que o conhecimento, as profissões e as capacidades são postas em jogo (*ludus*) e dramatizadas, em que há uma suspensão do tempo econômico, político, social e privado e dos papéis delegados para ser “livre para” (e não só livre de), para o uso comum, para a profanação. Isso (a separação, a suspensão e a profanação), na argumentação de Masschelein e Simons (2014), suscita o caráter público da escola, que não tem a ver com financiamento, mas com o compartilhamento de tempo, espaço e matéria, em que o conhecimento é disponibilizado, sendo libertado das posições sociais. E a professora, nessa escola profana, parte do pressuposto de que todos são capazes de compreender os saberes que são abordados, dando sucessivas oportunidades novas para que seus alunos aprendam, pedindo atenção para aquilo e possibilitando novas experiências a partir disso. Pode-se sintetizar, assim, que:

A escola da igualdade não é uma escola igualitária ou uma escola meritocrática; não é nem uma escola que visa resultados iguais, nem uma escola que oferece oportunidades iguais. A forma da escola inclui um pressuposto ou opinião de igualdade ao colocar os alunos em um novo tempo, e novamente em uma posição igual para se começar. É a escola na qual diríamos que momentos “democráticos” podem surgir, onde professores e alunos estão expostos uns aos outros como iguais em relação a um livro, um texto, uma coisa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 119).

A resistência a manter esses momentos democráticos, todavia, tem se tornado cada vez mais difícil. A ânsia por transformar o tempo livre em tempo útil à economia, de transformar o professor profano em um especialista em desenvolver competências, as listas de conhecimentos a serem, obrigatoriamente, apreendidas pelos alunos, não deixam espaço para o compartilhamento livre e igualitário do conhecer por conhecer, como problematizado na seção anterior por Pagni (2018). Masschelein e Simons (2014)

citam, ainda, o medo e o ódio à democracia, pois não se consegue admitir que o poder não possa ser exercido somente por aqueles cujas hierarquias sociais os qualificam.

5 | A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em meio a pandemia de Covid-19, em que redes públicas e privadas de ensino suspenderam suas atividades e as substituíram, em grande medida, por aulas *on-line* (seja por meio de plataformas específicas ou com a utilização de redes sociais e aplicativos de mensagens para o envio de conteúdos, como vídeo-aulas e tarefas), especialmente para o ensino fundamental e o ensino médio, a materialização das políticas educacionais ocorreu de forma peculiar e trouxe inquietações sobre o acesso igualitário ao direito à educação. Na rede estadual do Rio Grande do Sul, por exemplo, orientou-se que todas as instituições oferecessem aulas programadas durante o período que envolveu, em um primeiro momento, parte do mês de março e a totalidade do mês de abril. Cerca de 880.168 alunos, segundo dados de 2018³, em escolas urbanas e rurais dos distintos municípios gaúchos, tiveram a mesma orientação, sem serem consideradas as diferentes realidades dos sujeitos que são parte desse grupo, nem as percepções de gestores, professores, pais e alunos dessas instituições.

Isso denota como a gestão da educação em sua conotação democrática - assegurada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei 9.394/96) e uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024 - Lei 13.005/2014) - não foi efetivada. Afinal, a gestão democrática precisa ser construída na escola, especificamente, mediante uma constante busca pela ampliação da coletivização das decisões (VIEIRA, 1998), amparada na participação e na autonomia da instituição, em um processo político e pedagógico compartilhado com a comunidade e em que conselhos democraticamente compostos auxiliam nas deliberações. Ainda, a composição de grêmios estudantis e a implementação de conselhos de classe participativos (que envolvem todos os atores implicados nessa ação) colaboram com o cultivo de um ambiente democrático, em que buscam, conjuntamente, a solução de problemas e o alcance de objetivos, em um movimento coletivo estabelecido no entrelaçamento da escola com a sociedade, o que contraria a forma como decisões arbitrárias foram tomadas.

Na educação infantil, a pandemia de Covid-19 configurou uma problemática particular, já que houve, desde o início do quadro de distanciamento social, pressão por parte das famílias para que o retorno das atividades em creches e pré-escolas acontecesse com brevidade, considerando-se, principalmente, que muitos pais e responsáveis continuavam atuando de forma convencional em seus empregos. Gestores e profissionais que atuam

3 Dado retirado de: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/censo-escolar-2018-cai-numero-de-alunos-professores-e-escolas-no-rs-cjrjm772c01lg01ny1uxofob.html>.

nessa etapa do ensino viram-se, nesse contexto, em uma situação conflituosa, já que, ao ouvir as demandas populares, surgiam diferentes questionamentos sobre a funcionalidade dessa decisão. Além do risco de contágio que, mesmo tomando-se cuidados não poderia ser desconsiderado, o alto índice de professores e monitores em grupo de risco, os recursos financeiros insuficientes para se dispor de equipamentos e materiais de proteção suficientes e eficazes e a infraestrutura física das escolas (com salas de aulas pequenas e com grande números de alunos) expuseram as limitações das redes de ensino, tornadas latentes nesse momento. A própria organização das ações pedagógicas com crianças pequenas, que impõe a proibição de aglomerações, o brincar podendo ser feito somente à distância dos colegas e o não compartilhamento de objetos expõem a complexidade da situação.

O retorno só pode ser pautado, dessa forma, mediante planejamento e cuidado para que não seja realizado sob pressão capitalista, sem foco em experiências e aprendizagens que unem o educar ao cuidar, elementos essenciais à educação infantil. Ainda, o acesso ao direito dessas crianças à escola e à educação não pode se efetivar de forma restrita, sendo concebido apenas como uma maneira de se garantir apoio aos pais trabalhadores, mesmo entendendo sua dimensão enfatizada na sociedade neoliberal. No âmbito da educação básica, essa materialização se soma à anterior, denotando as dificuldades de se constituir uma educação que alcance a todos e possa ser definida como uma forma de vivenciar a democracia e torná-la menos formal na sociedade, aos moldes da reflexão feita por Pagni (2018).

No ensino superior, os jovens se deparam com situações similares e que materializam, igualmente, os empecilhos ao acesso à educação vividos na realidade brasileira. Um exemplo é o Programa Universidade para Todos, criado em 2005 como uma possibilidade para que alunos da escola pública e pertencentes a famílias com baixa renda obtivessem bolsas em universidades e faculdades particulares (que poderiam alcançar até 100% do valor das mensalidades). Esse programa proporcionou que dezenas de sujeitos alcançassem um lugar social a que não teriam acesso em suas circunstâncias de origem, todavia, não universalizou seu alcance, mas se utilizou de um conceito neoliberal – o mérito – para selecionar parte dos estudantes, dando oportunidades de usufruir de um espaço de igualdade a um grupo restrito.

No contexto da pandemia de Covid-19, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova que dá acesso ao Prouni e a outros programas como o Sisu (Sistema de Seleção Unificada) – foi confirmado, inicialmente, por meio de uma campanha publicitária veiculada no mês de maio, que destacou a manutenção das provas e estimulou os jovens a estudarem em casa. Amparada em frases feitas de que “a vida não pode parar” e “seu futuro já está aí”, fez uma referência a livros, internet e aulas *on-line* como formas de manter os alunos envolvidos nos estudos. Todavia, ao fazer isso, ignorou que mais de 30% dos brasileiros não possui acesso à internet, com um percentual ainda maior nas classes D e E, em que

o índice supera 50%, dado semelhante ao da zona rural, de acordo com a pesquisa TIC domicílios, realizada em 2018⁴.

Ainda, não considerou que, quando não estão na escola, parte dos estudantes precisa ajudar em afazeres domésticos, no cuidado de irmãos menores ou na contribuição com a renda da família, já que o enclausuramento em busca de proteção à doença é uma benefício de somente uma parcela da população. Isso, sem considerar as condições oferecidas pela residência, já que o privilégio de um cômodo privado, iluminado, com escrivaninha, livros e, até mesmo, tempo livre para estudar não estão disponíveis a todos. Ainda há todos aqueles que perderam familiares e amigos para o novo corona vírus, bem como aqueles que têm suas próprias vidas ameaçadas pela doença.

Os exemplos descritos denotam as contradições presentes na realidade, ilustrando os desafios de uma educação democrática em um país periférico e historicamente desigual, como o Brasil. Em meio ao contexto de pandemia, esses desafios se tornam mais latentes, já que até o tempo livre, citado por Masschelein e Simons (2014) como uma forma de se usufruir da igualdade, também não é oportunizado. No entanto, a educação como resistência, na perspectiva esboçada por Pagni (2018) pode ser validada como uma possibilidade de, como advoga, construir resistência aos ataques à democracia, ao que a gestão democrática, como garantia constitucional, pode ser agregada como ferramenta. Por mais que, diante das decisões tomadas abruptamente sobre como dar seguimento aos estudos diante do distanciamento social, conselhos, comunidades e equipes diretivas não tenham sido ouvidas, exigir o lugar de fala desses entes pode auxiliar em um movimento que seja contrário àquele autoritário vivenciado na sociedade. Esse é apenas um dos esforços a serem empreendidos para fortalecer (ou construir) uma escola democrática que dialogue com uma sociedade participativa e igualitária, ainda mais em tempos extremos como o vivenciado, mas que evocam a relevância da educação e da escola públicas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento histórico singular configurado pela alta infestação pelo novo corona vírus demonstrou a fragilidade humana e trouxe incertezas sobre o futuro, questionando nosso atual modelo de sociedade. A educação, em um país com um cenário político tão instável como o Brasil, expôs ainda mais suas fragilidades, denotando as dificuldades da efetivação desse direito e de sua dimensão democrática. As desigualdades sociais históricas intensificaram esse cenário, impondo justamente o fortalecimento da democracia como condição para a construção de um quadro mais favorável à igualdade. Mesmo sendo condenada por uma parcela da população, essa questão é crucial para que se pense possibilidades para que todos, mas especialmente aqueles em maior situação de

4 Informação retirada de <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-crece-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml>.

vulnerabilidade social, sejam atendidos e usufruam de seus direitos sociais.

Com a ampliação ao acesso a serviços básicos de saúde – essenciais para a proteção de todos diante da pandemia, mas também depois dela -, de assistência social, de segurança, de acesso a emprego e renda e de educação, todos com qualidade e comprometidos com a equidade, a coletivização das decisões poderá ser efetivada em seu potencial de construir uma nova possibilidade de sociedade. Mas esperar por isso de forma utópica não é suficiente para que esses anseios se tornem concretos. A democracia, mesmo que formal e representativa, precisa ser usada para a exigência da justiça social, por meio de um trabalho coletivo de sensibilização e humanização em oposição ao individualismo que orienta as relações sociais.

Nesse sentido, a escola, ainda que com muitas limitações, se torna o ambiente capaz de ampliar essas discussões. Em sua dimensão profana, precisa reafirmar sua posição de contrariedade quanto à economização do tempo, proporcionando a todos uma posição de igualdade perante os saberes, sem considerar os lugares sociais ocupados por cada aluno fora dali. Ainda, precisa se fortalecer como o ambiente para se vivenciar a coletividade, por meio da valorização das humanidades (em resistência aos ataques curriculares sofridos na atualidade e como forma de fortalecer o pensamento crítico), de seu potencial de unir pessoas e proporcionar espaço para o debate, e da gestão democrática. Esta, precisa ser reivindicada e defendida como uma forma de tornar a democracia uma experiência que supere os espaços escolares e amplie a democracia social, tornando-a uma ferramenta de participação e de qualificação das políticas sociais.

REFERÊNCIAS

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. O ódio à educação pública: a escolar como o marco da democracia. IN: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014. p. 95-123.

PAGNI, Pedro Angelo. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura de Democracia e Educação à sombra da ontologia do presente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 65-81, jan.-abr. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 29 abr. 2020.

PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 07/05/2020

Aline Praxedes de Araújo

Universidade Federal da Paraíba (PPGE)

João Pessoa – PB

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2563073884896630>

Aparecida Barbosa da Silva

Universidade Federal de Campina Grande

Campina Grande - PB

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3598922148808076>

RESUMO: O presente artigo objetiva dialogar a prática pedagógica para uma educação antirracista com a Educação Popular enquanto meio para formar sujeitos históricos que priorizem a justiça social e sejam contra quaisquer formas de violência e preconceitos que, infelizmente, ainda assolam nossa sociedade. Propomos uma leitura sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Nosso escopo busca uma reflexão sobre a Competência Específica 5, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que propõe identificar e combater todas as formas de violência, injustiças e preconceitos.

A Educação Popular é resultado da teoria pedagógica de Paulo Freire que almeja o desenvolvimento da consciência crítica através da autonomia dos sujeitos. Alicerçadas na Educação Popular refletimos acerca de uma prática pedagógica que prioriza o debate sobre identidades e diversidades dentro do ambiente escolar, pois a leitura de mundo dos educandos é o mote para trabalhar o desenvolvimento da problematização educacional, assim como a perspectiva social e suas desigualdades. A metodologia será uma revisão crítica acerca da produção bibliográfica sobre a temática, em que nosso repertório teórico partirá do diálogo com autores como: Paulo Freire, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Jeruse Romão, Regiane Augusto de Mattos, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, que irão auxiliar nosso desenvolvimento textual, onde traçaremos a possibilidade de uma abordagem pedagógica que parte do princípio da educação antirracista aplicada através da Educação Popular como uma alternativa para atender a Competência Específica supracitada da BNCC. Nossa reflexão tem como princípio apresentar uma leitura da teoria pedagógica que auxilie o professorado a pensar práticas que elejam a compreensão de mundo do alunado a partir de sua realidade para trabalhar sobre a diversidade

étnica, a histórica marginalização de grupos sociais, além da legítima luta pela erradicação dos preconceitos e injustiças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC, Paulo Freire, Educação Popular, Educação Antirracista.

POPULAR EDUCATION AND THE TEACHING OF HISTORY: A PEDAGOGICAL DIALOGUE FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

ABSTRACT: This article is aimed at promoting a dialogue between the pedagogical practice for an anti-racist education and Popular Education as a means to shape historical subjects who prioritize social justice and oppose to any forms of violence and prejudices which, unfortunately, are still rife in our society. We thus propose a critical reading of the National Common Curricular Base (BNCC) for high school. Our scope seeks to promote a reflection on Specific Competency 5, in the field of Applied Human and Social Sciences, which proposes to identify and fight all kinds of violence, injustice, and prejudices. Popular Education is a result of Paulo Freire's pedagogical theory which is aimed at developing critical consciousness through subjects' autonomy. Anchored in Popular Education, we thus reflect on a pedagogical practice which prioritizes the debate about identities and diversities in the school environment, since learners' reading of the world is the cue to start working on the development of educational problematization as well as of social perspective and its inequalities. Methodologically speaking, this is a critical review of the literature on the theme in which our theoretical repertoire is derived from a dialogue with such authors as Paulo Freire, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Jeruse Romão, Regiane Augusto de Mattos, Boaventura de Sousa Santos, among others, who will provide a basis for the development of our text, in which we will pose the possibility of a pedagogical approach rooted in the principle of an anti-racist education applied through Popular Education as an alternative to meet the aforementioned BNCC Competency's requirements. Our reflection has as a principle presenting a reading of pedagogical theory which may help teachers think about practices that elect students' worldview from their own personal reality in order to work on ethnical diversity, the historical marginalization of social groups, and the legitimate struggle to eradicate prejudices and social injustices.

KEYWORDS: BNCC, Paulo Freire, Popular Education, Anti-racist education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo foi inicialmente apresentado no III Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares, ocorrido no ano de 2019. Participamos do Eixo 2: BNCC e Interdisciplinaridade, em seu Grupo de Trabalho 3: Multiculturalidade, Identidade e Interdisciplinaridade. O texto foi revisado e ampliado, todavia mantém o conteúdo outrora apresentado. Nossa contribuição a partir dos debates ofertados ao longo do congresso e em diálogo com nossas leituras, consiste em expor uma reflexão acerca da Educação

Popular (EP) enquanto uma prática pedagógica que prioriza a emancipação dos sujeitos históricos em seu meio social. Para que haja sua concretude, faz-se imprescindível que os sujeitos desenvolvam seu autoconhecimento.

Propomos então refletir acerca da Educação Popular enquanto uma prática pedagógica que priorize a promoção da emancipação dos sujeitos históricos, onde o zelo pela justiça social seja divergente de práticas preconceituosas e/ou racistas. A EP é protagonista de distintas concepções epistemológicas ao longo da produção historiográfica na América Latina a partir da segunda metade do século XX. João Colares de Mota Neto (2016) apresenta a seus leitores uma obra de relevante contribuição acadêmica. Nela observam-se reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. No primeiro momento ele retrata as diversas abordagens que abrangem o conceito de Educação Popular. No entanto, assim como o autor, nosso foco corresponde a perspectiva da Educação Popular Libertadora, ou seja, a prática pedagógica de base freireana que tem como princípio a valorização da cultura popular e a promoção da autonomia do sujeito via relação entre educação formal e não-formal.

Paulo Freire sistematizou a teoria pedagógica que originou a EP, segundo seu princípio, a cultura popular deve ser priorizada na formação do sujeito oriundo das classes populares, pois esse fato legitima que todos (as) são produtores de cultura e conhecimento, além de auxiliar o desenvolvimento da autoestima do sujeito. Portanto, a Educação Popular é uma prática pedagógica voltada para as classes populares, ao seguir uma perspectiva divergente da educação normativa que pode negligenciar os saberes populares e a cultura local, elemento que chega a excluir o sujeito oriundo das comunidades mais desfavorecidas economicamente, o mesmo sujeito que é excluído da escola. Partimos em defesa do pressuposto de Freire em sua obra *Educação na cidade*, na qual o autor defende a compreensão que os alunos não evadem da escola, nem que a abandonam, mas sim, que eles são expulsos pelo fato que a escola não permitiu mudanças suficientes para que continuassem no espaço escolar, seja pelo fato de não acompanhar o mesmo ritmo da maioria, ou mesmo por questões singulares ao sujeito que dificulta sua permanência na escola. A escola por não conseguir atender a todas as especificidades do corpo discente através de uma ampla rede de ações, faz com que o dado aluno seja expulso e não consiga seguir o caminho da formação educacional. Os lugares de maior índice de “evasão” escolar são as escolas públicas, geralmente concentradas em bairros de comunidades das classes populares. A ratificação das assertivas expostas pode ser observada nos dados do censo escolar.

A Educação Popular (EP) não é estática. Ela é um movimento que possibilita mudanças tanto no sujeito como para o meio em que está vinculado pelo fato de suas raízes estarem nos movimentos sociais populares com lutas por políticas públicas afirmativas, assim como a vigilância para manutenção e aplicabilidade delas quando conquistadas. Entretanto, não podemos esquecer-nos dos diversos debates que se encontram na EP,

olhares específicos que envolvem comunidades e os sujeitos nelas em busca da afirmação de suas identidades, da sua terra ou do gênero (MOTA NETO, 2016).

Compreende-se então que a Educação Popular é uma prática pedagógica que está diretamente atrelada a um projeto político que tem por objetivo uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. A EP parte da proposta educacional de Paulo Freire, seu método não é fechado, mas direciona quem está à frente para organizar projetos que busquem atender às necessidades emergenciais da comunidade em que se está atuando para que os sujeitos continuem a desenvolver até atingir a consciência crítica. Assim, ratificamos a concreta possibilidade do trabalho pedagógico da EP no Ensino Médio por meio da disciplina de História, com o intuito de promover o processo educativo de conscientização e criticidade. Tais elementos rompem com a *educação bancária* tão criticada por Freire ao longo de sua obra pelo fato de ser um processo educativo pautado na repetição, onde os educandos são vistos como receptores de conteúdo. Portanto, buscamos quebrar tal paradigma para construir uma educação libertadora. Para compreendermos melhor o pensamento de Freire e o núcleo de sua proposta pedagógica, apresentaremos brevemente algumas observações do contexto histórico em diálogo com algumas de suas ações.

Paulo Freire compôs uma equipe, na década de 1960, que fundou e organizou o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que trabalhava com educação e valorização da cultura popular. A ideia para estruturar o Movimento ocorreu em 1958, quando foi realizado o II Congresso de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro. Em seu relatório final^[1] é possível acompanhar os altos índices de analfabetismo no Estado de Pernambuco, principalmente nas áreas rurais e localidades de baixa distribuição de renda.

O documento traz um novo olhar para a condição do analfabeto. Todavia, o então contexto histórico do Brasil, em 1950, era de ampla oferta industrial nos grandes centros urbanos, lembramos que durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) houve favorecimento do capital externo no país, criação das Leis Trabalhistas, Ministério de Trabalho e Sistema Previdenciário, eixos que sustentam a composição da imagem do trabalhador urbano assalariado e, geralmente, analfabeto funcional, ou seja, aquele que consegue decodificar símbolos gráficos da escrita e assinar o próprio nome, mas não consegue compreender as informações. E no contexto histórico citado, o índice era muito alto, principalmente para os moradores do campo e a população do Nordeste brasileiro.

O primeiro ponto a ser trabalhado é a própria configuração social do analfabeto, quando começa a ser pensado enquanto produtor de cultura. Não estamos falando da cultura erudita que compunha a elite letrada, mas sim da cultura popular que preenche o cotidiano e a história dos brasileiros, portanto não menos importante que a primeira.

Enquanto solução para o problema, uma nova abordagem sobre a questão educacional é realizada, em especial, o rompimento com a *educação bancária* que Paulo Freire tanto criticou devido a sua impossibilidade de permitir o aguçamento da curiosidade

e a participação dos discentes, assim também como desestimulava os sujeitos, não os abraçando em suas dificuldades de acompanhar o sistema educacional, da mesma maneira que não estabelecia condições de acessibilidade em prédios escolares ou qualquer acompanhamento especializado. Sobremaneira o método de ensino “pronto” de aprendizado se limitava em “transferir” o conteúdo do professor para o aluno, como podemos acompanhar na citação abaixo:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2018 [1996], p. 27)

De acordo com Freire (2018) [1996] observamos que seu método pretende atender aos sujeitos marginalizados pelo *ensino bancário*, mas que não exclui os que conseguiram passar por ele, pois todos estão em constante formação por serem “seres inacabados” (FREIRE, 2018) [1996], portanto, propensos a mudar/transformar conforme expostos a novas possibilidades e métodos pedagógicos.

A experiência de Paulo Freire na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962, foi voltada para a alfabetização de adultos. Seu método consistia em três passos: primeiro a identificação das *palavras geradoras*, que foram selecionadas conforme ilustrassem a visão de mundo na percepção dos educandos, através delas seria trabalhada a alfabetização silábica; o segundo são os *temas geradores*, após o trabalho silábico, são montadas pequenas frases para ampliar o repertório silábico e desenvolver a leitura; por fim, o terceiro consistia na *problematização*, onde os sujeitos iriam expressar sua visão de mundo por meio da escrita e da leitura. Todo o método de alfabetização era realizado num prazo de três meses, o diálogo era o fio condutor que sustentava todo o processo, em conjunto com a valorização dos sujeitos enquanto produtores de cultura. Um dos princípios de Freire foi propor uma *educação para a liberdade*, em que os sujeitos pudessem reconhecer-se, perceber seu lugar social e as possibilidades que a educação oferece para melhorar a vida em sociedade, aumentar a autoestima e aprimorar sua visão crítica da conjuntura sócio-política em que está inserido.

Essa experiência de alfabetização, a partir dos princípios da *educação para a liberdade*, procurava superar a educação domesticadora, ou *Educação bancária* como assim denominou. Para Freire, a Educação popular seria um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador. O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular a forma de organização da sociedade. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 77) (Grifo dos autores)

A EP é a vivência proposta por Paulo Freire, o rompimento do paradigma educacional que limitava e enfraquecia os sujeitos que se tornavam incapazes de atuarem como agentes transformadores no meio social. Destinada para as classes populares, a EP não

se restringiu à alfabetização, mas ganhou protagonismo em várias áreas do conhecimento, níveis e modalidades educacionais[2].

O trabalho protagonizado por Paulo Freire e seus seguidores foi interrompido durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). O método desenvolvido valorizava as classes populares e não era condizente com os interesses educacionais que se tornaram hegemônicos naquele contexto histórico. Freire foi exilado, porém sua teoria pedagógica continuou a ser aperfeiçoada, ganhou novos lugares de atuação e passou a ser uma alternativa para a questão educacional na América Latina. Com o fim da Ditadura, ele retorna ao Brasil e retoma seu trabalho para assistir às classes populares quando assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1993).

O trabalho teorizado e exercido por Paulo Freire ao longo de sua vida nos deixa uma proposta pedagógica contra-hegemônica que prioriza a valorização do sujeito em sua realidade social. Proporciona caminhos para a transformação por meio do autoconhecimento; tal princípio rompe a alienação dos sujeitos e permite a elaboração de um projeto social que busca construir uma ideologia em que a igualdade é priorizada.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

- Dialogar a prática pedagógica da Educação Popular para a promoção de uma educação antirracista.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio a partir da Competência Específica 5, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que propõe identificar e combater todas as formas de violência, injustiças e preconceitos,
- Refletir sobre a elaboração de uma prática pedagógica que auxilie o professorado a pensar práticas que elejam a compreensão de mundo do alunado a partir de sua realidade para trabalhar sobre a diversidade étnica, a histórica marginalização de grupos sociais, além da legítima luta pela erradicação dos preconceitos e injustiças sociais.

2 | METODOLOGIA

Nosso artigo traz como metodologia a revisão da literatura sobre o tema abordado. Organizamos nossa pesquisa a partir de dois momentos cruciais. Primeiro, fizemos um

levantamento prévio da fortuna crítica sobre Educação Popular, Educação Antirracista e Ensino de História da África e Afro-brasileira. Salientamos que já trabalhamos com os temas a um tempo, elemento determinante para auxiliar nosso desenvolvimento reflexivo a partir de uma seleção de autores, haja vista que para a presente produção, devido à limitação do espaço, faz-se necessário que o texto seja objetivo, portanto há a impossibilidade de ampliar mais a apresentação e o debate com um maior número de autores. O segundo momento da pesquisa, corresponde às leituras para a construção reflexiva da argumentação.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como apresentado ao longo da Introdução, compreendemos que a Educação Popular pode ser uma prática pedagógica adotada em várias instâncias educacionais, partindo do princípio que a busca por justiça social e igualdade seja seu maior objetivo. Um caminho que propõe ser trilhado através da busca pelo autoconhecimento do sujeito e seu aprimoramento crítico acerca de seu lugar social, assim como da conjuntura política e econômica.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2002) o modelo de pensamento racional hegemônico proposto pela globalização neoliberal é chamado de *razão indolente*, onde há a compressão do presente e ausência de perspectiva do futuro, gerando um sentimento de descrença, falta de esperança e fatalismo. De acordo com o autor a consolidação da globalização ratifica a segregação entre as classes. Por meio de suas estruturas, o capital dificulta o acesso às benesses pelas classes populares, porém instaura o pensamento de que o rumo da sua vida segue e é determinada por sua responsabilidade. Tais circunstâncias geram a estagnação dos sujeitos e ausência de associação entre a sua vida, suas carências e dificuldades de crescimento econômico que garantam acesso digno à moradia, saúde, educação e segurança aos poderes governamentais. Tal conjuntura compõe a globalização hegemônica.

Apoiado ao pensamento marxista, Santos (2002), reflete acerca da ruptura da opressão da globalização hegemônica sobre os grupos marginalizados. Para tanto é necessária plena e constante reflexão a respeito das desiguais trocas e desequilíbrio da distribuição de poder para que a *transição* para uma nova ordem mundial aconteça pela ação da globalização contra-hegemônica. Sua representação é encontrada nos movimentos sociais, ONG's progressistas e Fóruns Sociais Mundiais.

Compreendemos que as representações sociais que lutam constantemente para garantir os direitos das classes populares para que lhes sejam assegurados à própria condição de humanidade, são fortalecidas através da militância, para que seja possível a participação é necessária à construção de uma identidade coletiva, em que os sujeitos

históricos são levados a refletir intensamente as desigualdades sociais e o desequilíbrio na distribuição de poderes nos espaços políticos, econômicos e sociais, levando a constatar que muitos grupos sociais são historicamente negligenciados, marginalizados e perseguidos, resultando num alto índice de precarização de fatores sociais, condições que ratificam a emergente luta por uma globalização contra-hegemônica.

A EP está presente nos espaços de resistência contra a consolidação hegemônica. Sua luta contra as desigualdades sociais é reforçada com a insistência da valorização dos saberes populares, conhecimento que vem do campo, a sobrevivência que vem das classes populares; espaços que são obstinados a resistir e a enaltecer suas experiências para que os sujeitos nela inseridos possam reconhecer e assumir sua identidade. Segundo Maria da Glória Gohn (2015), a formação dos sujeitos é um processo singular que permite um diagnóstico social, onde os problemas são evidenciados. Compreendemos que os sujeitos são agentes históricos capazes de promover a transformação social. Conforme a autora,

A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transformam-nos de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. O sujeito é reconhecido – objetivamente, e se reconhece – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não. (GOHN, 2015, p. 37705)

Os sujeitos são os responsáveis pelas mudanças sociais, lembramos que sua identidade nunca está concluída, por ser plena e mutável. Mediante as interações sociais estamos expostos a várias ideias, posicionamentos e ideologias, onde nos reformamos constantemente, em pleno aprendizado e transformação por meio da comunicação entre os sujeitos, seja falada, escrita, por sinais, por imagens, enfim, não importa o meio, apenas o resultado do processo. Salientamos que assim também é feita a educação, pois está presente em todos os momentos e lugares da vida dos sujeitos, como na escola, em casa, em espaços de sociabilidade, entre outros. Portanto, quando a organização escolar é pensada a partir de uma ação direcionada por meio das vivências dos educandos é possível que a transformação social aconteça.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

“No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferentes” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150). Justamente por lutar pelo reconhecimento de si, da sua comunidade e dos outros que a prática pedagógica da Educação Popular e a Educação antirracista podem e devem dialogar. Trabalhar com as duas perspectivas em conjunto será benéfico para todos os sujeitos envolvidos, sejam professores(as) ou os(as) discentes, como também não podemos esquecer da própria

comunidade envolvida e do espaço familiar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio a partir da Competência Específica 5, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe identificar e combater todas as formas de violência, injustiças e preconceitos. Concordamos e reconhecemos a importância de zelar por um trabalho efetivo no campo escolar que considere as diferenças, não de maneira preconceituosa e excludente, mas sim no aspecto promissor para que as práticas cotidianas sejam observadas e analisadas por todos(as). A prioridade deve ser a promoção da criticidade, o combate a todos os tipos de violência e preconceitos.

Jeruse Romão (2001) apresenta um ensaio acerca de reflexões sobre o papel da educação em relação à autoestima da criança negra. A autora pondera como o espaço escolar pode ser um lugar de replicações de preconceitos sociais que ainda fazem parte da sociedade, infelizmente. Acrescentamos que as práticas de *bullying* podem atingir negativamente a criança e o bem-estar do grupo, portanto há a necessidade dos docentes estarem sempre atentos e saberem trabalhar em conjunto contra essas práticas, mas de uma maneira que consigam contornar a situação para conscientizar os educandos que tais práticas também são uma forma de violência.

Reminiscências coloniais e muitas décadas sem políticas públicas afirmativas que abraçassem os grupos sociais marginalizados, sua maioria composta por pessoas negras, resultou numa sociedade que alimentou por muito tempo um forte preconceito velado. Contudo, o impulso de ações afirmativas na luta pelos direitos humanos e sociais conquistou muitas mudanças que resultaram em leis, salientamos no caso da educação a lei 10.639/03 que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, incluiu e tornou obrigatório no currículo oficial o ensino de História da África e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas no Brasil.

A lei 10.639/03, ao ser trabalhada nos espaços escolares, estimula a construção de práticas pedagógicas que promovem o reconhecimento da diversidade étnica e social dos múltiplos sujeitos integrantes do processo educativo através da promoção do respeito e do acolhimento educacional posto em prática graças à construção de olhares capazes de enxergar a multiplicidades dos sujeitos do processo de ensino, promovendo o conhecimento respeitoso das diferenças e abrigando os anseios múltiplos dos indivíduos acolhidos em sua individualidade nos espaços educativos promovedores de ações afirmativas.

Para tanto, destacamos a atuação do Movimento Negro no Brasil, especialmente após 1980, quando ganha visibilidade nacional e passa a protagonizar inúmeras lutas em prol de políticas públicas afirmativas em distintas áreas da sociedade. Não negar o passado de sofrimentos, de mortes e perseguições contra o povo negro na formação nacional é gritar sobre por seus direitos e lutar por sua inserção no ensino superior para o exercício de trabalhos com alto prestígio social. Não negamos que muitas conquistas foram atingidas, todavia a luta continua e faz-se necessário que comece desde o âmbito

escolar, com a revisão de seu currículo e suas práticas. Como vemos na citação de Nilma Lino Gomes,

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são os princípios de uma educação cidadã. O reconhecimento de que esses cidadãos são homens e mulheres que pertencem a uma nação cuja composição é diversa e a consideração de que tal pertinência imprime marcas na construção da sua identidade racial são princípios de uma educação cidadã que considera e inclui a questão racial. (GOMES, 2001, p. 90)

A autora nos apresenta a reflexão da importância de perceber as diferenças e trabalhá-las em virtude de uma educação cidadã, onde marcas podem ser deixadas na formação dos sujeitos. A nosso ver, tais elementos podem ser dialogados também a partir da EP que prioriza o reconhecimento do sujeito e luta por justiça social através dos agentes transformadores, resultado de uma educação contra-hegemônica.

O estudo de nossa formação enquanto nação, a forte presença africana em nosso cotidiano por meio da culinária, música, palavras, religiosidade e relações familiares, de amizade e de compadrio, também são traços que não podemos deixar de mencionar. O respeito e reconhecimento deles deve fazer parte da educação antirracista (MATTOS, 2015).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que nosso trabalho buscou refletir sobre a possível relação entre a educação antirracista e a prática pedagógica da educação popular como uma estratégia que auxilie o professorado a pensar ações que elejam a compreensão de mundo do alunado a partir da sua realidade para trabalhar sobre a diversidade étnica, a histórica marginalização de grupos sociais, além da legítima luta pela erradicação dos preconceitos e injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018, [1996].

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOHN, Maria da Glória. A relação entre educação popular e os movimentos sociais na construção dos sujeitos coletivos. IN: **Anais**. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. IN: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.40, dez.2010, p. 72-89.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161-178.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-104.

[1] Disponível em: http://forumeja.org.br/files/relato.segund._congr._educ._adultos.pdf Acessado em: 08 de Jan. 2019.

[2] A EP é uma pedagogia que pretende promover a liberdade do sujeito ao atingir a consciência crítica, portanto muitos acadêmicos na última década têm desenvolvido pesquisas de cunho teórico e participativo acerca da aplicabilidade da EP em distintas áreas do conhecimento e modalidades de ensino. A título de citação, salientamos o texto de Eymard Mourão Vasconcelos, que faz um diálogo entre a EP e saúde, e compõe o texto final do Caderno de Educação Popular e Saúde, publicado pelo Ministério da Saúde, em 2014. Sua abordagem salienta a importância do conhecimento medicinal da população, tantas receitas que historicamente integram a sabedoria popular e hoje já possuem comprovação científica de sua eficácia mediante testes laboratoriais. Sobre as modalidades de ensino que adotam a EP podemos citar a Educação de Jovens e Adultos que recebe os sujeitos que não conseguiram concluir os estudos na faixa etária regular. No primeiro segmento, a EJA recebe o jovem a partir de quinze anos, onde desenvolvem as habilidades e competências equivalentes ao Ensino Fundamental; no segundo segmento, recebe o jovem a partir de dezoito anos de idade para desenvolver as habilidades e competências equivalentes ao Ensino Médio. Destacamos que o currículo da EJA não é “fechado”, como dito anteriormente, são designadas habilidades e competências que devem ser alcançadas para cada ciclo, mas não há uma grade de conteúdos a ser trabalhada, fica a critério de cada docente desenvolver uma abordagem através de projetos que são planejados após a observação da realidade de cada turma, para que as necessidades emergenciais sejam supridas, todavia, os discentes se sintam acolhidos no ambiente escolar para que consigam aprimorar suas conquistas elevando sua autoestima e a identidade enquanto sujeito histórico transformador. Infelizmente, alguns empecilhos assolam a EJA, como: a evasão, a falta de acesso a material didático, preparação do corpo docente, investimento governamental e, principalmente, a permanência das salas de aulas de EJA, pois muitas estão sendo fechadas a cada ano.

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA, AOS MOLDES DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL, NA FRONTEIRA SUL-MATO-GROSSENSE

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 19/03/2020

Eduardo Freitas Gorga

efg983@gmail.com

Especialista em Ciências Militares e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços (PPGEF) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal (CPAN)/ <http://lattes.cnpq.br/8870492069358241>

Elisa Pinheiro de Freitas

elisa.freitas@ufms.br

Docente e pesquisadora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços (PPGEF) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal (CPAN)/ <http://lattes.cnpq.br/5423753194446094>

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade, com foco no ensino médio, na faixa de fronteira do estado de Mato Grosso do Sul (MS), apresentar uma proposta de implementação do Ensino à Distância (EAD), aos moldes do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), aos civis da área em questão. Nessas condições, o referencial no MS é o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), pois dentre as escolas 100

primeiras colocadas do MS, apenas 32 públicas foram destacadas pela média dos seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficando o CMCG em primeiro lugar. Tal fato atesta que o foco dos investimentos educacionais deve ser voltado para o interior (com destaque para os municípios fronteiriços), de forma que prosperem aos moldes da capital. Não obstante, a pesquisa comprova, através da coleta de dados, a deficitária qualidade do ensino público do MS. Com isso, o resultado esperado, através do EAD, busca aproximar a qualidade do ensino da faixa de fronteira ao da capital, Campo Grande. Ademais, o estudo possibilita ratificar a condição do SCMB como referência positiva de ensino e a necessidade de melhorias na rede de ensino público da Região Centro-Oeste do Brasil.

PALAVRAS - CHAVE: Educação à Distância. Colégio Militar. Fronteira.

THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE
EDUCATION BY BRAZILIAN MILITARY
COLLEGE SYSTEMS IN THE SOUTH MATO-
GROSSENSE BORDER BAND

ABSTRACT: This article aims, focusing on high school, in the border strip of the state of Mato

Grosso do Sul (MS), to present a proposal for the implementation of distance learning (EAD), in line with the Brazilian Military College System (SCMB) for civilians in the area concerned. In these conditions, reference in MS is the Campo Grande Military College (CMCG), because among the first 100 schools of the MS, only 32 public were highlighted by the average of their students in the National High School Exam (ENEM), leaving the CMCG in first place. This fact testifies that the focus of educational investments should be directed towards the interior (with emphasis on the border municipalities), so that they thrive in the way of the capital. Nonetheless, the research proves, through the collection of data, the poor quality of public education in MS. With this, the expected result, through Distance Learning (EAD), seeks to approximate the quality of teaching in the border area to that of the capital, Campo Grande. In addition, the study makes it possible to ratify the condition of SCMB as a positive reference for teaching and the need for improvements in the public education network of the Center-West Region of Brazil.

KEYWORDS: Distance Education. Military College. Border.

1 | INTRODUÇÃO

Quando falamos no estado do MS, de imediato pensamos em exuberantes paisagens pantaneiras, ecoturismo e lazer. Contudo, não só em dicionários da língua portuguesa que a palavra “educação” vem antes de “lazer”, mas também em nossa Constituição Cidadã, de 1988:

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. (BRASIL, 1988)

O Brasil, em sua faixa de fronteira Oeste, sempre foi abundante em fauna, flora e riquezas minerais, despertando o interesse turístico, de nacionais e estrangeiros que trafegam nesta majestosa região, em busca de lazer. O Pantanal vem sendo o principal destino de visitantes europeus: “Mato Grosso do Sul é destaque na Feira Internacional de Turismo de Berlim, maior feira de turismo do mundo, como referência no ecoturismo e aventura.” (ASA, 2013)

Costumeiramente, relacionamos “fronteira” com o alcance do poderio de uma Nação, seja este militar ou referente ao seu limite territorial. Segundo OLIVEIRA (2005), “a fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso. Para compreendê-la, é preciso retornar à expressão “*regere fines*” que significa traçar em linha reta as fronteiras, os limites.”

Dessa maneira, a imensidão do espaço geográfico da nossa fronteira Oeste e os seus limites territoriais, não definem o potencial brasileiro como Nação. Os seus recursos naturais e a infraestrutura turística não se bastam para o atual desenvolvimento imposto à Região. Em termos de investimento, a cidade de Bonito e seu turismo sustentável são

priorizados em políticas governamentais, deixando em segundo plano outras áreas, conforme segue: “A cidade recebe há 11 anos, consecutivos, prêmios como melhor destino sustentável do Brasil.” (ASA, 2013)

Por outro lado, o planejamento estadual deve priorizar a temática educacional, segundo um ex-governador do MS destaca:

“O ex-governador Pedro Pedrossian afirmou hoje (8), durante sessão especial em comemoração aos 20 anos da UEMS (Universidade Estadual Mato Grosso do Sul), que a educação ainda precisa ser prioridade no Estado, para que haja crescimento e desenvolvimento local.” (ROCHA, 2014)

Em estudo atinente ao desenvolvimento econômico regional, na Zona de Fronteira, verifica-se o número de estabelecimentos de ensino (nos diversos níveis) como parte da composição das variáveis do potencial econômico regional.

O peso para o desenvolvimento local e sub-regional da infraestrutura técnico-tecnológica foi descrito a partir das seguintes variáveis: (a) número de estabelecimentos de ensino médio; (b) número de estabelecimentos de ensino superior (público e privado); (c) estabelecimentos de educação profissional (do tipo CEFET e outros); (d) estabelecimentos de ensino técnico básico; (e) unidades de treinamento de mão de obra em área urbana; (f) unidades de treinamento de mão de obra rural. (OLIVEIRA, 2005, pág. 102).

Assim, com pessoal qualificado por meio dos ensinamentos técnico-profissional e superior, não resta dúvida que a região Centro-Oeste prosperará exponencialmente no campo do desenvolvimento econômico regional e em âmbito nacional. Dessa forma, o EAD cresce amplamente no país, tornando-se uma potencial ferramenta alternativa de complementação do ensino.

“No Brasil, a desigualdade está ligada à infraestrutura das escolas”, afirma Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “Redes maiores, com estruturas adequadas, laboratórios e bibliotecas e professores com melhor formação, são mais eficientes”, diz. (ÉPOCA, 2015).

Nesse sentido, para a busca da excelência de ensino público na fronteira Oeste, com vistas a redução da desigualdade supracitada, este artigo apresentará o SCMB. Tal consagrado sistema é referência nacional em EAD para ensino fundamental e médio, conforme exposto:

O Curso Regular de Educação a Distância - CREAD, do Colégio Militar de Manaus, recebeu o Prêmio Destaque Nacional do *Institute for Learning & amp - Performance* Brasil, em reconhecimento ao trabalho que vem sendo realizado, no Brasil e no exterior, nesta área da educação. A cerimônia foi realizada pela Empresa *MicroPower*, no dia 28 de agosto de 2017, em São Paulo – SP [...] (BRASIL, 2017)

Atualmente, o Colégio Militar de Manaus (CMM) franqueia educação a distância aos “jovens, com idade entre 10 e 17 anos, que estejam cursando do 6º ao 9º Ano (Ensino Fundamental II) e de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio regulares, cujos responsáveis sirvam no exterior e em áreas pioneiras da Amazônia e Centro-Oeste”. (DEFESA, 2017, pág. 8)

Colocar o Brasil numa posição de destaque, no que se refere à qualidade em educação, requer dedicação à pesquisa. O SCMB, embora apresente um modelo de gestão

tradicional, revela-se como uma organização que se mantém atualizada, o que interfere positivamente no índice de desenvolvimento da educação básica no país. A proposta pedagógica do SCMB segue o que dita a instituição mantenedora, o Exército Brasileiro. (SOUZA, 2013, pág. 1)

Diante do quadro apresentado, o estudo em questão analisará a lacuna existente no sistema educacional fronteiriço, propondo que o ensino a distância chegue aos civis, para que o processo de ensino-aprendizagem seja o vetor chave do desenvolvimento regional.

2 | FUNDAMENTOS DO EAD

O EAD vem sendo praticada há anos ao redor do mundo. Diversas gerações e teorias trazem definições abrangentes sobre esta forma de ensino. Nesse sentido, o EAD pode ser híbrida, empregando paralelamente ensino presencial e atividades à distância. Em termos práticos, o EAD busca a autonomia do aluno em escolher os seus horários e locais de estudo, adequando sua rotina e sua disponibilidade de tempo ao conteúdo a ser estudado. Então, segundo Gazetta (2015, pág. 09), Educação a Distância pode ser definida da seguinte forma:

O EaD tem sido definida como instrução através de mídias impressas e meios de comunicação. Os termos amplos incluem aprendizagem a distância, aprendizagem aberta, aprendizagem em rede, aprendizagem flexível, aprendizagem distribuída e aprendizagem conectada. Tem como característica a apresentação de estratégias híbridas, podendo combinar atividades à distância e presenciais.

No passado, a primeira geração de EAD foi caracterizada pelo emprego de correspondências para a comunicação entre aluno e professores, sendo conhecida como geração textual, segundo Gazetta (2015, pág. 15):

Há muitos anos são desenvolvidos cursos por correspondência, televisão e rádio; por exemplo, em 1800, a Universidade de Chicago lançou o primeiro e maior programa de correspondência dos Estados Unidos, no qual professores e alunos estavam em espaços geograficamente diferenciados.

Uma segunda fase do EAD, conhecida como geração analógica, destacou-se pelo uso de televisão e rádio. E, por fim, a terceira e atual geração, digital e integrada com recursos de telecomunicações, que emprega meios diversos de informática, desde *desktops*, passando por *notebooks* e *tablets*, até *smartphones* e *smart tvs* de última geração.

Segundo bem salienta Gazetta (2015, pág. 17): “a geração atual tem como jargão *anytime, anywhere*, ou seja: a qualquer tempo, em qualquer lugar”. Como resultado, cresce de relevância a interação entre os atores do EAD: o aluno, o professor e o tutor.

¹No Brasil, o EAD surgiu com cursos de qualificação profissional. O registro mais remoto data de 1904, com um anúncio nos classificados do Jornal do Brasil de um curso de datilografia (para usar máquinas de escrever) por correspondência. Na década de 1920, o Brasil já contava com os primeiros cursos transmitidos pelas ondas do rádio, a novidade tecnológica da época.

1 . Disponível em: <<https://www.ead.com.br/ead/como-surgiu-ensino-a-distancia.html>>. Acesso em 02 de julho de 2019.

Por isso, hoje em dia, em EAD, a atribuição de responsabilidade pela aprendizagem ao aluno constitui uma característica desejável pelos estudantes que buscam essa modalidade. Em consequência, tal premissa permite a flexibilidade necessária para que o discente possa organizar o seu tempo e a forma como conduzirá o estudo, concorrendo para uma maior autonomia para aperfeiçoar o seu aprendizado.

Por sua vez, o tutor tem grande parcela de comprometimento na dinâmica de ensino. Dessa forma, ele deve direcionar o aluno quanto aos objetivos propostos e a maneira como esses deverão ser atingidos, gerando o vínculo fundamental para estimular o seu aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse quadro, o aluno ativo e autônomo, é o responsável por sua aprendizagem. Em decorrência, é importante ressaltar que a aprendizagem é assimilada através dos estímulos, como, por exemplo, a visão, a audição e o tato, provocando que o professor saiba implementar os módulos de estudos para que atinjam um maior número de estímulos.

Nessas condições, no EAD, a autonomia do aluno permite que este assuma um protagonismo no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o mesmo tem a responsabilidade pela sua aprendizagem, corroborando com a sua capacidade de organizar e gerir seu tempo para atingir, com a mediação do Tutor, os objetivos de um determinado conteúdo.

Em fim, de acordo Bissoto (2012), a Educação, quando se utiliza da tecnologia, não é somente uma experiência de “como fazer”, mas uma experiência do “saber por qual motivo fazer”. Esta última é mais significativa, pois se relaciona fundamentalmente ao ato humano de criar novos conhecimentos. Assim, cabe ao tutor, por meio de sua ação mediadora e em contato direto com os alunos, indicar as matérias que contribuam para a compreensão do conteúdo, acarretando na interação entre os alunos, tirando possíveis dúvidas e motivando a todos na busca da aprendizagem colaborativa do grupo.

3 | A IMPLEMENTAÇÃO DO EAD, AOS MOLDES DO SCMB, AOS RESIDENTES NA FAIXA DE FRONTEIRA SUL-MATO-GROSSENSE: UMA PROPOSTA

A criança, desde cedo, deve ser adequadamente preparada para os desafios da vida adulta. Dessa maneira, a preocupação dos pais com um ensino de qualidade requer atenção redobrada, objetivando que o cidadão possa concorrer em condições de igualdade com os demais, no futuro mercado de trabalho.

Nessa voga, um dado ilustrativo e alarmante caracteriza as limitações do ensino fundamental, conforme segue: “Mais de 65% dos alunos brasileiros no 5º ano da escola pública não sabem reconhecer um quadrado, um triângulo ou um círculo. [...]” (ÉPOCA, 2015) Diante desse quadro, nos ensino fundamental II e médio, apresenta-se como alternativa viável o SCMB.

O SCMB é composto por 14 (catorze) colégios, assim distribuídos: Porto Alegre, Santa Maria, Curitiba, Rio de Janeiro, São Paulo, Campo Grande, Juiz de Fora, Brasília, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e Manaus. Tais estabelecimentos de ensino, em suas regiões de abrangência, são referência no setor educacional, atendendo aos dependentes de militares e aos civis selecionados por concurso público.

²A educação assistencial remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa.

É neste cenário que se inserem os Colégios Militares, educandários fortemente ancorados nos valores éticos e morais, nos costumes e nas tradições cultuados pelo Exército Brasileiro. É deste somatório que emerge a identidade do Sistema, o diferencial capaz de gerar vínculo, apego e sentimento de pertença aos Colégios. Como estabelecimentos de ensino filiados aos códigos do Exército, os Colégios Militares sustentam-se sobre os mesmos pilares: a hierarquia e a disciplina. Esta peculiaridade, que os distingue no todo maior da educação nacional, reforça a imagem que os Colégios Militares vieram lapidando ao longo de mais de cento e vinte anos: sua marca particular.

Em termos de Educação a Distância, o Colégio Militar de Manaus (CMM) foi o pioneiro.

³O ano de 2002 marcou o início das atividades do Projeto de Educação a Distância do Colégio Militar de Manaus (EAD/CMM) quando beneficiou 59 alunos em todos os Estados atendidos pelo Comando Militar da Amazônia. Com a evolução do Projeto EAD, a Seção de Educação a Distância (SEAD/CMM) expandiu seus limites de atuação para além da jurisdição do CMA, passando a atender parte do estado do Mato Grosso do Sul (região de fronteira), sob jurisdição do CMO, e o exterior, o que representou um salto quantitativo na ordem de quase dez vezes o número de alunos atendidos, chegando ao ápice de **553 alunos em 2016**. Em 2017, 445 alunos foram atendidos pela SEAD/CMM.

De maneira inovadora, soube estabelecer um padrão de excelência em que o sucesso foi o fruto do comprometimento das Organizações Militares apoiadoras, da ação dos orientadores e da efetiva participação dos pais dos alunos.

⁴Público-Alvo: Filhos e dependentes de militares das Forças Armadas Brasileiras, com idade entre 10 e 17 anos, que estejam cursando, em caráter regular, do 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, cujos responsáveis estejam servindo em áreas pioneiras da Amazônia ou no Exterior.

Assim sendo, como fator motivador aos pais e alunos que ingressam no SCMB, as médias dos Colégios Militares, anualmente, são as mais destacadas no ensino público federal, no ENEM.

Em 2012:

⁵Em 2012, 11.239 escolas e 683.389 estudantes participaram do exame, com destaque para 06 (seis) colégios militares que apresentaram média geral nas provas objetivas (nas áreas das linguagens, na Matemática, nas ciências da natureza e nas humanas) dentre as 20 melhores escolas públicas do país.

2 · Disponível em: <<http://www.ead.cmm.eb.mil.br/his.html>>. Acesso em 16 de junho de 2019.

3 · Disponível em: <<http://www.ead.cmm.eb.mil.br/his.html>>. Acesso em 09 de julho de 2019.

4 · Disponível em: <<http://www.ead.cmm.eb.mil.br/his.html>>. Acesso em 07 de julho de 2019.

5 Disponível em: <http://www.eb.mil.br/noticias/-/asset_publisher/JWOqZAEImyZg/content/sistema-colegio-militar-do-brasil-scmb-se-destaca-no-enem2012/16541?inh_eritRedirect=false>. Acesso em 09 de julho de 2019.

⁶No dia 26 de novembro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou o ranking de classificação das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2012 e, mais uma vez, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) foi destaque.

Em 2013:

Em 2013, 14.715 escolas participaram do exame. Dentro do SCMB, dois Colégios Militares constam da lista das cem melhores do país, entre escolas da rede pública e privada: Juiz de Fora e Belo Horizonte. No âmbito das escolas públicas, os Colégios Militares de Juiz de Fora, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador apresentaram média geral entre as 20 melhores do país. Os Colégios Militares de Curitiba, Campo Grande, Fortaleza, Brasília e Manaus obtiveram o 1º lugar dentre as escolas públicas de seus estados.

Reiterando que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, torna-se senso comum que elevar a qualidade do ensino público no Brasil é uma necessidade imperativa frente aos desafios do desenvolvimento do sistema educacional.

3.1 A qualidade do sistema de ensino público, com foco no ensino médio, na faixa de fronteira do Mato Grosso do Sul e a carência educacional nos municípios da faixa de fronteira do MS

O Estado do Mato Grosso do Sul está localizado na porção Centro-Oeste do Brasil. Possui ao norte limite com o estado do Mato Grosso, a nordeste com Goiás e Minas Gerais, a sudeste com São Paulo e ao sul com o Paraná. Em seu setor leste, encontra-se sua faixa de fronteira que é composta por 44 municípios⁷, tendo como vizinho o Paraguai e a Bolívia.

A qualidade do sistema de ensino público encontra sua primeira barreira na quantidade elevada de Escolas existentes na região. Segundo o *site* da transparência pública do MS, em 2016, existiam 1.745 estabelecimentos de ensino no estado. Destes, 1.304 eram públicos, ou seja, administrados pelo governo federal, estadual ou municipal, quer sejam na área urbana ou rural, segundo dados extraídos do supracitado sítio eletrônico, conforme segue:

⁸ TOTAL GERAL			FEDERAL			ESTADUAL			MUNICIPAL			PRIVADA		
Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
1.745	1.497	248	11	9	2	368	315	53	925	737	188	441	436	5

6. Disponível em: <http://www.eb.mil.br/exercito-brasileiro?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=%2F&_101_assetEntryId=3906900&_101_type=content&_101_groupId=11425&_101_urlTitle=colegio-militar-de-santa-maria-terceiro-lugar-no-ranking-do-enem&_101_redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fexercito-brasileiro%3Fp_p_i%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_redirect%3D%252F%26_3_cur%3D%26_3_keywords%3DENEM%26_3_advancedSearch%3Dfalse%26_3_groupId%3D0%26_3_deleta%3D20%26_3_resetCur%3Dfalse%26_3_andOperator%3Dtrue%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch&inheritRedirect=true#.W1TbJzpKjcc>. Acesso em 11 de julho de 2019.

7. Disponível em: <<http://www.sudeco.gov.br/municipios-faixa-de-fronteira>>. Acesso em 17 de junho de 2019.

8. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/numero-de-escolas-de-mato-grosso-do-sul/>>. Acesso em 12 de julho de 2019.

Na grande região fronteira, o governo não consegue dar assistência integral aos seus jovens. Tal carência de ensino público, dentre outros fatores, pode ser atestada pelo resultado do ENEM⁹.

O exame foi criado pelo INEP, em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Os alunos concluintes do Ensino Médio foram submetidos a provas objetivas, por áreas do conhecimento, além de uma redação.

O artigo em questão contemplou a coleta de dados, via rede mundial de computadores, das seguintes Escolas Estaduais do MS:

Classificação	Cidade	Escola	Pontuação (ENEM ¹⁰)
26º	Amambai	EE Dom Aquino Correa	571,68
55º	Dourados	EE Presidente Vargas	534,18
70º	Rio Brillhante	EE Fernando Correia da Costa	515,15
76º	Três Lagoas	EE Fernando Correia	510,94
77º	Coxim	EE Viriato Bandeira	510,67
78º	Naviraí	EE Eurico Gaspar Dutra	510,12
80º	Fátima do Sul	EE Senador Filinto Muller	509,26
82º	Amambai	EE Dr. Fernando Correia da Costa	508,90
86º	Dourados	EE Antônia da Silveira Capilé	506,25
93º	Dourados	EE Prof. Alicio Araújo	503,75
95º	Dourados	EE Ramona da Silva Pedroso	503,49
96º	Glória de Dourados	EE Profª. Eufrosina Pinto	502,53
97º	Aquidauana	EE Cândido Mariano	501,86
99º	Guia Lopes da Laguna	EE Salomé de Melo Rocha	501,57
100º	Amambai	EE Vespasiano Martins	500,89

Dentre as 100 escolas, do MS, primeiras colocadas no Exame, 84 foram do ensino privado e, além das 15 escolas públicas supracitadas, o CMCG classificou-se em 7º lugar com 638,41 pontos. Portanto, entende-se que para alavancar o desenvolvimento do estado, partindo do interior, deve-se propiciar uma melhor qualidade de ensino público aos jovens.

Paralelamente aos resultados em tela, o governo estadual lançou o Plano estadual de Educação (PEE-MS/ 2014 - 2024)¹¹: "... de forma a estabelecer um planejamento

9 . Disponível em: <http://www.eb.mil.br/noticias/-/asset_publisher/jWOqZAEImyZg/content/sistema-colegio-militar-do-brasil-scmb-se-destaca-no-enem-2012/16541?inh_eritRedirect=false>. Acesso em 08 de julho de 2019.

10 . Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/10/veja-100-escolas-de-ms-com-maiores-medias-no-enem-2015.html>>. Acesso em 04 de julho de 2019.

11 . Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/p_ee-ms-2014.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2019.

sistematizado para a próxima década, ...”, segundo as palavras do Governador André Puccinelli e coerente com o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

¹²Art. 2º São diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PEE-MS: I - a erradicação do analfabetismo; II - a universalização do atendimento escolar; III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - a melhoria da qualidade da educação; V - a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...]

Dentre as estratégias do PEE-MS para o aproveitamento eficaz do EAD em âmbito estadual, destaca-se:

¹³8.1 garantir aos estudantes em situação de distorção idade-série, programas com metodologia específica, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, visando à continuidade da escolarização, [...]

9.4. assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, utilizando-se, também, da educação a distância, na vigência do PEE-MS;

9.12. desenvolver e apoiar, técnica e financeiramente, projetos inovadores de EJA, com a utilização da educação a distância, que atendam às necessidades específicas desses(as) estudantes, em parceria com instituições da sociedade civil organizada, na vigência do PEE-MS;

9.20. utilizar os recursos e metodologias da educação a distância, atendendo os padrões de qualidade e a legislação vigente, na oferta de cursos de EJA, a partir da vigência deste PEE-MS;

11.3. oferecer cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, [...]

11.6. oferecer cursos de ensino médio gratuito integrado à educação profissional para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, [...]

Além dos incentivos estaduais elencados nas estratégias supracitadas, para investimento em EAD, decorre que no Brasil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontou, em 2015, a má qualidade como principal problema da educação¹⁴, corroborando com a precariedade da situação do interior do MS.

Apontado diversas vezes como exemplo positivo, o Brasil conseguiu atingir as metas de “educação primária universal” e “habilidade de jovens e adultos”, mas ainda precisa avançar para melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Treze milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever, o que faz do Brasil o oitavo país com maior número de analfabetos.

12 · Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em 13 de julho de 2019.

13 · Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2019.

14 · Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/unesco-aponta-ma-qualidade-como-principal-problema-da-educacao-no-brasil,6a8520cd9b3d3410VgnCLD200000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em 11 de julho de 2019.

Diante do exposto, será apresentada uma proposta de implementação da Educação a Distância na rede pública, da faixa de fronteira sul-mato-grossense, aos moldes do SCMB, contribuindo para a busca pela excelência do processo de ensino-aprendizagem, na região em tela.

3.2 Uma proposta de implementação de ead, aos moldes do scmb, aos civis da faixa de fronteira do ms

O Colégio Militar de Manaus (CMM) abrange um efetivo de mais de 500 alunos, conforme o sítio eletrônico do estabelecimento de ensino, em 08 (oito) estados do território brasileiro.¹⁵ Ainda, no exterior, recebe filhos de militares que servem nas diferentes missões do Exército Brasileiro.

Com o modelo em questão, do SCMB, especificamente do CMM, será apresentada a proposta de EAD, para o ensino público e para o emprego em nível estadual, aos civis residentes na faixa de fronteira do MS, com foco no ensino médio.

No CMM, o material didático é fornecido aos alunos impresso, remetido pelos Correios, e em mídia, com um chip tipo cartão SD/MMC/MS para inserção em Desktops e Notebooks. Ainda, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no *site* do Colégio, por meios de vídeos e outros materiais digitais, além da interação com os tutores e professores via fórum de dúvidas, *Skype* e por *e-mail*. Simultaneamente, o contato telefônico abrange mais uma possibilidade de contato.

Conforme destacado anteriormente, o trinômio interativo aluno-professor-tutor é de grande importância e salientado junto aos Fóruns¹⁶, conforme destacado na sequência, e desta maneira procura-se obter o máximo rendimento escolar. Além disso, o constante contato entre pedagogos e pais beneficia a transparência no andamento dos objetivos escolares, por parte dos filhos e dependentes.

Fórum - essa é uma atividade muito importante, que tem por objetivo a apresentação e socialização dos discentes do curso. Faça sua apresentação pessoal e conheça os demais alunos, inclusive os tutores/professores, pois eles irão auxiliá-lo nas suas dúvidas, no decorrer do ano letivo de 2018. Também pode ler as mensagens dos outros alunos, e se quiser faça um comentário. [...]

A carga horária semanal do Ensino Médio é de 26 horas e abrange as seguintes matérias:

a. Língua Portuguesa: 5 horas (1º ao 3º ano); b. Literatura: 2 horas (1º ao 3º ano); c. Matemática: 5 horas (1º ao 3º ano); d. História: 2 horas (1º ao 3º ano); e. Geografia: 2 horas (1º ao 3º ano); f. Biologia: 4 horas (1º ao 3º ano); g. Física: 3 horas (1º ao 3º ano); h. Química: 3 horas (1º ao 3º ano); i. Inglês: 2 horas (1º ao 3º ano); j. Filosofia: 1 hora (1º ao 3º ano); e l. Sociologia: 1 hora (1º ao 3º ano).

15 · Disponível em: < http://www.ava.cmm.eb.mil.br/eadcmm/pluginfile.php/2447/mod_resource/content/1/Palestra%20EAD.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2019.

16 · Disponível em: <http://www.ava.cmm.eb.mil.br/eadcmm/pluginfile.php/2425/mod_resource/content/3/Orientacao%20e%20Instrucoes%20para%20inserir%20FOTO%20e%20participar%20de%20FORUM.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2019.

Visando comprovar o nível de aprendizagem do aluno, as avaliações são:

AVALIAÇÃO PARCIAL (AP): Avaliação *online* elaborada com conteúdos específicos e serve como preparo para a Avaliação de Estudo. AVALIAÇÃO DE ESTUDO (AE): Avaliação escrita, realizada ao final do trimestre letivo, elaborada com conteúdos específicos e que exigem maior preparo para realização, pois considera todo o conteúdo estudado no período. RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM (RA): Avaliação *online*, paralela e contínua, realizada após a consolidação das AP. [...]

A aprovação é considerada caso o aluno atinja média de nota final ou nota final recuperada igual ou superior a 5,0 (cinco).

No processo de ensino em questão é de suma importância destacar o papel do Ambiente Virtual de Aprendizagem que engloba não só o material didático, como a possibilidade de interação entre os diversos atores do curso, a realização das avaliações *online* supracitadas e a respectiva sala de aula virtual.

De fato, hoje em dia, o grande desafio do estudante a distância é dinamizar e organizar o seu tempo. Nesse aspecto, avulta de relevância a tal autonomia do aluno em EAD, abordada no capítulo anterior deste artigo:

¹⁷O primeiro grande passo para quem quer melhorar seus estudos é reorganizar o seu tempo. Tempo para brincar, para se reunir com os colegas e amigos, para usar a internet e tantas outras coisas. Tudo isso sem se esquecer do mais importante: aproveitar cada instante com sua família e para estudar.

Além disso, o ensino nacional assumiu um caráter assistencial e vem combatendo o fracasso escolar, sendo inclusivo e utilizando a ferramenta de ensino por competências, especialmente no SCMB. Isso resulta, no CMM, em orientações específicas por disciplina e área do conhecimento, conforme discriminado nas Normas de Funcionamento do Curso Regular de Educação a Distância do Colégio Militar de Manaus¹⁸.

Desta maneira, para que a dinâmica de ensino exposta seja fator de sucesso no ensino público, é necessário o comprometimento do Diretor de ensino da Escola, devendo: “Acompanhar o desenvolvimento do curso e o desempenho do aluno por meio de informações prestadas pelo Coordenador e orientador designado”; do Coordenador Pedagógico, “Recebendo as publicações, provas e outros documentos, acusando o recebimento e distribuindo ao orientador.”; do Orientador, como: “O responsável, perante a escola, pela condução das atividades administrativas e pedagógicas”; do Tutor, que é “O professor que atua na tutoria de educação a distância”; e do Pai responsável, através do incentivo e estímulo ao jovem nas ocasiões em que a sua autonomia requerer maior dedicação e organização para atingir os objetivos impostos pelos professores.

Nesse diapasão, com os relevantes e já consagrados modelos apresentados em funcionamento no âmbito federal, com o SCMB, bastaria o Governo Estadual adquirir o

17 · Disponível em: <http://www.ava.cmm.eb.mil.br/eadcmm/pluginfile.php/2446/mod_resource/content/1/Guia%20de%20Estudos%20do%20Aluno%20-%202018.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2019.

18 · Disponível em: <http://www.ava.cmm.eb.mil.br/eadcmm/pluginfile.php/179/mod_resource/content/6/Normas%20para%20Funcionamento%20do%20CREAD%20-%202018.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2019.

know how necessário para implementar um projeto piloto nos municípios menos assistidos da fronteira sul-mato-grossense. Tal projeto, no mesmo sentido do PEE-MS, poderia visar o EJA mencionado nas Estratégias para até 2019, do mesmo documento. Ademais, não obstante o EAD, poderiam ser aulas de caráter híbrido, combinando ensino presencial e a distância, como já consagrado em estabelecimentos de ensino particulares, em que um professor ministra aula por videoconferência para estudantes, do ensino semipresencial, espalhados em diversos polos distantes geograficamente. Paralelamente, com fulcro de redução de custos, as questões atinentes à distribuição do material didático poderiam ser facilmente sanadas por meio da ferramenta *Google Docs*, em que bastaria que o estudante tivesse um endereço de *e-mail* do Gmail para acesso as pastas de conteúdos preparadas pelos Tutores, conforme as matérias do respectivo ano letivo.

Com isso, foi proposta uma eficaz solução ao ensino público do MS, de renomada qualidade, através de um modelo consagrado pelo CMM, cuja extensão permitirá atender estudantes do ensino médio, da faixa de fronteira sul-mato-grossense, cujo sucesso dependerá do comprometimento coletivo com os alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma efetiva, foi evidenciada a gradual diferença de rendimento escolar, conforme o ENEM, do SCMB e das Escolas do MS. Foi destacado que o CMCG figurou como a 5ª melhor Escola Pública, no resultado por escolas de “grande porte” e “muito alto” nível socioeconômico, do ENEM 2015¹⁹. Destas, 14 estão na faixa de fronteira²⁰, de acordo com o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira, e serviram para compor este estudo.

Verificou-se que o EAD no Brasil surgiu no início do século XX e, atualmente, encontra-se em plena difusão. Nesse sentido, o trinômio aluno-professor-tutor impõe uma mútua relação para maior aproveitamento e rendimento escolar, com desta para a aprendizagem colaborativa. Tal fato, na atual era digital, em que combinamos informática com meios de comunicações, além de aulas presenciais e a distância, cresce de importância para que a interação construtiva ocorra no ambiente virtual.

Observou-se que os Colégios Militares, anualmente, obtêm posições destacadas junto ao ENEM, em comparação com escolas públicas e privadas, tanto em âmbito regional quanto nacional. Além disso, o pioneirismo do Colégio Militar de Manaus no EAD, dando assistência aos dependentes de militares residentes nas faixas de fronteira, consolida a proposta apresentada neste artigo, desde que exista o comprometimento das Escolas,

19 · Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/apresentacao_enem_por_escola_2015.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2019.

20 · Disponível em: <http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e5ba704_f-5000-43df-bc8e-01df0055e632&-groupid=10157>. Acesso em 03 de julho de 2019.

dos pais dos alunos e de seus orientadores (tutores).

Não obstante, ainda no que concerne a questão do crescimento educacional no país, por região, o Centro-Oeste, historicamente, ocupa posição intermediária entre os estados do eixo Sul-Sudeste e do Norte-Nordeste. Diante do exposto, foi demonstrado com o PNE e o PEE-MS que, para a política de ensino atual, a Educação a Distância, em âmbito nacional e, conseqüentemente, regional, possui elevado prestígio e priorização, em termo de planos e estratégias até 2024.

Em síntese, este artigo apresentou um EAD, em nível médio e de alta qualidade, visando alavancar o MS como referencial no ensino público brasileiro. Paralelamente, o artigo concluiu sobre a qualidade do sistema de ensino público do MS, com foco no ensino médio, na faixa de fronteira. Ainda, apresentou uma proposta de implementação de EAD, conforme o SCMB, aos civis, abrindo as portas para um ensino de qualidade na Região.

Por fim, por meio deste artigo e da proposta apresentada, ficou comprovado o possível benefício que a adoção do EAD, aos moldes do SCMB trará para a Região fronteira do MS, no aspecto do crescimento educacional, culminando em médio prazo com o desenvolvimento regional, contrastando positivamente em relação aos demais estados brasileiros.

REFERÊNCIAS

ASA, Marco. **Turismo Sul-Mato-Grossense é destaque na ITB Berlim**. 2013. Disponível em: <<https://sirireporter.wordpress.com/2013/03/07/turismo-sul-mato-grossense-e-destaque-na-itb-berlim/>>. Acesso em: 02 de julho 2019.

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

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Colégio Militar de Manaus: Educação a Distância recebe prêmio de referência nacional**. Disponível em: <<http://www.ead.cmm.eb.mil.br/ead-cmm-recebe-premio-de-referencia-nacional.htm>>. Acesso em: 04 de julho de 2019.

BISSOTO, Maria Luisa A. C. **Paradigmas metodológicos para a educação superior**. 01-15 de mar de 2012. 10 pág. Nota de Aula.

DEFESA, Ministério da. Exército Brasileiro. **Colégio Militar de Manaus: Normas para o Funcionamento do Curso Regular de Educação a Distância**. Manaus: 2017.

ÉPOCA, Revista. **O Ensino Público no Brasil: ruim, desigual e estagnado**, 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html>>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

GAZETTA, G. **Fundamentos de EAD**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação e Cultura do Exército, 2015.

OLIVEIRA, Tito C. M. (org). **Território sem limite**. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2005.

ROCHA, Leonardo. *Pedrossian afirma que educação ainda deve ser prioridade em MS*. 08 de agosto de 2014. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/politica/pedrossian-afirma-que-educacao-ainda-deve-ser-prioridade-em-ms>>. Acesso em: 29 de junho de 2019.

SOUZA, Gabriela Menezes de. *Sistema Colégio Militar Do Brasil (SCMB): Uma Referência De Gestão Educacional da Rede Federal de Ensino Brasileira*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/GabrielaMenezesdeSouza_GT1_Integral.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DO 6º ANO

Data de aceite: 01/07/2020

Rosimere dos Santos Nascimento Alves

Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP)

Universidade Aberta Vida (UNAVIDA)

rosimeresantos2012@bol.com.br

Hélio Rosa de Oliveira

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

hrosa-@hotmail.com.br

RESUMO: Este artigo é de natureza qualitativa-interpretativa, que tem como objetivo identificar e refletir sobre os principais motivos pelos quais os alunos do 6º Ano do Fundamental II, não foram letrados nos anos anteriores, já que conseguiram chegar em tal série, apresentando dificuldades em ler, escrever, interpretar e compreender simples textos. Para tanto, trazemos um relato de experiência realizada numa escola pública no município de Juarez Távora/PB, no dia 29 de Agosto de 2016, ao aplicarmos uma sequência didática na referida turma, encontramos uma problemática no processo do letramento dos alunos; Nossa pesquisa mostrou algo que tem consequências graves, pois os alunos apresentaram dificuldades para acompanhar o conteúdo abordado em sala de aula pelo professor da disciplina de português e tiveram

sérias dificuldade em produzir textos. Buscamos compreender, também, como se deu a relação entre professor e aluno nos anos anteriores, se foi uma contribuição positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Nosso trabalho traz, ainda, uma reflexão sobre as concepções de leitura, como também, apresenta algumas diretrizes dos documentos oficiais do Ensino Fundamental que contribuem para uma melhor orientação de como os professores devem proceder na administração dos conteúdos em sala de aula. Chegamos à conclusão de que os alunos carecem de um maior acompanhamento, sobretudo no ambiente familiar, pois a formação de todo indivíduo necessita de um apoio não apenas da escola, ou do professor, mas a participação da família e outros agentes de formação, pois compreendemos que cada um tem sua parte de responsabilidade nesse processo educacional – a base de toda e qualquer sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Ensino Fundamental. Documentos oficiais.

ABSTRACT: This article is qualitative-interpretative in nature, which aims to identify and reflect on the main reasons why the students of the 6th Grade of Elementary School Were not literate in previous years, since they

managed to arrive in this series, presenting difficulties in reading, writing, interpreting and understanding simple texts. To this end, we bring an experience report carried out in a public school in the municipality of Juarez Távora/PB, on August 29, 2016, when we applied a didactic sequence in this class, we found a problem in the process of students' literacy; Our research showed something that has serious consequences, because the students had difficulties to follow the content addressed in the classroom by the teacher of the discipline of Portuguese and had serious difficulty in producing texts. We also sought to understand how the relationship between teacher and student occurred in previous years, whether it was a positive or negative contribution in the teaching-learning process of these students. Our work also brings a reflection on the conceptions of reading, as well as presents some guidelines of the official documents of elementary school that contribute to a better orientation of how teachers should proceed in the administration of content in the classroom. We have come to the conclusion that students need greater monitoring, especially in the family environment, because the formation of every individual needs support not only from the school, or from the teacher, but from the participation of the family and other training agents, because we understand that everyone has their share of responsibility in this educational process – the basis of any and all society.

KEYWORDS: Literacy. Elementary school. Official documents.

1 | INTRODUÇÃO

O letramento é de grande importância para a inserção do aluno na sociedade; ser letrado significa não saber só ler e escrever, mas compreender o que se ler e o que se escreve, seja em um ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente, pois de acordo com nossas pesquisas inferimos que hoje em dia, a grande maioria dos alunos são analfabetos funcionais¹, conseguem concluir até mesmo o Ensino Médio, mas não sabem ler e escrever corretamente, não sabendo interpretar um texto simples e nem produzir pequenos textos.

De acordo com Magda Soares (2003) o letramento é constituído por várias habilidades que motivam o educando a adquirir competências cognitivas e metacognitivas, beneficiando na interpretação de gêneros textuais na leitura e escrita, contribuindo na sua inserção na sociedade. As competências cognitivas são várias habilidades que são desenvolvidas mentalmente durante a aprendizagem em diferentes momentos da vida, já as competências metacognitivas são habilidades reflexivas que realizamos diante qualquer acontecimento que nos ocorre em qualquer ambiente.

Nosso trabalho surgiu a partir do primeiro Estágio em que foi realizado em uma

1 Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado. Fonte: Agência Educa Brasil. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?cat=1>> Acesso em: 07 de Dez de 2018

escola municipal na cidade de Juarez Távora/PB, no dia 29 de Agosto de 2016, 6º Ano, tarde, onde percebemos a grande dificuldade que os alunos possuíam para ler e produzir textos de modo eficaz, pois muitos são até mesmo prejudicados, por não conseguirem acompanhar o conteúdo que o professor aplicava no momento.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa e para sua realização, podemos perceber que é preciso promover várias leituras de monografias, artigos e livros, obtendo, assim, conhecimento para concluir o que nos foi solicitado. Sendo assim, podemos formular a seguinte problematização: Por qual motivo os alunos chegaram ao 6º ano sem saber ler, escrever e interpretar corretamente, pois deveriam ter aprendido nos anos anteriores e podendo, assim, dar continuidade a sua absorção de conhecimento sem nenhuma dificuldade.

Nosso trabalho surgiu a partir da realização do estágio no 6º ano, em que foram necessários os seguintes procedimentos metodológicos entre a atuação no campo e a qualificação dos dados posteriormente. No primeiro momento foram entregues cópias de um texto na turma do 6º ano, e solicitado para que cada aluno leia um parágrafo do conto *Barba Azul* em voz alta, seguindo de uma análise com comentário do texto de forma oral e escrita.

O trabalho está fundamentado nas teorias sobre letramento, sobretudo mediante estudos desenvolvidos por Kleiman (1989), Coelho (2000), Soares (1998), dentre outros. A relevância da pesquisa está em contribuir para demonstrar a importância do Letramento na vida do ser humano, que pode beneficiá-lo positivamente para o processo de formação cidadã, a fim de que ele possa obter um futuro melhor.

O trabalho está organizado em: Introdução, Fundamentação teórica que está constituída pelos seguintes tópicos: Alguns olhares sobre a leitura; Sobre o que dizem os documentos oficiais para o ensino fundamental; A importância do professor pesquisador; Que alunos temos? Que alunos queremos? . Dando sequência temos o diagnóstico das dificuldades de leitura formado pelo: Relato de experiência sobre uma sequência didática, resultados encontrados; Considerações finais; Referências bibliográficas; Anexos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar quais os principais motivos pelos quais os alunos não foram letrados nos anos anteriores e conseguiram chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

1.1.2 Objetivos específicos

Promover um processo de compreensão e interpretação leitora a partir da aplicação da sequência didática, observando as necessidades de cada aluno;

Analisar quais as maiores dificuldades que os alunos têm na leitura e na escrita;
Compreender como foi a relação que ocorreu nos anos anteriores entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Nosso artigo surgiu a partir de um Estágio foi realizado na Escola Municipal Luís Ribeiro Coutinho, no município de Juarez Távora- PB, em uma sala com vinte alunos no 6º ano do Ensino Fundamental II, no mês de Agosto de 2016, onde resolvi aplicar esse conteúdo abaixo, quando percebi que cinco alunos não sabiam ler corretamente, e, conseqüentemente, não sabiam escrever, pois não conseguiam acompanhar o conteúdo abordado, demonstrando até mesmo falta de atenção pelo o que estava sendo demonstrado.

Diante o observado percebemos que 25% dos alunos não desenvolveram suas habilidades de compreensão e interpretação de textos e escrita, tornando-se analfabetos funcionais, um fator preocupante para sua inserção em meio a sociedade, pois sabemos que há uma necessidade individual de se produzir um bom currículo educacional para futuramente se inserir no mercado de trabalho contribuindo assim, através de suas atitudes na sociedade.

No entanto, resolvi aplicar a seguinte sequência didática para três aulas, utilizando o conto *Barba Azul* de Charles Perrault e o poema *Violência Doméstica* do autor Guibson Medeiros. Vejamos a seguir a sequência didática que foi aplicada com 20 alunos, vejamos nossa abordagem:

Conteúdo: O conto: *Barba Azul* e Poema: *Violência Doméstica* (os textos encontram-se em anexo).

A sequência didática foi criada com o intuito de incentivar a leitura do conto *Barba Azul* relacionando com o poema *Violência Doméstica*, mostrando que nos dias atuais, as mulheres continuam sofrendo agressões domésticas, principalmente pelas pessoas mais próximas das suas rotinas diárias, familiarizando para a prevenção da agressão, e que se não tomar alguma atitude pode levar até a morte. Os dois textos trabalham exatamente com estas questões.

As questões inseridas nas atividades partiram do grau mais elementar para o mais reflexivo, porque queríamos que os alunos fossem se desprendendo de alguma timidez e assim, pudessem identificar os elementos que fossem encontrados nos textos. Eis nossa sequência didática:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano: 6ª - Tempo estimado: 3 aulas

Material necessário: Lousa, cartazes, lápis piloto, cola, lápis de colorir, computador com acesso à internet.

Desenvolvimento

1ª aula

Ler com os alunos o conto *Barba Azul* e o poema *Violência Doméstica*;

Atividade:

- a. Debater com os alunos o conto e o poema é essencial que todos os alunos participem falando sobre sua compreensão sobre o conteúdo abordado. Para tanto, estimulamos a argumentação com base nos conhecimentos dos alunos.

2ª aula

Trabalho com o conto *Barba Azul*

Conto: O Barba Azul

Atividade:

- a. Quais são os personagens principais do conto?
- b. Quais são os personagens secundários do conto?
- c. Onde ocorre a maior parte da história?
- d. Por que a moça caçula de uma família resolve se casar com o Barba Azul?
- e. Ao sair para uma viagem de seis semanas, que recomendações Barba Azul faz a esposa?
- f. A esposa segue as recomendações de Barba Azul? Por quê?
- g. Em sua opinião, por que Barba Azul matava as suas esposas e colocava seus corpos no gabinete?
- h. Por que a chave que abria a porta do gabinete era encantada?
- i. Como Barba Azul descobriu que a esposa havia entrado no gabinete?
- j. Invente outro desfecho para a história?

Trabalho com o poema: *Violência Doméstica* (Guibson Medeiros)

Atividade:

- a. Quantas estrofes e versos há no poema?
- b. Quem é o autor do poema?
- c. Como o eu-poético se descreve?
- d. Há alguma ligação no conto com o poema? Por que?
- e. No conto o Barba Azul quer matar a esposa, no poema é igual ou diferente? Por que?

3ª aula

Pedir para que os alunos pesquisem na internet, revistas, jornais, sobre a violência doméstica contra a mulher e qual a melhor forma de prevenção.

Atividades propostas:

Debate em sala

Fazer com que todos os alunos interajam sobre o conteúdo pesquisado.

Pedir para que cada um escreva uma proposta de prevenção à violência doméstica contra a mulher, colar em um cartaz e deixar exposto na sala de aula.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.2 A importância da inserção do letramento na educação

A leitura é de grande importância para o ser humano, pois é através dela que aprofundamos nossos conhecimentos, quando lemos livros, revistas, cartas, texto em circulação on-line ou impressos. Dessa forma, aumentamos nossa compreensão sobre qualquer conteúdo lido, melhorando a escrita e até mesmo a linguagem, e, assim, podemos obter também conhecimento sobre várias culturas, seja da nossa cidade, país ou até mesmo do mundo. Tornamos, também, pessoas reflexivas sobre o que ocorre em nosso dia a dia, sempre tentando compreender o porquê de está ocorrendo tal fato, beneficiando dessa forma, um crescimento pessoal e profissional.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização e letramento necessitam de práticas de leitura e escrita, acreditando que a entrada da pessoa no mundo da escrita, se dá pela compreensão que ocorre no ato de ler e escrever. Dessa forma, o aluno deve ser estimulado a envolver-se no universo da leitura e da escrita, buscando através do contato com-livrarias, revistas, jornais. Criando o hábito da leitura, os alunos vão aprendendo a apropriar-se do sistema da escrita, bem como outras modalidades da língua.

Para ilustrar a problemática em relação à leitura no Brasil, vejamos os infográficos advindos da pesquisa *Mapa da Leitura no Brasil* (2016). São informativos importantes que demonstram as principais relações e comentários baseados no relatório atualizado pró-livro.

Vejamos:

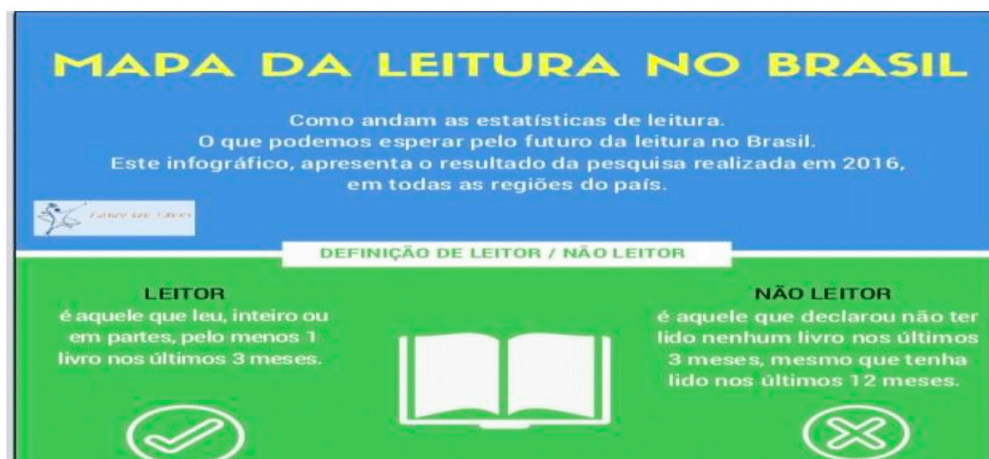


Gráfico 1: Definição de leitor/não leitor

Fonte: Mapa da leitura (2016)

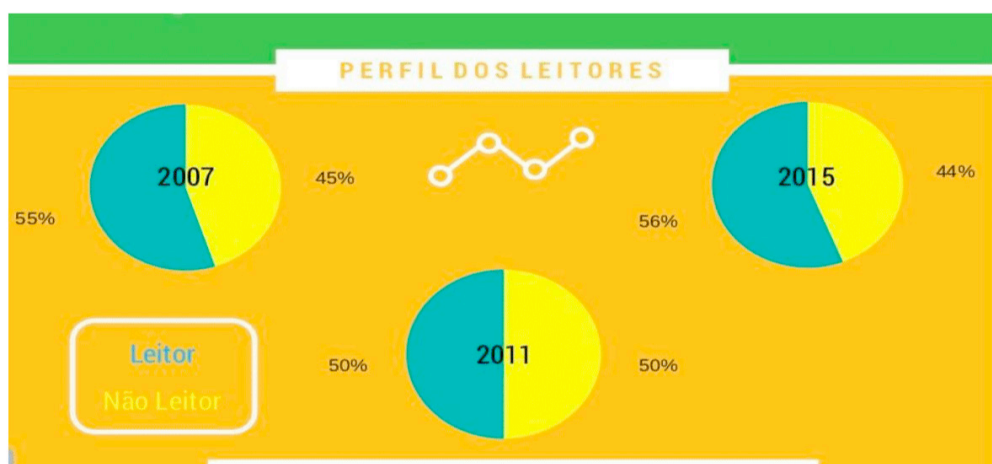


Gráfico 2: Perfil dos leitores

Fonte: Mapa da leitura (2016)

No gráfico 1 vemos a definição de *leitor* como o indivíduo que leu por completo ou em partes de um livro durante 3 meses, já o *não leitor* é aquele indivíduo que não lê nenhum livro durante os 3 meses, mesmo que tenha lido algum conteúdo durante os últimos 12 meses.

No gráfico 2 observamos que o número de leitor aumentou em 2015 em relação a 2007, mas ainda há 44% de pessoas consideradas não leitores, ocorrendo uma pequena evolução de indivíduos leitores, mas os números ainda são bem altos.

Vejamos os próximos dados que vão medir o nível de influência na escolha de um livro:

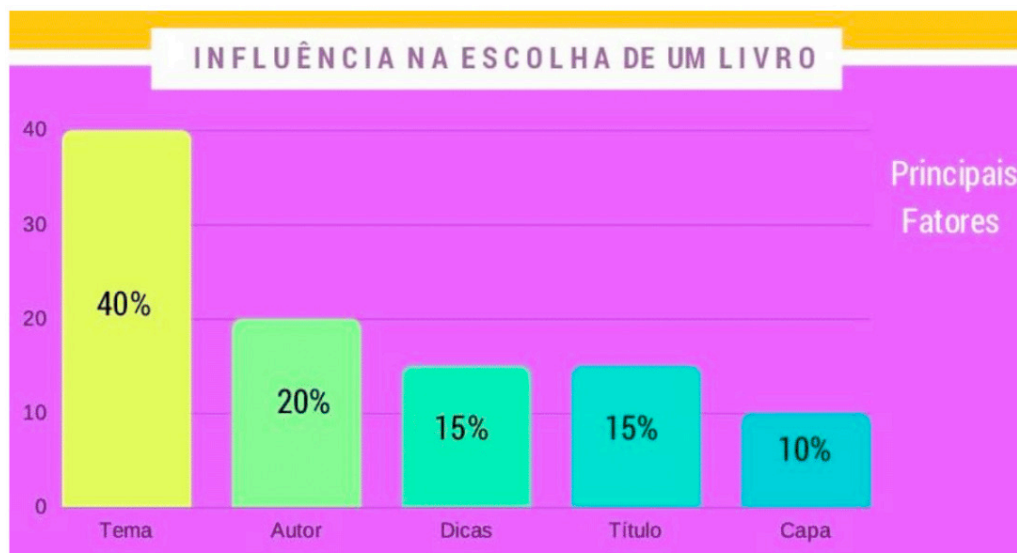


Gráfico 3: Influência na escolha de um livro.

Fonte: Mapa da leitura (2016)

Observamos no gráfico 3 que o tema exerce a maior influência na escolha de um livro. Ou seja, as pessoas escolhem um livro pelo tema que mais lhe chama a atenção. Isto significa dizer que é necessário partir da realidade do aluno. Ninguém escolhe um livro, ou um texto que não lhe atraia e que não tem qualquer relação com seu mundo real ou um mundo imaginário que a pessoas gostaria de ter/conhecer.

E o gráfico seguinte apresenta o Perfil do leitor no país:



Gráfico 4: Perfil do leitor no país

Fonte: Mapa da leitura (2016)

De acordo com o gráfico 4 podemos perceber que a região Sudeste possui mais leitores com 61%, enquanto que a região Sul é a que possui menos leitores com apenas 50%, apesar que os dados são do ano de 2016, o Brasil deve investir mais nas políticas públicas para a educação, pois só assim incentivará no surgimento de mais leitores,

consequentemente alcançaram com eficiência compreender e interpretar qualquer conteúdo, pois sabemos que é essencial no seu dia a dia.

A região Sudeste do Brasil possui mais leitores por ser mais desenvolvida economicamente e industrialmente, é constituída pelos estados de: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, concentrando a maior população territorial brasileira, dessa forma as pessoas necessitam ser letradas para obter com mais facilidade sua inserção no ambiente de trabalho. Já a região Sul do Brasil possui menos leitores por se destacar na agricultura que é a principalmente atividade daquela região, é constituída pelos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

O (Indicador de Analfabetismo Funcional, 2018 (INAF), em parceria com a ONG- Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, desde 2001 vem desenvolvendo um estudo para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira. Sabemos que a leitura está inserida com um bom êxito na alfabetização, contribuindo, consecutivamente, com o letramento, pois ambos estão interligados.

Vejam os gráfico:

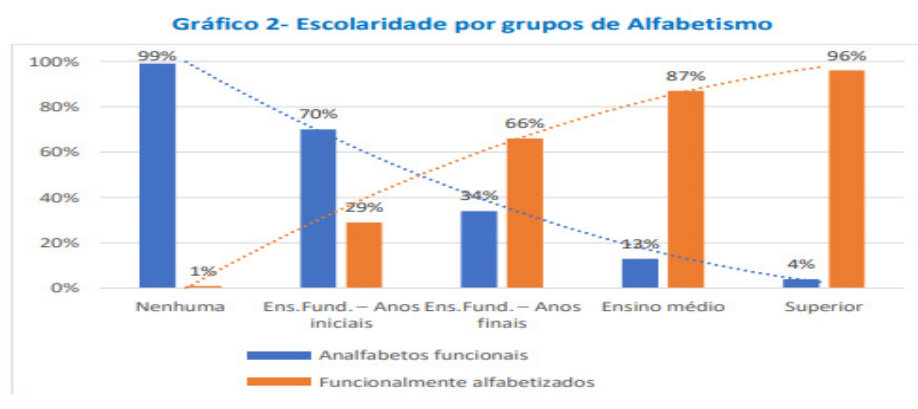


Gráfico 5: Escolaridade por grupos de Alfabetismo

Fonte: Inaf 2018

Nesse gráfico 5 percebe-se o aumento exorbitante de analfabetos funcionais, ou seja, aquelas pessoas que sabem assinar o nome e leem pouco, mas não conseguem compreender ou interpretar um texto nem tampouco até mesmo utilizar a modalidade escrita e a argumentação conforme cada contexto situacional corretamente.

Esses dados apresentados só demonstram que a escola e a sociedade necessitam pensar em políticas educacionais voltadas para a formação eficaz do indivíduo. O país é rico economicamente e ecologicamente, mas ainda precisa melhorar muito em várias áreas, sobretudo na área da educação.

3.3 O que dizem os documentos oficiais para o ensino fundamental?

No ensino fundamental temos um documento recém-aprovado no Brasil que

traz várias instruções, que é a Base Nacional Comum Curricular- BNCC que orientam os profissionais da educação a utilizar metodologias que promovam aprendizagens necessárias na construção do conhecimento dos alunos na educação básica, sobretudo em ter um bom desenvolvimento na leitura e na escrita, contribuindo, assim, na área educacional Municipal, Estadual e Federal.

Já em relação à leitura, sabemos que é de grande importância para a sociedade, pois é através dela que informações sociais e culturais passam de geração para geração, beneficiando na evolução educacional reflexiva da humanidade, contribuindo dessa forma com o acesso a informações modernas e motivacionais por meio de informações tecnológicas digitais para que se torne em uma população mais democrática, diante as situações linguísticas locais, regionais e globais que surgem em seu cotidiano, assim como temos conhecimento sobre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental que a Base Nacional Comum Curricular possui.

O aluno deve compreender como se deve escrever corretamente, dessa forma durante a escrita sua atenção é essencial, pois deve se escrever de acordo com a norma culta da língua, mas as maiorias das pessoas escrevem de acordo como utilizam a língua oralmente, ou seja, a linguagem daquela região no qual está inserido.

Conforme a BNCC há alguns objetivos que os profissionais devem seguir para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem na leitura, onde podemos relatar como exemplo, que o professor insira textos didáticos integrados com a realidade dos alunos, motivando através dessa metodologia de ensino a atenção dos alunos para o conteúdo abordado em sala de aula, estimulando-os a serem indivíduos reflexivos sobre seu dia a dia familiar, relacionando assim com sua vivenciam no meio educacional, tornando-os seres humanos autônomos que saibam ler, compreender e interpretar textos, se beneficiando e consequentemente a sociedade.

Na escola é essencial também que os profissionais utilizem gêneros textuais digitais que estimulem à escrita e a comunicação oral adequada ao contexto, tais como: notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., pois sabemos que a maioria das escolas, principalmente em escolas públicas de cidades pequenas, não possuem internet, dificultando o professor de ensinar corretamente a melhor forma de se pesquisar conteúdos úteis para o dia a dia educacional.

A leitura e a escrita estão interligadas, para o aluno escrever corretamente, é necessário saber ler corretamente, se o aluno não sabe ler, ele também não saberá escrever, principalmente se o professor pronunciar qualquer conteúdo oralmente, ele não conseguirá escrever, ele pode até copiar do quadro, mas não conseguirá compreender e interpretar o que está sendo escrito, dessa forma encontrará dificuldades em acompanhar os estudos em sala de aula, ficando desestimulados, muitos se evadem e não terminam o Ensino Fundamental II.

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 56), podemos observar que a alfabetização é um processo que vai se desenvolvendo conforme o estímulo e o processo escolar. A escola e a família devem se unir para alcançar esses objetivos, pois sabemos perfeitamente que quando o aluno é acompanhado por ambos, ocorre o desenvolvimento educacional com mais rapidez. A família é essencial no processo de ensino-aprendizagem, é quem deve motivar e reivindicar diariamente que o filho aprenda, onde o aluno tem como dever respeitar e buscar compreender o conteúdo que o professor está abordando em sala de aula, pois sabemos que o profissional de qualidade sabe perfeitamente como planejar suas aulas de acordo com a série em que estiver inserido, motivando seus alunos a adquirirem cada vez mais conhecimento, conseqüentemente aprendendo cada vez mais.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao entregar os textos aos alunos e começar a leitura, percebi que alguns não sabiam ler corretamente, envergonhados não liam, só observavam. Conseqüentemente, durante todas as aulas não conseguiam acompanhar as leituras, até mesmo a resposta oral não conseguiam escrever corretamente, apenas quando era colocado na lousa que eles copiavam e respondiam as perguntas, já o debate oral ocorreu tranquilamente, mas mesmo assim cinco não sabiam compreender e interpretar os textos.

Os primeiros erros escritos dos alunos foram em relação à fonética, a nasalização e a desnasalização. Por exemplo: (espoza, ansiozas, paralizadas, home, grade, orde), onde a escrita correta seria: (esposa, ansiosas, paralisadas, homem, grande e ordem).

Já os segundos erros foram à restrição de algumas letras que faziam parte da escrita das palavras no infinitivo. Por exemplo: (apesa, casa, conquista), onde o correto seria ter escrito (apesar, casar, conquistar).

Os terceiros erros são os usos indevidos das letras, onde o aluno escreve uma letra para representar o som de outra letra em uma palavra. Por exemplo: (encontravão, quistaleiras, cauma), onde o correto é (encontravam, cristaleiras, calma).

Ainda ocorreu a juntura e a segmentação intervocabular, já que na fala não existe separação das palavras, existindo apenas quando há entonação. Por exemplo: (porfim, emvão, javou), o correto seria (por fim, em vão, já vou). Houve também a ausência dos acentos gráficos. Por exemplo: (terreo, tres, propria). O correto seria: (térreo, três, própria). Foram revelados também alguns problemas sintáticos, como a ausência de concordância nominal e verbal. Percebe-se então, que os alunos não aprenderam a ler e escrever corretamente, não seguem as regras do acordo ortográfico e ao escrever, escrevem de acordo com a sua fala.

A partir da aplicação da sequência didática, sabemos que é necessário alcançar resultados positivos em relação ao aluno que chega no Ensino Fundamental II sem saber ler e escrever, compreender e interpretar. Cabe à escola encontrar métodos pedagógicos

para que o aluno aprenda, disponibilizando um profissional adequado e um espaço físico para que se alcancem os objetivos desejados, mas infelizmente pelo que percebi essa escola não possui uma equipe de triagem de profissionais multiprofissional que poderiam detectar qual o verdadeiro motivo esses alunos estão com essas dificuldades, talvez alguns desses alunos possuam transtornos de aprendizagem. Então a sugestão mais viável naquele momento foi o reforço escolar que poderia ser diário, em primeiro momento o profissional deve ensiná-lo a ler e escrever corretamente pequenas palavras, em seguidas frases, textos curtos e por último, textos complexos.

Vemos, assim, que a família é de grande importância para o aprendizado, ao cobrar atenção que o aluno deve dar aos conteúdos estudados em sala de aula. Para tanto, é essencial que ocorra uma parceria entre família e escola, pois o aluno que estiver com dificuldades na aprendizagem, só evoluirá se souber manter sempre o respeito e o diálogo, exercitando o que deve aprender, tanto na escola como em casa. Sabemos também que é importante também sempre estimular atividades de escrita como um processo de formação. Elaborar deste modo, atividades que propiciem a reflexão sobre a realidade social do aluno.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o aluno se torne letrado, é necessário aprender a ler, escrever, compreender e interpretar o que se estuda, ou até mesmo, as linguagens verbais e não verbais que ele encontra em meio à sociedade no qual ele está inserido. Mas para que isso aconteça, a família e a escola são de grande importância na motivação desse processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que no Ensino Fundamental existem documentos que trazem várias metodologias de que orientam como os profissionais da área da educação devem aprimorar suas metodologias frente aos desafios que irão se deparar ao longo do processo de ensino. É uma forma de trazer um diálogo entre teoria e prática.

A maioria dos alunos de hoje, sobretudo aqueles que se encontram em escola pública, não possui perspectivas futuras de vida, se prejudicando e prejudicando os outros que estão a sua volta. Acredita-se que um dos motivos compreende a questão da indisciplina, ou seja, a falta de limites pelos pais, gerando uma falta de respeito e compromisso entre a família, conseqüentemente, não respeitando os profissionais da escola, muitos caem em precipício. É necessário que a família desenvolva regras e façam com que seus filhos as sigam. Dessa forma, se tornará um aluno mais compreensível contribuindo com desenvolvimento escolar e familiar.

A escola deve propiciar possibilidades motivacionais aos estudantes de frequentarem seu ambiente, propiciando espaços arejados e materiais didáticos tanto para professores como para alunos, dessa forma o professor terá autonomia de trabalhar com o material

mais adequado ao seu plano de aula, disponibilizando multiprofissionais para detectar se os alunos possuem transtornos de aprendizagem, contribuindo dessa forma com um melhor desenvolvimento intelectual do alunado.

Durante a sequência didática percebemos que os alunos, em sua grande maioria, possuem dificuldades de letramento, talvez por não serem apoiados pela família desde pequenos, por nascerem em um seio familiar completamente desestruturado em que não dão importância ao ensino escolar ou até mesmo possuem algum transtorno de aprendizagem e não foi diagnosticado pela família ou pela escola, prejudicando dessa forma na sua aprendizagem educacional, tornando-se posteriormente em um diagnóstico crônico, um ser humano não letrado que, conseqüentemente, não terminará o ensino médio ou se terminar, infelizmente se tornará em mais um analfabeto funcional.

Vemos assim, que a Escola e a Família têm um grande desafio em tornar os alunos letrados, pois foi através do trabalho que realizei na escola, que observei os pontos negativos, positivos. Contudo, ao mesmo tempo, foi uma pesquisa gratificante, pois tive a oportunidade de observar a prática dos profissionais que estavam inseridos na escola, assim como também, executei a sequência didática em sala de aula e tive a oportunidade de estudar a situação mais de perto, mas sempre pensando em possíveis formas de solucionar, ou pelo menos, dirimir tal problemática.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724 Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. São Paulo: ABNT, 2011.

ABREU, A. R. et al. **Alfabetização : livro do professor** . FUNDESCOLA/SEF-MEC. Brasília, 2000. 176 p.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): Resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Desktop/TCC%20VIRTUAL%20%20A%20IMPORTÂNCIA%20DO%20LETRAMENTO%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20II/Inaf2018_Relatório%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Ensino Médio-** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução dos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental-** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

Mapa da Leitura no Brasil, 2016. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+leitura+no+brasil+\(2016\)+referencia&rlz=1C1AVFC_R86&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjB47v3v8PeAhUlX5AKHcE3ApkQsAR6BAgFEAE](https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+leitura+no+brasil+(2016)+referencia&rlz=1C1AVFC_R86&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjB47v3v8PeAhUlX5AKHcE3ApkQsAR6BAgFEAE)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Adriane Blum. **Uma proposta de letramento no Ensino Fundamental**: Reflexões sobre algumas práticas. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10-4.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTOS, M. F. S. CRUZ, F. M. L. BELÉM, R. **Adolescentes podem ser alunos ideais?** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.30|n.03|p.173-193| Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais: Centro de Alfabetização- Leitura e Escrita, 2004.

SOARES, Magda Becker. MACIEL, Francisca. **Alfabetização / Organização. : tab. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1)** Brasília : MEC/Inep/ Comped, 2000. P.173)

_____. **O que é letramento. Diário do grande ABC** .Diário na escola: Santo André, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NAS CADEIAS PARAENSES: ORIGENS E FUNCIONAMENTO (1871- 1940)

Data de aceite: 01/07/2020

Cilicia Iris Sereni Ferreira

<http://lattes.cnpq.br/5595170731977570>

Universidade Federal do Pará

Orlando Nobre Bezerra de Souza

<http://lattes.cnpq.br/8567141884452588>

Universidade Federal do Pará

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

Universidade Federal do Pará

**Raimundo Alberto de Figueiredo
Damasceno**

<http://lattes.cnpq.br/6324178073896482>

Universidade Federal do Pará

RESUMO: Neste texto nos propomos realizar uma recuperação histórica dos principais fatos e acontecimentos que se evidenciaram na História da educação do sistema prisional brasileiro, em especial no Estado do Pará. Para tanto, fizemos um recorte da investigação referente ao período compreendido entre o Império e a República, quando a instrução primária passou a fazer parte do cotidiano do Sistema Prisional Paraense. Como resultados, constatamos que a instrução passou a fazer parte do cotidiano prisional no estado do Pará desde o Império, baseada em uma concepção de recuperação

moral que tinha como principal meta transformar o delinquente em sujeito disciplinado ao e no trabalho, liberto da ociosidade, tendo em vista o desenvolvimento do sistema econômico capitalista. Sob esta perspectiva, esse misto de punição e correção procurava, simbolicamente, marcar na sociedade a ideia de retribuição do mal praticado como forma de prevenir novos delitos, proposta — de base moral e para o capital — que se estendeu pelos períodos seguintes, com diversas e diferentes formas de organização do processo educativo, reforçando o *status quo* da marginalização e do estado penal do qual o sujeito, ainda que na condição de encarcerado, tentava se desvencilhar para recuperar sua existência enquanto ser individual e coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Instrução Pública no Pará; Educação Prisional.

ABSTRACT: In this text we propose to carry out a historical recovery of the main facts and events that became evident in the history of education in the Brazilian prison system, especially in the State of Pará. For this purpose, we made an excerpt of the investigation regarding the period between the Empire and the Republic, when primary education became part of the daily life of the Para Prison System. As a result, we found

that instruction became part of the daily life in the state of Pará since the Empire, based on a concept of moral recovery that had as its main goal to transform the offender into a disciplined subject to and at work, freed from idleness, having in view of the development of the capitalist economic system. From this perspective, this mix of punishment and correction sought, symbolically, to mark in society the idea of retribution for the evil practiced as a way to prevent new crimes, a proposal - of moral basis and for capital - that extended over the following periods, with several and different forms of organization of the educational process, reinforcing the status quo of marginalization and the penal state from which the subject, even though in prison, tried to free himself to recover his existence as an individual and collective. **KEYWORDS:** Basic Education; Public Instruction in Pará; Prison Education.

INTRODUÇÃO

A reflexão apresentada neste artigo faz parte dos resultados obtidos em pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará a qual tratou de realizar uma recuperação histórica dos principais fatos e acontecimentos que se evidenciaram na História da educação do sistema prisional brasileiro, em especial no Estado do Pará.

Desta forma, para esta discussão, fez-se um recorte da investigação referente ao período compreendido entre o Império e a República, quando a instrução primária passou a fazer parte do cotidiano do Sistema Prisional Paraense (SPP).

A princípio, problematizamos que o início da oferta de educação nos sistemas prisionais tenha ocorrido em virtude das pressões e discussões no cenário internacional e nacional em prol de um tratamento penal humanizado. Tanto que em nível nacional, a tentativa de expressar esse debate se deu pela regulamentação e ajustamento da ordem social disseminada pelo 1º Código Criminal brasileiro de 1830 de modo que no SPP algumas estratégias na perspectiva de recuperação do sujeito chegaram a ser implementadas e nessa direção estava a inserção da educação na prisão para reforçar e legitimar o processo de reforma do delinquente.

Logo, dada a investigação estar relacionada à inserção da Educação no Sistema Prisional Paraense esse escrito pretende compreender a organização e o funcionamento da instrução primária no SPP em resposta a essa reforma instaurada no sistema prisional brasileiro a partir de uma realidade punitiva entranhada na mentalidade de uma classe dominante que historicamente aprisiona em larga escala, especialmente pessoas jovens, negras e com baixa escolaridade.

Nesse sentido, por se tratar de um resgate sobre a instrução primária na prisão esta investigação orientou-se pela abordagem qualitativa a qual buscou recuperar através dos fatos históricos o processo de organização e funcionamento da instrução escolar nesses espaços, uma vez que esse tipo de pesquisa também se vincula à análise de grupos

marginalizados socialmente conforme assinalam (CHIZZOTTI, 2003), (VAN ZANTEN, 2004).

Sendo assim, para subsidiar a escolha da pesquisa qualitativa, entende-se que a Pesquisa Documental possui os elementos investigativos imprescindíveis para auxiliar no desencadeamento dessa investigação de modo que a escolha da Pesquisa Documental justifica-se pela possibilidade de direcionar o olhar para o interior de uma instituição punitiva e contraditória que, ao mesmo tempo em que cede espaço para a educação servir de instrumento reintegrador, também anula e desconstrói o sujeito Onofre (2016).

Nesse sentido, há de se considerar que os desdobramentos ocorridos ao longo do processo de inserção da instrução primária no sistema prisional tenha refletido na sociedade paraense como uma realidade dualista, pois ora a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade é entendida como uma medida necessária ao processo de reintegração social, ora como um privilégio imerecido, apresentando-se desta forma em meio a muitas rupturas e desconstruções.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO PARÁ

Os primórdios da organização das prisões no estado do Pará confundem-se com a própria ocupação do território paraense em meados dos anos 1600, quando os espaços destinados ao aprisionamento resumiam-se inicialmente às fortificações erguidas, e mais adiante ao Senado da Câmara, em cujas partes baixas do prédio havia compartimentos que foram destinados ao funcionamento da primeira Cadeia Pública de Belém (ANTUNES, 1977, p. 179).

Como parte de um código de controle e neutralização social diante das “várias mortes, [...] e desordens” causadas pela expansão e exploração territorial que se foi estabelecendo desde as primeiras décadas no Grão-Pará, estendeu-se a Santa Maria de Belém as legislações criminais portuguesas representadas pelo pelourinho e polé, sendo o pelourinho erguido “na antiga Praça da Matriz [...] edificadas em frente ao Palácio Episcopal, Colégio dos Padres da Companhia e Igreja do Santo Cristo”(ANTUNES, 1977, p. 180).

A principal função do pelourinho era a aplicação das penas diante do maior número de pessoas mediante um código punitivo que passava pelas “decisões dos capitães-mores e, posteriormente, dos juízes nomeados pela Coroa” (SOARES, 2009, p. 62), para executar, sobretudo, a “arte quantitativa do sofrimento” (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Mesmo com a prática de marcar no corpo, a memória social, o Sistema de Segurança Pública de Belém começou a apresentar sinais de fragilidade, a ponto de a Província não dispor até aquele momento de nenhuma “prisão segura onde se possa prender os

criminosos” (ANTUNES, 1977, p. 181), motivo este que obrigou o rei a expedir, por volta de 1731, uma ordem de serviço para a construção de uma cadeia a fim de conter a sucessão de fatos delinquentes, a qual nunca saiu do papel.

A aquisição de um novo espaço para o aprisionamento na Província do Grão-Pará somente se tornou possível com as reformas pombalinas que, por meio do governo local, expulsaram as ordenações religiosas e confiscaram seus bens e espaços físicos, como o Convento São José, que pertencia a um grupo de religiosos franciscanos vindos de Portugal, da ordem “da Piedade do Gurupá” (ANTUNES, 1977, p. 186), o qual passou a integrar a responsabilidade do Governo do Pará a partir de 1758, ajustando-se a diversas funcionalidades, até servir em 1843 de Cadeia Pública (COELHO, 2002).

Com o São José, o governo paraense avançou na proposta de um modelo de segurança pública baseado no controle, na ordem e na disciplina social (WACQUANT, 2011), sem considerar com isso as discussões sobre os direitos individuais e coletivos que já haviam sido anunciadas desde 1789 pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), pois conforme Antunes (1997, p. 187), “os governos da antiga Província nunca se aperceberam das exigências da ciência em relação aos criminosos e da necessidade de sujeitá-los a um regime repressivo, que os pudesse restituir à sociedade em condições de não reproduzirem o delito”.

Essa realidade das províncias, característica do Brasil Colônia, somente começou a mudar com o advento do movimento da Independência do Brasil, desencadeado em 1822, e a disseminação do pensamento iluminista, que impulsionou novas reformas no âmbito da política, economia e sociedade, incluindo uma proposta jurídica ajustada à ideia de recuperação dos sujeitos desviantes das leis e a transformação da prisão em um espaço de correção (ALVAREZ; SALLA; SOUZA, 2003).

No Pará, essa discussão chegou à Assembleia Provincial, mas no sentido de transferência e adiamento das responsabilidades do Estado com a questão prisional, tanto que, na sessão de 15 de agosto de 1844, o presidente da província, Manoel Paranhos da Silva Vellozo, relatou que a Cadeia São José substituiu a antiga prisão (Senado da Câmara) por esta se encontrar em situação de abandono pelo poder público, cujo prédio inspirava um pretense desabamento; além disso, o espaço não atendia às diretrizes estabelecidas para as prisões na Constituição de 1824, que determinava que estas deveriam ser arejadas e coerentemente adequadas aos princípios da civilização e humanidade.

Embora os dirigentes do Estado estivessem cientes da reforma do sistema prisional em uma perspectiva de dignidade e integridade humana, tanto a antiga Cadeia do Senado da Câmara como a “nova” Cadeia de São José estavam distantes de um padrão arquitetônico minimamente adequado em relação ao que se defendia como tratamento penal humanizado, posto que o prédio do Convento apresentava diversas goteiras e infiltrações, não havia banheiros, algumas paredes estavam desabando e, mesmo assim,

o São José passou a ser a única prisão para encarcerar “infratores de várias localidades da Província” (COELHO, 2002, p. 9).

Além da estrutura física inadequada, as penas aplicadas em Belém nos anos de 1870 continuaram extremamente cruéis, tanto que no São José se utilizavam os mais variados e desumanos métodos de execução que os códigos penais anteriores imprimiram e que surpreendentemente já haviam sido abolidos desde 1830 pelo Código Penal do Império, mas mesmo assim,

O São José testemunhou também as últimas horas de presos que, condenados à morte, passavam seus derradeiros instantes no ‘oratório’ antes de serem conduzidos à forca que se erguia no largo de São José, em frente à Cadeia Pública (COELHO, 2002, p. 9).

Essa conservação das práticas punitivas na Cadeia de São José permite-nos compreender que o Código de 1830 levou certo tempo para ser, de fato, implementado nas províncias, provavelmente porque segundo Amaral (2013, p. 3):

Não havia previsão de qualquer sistema progressivo no Código Criminal do Império. O código de 1830 se preocupava mais com a arquitetura das prisões (o tipo de prisão) que com o tratamento penitenciário a ser ministrado ao condenado. Aquele Estatuto Penal espelhava um compromisso com a *Ciência das Prisões* e não com o indivíduo que nela se encontra cumprindo pena. No Brasil, ainda não era tempo de uma *Ciência Penitenciária*.

Apesar dessa realidade, algumas estratégias na perspectiva de recuperação do delinquente chegaram ao SPP a fim de atender às discussões de cunho humanizado que vinham paulatinamente se disseminando a partir da contrarreforma da política criminal, que defendia não mais a eliminação do sujeito preso, mas sim sua (re) forma, no sentido de torná-lo útil e produtivo à sociedade (BITENCOURT, 2011).

Exemplo disso foi a criação da escola de primeiras letras dentro da Cadeia de São José, por deliberação da Lei Provincial nº 701, de 25 de outubro de 1871, expedida pelo então presidente da província, Abel Graça (1871-1872).

Para Nery e França (2014), o funcionamento de uma escola dentro da Cadeia de São José estava estrategicamente em harmonia com o movimento de difusão da instrução primária iniciado na década de 1860 e implementado pelo governo da província do Pará, de modo, que a instrução primária chegou às instituições públicas como forma de estender esse privilégio “às outras classes” (NERY; FRANÇA, 2014, p. 90), incluindo, portanto, os que estavam em situação de encarceramento.

Mesmo sendo criada em 1871, a escola da Cadeia de São José, foi inaugurada somente no dia 17 de agosto de 1874, quando iniciou suas atividades com 25 alunos matriculados, sendo todos maiores de 20 anos, dos 130 detentos que o São José tutelava (COELHO, 2002, p. 9); com isto, demarcava-se o início de um processo de recuperação da pessoa presa no Sistema Prisional do Estado, conforme se observa no texto publicado no *Jornal do Pará* de 17 de agosto de 1874 sobre a inauguração da escola na prisão:

Levar a luz da civilização ao meio de homens ignorantes e sem a mínima noção das grandes verdades ensinadas pelo Divino Mestre é um passo gigantesco dado em prol da nossa reorganização social.

[...] Foi, portanto, uma ideia patriótica e ao mesmo tempo cristã a criação de uma escola do ensino primário na cadeia pública da nossa capital.

Os infelizes presos, por serem criminosos, não deixam de ser homens, e se como tais são susceptíveis de erros também o são de correção, que os pode tornar, no correr dos anos, cidadãos uteis a pátria e à família.

A ideia de criação de escolas nas cadeias públicas e penitenciárias é deste século. Foi a Prússia quem primeiro as teve, seguindo-se logo depois a França, a Inglaterra e a Holanda, que delas têm colhido imensas vantagens para o melhoramento moral e intelectual da sociedade.

A lei provincial, de que acima tratamos, estava, há mais de dois anos, esquecida, como outras muitas, nas coleções. Ao ilustrado Sr. Dr. Pedro Vicente d’Azevedo coube a glória de executá-la, manifestando com esse ato o interesse que liga a regeneração moral desses infelizes, afastados, por sua posição, dos gozos e vantagens da vida social. (Ortografia atualizada.)

Como parte desse processo, expediu-se também nesse período o primeiro regulamento da escola de primeiras letras do São José com o propósito de organizar e orientar o trabalho educativo na prisão, conforme publicação no Jornal “O Liberal do Pará” de 2 de agosto de 1874.

O referido regulamento estabelecia, entre outros dispositivos, que o docente responsável pela ministração do ensino seria o ajudante do carcereiro; que o ensino compreenderia o alfabeto até a leitura corrida, escrita até letra cursiva, doutrina cristã e as quatro principais operações aritméticas; que os livros seriam fornecidos pela Diretoria de Instrução Pública; que os materiais didáticos ficariam à custa da província; que a escola funcionaria regularmente todos os dias; que os alunos estariam cobertos tanto pelo regulamento disciplinar das escolas fora da cadeia quanto pelos castigos que o regulamento da própria prisão permitia; que haveria “prêmios” aos alunos que se destacassem, como dispensa de serviços obrigatórios na cadeia; que as matrículas seriam realizadas pelo próprio professor (ajudante do carcereiro); que poderiam se candidatar a aluno somente aqueles que gozassem de saúde e fossem livres; que o professor seria o responsável por toda a organização administrativa da escola, assim como deveria manter informado o chefe de polícia sobre as incorrências diárias.

Ficou evidente a partir desse regulamento que a intenção era garantir uma reforma moralista abrangente ligada ao corpo e a mente, sustentada, sobretudo, no controle e na disciplina de modo que o próprio sistema carcerário remodelasse o comportamento dos alunos-presos.

Buscava-se, portanto, a “regeneração moral” dos delinquentes pela correção a fim de torná-los “cidadãos uteis à pátria e à família”, estando a serviço disto a prisão e a instrução escolar, que articuladas imprimiam no corpo e na consciência desses “infelizes”

uma tecnologia de poder (FOUCAULT, 2014) que refletia na sociedade a ideia de que a criminalização do “vadio, vagabundo e pedinte” deveria ser combatida como solução para os problemas da violência, insegurança e principalmente da ociosidade.

No que se refere a participação dos alunos da prisão em exames internos e externos, tem-se no expediente do governo do dia 20 de dezembro de 1877 publicado na edição 05 de 6 de janeiro de 1878 no “Jornal do Pará”, que os alunos da escola da Cadeia de São José chegaram a participar de exames de avaliação das disciplinas ministradas no curso primário, além de testes classificatórios para outra série, nos quais foram bem-sucedidos, conforme destaca o governador da província João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878) em forma de nota ao Chefe da Polícia

Ao Dr. Chefe de Polícia, acusando o recebimento do ofício de vossa senhoria de 19 do corrente, ao qual acompanhou o que a vossa senhoria dirigiu o Dr. Diretor Geral interino da instrução pública em que participa o resultado dos exames a que foram submetidos no dia 10 do corrente os alunos da escola primária da cadeia pública desta cidade, cabe-me dizer que foram muito agradáveis as provas de aplicação e aproveitamento dos ditos alunos, e que em nome desta presidência, louve o professor e o carcereiro da cadeia pelo zelo e interesse que demonstram em bem da instrução e moralidade dos infelizes ali detentos.

Quanto ao número de alunos matriculados, percebe-se que desde o início das atividades em 1874 o quantitativo manteve-se no mesmo patamar, pois na edição 06 de 8 de janeiro de 1878 do Jornal “A Constituição” é possível constatar no balanço de movimentação dos encarcerados deste ano que estavam matriculados na escola da cadeia somente os 25 alunos.

Com a iminente Proclamação da República em 1889 e a homologação do Código Criminal de 1890, o estado do Pará impulsionou um conjunto de reformas no sistema prisional, a começar pela autorização dispensada ao então governador Lauro Sodré (1891-1897) para construir e adaptar em 1893, através da Lei nº 101, de 22/06/1893, a prisão-convento que servia desde 1843 de Cadeia Pública no Grão-Pará, na então Penitenciária São José (PEREIRA, 2002), que segundo Muniz (2017, p. 80-81) contou com a mão de obra dos respectivos aprisionados, que ao receberem instrução passaram a prestar “diversos trabalhos na província”.

Para Antunes (1977), a administração de Lauro Sodré foi fundamental para o início de muitas mudanças no Sistema Prisional do Estado do Pará, principalmente porque ele retomou essa discussão na Assembleia Legislativa do Estado.

O principal discurso de Lauro Sodré era a reformulação do Sistema Carcerário Paraense e, para isto, propunha a construção de uma penitenciária no mesmo nível de execução penal com que os demais sistemas carcerários no mundo vinham organizando-se, a fim de “preencher uma grande falta de que há muito se ressentia o Estado” Antunes (1977, p. 187).

Inspirado no movimento da *Belle Époque*, Lauro Sodré apresentou um desenho

arquitetônico de penitenciária baseado no modelo europeu de *Santé* de Paris, cuja proposta priorizava a distribuição e funcionalidade dos espaços, de modo que o projeto de Lauro Sodré compreendia, segundo Pereira (2002, p. 301):

quatro seções: o corpo central da administração, em que estão as salas da diretoria, da biblioteca, de inspeção e de registro, o parlatório, a farmácia e outras dependências; a torre central compreendendo o compartimento de depósitos, rouparia, cozinha e padaria; os dois raios celulares com três pavimentos cada um e 24 células em cada pavimento, sem contar as células de banheiros, quartos para guardas com salões de oficinas; e finalmente, a seção posterior com salões para escolas e capela, células e salões de enfermaria.

Percebe-se, pois, que um empreendimento desse porte requeria um vultoso investimento de verbas, o que de fato ocorreu durante três anos, de 1893 até o final de 1896, quando tão logo o potencial econômico do ciclo da borracha entrou em declínio, cessando a previsão de recursos para continuidade da construção da penitenciária e conseqüentemente a interrupção das obras, de modo que se manteve a custódia daqueles que cometiam delitos no “mesmo sórdido convento que nos legou o regime colonial” (ANTUNES, 1977, p. 191).

Essa questão, associada à negligência dos sucessores de Lauro Sodré quanto ao tema sistema prisional, acabou colocando o estado do Pará na contramão das discussões que se fortaleciam no âmbito das ciências penitenciárias em nível internacional e nacional, a respeito da reintegração social do delinquente, a partir de um conjunto de reformas dispensadas às prisões que à época buscavam:

Reformar o caráter do criminoso, ensinar-lhe um ofício ou uma profissão, sujeitá-lo a um regime apropriado, no qual se lhe faça ver que se colocou em antagonismo com a sociedade, inculcar-lhe o amor ao trabalho, encaminhar a sua vontade, os seus esforços, de modo a se corrigir e a não persistir na senda do crime, constituem o desiderato da pena (ANTUNES, 1977, p. 192).

A consequência desse adiamento da Reforma Penitenciária no Pará acabou transformando o São José em um depósito de decadência humana, conforme é possível observar na reportagem do jornal *Folha do Norte* de 1909 sobre a visita à cadeia feita pelo desembargador e então chefe de polícia do estado à época, Pires dos Reis, conforme relato de Antunes (1977, p. 193-194):

A cadeia é um infecto casarão em que há lugares onde não se pode respirar. Como numa hospedaria de imigrantes cuja lotação se excedesse, os presos repousam, na sua maioria, sobre o chão úmido, num estado de seminudez, porque a roupa que o governo fornece é feita dum estofado ordinário que não resiste a mais de quatro meses. Não lhes pagam também a diária com pontualidade, não lhes concedem alimentação bastante, não proporcionam aos doentes assistência eficaz. Uns estão impaludados, outros beribéricos, alguns tuberculosos, o maior número enfim é de enfermos, e todos esses infelizes dormem em promiscuidade asfixiante, no recinto de celas onde o ar é rarefeito, a luz escassa, os miasmas de acumulação pejam o ambiente de cheiros nocivos. (Ortografia atualizada.)

A condição pelo qual se encontrava a Cadeia São José era extremamente desumana e, como visto anteriormente, os sucessores de Lauro Sodré não mediram esforços nem

mesmo para discutir essa questão, eles ficaram no poder durante 20 anos, tempo suficiente para instaurar o caos e acelerar o déficit de ausências e descasos no SPP.

A retomada desse debate somente se tornou possível com a volta de Lauro Sodré ao governo do Pará (1917-1921), quando pôs em evidência a necessidade de uma reforma no âmbito do Sistema Prisional do Estado em consonância à organização penal nacional, cuja proposta já incluía a inserção de medidas educativas na prisão por meio da criação de espaços que, além de isolar, deveriam disciplinar e corrigir os delinquentes pelo trabalho.

Em resposta a essa demanda, foi expedida a Lei nº 1.747, de 18/11/1918, para autorizar o governador Lauro Sodré a “criar, onde fosse mais conveniente, uma Escola de Reforma, que deveria compreender um Patronato de menores e uma Colônia Correccional” (PEREIRA, 2002, p. 301).

Compete ressaltar que ambas as instituições (patronato e colônia) tinham por fim isolar o indivíduo para fazê-lo incorporar um conjunto de regras institucionalizadas e assim condicioná-lo a comportamentos aceitáveis socialmente (GOFFMAN, 1974), tanto que Antunes (1977, p. 205), ao descrever a finalidade de cada uma, aponta que o patronato se destinava “a educar os menores abandonados, ministrando-lhes instrução literária e profissional, de preferência agrícola e de indústria derivadas” e a colônia “teria por fim corrigir, pelo trabalho, os vadios e vagabundos”.

No Pará essa proposta se evidenciou, principalmente, a partir de 1804 com a criação de instituições que funcionavam como recolhimentos para abrigar tanto crianças, adolescentes e jovens que estivessem na condição de órfãos e desamparadas, assim como deficientes e idosos, para ensinar-lhes um ofício, pois “o objetivo era justamente formar o cidadão útil à pátria [...], mas, principalmente, formar sujeitos capazes de realizar uma ocupação útil” (BARBOSA, 2011, p. 106).

Havendo, portanto, uma intenção bem definida para essas instituições, aproveitou-se a ideia para criar no governo Lauro Sodré a Colônia Correccional, a fim de concentrar em um único espaço um grande complexo agrícola que reunisse “presos correccionais e os sentenciados de boa conduta”, oriundos da Cadeia Pública de São José, para ensinar-lhes um ofício e dar-lhes ocupação (LOPES; BELTRÃO, 2017, p. 5).

A principal atividade da Colônia Correccional era o cultivo da terra, desse modo os internos eram obrigados a trabalhar na limpeza e manutenção do espaço, o que de certa forma mantinha o sustento deles e da colônia, conforme constata esse breve relato de Antunes (1977, p. 207), de quando a colônia se encontrava ainda em Viseu:

O número de presos da Colônia era, então, de sete sentenciados e um correccional apenas, guardados por quatro policiais.

O diretor mandou fazer grandes derrubadas, não só para os trabalhos de agricultura, como para melhor defesa dos ataques dos índios *Urubus*, que, na época do verão, infestam aquela fertilíssima região.

No sítio escolhido e nas suas proximidades existem antigos cafezais e cacoais abandonados, que foram limpos e prometiam, como os roçados de milho, mandioca, arroz e algodão, etc., farta colheita, quando a Chefia de Polícia ordenou nova mudança, perdendo-se, desse modo, o trabalho e despesas ali feitas.

Entende-se, pois, que embora a colônia funcionasse mediante uma relação de disciplina, punição e trabalho (ANTUNES, 1977), buscava-se imprimir na sociedade e no indivíduo infrator a necessidade de ser útil, produtivo; com isso, compreende-se que essa combinação de disciplina, punição e trabalho educava para o projeto de expansão econômica, acrescentando a isso o domínio elementar da leitura e do cálculo.

Logo, distante de uma pretensa proposta humanizadora, essas iniciativas demonstraram um esforço do governo no sentido de atualizar o Sistema Prisional Paraense nas discussões da penologia criminal; de modo que na capital, a situação carcerária, em meados de 1900, mantinha-se inalterável, visto que o único espaço que ainda servia para custodiar os criminosos era o São José.

Isso causava grande desconforto ao governador Lauro Sodré, que sempre esteve engajado nesse debate, tanto que temas como cadeia e modernização do SPP continuamente estiveram presentes em seus discursos, como a mensagem de abertura da Assembleia Legislativa proferida em 1919, quando ele voltou a relatar o estado deplorável em que se encontrava o Presídio São José e advertiu sobre os apelos que vinham sendo feitos sobre a necessidade de retomada urgente da construção de uma penitenciária que atendesse à sociedade paraense, conforme segue trecho da mensagem abaixo:

O que temos o regime essencialmente corruptor da promiscuidade, em que convivem na mais estreita comunhão, delinquentes de toda a espécie, primários e reincidentes, crianças, moços, adultos e velhos, desde o infrator de simples medida preventivas de polícia até o autor de graves latrocínios, com sua matrícula antiga nos cadastros criminosos. Ali, [...] os delinquentes fermentam na inatividade, forma-se e completam-se, em uma constante corrupção mútua, em um persistente trabalho de nivelamento na perversidade, pela aquisição de novos hábitos maus.

Temos diante de nós não um mal incurável, mas uma falta para o qual ao contrário é conhecida a providência que há de saná-la, como deixou dito o Sr. Chefe de polícia, reiterando o apelo feito pelo seu ilustre antecessor, desembargador Santos Estanislão, para que sejam reencetadas as obras do edifício em construção da penitenciária, embora seja de bom conselho introduzir no plano modificações indispensáveis de acordo com a moderna penologia. (Ortografia atualizada.)

Apesar dessa manifestação, a obra da penitenciária não saía do plano dos discursos; contudo, o SPP não deixava de incorporar estratégias que pudessem minimamente corresponder à humanização do espaço prisional.

Dentre as estratégias implementadas no SPP a partir de 1921 estava a criação da Assistência Pública, que encaminhava e prestava atendimento à saúde dos encarcerados; o Gabinete de Identificação, que era responsável pela identificação dos presos; a Escola de Agentes, que ofertava formação elementar e militar aos praças; o Albergue Noturno, que atendia custodiados que cometiam delitos menos graves; além da Colônia Correccional.

Mesmo ainda sem perspectivas de recursos financeiros e apoio político para a construção da penitenciária adequada aos moldes da penologia moderna, a Cadeia de São José passou por diversos reparos, que ainda assim não atendiam aos requisitos mínimos da dignidade humana, de modo que, nas mensagens proferidas nas aberturas da Assembleia Legislativa de 1923, 1924 e 1926, é possível constatar isso, especialmente no último ano, quando o então governador, Dr. Dionysio Ausier Bentes, fez proferir a seguinte situação:

A cadeia de São José, já melhorada por sua própria administração e assistência do Dr. chefe de polícia, permanece o mesmo impróprio presídio, que o nosso coração se confrange, por não poder, de pronto, substituí-lo por um estabelecimento em condições, nos novos moldes do Direito Penal.

Essa condição da Cadeia se estendeu até 1943, quando ascendeu ao poder o intendente Magalhães Barata (1943-1945). Sua trajetória marcou consideravelmente o estado do Pará, principalmente por executar um conjunto de reformas, particularmente no sistema prisional, as quais há muito tempo vinham sendo requisitadas pelos defensores de uma penologia humanizada.

Inicialmente Magalhães Barata tratou de reformar a Cadeia de São José, para reinaugurá-la em 1944 sob o título de Presídio São José, após o espaço ter passado por ampliações e adequações que possibilitaram transformá-la em um recinto mais humanizado (MUNIZ, 2017).

Além da adequação física, outras ações na perspectiva de reintegração social foram implementadas no então Presídio São José, como o Serviço de Assistência Sócio-Penal (SASP) em 1947 para proporcionar assistência moral e material e o Centro de Instrução em 1960 para ofertar “Educação Intelectual, Educação Física, Educação Profissionalizante, Educação Social, Educação Religiosa e Educação Moral e Cívica” (BEDER apud MUNIZ, 2017, p. 82).

Ainda segundo Muniz (2017), o desenho de oferta desenvolvido alinhou-se posteriormente, a partir de 1970, à organização e estrutura da educação nacional voltada à população de jovens e adultos, com o projeto intitulado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que por sua vez se manteve no SPP até por volta de 1985.

Por fim, conforme foi possível constatar, a educação passou a fazer parte do cotidiano prisional no estado do Pará desde o Império, baseado em uma proposta de recuperação moral que tinha como principal meta tornar o sujeito delinquente disciplinado ao trabalho e liberto da ociosidade, à vista do sistema econômico capitalista.

Sob esta perspectiva, esse misto de punição e correção, simbolicamente, procurava marcar na sociedade a ideia de retribuição do mal praticado como forma de prevenir novos delitos. Essa proposta de base moral e para o capital se estendeu pelos períodos seguintes, com diversas formas de organização do processo educativo na prisão, as quais reforçavam o *status quo* da marginalização e do Estado Penal do qual o sujeito, ainda

que na condição de encarcerado, tenta se desvencilhar para recuperar sua existência enquanto ser individual e coletivo (WACQUANT, 2011).

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Marcos César; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio F. **A sociedade e a lei: o código penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira república**, 2003. Disponível em: <<http://nevus.org/downloads/down113.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

AMARAL. Cláudio do Prado. **Evolução Histórica da Prisão e Panorama Histórico da Prisão**, 2013. Disponível em: <<http://www.gecap.direitorp.usp.br/index.php/2013-02-04-13-50-03/2013-02-04-13-48-55/artigos-publicados/13-artigo-evolucao-historica-e-perspectivas-sobre-o-encarcerado-no-brasil-como-sujeito-de-direitos>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

ANTUNES, Mariano. **Penas e Sistemas Repressivos**. 2. ed. Belém: Governo do Estado do Pará, 1977.

BARBOSA. Anderson Carlos Elias. **O instituto paraense de educandos artífices e a morigerância dos meninos desvalidos na Belém da Belle Époque**. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 3. ed. Tradução: J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

BITENCOURT, Cesar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. O biopoder na perspectiva foucaultiana. **SapereAude**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 211-227, jan./jun. 2016. ISSN: 2177-6342.

COELHO, Allan Watrin. **São José Liberto Joias e Artesanato do Pará: Pesquisa histórica acerca do Presídio São José**. Belém: SECULT, 2002.

COELHO, Geraldo Mártires. Belém e a *Belle Époque* da borracha. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. 5, p. 32-56, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50246/ssoar-revobservat-2016-5> HYPERLINK “https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50246/ssoar-revobservat-2016-5%20coelho-BELEM_e_a_Belle_Epoque.pdf?sequence=1”coelho-BELEM_e_a_Belle_Epoque.pdf?sequence HYPERLINK “https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50246/ssoar-revobservat-2016-5%20coelho-BELEM_e_a_Belle_Epoque.pdf?sequence=1”=1>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano 16, n. 002, 2003.

FACHIN, Patrícia. As missões na Amazônia. **Revista do Instituto HumanitasUnisinos**, São Leopoldo, n. 348, 25 out. 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao348.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; FRANÇA, Samara Avelino de Souza. Colégio Nossa Senhora do Amparo: Casa de Oração, Educação e Trabalho. **Revista HISTEDBR**, Especial, out. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art09_43e.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates em Psicologia).

JORNAL A CONSTITUIÇÃO, PA, 08 jan. 1878.

JORNAL DO PARÁ. Belém, PA, 17 ago. 1874.

JORNAL DO PARÁ. Belém, PA, 06 jan. 1878.

JORNAL FOLHA DO NORTE, Belém, PA, 1909

LOPES, Rhuan Carlos dos Santos; BELTRÃO, Jane Felipe. Patrimônio histórico e memória social: entre indígenas e ex-internos na vila Santo Antônio do Prata, Amazônia brasileira. **Revista Contra Corrente – Estudos literários**, [S.l.], n. 9, jan. 2017. ISSN 2525-4529. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/735>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

MUNIZ, Diana Helena Alves. História e memória: o cárcere e a educação no Pará. **Revista digital do CEFOR/SEDUC**, Belém, Ano II, Edição Especial: Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade, jun. 2017.

NERY, Vitor Sousa Cunha; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. Disseminação da instrução pública primária na província do Pará na década de 1870. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p.82-100, dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20906/12563>. Acesso em: 19/01/2018.

O LIBERAL DO PARÁ. Belém, PA, 02 ago. 1874.

O LIBERAL DO PARÁ. Belém, PA, 1877.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: Instituição educativa? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

PARÁ (Estado). **Mensagem de Abertura à Assembleia Legislativa em 1919**. Belém, 1919.

_____. **Mensagem à Assembleia Legislativa em 1923, 1924 e 1926**. Belém, 1926.

PEREIRA, Ana Maria de Souza. A liberdade confiscada: um olhar histórico sobre os presos e as prisões em Belém. In: BEZERRA NETO, José Maia; GUZMÁN, Délcio Marco Antonio (Org.). **Terra Matura**: historiografia e história social da Amazônia. Belém: Paka-tatu, 2002.

SOARES, Elizabeth Nelo (Org.). **Largos, coretos e praças de Belém – PA**. Brasília, DF: Iphan, Programa Monumenta, 2009. 172 p. (Roteiros do Patrimônio, 5).

TAVARES, Maria Goretti da Costa. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Revista ACTA Geográfica**, ano II, n. 3, p.59-83, jan./jun. 2008.

VAN ZANTEN, Agnés. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun., 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098/9319>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. 2. ed. ampl. Tradução André Telles e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ORFANDADE E ADOÇÃO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Sarah Lorena Silva Macêdo

Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).
Fortaleza – CE.

Isabelle Cerqueira Sousa

Setor de Pós-graduação, Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS) Fortaleza – CE.
Doutorado Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza (UNIFOR). FORTALEZA – CE.
<http://lattes.cnpq.br/9927536298829197>

Ana Maria Fontenelle Catrib

Docente Programa de Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Fortaleza – CE.
<http://lattes.cnpq.br/9948525011531885>

Silvia Helena de Amorim Martins

Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Fortaleza – CE
<http://lattes.cnpq.br/0531972960723198>

Patrícia do Carmo Lima

Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza (UNIFOR). FORTALEZA-CE.
<http://lattes.cnpq.br/9665627866616264>

Tallys Newton Fernandes de Matos

Faculdade Plus (FP). Fortaleza – CE.
<http://lattes.cnpq.br/3413329240036879>

Luiza Valeska Mesquita Martins

Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza (UNIFOR). FORTALEZA-CE.
<http://lattes.cnpq.br/2227497492277321>

RESUMO: O estudo da orfandade é debatido de forma escassa na literatura e tem como uma das consequências a adoção. Neste cenário, destaca-se a dinamicidade dos fatores envolvidos nesse processo, como a aprendizagem. Com isso, o objetivo geral foi investigar a dinâmica da orfandade, adoção e a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática de literatura. A investigação se deu através de descritores específicos em associação com o objetivo. A análise de dados se deu na ótica da “pesquisa bibliográfica e de resumos”. Foram estruturados os seguintes tópicos: apego x separação da mãe; a importância da adoção no processo de perda; o processo do luto na ambiência da adoção; a intervenção psicopedagógica no fracasso escolar e os principais fatores emocionais que impedem a aprendizagem. Pôde-se compreender as dificuldades causadas pelos traumas vividos pelas crianças, mais também possibilidade de reconfiguração através do profissional de psicopedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Orfandade. Adoção. Intervenção Psicopedagógica.

PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION IN LEARNING DIFFICULTIES IN THE CONTEXT OF ORFANDADE AND ADOPTION

ABSTRACT: The study of orphanhood is scarcely debated in the literature and one of the consequences is adoption. In this scenario, the dynamics of the factors involved in this process, such as learning, stand out. Thus, the general objective was to investigate the dynamics of orphanhood, adoption and psychopedagogical intervention in learning difficulties. The methodology used was a systematic literature review. The investigation took place through specific descriptors in association with the objective. Data analysis took place from the perspective of “bibliographic and summary research”. The following topics were structured: attachment x separation from the mother; the importance of adoption in the loss process; the grieving process in the environment of adoption; psychopedagogical intervention in school failure and the main emotional factors that hinder learning. It was possible to understand the difficulties caused by the traumas experienced by the children, but also the possibility of reconfiguration through the professional of psychopedagogy.

KEYWORDS: Orphanage. Adoption. Psychpedagogical Intervention.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo da orfandade é debatido, de forma escassa, em diversos segmentos na saúde pública. Os principais estudos se voltam para a orfandade em decorrência da Aids. Tais estudos visam compreenderem que o significado de ser órfão e a perda de um ou ambos os pais em jovens. Neste percurso, há cinco categorias de estudo associadas à orfandade: (1) dificuldade de falar sobre a orfandade; (2) sentir falta do cuidado materno; (3) o desafio de ser independente; (4) não se sentir órfão; e (5) sentir tristeza em decorrência da morte dos pais. Destaca-se, que é relevante que haja visibilidade quanto a esta problemática na busca por intervenções pedagógicas, psicológicas, jurídicas e sociais (ALMEIDA, 2016; BRONHARA, FRANCA-JUNIOR, CONDE, 2012).

Uma característica resultante da orfandade é a adoção que é definido como o ato de transferir a responsabilidade no cuidado de uma ou mais crianças de um adulto para outro. Esse processo é comum na história desde as civilizações antigas e um marco importante na consolidação dessa mudança foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que coloca equipes multiprofissionais dos Juizados da Infância e da Juventude (JIJ) para conduzir esse processo de colocação como dinâmico e com uma multiplicidade de fatores envolvidos. Essa dinâmica envolve conhecimento das histórias, gostos, hábitos, frustrações, equívocos, expectativas e luto, dentre outros, aspectos exigindo a presença de profissionais especializados (SILVA *et al.*, 2017; OLIVEIRA; SOUTO; SILVA-JUNIOR,

2017).

Neste cenário, destaca-se intervenção psicopedagógica nos processos de aprendizagem, em pessoas em situação de orfandade e adoção. A intervenção psicopedagógica em dificuldades de aprendizagem contribuirá diretamente através do embasamento de cunho científico na melhoria do ensino (POTTKER; LEONARDO, 2014). Com isso, o objetivo geral é investigar a dinâmica da orfandade, adoção e a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Foi utilizada como procedimento principal de investigação a Revisão Sistemática da Literatura, que se constitui um método para análise e avaliação de um conjunto de dados teóricos produzidos e registrados acerca de um determinado objeto da realidade. Neste estudo, suas etapas envolveram: (1) definição do objetivo, identificação da literatura e seleção de estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

A investigação se deu com luz nos descritores: Adoção (Número do Registro: 23894), Aprendizagem (Número do Registro: 8036), Luto (Número do Registro: 22845) e Ensino (Número do Registro: 14042), disponibilizados na BIREME. Todavia, estes descritores, em associação com o eixo temático, possibilitaram o encaminhamento ideológico através da busca individual e do cruzamento dos descritores, em base de dados consolidadas, como a Scielo (Scientific Electronic Library Online) e referências textuais expostas por meio de livros (BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE, 2018).

A revisão bibliográfica foi escolhida como o método por proporcionar maior aprofundamento teórico acerca do assunto a ser trabalhado. Segundo Piana (2009) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A análise de dados aconteceu sobre a ótica da “pesquisa bibliográfica e resumos” que possui quatro fases. A primeira fase é a crítica do material bibliográfico fazendo juízo ao valor do material científico por meio da crítica externa e interna. A crítica externa é o significado, importância e o valor histórico do documento. A crítica interna é a apreciação, o sentido e o valor do conteúdo. Na sequência, a segunda, terceira e quarta fases, são a decomposição dos elementos essenciais e sua: classificação, generalização e análise crítica. Isso possibilita a interpretação por meio da comprovação e refutação das hipóteses (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram estruturados, de acordo com a análise de dados, os seguintes tópicos: (1) apego x separação da mãe; (2) a importância da adoção no processo de perda; (3) o processo do luto na ambiência da adoção; (4) a intervenção psicopedagógica no fracasso escolar e os principais fatores emocionais que impedem a aprendizagem.

3.1 Apego x separação da mãe

Segundo Moraes (1983) a família possui um valor inestimável, pois é através dela que vivenciamos diferentes experiências, onde aprendemos lições que levamos para toda a vida e que nos auxiliarão na vida em sociedade. Entretanto, quando não há uma boa experiência vivida na família, com condições psicossociais e/ou econômicas insuficientes, o indivíduo sofre graves consequências.

Essas experiências familiares são adquiridas através do relacionamento entre os pais e os filhos, possibilitando um fortalecimento na estrutura da personalidade de cada membro da família, podendo, dessa maneira, o indivíduo desfrutar do sentimento da vida de forma real e objetiva. Contudo, quando os componentes da família não dispõem de condições psicossociais e econômicas suficientes para o desenvolvimento de seus encargos, na maioria das vezes surge a desorganização de sua estrutura, emergindo como consequência, o desajuste, o abandono e o aparecimento da conduta antisocial do menor em formação.

Segundo Spitz (1978), um dos fatores que acarretam esses períodos críticos, podendo até prejudicar o percurso saudável de um sujeito, está associado à interação e à separação da mãe com o filho, tendo em vista a importância dessas relações não somente para o desenvolvimento físico e psicológico da criança, mas também para sua própria sobrevivência. De acordo com Bowlby (1969/1993; 1979/1990), Bromberg (1994), James (1994), Jewett, (1994), citados por Mazorra e Tinoco (2005), os transtornos psicológicos e os problemas psiquiátricos na vida adulta estão diretamente relacionados com a experiência de separação, perda dos pais, dentre outros fatores de perda na infância. Essas tristes consequências podem gerar um bloqueio na capacidade de estabelecer e manter os vínculos afetivos.

3.2 A importância da adoção no processo de perda

Pode-se perceber a importância que existe na adoção, com figuras parentais que desejam cuidar e amparar aqueles que passaram por perdas familiares significativas. Quando a criança é institucionalizada, ou seja, levada a um determinado abrigo, ocorrem inúmeras mudanças dentro e fora dela. O sujeito perde seus referenciais de vida. Assim, o que era conhecido por ele, passa a ser desconhecido, pois é inserido em um novo ambiente, com novos referenciais. Conforme Marin, (1999), Mazorra e Tinoco (2005), citados por Tinoco (2005, p. 2):

Para a criança que é institucionalizada, o mundo que ela conhecia deixa de existir – ainda que, em alguns casos, temporariamente – tendo que passar por um grande desafio: incorporar, em sua história, um novo mundo e novas referências. O universo que lhe era familiar e conhecido, mesmo que muitas vezes conturbado e até perigoso, é substituído pela instituição que a recebe. Isto pode fazer com que sua identidade fique ameaçada, pois perde os alicerces que a sustentam: seus pais, cultura familiar, comunidade. O passado, o presente e o futuro ficam abalados, e a criança perde a sensação de segurança e controle em relação ao que vai acontecer com ela (TINOCO, 2005, p. 2)

De acordo com Bowlby, (1969/1993c), Parkes, (1998) e Worden, (1998), citados por Tinoco (2005), quando o órfão é integrado na instituição, ele passa por diversas situações, nas quais precisará de auxílio e compreensão dos profissionais que trabalham no abrigo. Após a perda e a separação do ambiente onde o sujeito vivia, ele passará por um processo doloroso, porém, necessário para que ocorra a adaptação ao novo ambiente, chamado de luto.

É essencial compreender o luto como algo natural e necessário no decorrer da quebra de um vínculo, como também uma maneira fundamental para que ocorra uma compreensão saudável diante da perda. A fim de que possamos compreender o vínculo afetivo da criança com a mãe, sendo ela presente ou ausente, bem como a importância dessa relação para que entendamos o desenvolvimento da personalidade, é fundamental analisarmos a Teoria do Apego, elaborada por John Bowlby (Ibdem).

Segundo Bowlby (1990, p. XI), citado por Silva (2014, p. 713), a Teoria do Apego, com sua proposta pioneira da necessidade intrínseca de vinculação biologicamente determinada, e sua análise prospectiva das crianças, tornou-se referência mundial sobre como crianças pequenas reagem à perda da mãe (BOWLBY, 1990 apud SILVA, 2014).

Para Silva (2014), o vínculo afetivo que é estabelecido entre a mãe e o bebê é algo fundamental para a vida do ser humano, tão importante que necessita ser encontrado antes mesmo do seu nascimento, o autor explica que:

[...] tão primitiva quanto vital, a sensorialidade do bebê, ativa mesmo intrauterinamente, implica preparação para formação de vínculo, talvez o próprio início de seu estabelecimento, isto se não houver um antecedente diverso, talvez inauferível (SILVA, 2014, p. 715).

De acordo com Berthoud (1997), apud Silva (2014), quando não existe o acesso àquele que irá proporcionar o apego, além da raiva, angústia e do desapego que ocorrerá na criança, essa falta acarretará danos irreparáveis no desenvolvimento da personalidade, impedindo o crescimento efetivo de si mesmo e do outro. Bloqueia assim a sua atuação eficaz durante toda a vida.

Para John Bowlby (1988), citado por Silva (2014), para a saúde mental do bebê e da criança pequena, é primordial que ocorra uma relação de afeto, íntima e progressiva com a mãe biológica ou substituta, na qual ambos acham deleite e satisfação. É essencial que o filho perceba a sua importância diante da mãe. Consequentemente, também é primordial que a mãe sinta que pertence a seu filho, pois essa relação íntima gerará saúde

para ambos.

De acordo com Bowlby (1969/1993a; b; 1979/1990), citado por Tinoco (2005, p. 5):

A criança desenvolve o comportamento de apego pela figura com quem mantém proximidade, comumente a mãe, buscando fonte de confiança e proteção. O desenvolvimento deste comportamento se dá numa experiência de cuidado contínuo e afetivo com a mãe ou substituto, sendo essencial para sua saúde mental. A partir de uma linha metodológica prospectiva, segundo a qual estuda os efeitos posteriores de uma vivência, Bowlby acredita que a privação materna na infância é uma experiência prejudicial ao desenvolvimento psicológico da criança (TINOCO, 2005, p. 5).

A separação mãe e filho também foi alvo de estudos e pesquisas de Spitz (1978). Em seus estudos, ele conclui que, após a separação, as crianças possuem um quadro clínico alarmante. Spitz diz que as consequências sofridas pelas crianças estão ligadas ao tempo de privação e diferencia duas fases de privação: a privação afetiva parcial (ou depressão anaclítica) e a privação afetiva total (MORAES, 1983). No primeiro caso, a privação afetiva parcial é semelhante à depressão no adulto, podendo ser explicada de acordo com o início do abandono:

Remetendo a tese de Moraes (1983):

No Primeiro mês: as crianças tornam-se choramingas, exigentes e agarram-se ao observador que entra em contato com elas. Segundo mês: os choros transformam-se em guinchos. Há perda de peso. Sustação do processo de desenvolvimento. Terceiro mês: recusa de contato. Posição patognomônica (as crianças permanecem a maior parte do tempo deitadas de barriga para baixo em seus berços). Insônia. Perda de peso contínua. Tendência a contrair doenças intercorrentes. Generalização do retardo motor. Rigidez da expressão facial. Após o terceiro mês: a rigidez no rosto se estabelece e persiste. Os choros cessam e são substituídos por raros gemidos. O retardamento aumenta e transforma-se em letargia (MORAES, 1983, p. 17).

Contudo, havendo um substituto aceitável ou o retorno à mãe em um período adequado, entre o fim do terceiro mês e o final do quinto, a depressão anaclítica desaparecerá rapidamente. Moraes (1983, p. 17), explica também que

Uma das condições necessárias para que a criança se torne portadora de depressão anaclítica é que se encontre antes da separação previamente em bons termos relacionais com a mãe [...]. Diferentemente da depressão anaclítica, quando existe a carência afetiva total, “[...] seguir-se-ão conseqüências funestas quaisquer que tenham sido as relações anteriores prévias entre a mãe e seu filho” (Op. cit., p.18). Logo, “[...] o quadro clínico apresentado pela criança vítima dessa privação é bem diferente e, segundo Spitz, parecem ser os sintomas, pelo menos em parte, de caráter irreversível (MORAES, 1983, p. 18).

Diante dessa realidade, também podemos observar a capacidade de reparação psíquica, embora haja mais obstáculos. Spitz demonstra isto através de suas pesquisas e estudos, mas também nos esclarece que, ao retornar para a mãe, a criança não obrigatoriamente será restaurada, pois dependerá da disposição e da liberdade afetiva que essa mãe demonstrará para com o sujeito. Com efeito: os processos desencadeados pela carência fazem com que a criança tenha dificuldades em responder de maneira satisfatória às solicitações ulteriores de uma figura materna, a qual, por sua vez, tenderá

a restringir as trocas afetivas com a criança, ou mesmo a rejeitá-la (SPITZ, 1978).

Desse modo, acontece que a mãe reforça, sem saber, os processos desencadeados pela experiência frustrante inicial. Da mesma forma, uma criança que sofreu experiências frustrantes em sua família, antes de ser colocada numa instituição, corre o risco de ser mais negligenciada na instituição, do que outra criança que responda melhor às iniciativas tomadas em relação a ela (MORAES, 1983, p. 19).

Segundo Tinoco (2005), os estudiosos como Bowlby e James Robertson tiveram dificuldades para aceitar o pensamento de que a falta da mãe poderia gerar graves consequências para as crianças, como por exemplo: aflição e desolação. Segundo Bowlby (1969/1993 a,b,c), apud Tinoco, (2011, p. 5): *“Além das reações durante o período de separação, eram observadas as reações após o retorno das crianças a seus lares e ao cuidado materno”*.

Durante um curto período de separação entre mãe e criança, observava-se um intenso sentimento de perda e reação de raiva. Após o retorno, algumas reagiam com veemente necessidade de ficar grudada à mãe, enquanto outras reagiam com rejeição.

As crianças que ficavam separadas de suas mães por longo tempo, sendo cuidadas por pessoas desconhecidas em locais também desconhecidos agiam de modo semelhante: mostravam respostas de protesto, aflição e indiferença. Aquelas que possuíam a idade de um ano e meio a três anos e apresentaram um relacionamento íntimo com a mãe reagiam na primeira ocasião, protestando a falta e procurando a imagem da mãe, negando qualquer outra pessoa estranha que fosse à sua presença.

Numa segunda ocasião, o sentimento dessas crianças refletia uma diminuição da esperança de encontrar a mãe, ainda que a preocupação com a ausência permanecesse grande. A criança ficava introvertida e passiva, em um estágio de luto.

Depois dessas duas etapas, que não são estanques e/ou separadas, porém associadas, a criança começava a ficar interessada pelo ambiente e pelas pessoas, aprovando o seu contato e dando indícios de maior tranquilidade - considerando um lugar que promovesse este interesse. Constatou-se ainda que, diante do reencontro com a mãe, depois deste período, a criança demonstrava apatia, distanciamento e falta de interesse (TINOCO, 2005, p. 5).

Diante desses males que são ocasionados pela ausência da figura materna, a criança que é inserida em uma casa abrigo necessita de cuidados que proporcionem segurança e promovam o devido apego. Dessa forma, o adulto cuidador que trabalha na instituição deverá levar essa proteção aos “pequeninos”. Por intermédio desses cuidadores, haverá maiores possibilidades de a criança ser capacitada a enfrentar essas situações dolorosas, amenizando o fardo da dor emocional e das demais consequências que viriam caso ela precisasse encará-las sozinha. Segundo Bowlby (1969/1993b) e James (1994), apud Tinoco (2005, p. 6):

[...] através destas situações de fragilidade e amedrontamento, podemos perceber a importância que há na figura de apego, pois apenas essa figura poderá suportar as fragilidades emocionais infantis.

Outros adultos podem ajudar a lidar com situações menos difíceis, mas, em situações de ameaça e vulnerabilidade, só a figura de apego pode dar o conforto necessário, sendo hierarquicamente a mais importante. A perda da figura de apego traz medo e desespero, que não podem ser suavizados, já que, quem teria condições para isto está ausente.

Observamos, portanto, que o processo de luto é fundamental para que ocorra uma melhora significativa naqueles que sofreram algum tipo de rejeição ou abandono. Mesmo diante da necessidade e da importância de outras figuras que são suporte e segurança durante a separação, não deixa de existir um profundo sofrimento diante da perda da figura de apego, havendo a necessidade de um processo de luto.

Por isso, é imprescindível que haja uma conscientização junto aos cuidadores nas instituições, como também junto aos futuros pais adotivos (TINOCO, 2005). De acordo com Bowlby (1969/1993c), Jewett (1994), Worden (1998) apud Tinoco (2005), ao vivenciar o luto, este será uma fase essencial para promover uma reorganização psicológica nas crianças que foram abandonadas e perderam os seus vínculos familiares.

O processo de luto pode ser vivenciado de várias formas e para isso existem meios específicos que irão colaborar para esta elaboração: aceitação da perda ocorrida; criação da dor da perda; ajuste a um novo lar; internalização e resignificação da perda da relação e persistência da vida. Logo, são necessárias condições tanto internas como ambientais que proporcionem uma elaboração favorável diante do luto.

Para James (1994), Bowlby (1969/1993c), Katz (1997) apud Tinoco (2005), o trauma da separação materna pode ocorrer em qualquer fase de vida da criança; isso será acentuado caso ela seja inserida em um local não conhecido e com pessoas estranhas. Conseqüentemente, por causa do trauma gerado, poderão surgir diversas reações à separação: aflição prolongada, depressão, negação ou cisão.

As instituições e todos aqueles que adotam os sujeitos que foram enjeitados, perdendo o vínculo com as suas famílias, necessitarão ter uma grande capacidade de compreensão e aceitação, porque serão responsáveis pelos cuidados vindouros (TINOCO, 2005).

3.3 O processo de luto na ambiência da adoção

Ao verificarmos o processo de luto após a separação da figura materna, bem como as suas conseqüências, iremos buscar novos olhares acerca da adoção, pois nela estão inseridas as boas novas para a possibilidade de reparação da perda e elaboração do luto. Destaca-se que, de acordo com Moraes (1983, p. 31), a adoção de crianças existe desde a antiguidade, porque:

[...] possivelmente, na sua origem, a adoção teria tido como uma de suas razões básicas assegurar a um indivíduo sem descendência não só a perpetuação do culto ao

antepassado, como também preservar sua estirpe de extinção; somado a isso deveria haver também em jogo razões de ordem econômica. Assim, quando um casal não tinha descendentes naturais, logo procurava na adoção a solução do seu problema, elegendo uma pessoa para ficar com a herança e dar continuidade ao patrimônio da família (MORAES, 1983).

Infelizmente, essa ação não obteve êxito em toda a Europa, pois alguns países tardaram algum tempo para aceitá-la e ainda assim, quando outros fizeram, possuíam determinadas reservas. A legislação da Europa refletia visivelmente a falta de confiança que inspirava, em certos setores, essa nova instituição que buscava vencer os problemas sociais criados por meio de um expediente jurídico.

Graves limitações pesavam desde o começo acerca do procedimento de adoção, restringindo não apenas a idade dos pais adotivos, mas também condicionando a operação jurídica à licença dos pais biológicos (MORAES, 1983)

A prática da adoção, com efeito, tem revelado ser confiável, sendo convertida em uma verdadeira filiação, sendo esta uma medida eficiente não apenas para os pais quem não podem ter “filhos do ventre”, mas principalmente para as crianças que foram enjeitadas (MORAES, 1983).

Para Bowlby apud Silva (2014), a regularidade e o grau dos cuidados realizados por uma pessoa diferente determinarão, na visão da criança, quem seja a sua mãe. Pois o ser mãe é aquele que assume esse papel:

Além disso, os comportamentos de apego, derivados do impulso para o apego, mais parecem uma busca, uma tentativa, uma investigação que, por si só, deixa clara a não determinação de uma pessoa específica a quem se dirija o vínculo. Se o bebê, mesmo em presença de sua mãe biológica, procura uma figura a qual se apegar, evidencia-se que as questões existenciais (O que sou? Para 'onde' vou? etc.) não lhe vêm completamente respondidas de antemão; certas respostas lhe serão dadas por quem o 'adotar' como filho ou filha. Deste modo, as percepções intrauterinas do bebê o predisporiam a apegar-se prioritariamente a sua mãe biológica. Prioritária; não exclusivamente! (SILVA, 2014, p. 721-722).

Um dos medos recorrentes acerca da adoção é a herança genética. Contudo, o vínculo biológico do útero não determinará o vínculo afetivo entre a mãe e o filho (SILVA, 2014). Segundo a psicanalista Gina Levinzon apud Silva (2014, p. 722-723), “é desde o desempenho do relacionamento com os pais que se organiza a experiência da criança e o valor de seu vínculo”.

Dessa forma, são importantes as fantasias e ações profundas dos pais, e, nos anos iniciais, principalmente da mãe, o que é válido para todos os casos, adotivos ou não. Como também em outras relações de pais e filhos, caso os pais adotivos vivam a adoção de maneira infeliz, isso provavelmente resultará em uma consequência prejudicial para o filho.

Dessa maneira, podemos perceber a necessidade de que os futuros pais adotivos examinem bem a sua motivação no ato da adoção, pois a falta de um preparo adequado para receber a criança pode ser prejudicial tanto para ela como para a família.

No capítulo a seguir, abordaremos a adoção, no que diz respeito às suas motivações

e ao seu precioso valor, buscando uma nova perspectiva para com esta ação diante da sociedade (MORAES, 1983; TINOCO, 2005; SILVA, 2014).

3.4 A intervenção psicopedagógica no fracasso escolar e os principais fatores emocionais que impedem a aprendizagem

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo os processos de aprendizagem, suas dificuldades e distúrbios, visa contribuir para educação e saúde no sentido de melhorar o trabalho institucional e clínico. Ela parte de uma necessidade de se compreender melhor o processo de aprendizagem em todo o seu alcance e ajudar na superação das dificuldades que atua no desenvolvimento do aprendiz.

A psicopedagogia nasceu de uma falta e é essa falta, enquanto paradoxo, que a mobiliza no sentido de buscar as possíveis alternativas para compreender o sujeito da aprendizagem nos diferentes contextos socioculturais (CASTANHO, 2002).

O psicopedagogo enquanto profissional poderá atuar clinicamente ou institucionalmente, cujo enfoque poderá ser preventivo ou terapêutico. O psicopedagogo clínico sempre parte de uma queixa, sobre algo que não vai bem com o sujeito aprendiz (criança, adolescente ou adulto). A queixa pode partir dos familiares, responsáveis, do professor, ou do próprio sujeito aprendiz.

No caso da intervenção de caráter terapêutico, ela não se configura de forma preventiva e sim como forma de tratamento. Assim, na intervenção terapêutica, o processo de avaliação do psicopedagogo deve estar atento a dois parâmetros: a queixa da família e a queixa da escola. Estas duas queixas por vezes podem diferir entre si. Depois de registrada a queixa no decorrer do processo avaliativo é preciso averiguar se as queixas procedem com o caso.

Ao final do processo de Avaliação Psicopedagógica Clínica, o psicopedagogo, certamente já deverá ter uma visão geral acerca do sujeito de sua avaliação. Dito de outra forma, o psicopedagogo terá que ter claro o que vem acontecendo com o avaliando do ponto de vista de sua aprendizagem. Para tanto faz-se necessário que, neste momento o psicopedagogo reúna os dados coletados, analise-os e elabore sua conclusão diagnóstica (LOPES, 2008).

O psicopedagogo deve estabelecer vínculo positivo com o aprendiz, estimulando o prazer de aprender, tendo assim um olhar sem preconceito, sempre na escuta atenta, indo além das evidências já observadas por familiares, responsáveis e pelo professor em sala de aula.

Um dos principais fatores que dificultam a aprendizagem hoje, são os fatores emocionais. Há uma problemática na sociedade em abraçar crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, enfrentar questões que envolvem acolhimento de crianças em instituições e os possíveis reflexos no desenvolvimento infantil.

Por mais que estudos apontem os abrigos como uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes por ser um ambiente que garante segurança e conforto a um segmento da sociedade que se encontra em situação de vulnerabilidade social e emocional (CAVALCANTE; MAGALHAES; PONTES, 2008), o senso comum ainda nos leva a crer que as crianças que se encontram nessa condição apresentam alterações em seu desenvolvimento, uma vez que, parecem constituir uma população vulnerável a problemas de ordem física, emocional, comportamental e em seu desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, que ao longo da história, sempre houve crianças abandonadas, sem possuírem o devido amparo de uma família. Esse fato tem gerado responsabilidade de proteção e cuidados. Isso busca, investigar para intervir, o que ocorre com os órfãos diante da separação dos seus pais biológicos, como também a importância da adoção.

Todavia, há instituições em que todos aqueles que adotam os sujeitos que foram enjeitados, perdendo o vínculo com as suas famílias, necessitarão ter uma grande capacidade de compreensão e aceitação, pois eles possuem muita influência acerca dos momentos ligados às circunstâncias ocorridas diante da perda e nos cuidados vindouros, mesmo que algumas vezes eles não têm esta consciência.

Contudo, quando o órfão deixa de ser amparado, ele perde a segurança e o cuidado de uma família, ficando em uma situação de risco de vida. São inúmeras as consequências que poderão ocorrer com a criança ou no adolescente.

Assim, a adoção não deve ser vista como apenas um meio para continuar a genealogia da família, mas como uma capacidade dos pais adotivos de cuidarem dessas crianças, conformando-se às necessidades delas, promovendo um ambiente de confiança e proporcionando cuidados especiais, não ignorando os traumas vividos por elas. Havendo assim, maiores chances de reconfiguração para estes filhos adotados.

Ou seja, para Winnicott o ato de adotar precisa, primeiramente, haver o desejo nos pais adotivos de proporcionar aos seus filhos adotivos uma vida igual à de filhos biológicos. A adoção tem grandes chances de demonstrar resultados tão bons quanto os da filiação biológica, porém, é necessário que ela seja vista como outra maneira legítima de constituição familiar, sendo uma das medidas para direcionar as crianças e os adolescentes a uma resolução da circunstância de abandono da família de origem.

Pode-se compreender que essa pesquisa proporcionou descobrir que apesar das dificuldades causadas pelos traumas vividos pelas crianças, existe esperança de superação para aqueles que estão sendo esquecidos pela sociedade. E o profissional de psicopedagogia tem esse olhar diferenciado, podendo gerar mudanças positivas para que possamos ter uma sociedade mais generosa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. Orfandade por violência doméstica contra a mulher: Uma pesquisa biográfica. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, e20, 2016.
- BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Início**. São Paulo: BIREME - OPAS - OMS, 2020. Disponível em: <<https://bvsalud.org/>>. Acesso em 13 de setembro de 2018.
- BRONHARA, B.; FRANCA-JUNIOR, I.; CONDE, W. L. Orfandade por aids ou por homicídio apresenta efeitos sobre o estado nutricional das crianças? **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 548-559, 2012.
- CASTANHO, M. I. S. Competências na psicopedagogia: um enfoque para o novo milênio. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 25-30, 2002.
- CAVALCANTE, L. I.; MAGALHAES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 329-352, 2007.
- LOPES, S. V. A. **O Processo de Avaliação e intervenção em Psicopedagogia**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.
- MORAES, M. M. **Abandono e adoção: Algumas repercussões psicológicas e existenciais na criança**. Brasília: Conselho Regional de Psicologia, 1983.
- OLIVEIRA, P. A. B. A.; SOUTO, J. B.; SILVA-JUNIOR, E. G. Adoção e Psicanálise: a Escuta do Desejo de Filiação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 4, p. 909-922, 2017.
- PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 219-227, 2014.
- SAMPAIO, R.F. MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.
- SILVA, M. L. F. **Institucionalização e adoção, à luz da teoria Bowlbyana do Apego e da carta de Paulo a Filemom**. Dissertação (mestrado) - Escola superior de Teologia. Programa de pós-graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.
- SPITZ, R. A. **O não e o sim: a gênese da comunicação humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SILVA, P. S. *et al.* A Equipe Psicossocial na Colocação da Criança nos Processos de Adoção. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 608-623, 2017.
- TINOCO, V.; FRANCO, M. H. P. O luto em instituições de abrigamento de crianças. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 427-434, 2011.
- TINOCO, V. **O luto de crianças institucionalizadas em casas abrigo**. In: MAZZORRA, L. e TINOCO, V. (orgs.) Luto na infância: intervenções psicológicas em diferentes contextos. Campinas: Livro Pleno, 2005, p.147- 169.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 06/04/2020

Lucio Araujo Fernandes

Polícia Rodoviária Federal, e-mail: lucio.araujo@prf.gov.br

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/3548345298491496>

ID Lattes: 3548345298491496

RESUMO: O presente artigo objetiva trazer um olhar crítico sobre fatores epistemológicos, éticos e culturais da educação para o trânsito. A violência no trânsito já é um problema social que causa prejuízos diversos para a sociedade brasileira. Muitos acidentes são causados por falhas humanas, isto é, os acidentes acontecem, em sua maioria, como consequência direta de comportamentos inadequados de motoristas e pedestres. A Educação para o trânsito não tem sido aplicada eficazmente para reduzir a violência no trânsito. A prática psicopedagógica pode ser um instrumento importante para maximizar a eficácia da educação para o trânsito como instrumento capaz de promover aprendizagem efetiva provocando a mudança de comportamento necessária para construção

de um trânsito seguro. A legislação em vigor não prioriza a educação para o trânsito. A metodologia de pesquisa utilizada nesta obra é, quanto a sua natureza, uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos e, quanto aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica e documental, elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, Internet, etc; e também documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Violência no trânsito, Educação, Psicopedagogia, Segurança Pública, Educação para o trânsito.

PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION IN EDUCATION FOR TRAFFIC INSIDE AND OUTSIDE THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This objective article brings a critical look at factors epistemological, ethical and cultural in traffic education. Traffic violence is already a social problem that causes several damages to Brazilian society. Many accidents are caused by human error, that is, accidents that occur, mostly, as a direct consequence of inappropriate use of drivers and pedestrians. Traffic education has not been applied effectively to reduce traffic violence. A psychopedagogical

practice can be an important tool to maximize the effectiveness of traffic education, as an instrument capable of promoting effective learning, causing a change in behavior caused by the construction of safe traffic. Current legislation does not prioritize traffic education. The research methodology used in this work, regarding its nature, an applied research, aims to create knowledge for practical applications directed to problem solutions, and as for technical procedures, it is a bibliographic and documentary research, elaborated from material already published, such as books, articles, periodicals, Internet, etc; and also documents that have not yet received analytical treatment.

KEYWORDS: Traffic violence, Education, Psychopedagogy, Public Safety, Traffic education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é sem dúvida o bem maior de uma sociedade, com ela se constrói a cidadania de um povo. A boa educação é quem define os rumos sociais de uma nação. Em um mundo cada vez mais globalizado é importante que a educação de um país melhore e se desenvolva a cada dia para que este seja competitivo e se destaque no cenário mundial. A educação está também intimamente relacionada com o bem-estar social e a qualidade de vida de um povo. As relações sociais pacíficas, o desenvolvimento da cidadania e o respeito aos direitos e garantias dos indivíduos são bens de extremo valor, resultantes de um sistema educacional eficiente e bem-sucedido. A educação é, portanto, primordial para definir o crescimento ou estagnação de um povo.

Um sistema educacional eficiente deve garantir acesso e qualidade a todo o universo educacional desde a alfabetização, educação básica, educação profissional até a educação superior. Mas não apenas isso, deve haver uma preocupação constante - e por que não inquietante? - De formar cidadãos conscientes e comprometidos com seus deveres sociais. Assim como é importante capacitar para o mercado de trabalho, é também, igualmente importante, educar para o convívio social harmônico, pacífico e justo.

A Constituição Federal de 1998 narra que constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A educação é sem dúvida a principal ferramenta para viabilizar o atingimento desses objetivos.

No Brasil, a regulamentação do sistema educacional, segue prioritariamente os princípios constitucionais, existindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 – LDB) como norma principal que rege toda a estrutura educacional do país; é uma legislação com a função de organizar a estrutura da educação brasileira, possui influência inequívoca na formação escolar e acadêmica do país. Para subsidiar a LDB foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCN).

Na apresentação do PCN pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) tem uma afirmação acertada dizendo que o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Para atender essa maior abrangência do compromisso educacional não foram criadas novas disciplinas, mas foram incorporados no currículo os temas transversais que devem ser trabalhados nas áreas e disciplinas já existentes, surgindo assim o conceito didático de transversalidade. O documento afirma ainda que os temas transversais são amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, correspondendo a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. Para atingir esses objetivos foram então incluídos como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

Existe, portanto, uma responsabilidade eminente de através da educação interferir positivamente em questões importantes e urgentes que afligem a sociedade brasileira no convívio cotidiano. Sob esse aspecto destaca-se a problemática do trânsito seguro. Valores basilares garantidos pela Constituição Federal, como, por exemplo, o direito à vida e o direito de ir e vir com segurança, estão notoriamente afligidos pelo atual cenário de violência no trânsito que se apresenta como realidade presente. A educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. Contribuir para redução do número de mortes no trânsito transformando a realidade de um trânsito que produz milhares de vítimas ao longo dos anos em um trânsito regido precipuamente pelo respeito às normas e à prática da cidadania é sem dúvida um desafio para o sistema educacional brasileiro.

Os dados de mortes no trânsito no Brasil são controversos, em face da falta de um sistema seguro de estatísticas, em 2006 um estudo publicado pelo DENATRAN e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA mostrou a dificuldade de consolidação das estatísticas de trânsito e publicou dados alarmantes sobre mortes e prejuízos causados pela violência no trânsito. A Resolução nº 166 de 15 de setembro de 2004 que instituiu as diretrizes da Política Nacional de Trânsito revelou que a cada ano, mais de 33 mil pessoas são mortas e cerca de 400 mil tornam-se feridas ou inválidas em ocorrências de trânsito. Faz ainda uma comparação destes números com outros países mostrando que os índices de fatalidade na circulação viária são bastante superiores aos dos países desenvolvidos e representam uma das principais causas de morte prematura da população economicamente ativa.

A Psicopedagogia em seu amplo universo de atuação é responsável por trabalhar e estudar a aprendizagem transformando para melhor a realidade escolar, busca adequar a escola às demandas da sociedade relacionando o contexto social e os momentos

históricos atuais, incentivando a implantação de projetos que estimulem a autonomia, o senso crítico e a criatividade de alunos e professores.

A aprendizagem humana pode ser considerada o foco principal da psicopedagogia. O tema aprendizagem é bastante complexo, e a psicopedagogia investiga as características da aprendizagem humana, principalmente a forma de aprendizado, buscando o tratamento e prevenção das dificuldades na aprendizagem, assim como de uma possível ineficiência no processo ensino aprendizagem.

Este artigo objetiva tratar da importância da intervenção psicopedagógica na construção de um processo de ensino aprendizagem eficiente, capaz de transformar o indivíduo aprendiz, quanto às suas responsabilidades na construção de um trânsito seguro. O tema se torna muito complexo se consideradas as diversas competências envolvidas nesse processo, inclusive ao tratar das particularidades que surgem quando se consideram as diversas variáveis envolvidas que certamente influenciam na abordagem pedagógica mais adequada como, idade, características regionais, escolaridade, vivência com o trânsito, influência familiar ou de grupo social, etc.

Esse tema pode ser aprofundado em diversas vertentes, entretanto este artigo abordará a temática delimitada na compreensão da importância de uma intervenção psicopedagógica com vistas a otimizar o processo ensino aprendizagem tanto no ambiente escolar quanto em campanhas educativas elaboradas por órgãos do sistema nacional de trânsito, Organizações Não Governamentais ou pelos órgãos de saúde, focando na necessidade de utilização de didática e estratégias de ensino adequadas para os diversos públicos alvo.

2 | O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), assim como o seu alinhamento e subordinação aos princípios constitucionais, consolidou-se o que atualmente representa a estrutura do funcionamento do sistema educacional no Brasil.

Conforme descrito no artigo 21 da LDB, a educação escolar compõe-se de Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e ensino superior. O artigo 22 da mesma lei descreve a finalidade da educação básica como responsável pelo desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A educação básica pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior. O artigo 29 da LDB descreve que a educação infantil, é a primeira etapa da educação básica, tendo

como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O ensino fundamental, tem como objetivo maior a formação básica do cidadão; O ensino médio é etapa final da educação básica, seu objetivo é promover a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos adquiridos no ensino fundamental.

A educação superior dentre outras finalidades, conforme prescreve o artigo 43 da LDB, é responsável por estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 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.

O Art. 26. da LDB teve a redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013. Nele fica determinado que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

2.1 A educação para o trânsito no Brasil

A LDB não prevê de forma expressa a educação para o trânsito como disciplina obrigatória em nenhuma das fases do ensino. Os parágrafos do artigo 26 da LDB descrevem as disciplinas obrigatórias e suas particularidades. Em complementação à LDB foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCN). Estes surgiram com o objetivo de criar parâmetros capazes de orientar ações educativas do ensino obrigatório, proporcionando melhoria do ensino nas escolas brasileiras.

A presente pesquisa revela que a LDB não contempla o estudo do trânsito em sua base nacional comum, tampouco os RCNEI e os PCN indicam o trânsito sequer como tema transversal. A única menção sobre educação para o trânsito na legislação educacional brasileira é encontrada no PCN do ensino fundamental como sugestão de tema local, entretanto não há qualquer referência nos RCNEI assim como nos PCN do ensino médio.

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais. (BRASIL, 1997, Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, p. 34)

A citação está presente apenas quando o PCN do ensino fundamental trata dos temas locais, disciplinando que a escola poderá tratar temas reconhecidamente de urgência social de um problema local e este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais.

Tomando-se como exemplo o caso do trânsito, vê-se que, embora esse seja um problema que atinge uma parcela significativa da população, é um tema que ganha significação principalmente nos grandes centros urbanos, onde o trânsito tem sido fonte de intrincadas questões de natureza extremamente diversa. Pense-se, por exemplo, no direito ao transporte associado à qualidade de vida e à qualidade do meio ambiente; ou o desrespeito às regras de trânsito e a segurança de motoristas e pedestres (o trânsito brasileiro é um dos que, no mundo, causa maior número de mortes). Assim, visto de forma ampla, o tema trânsito remete à reflexão sobre as características de modos de vida e relações sociais (BRASIL, 1997, Apresentação dos temas transversais, p. 45)

A legislação de trânsito no Brasil evoluiu com o passar do tempo inclusive amadureceu a temática da educação para o trânsito. O primeiro Código de Trânsito do Brasil foi o Decreto Lei nº 2.994, em 28 de janeiro de 1941. Passados poucos meses o Decreto Lei nº 3.651 de 25 de setembro de do mesmo ano revogou o antigo código. Não havia qualquer menção sobre educação para o trânsito. Em 1966 foi promulgado com a Lei nº 5.108 em 21 de setembro um novo Código de Trânsito, este trazia em seu texto um artigo que incluía um representante do ministério da educação e cultura como membro do Conselho Nacional de trânsito, órgão máximo normativo da coordenação da política e do sistema nacional de trânsito.

Este código também inovou quando incluiu como competência do Conselho Nacional de Trânsito a responsabilidade por promover e coordenar campanhas educativas de trânsito. Por último, incumbiu ao Ministério da Educação a responsabilidade de promover a divulgação de noções de trânsito nas escolas primárias e de ensino médio do país.

Em vigor até hoje, a Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997, conhecida como Código de Trânsito Brasileiro, quando de sua concepção foi considerada uma evolução das normas de trânsito, o texto traz punições mais severas para os infratores e pela primeira vez define algumas situações que são consideradas crimes de trânsito. Também evoluiu no contexto educacional, dedicou um capítulo inteiro para tratar da educação para o trânsito, tema esquecido por legislações anteriores.

O artigo 74 abre o capítulo afirmando que “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. O capítulo trata de diversos assuntos como campanhas publicitárias desenvolvidas em nível nacional e, planejamento e parcerias para desenvolver projetos em nível local. É no artigo 76 que o CTB adentra a ceara educacional no que se refere ao ambiente escolar.

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação. (BRASIL, Lei 9.503, 1997)

O CTB determina que o Ministério da Educação e do Desporto promova a adoção em todos os níveis de ensino de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre legislação para o trânsito.

Entretanto, como visto na análise da legislação educacional brasileira, não existe, de fato, uma disciplina específica para tratar de um conteúdo programático sobre segurança no trânsito. Na prática a educação para o trânsito se resume a campanhas educativas em forma de folhetos, comerciais, anúncios e palestras promovidas por órgãos e entidades relacionadas ao trânsito. Nas escolas o tema é tratado de forma não obrigatória e fica condicionado à motivação e interesse de cada escola; o sucesso e a qualidade desses projetos dependem da capacidade dos pedagogos e professores envolvidos, que muitas vezes não possuem a capacitação adequada sobre o tema trânsito, pois não existe uma obrigatoriedade de haver professores e especialistas dessa área nas escolas do Brasil, sequer para prestar consultoria àqueles que desejam desenvolver projetos de trânsito em suas escolas.

2.2 A produção do conhecimento científico

O investimento em produção de conhecimento acadêmico e de investigações e pesquisas científicas certamente constroem e desenvolvem o conhecimento científico em determinada área do conhecimento. O Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Marcos Araújo Bagno, define pesquisa científica como “a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”. Em seu livro, *Pesquisa na escola*, ele cita:

A pesquisa é simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência digna deste nome. Quando alguém vier lhe falar de alguma ciência, portanto, fique logo atento e procure saber quais foram os últimos avanços conseguidos por esta ciência. Se não houve avanços é porque não houve pesquisas, e se não houve pesquisa é porque não é ciência. (BAGNO, 1998, p.18)

Para que haja uma cultura de pesquisas em determinada área do conhecimento, é necessário que exista um conhecimento acadêmico que o sustente e o oriente. A CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

No portal da CAPES, na internet, é possível pesquisar a relação de todos os cursos de pós-graduação recomendados e reconhecidos pelo MEC, dentre os diversos cursos divididos por área de atuação, não existe nenhum específico para Educação para o Trânsito. Também não existe nada específico para segurança no trânsito. Uma pesquisa mais avançada através dos sites de busca na internet revela que o profissional que pretende se especializar em segurança no trânsito e mais especificamente em educação

para o trânsito não possui muitas opções. Existem alguns cursos de pós-graduação Lato Sensu na área de trânsito, mas nenhum *Stricto Sensu* específico em educação para o trânsito.

O site Portal do trânsito, em artigo recente, comenta a dificuldade de educação permanente para o profissional do trânsito, mesmo neste momento em que a sociedade clama por um trânsito mais seguro. Essa deficiência na formação de profissionais especialistas e pesquisadores na área de trânsito se reflete na ineficiência de projetos e programas de redução de acidentes de trânsito.

A sociedade clama por educação para o trânsito nas escolas desde os anos iniciais até a universidade. Tem sido comum defender que segurança no trânsito deveria ser ensinada como disciplina específica, suplantando o caráter globalizante do ensino brasileiro como rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Existe um entrave legal para isso (...) O fato é que as universidades começaram a oferecer cursos específicos em nível de graduação na área de trânsito há pouco tempo (...) Embora as universidades brasileiras ofereçam cursos de pós-graduação na área de trânsito, inclusive na modalidade de Ensino à Distância (EAD), ainda há muitas barreiras (...). Depois de graduado, aí é que aumentam as dificuldades para a formação permanente. As disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos na área de trânsito são muitas, mas a oferta principal tem sido em gestão do trânsito como um todo. Mas, só isso não basta! Ainda é muito limitado se considerarmos o vasto campo de atuação do profissional do trânsito. Se a opção for pelo Mestrado, aí é que complica mais ainda. Provavelmente, o profissional do trânsito terá de optar por algum curso de Mestrado em Educação e voltar o tema de pesquisa para a Educação no Trânsito. Mas, cursos específicos de Mestrado em Trânsito com foco em outras possibilidades de atuação do profissional ainda não temos no Brasil. (PONTES, 2013)

Diante da atual oferta acadêmica no Brasil, não existe sequer um mestre ou doutor em educação para o trânsito formado em território nacional. Isso explica em parte porque os dados sobre segurança no trânsito e os projetos de educação para o trânsito, em curso atualmente, não são suficientemente eficientes para atender ao propósito de erradicar a violência no trânsito através da educação.

É comum encontrar textos na internet com ensinamentos errados sobre educação para o trânsito, assinados por pessoas que se auto intitulam especialistas ou consultores em trânsito. Mas de onde veio tal formação?

2.3 A formação do motorista profissional

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece em seu Artigo 5.º XIII – “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Está claro que estas qualificações estão diretamente relacionadas à responsabilidade de cada profissão. Profissões de grandes responsabilidades exigem dos profissionais uma preparação criteriosa e seguem com especializações para aperfeiçoamento, existem também normas dos conselhos de cada categoria.

O exercício da profissão de motorista, na atual legislação, é regido por diferentes normas. A lei n 12.468, de 26 de agosto de 2011 regulamenta a profissão de taxista, alterando a Lei no 6.094, de 30 de agosto de 1974, que não exigia qualquer qualificação

para o exercício da profissão, bastando apenas um requerimento ao órgão de trânsito responsável. Na atual norma o artigo 3º, II prevê curso de relações humanas, direção defensiva, primeiros socorros, mecânica e elétrica básica de veículos, promovido por entidade reconhecida pelo respectivo órgão autorizatório.

A Lei n 12.009, de 29 de julho de 2009 regulamenta o exercício das atividades dos profissionais em transporte de passageiros, “mototaxista”, em entrega de mercadorias e em serviço comunitário de rua, e “motoboy”, com o uso de motocicletas. Dentre as exigências para o exercício da profissão consta no artigo 2º a obrigatoriedade de um curso que será regulado pelo CONTRAN, este estabeleceu pela resolução nº 410, de 2 de agosto de 2012 a obrigatoriedade de um curso com carga horária de 30 horas. O curso, na forma desta Resolução, será ministrado pelo órgão executivo de trânsito do Estado ou do Distrito Federal ou por órgãos, entidades e instituições por ele autorizados.

A regulamentação mais recente é a Lei n 12.619, de 30 de abril de 2012 que dispõe sobre o exercício da profissão de motorista. O artigo 1º narra que é livre o exercício da profissão de motorista profissional, atendidas as condições e qualificações profissionais estabelecidas nesta Lei. Estas qualificações se referem aos cursos exigidos pela resolução nº 285, de 29 de julho de 2008. Os cursos exigidos nesta resolução possuem carga horária máxima de 50 horas e alguns podem ser feitos no sistema de educação à distância.

Isto mostra que nem mesmo na formação do motorista profissional, aquele que deveria ser altamente especializado, existe a preocupação por parte do poder público, no que se refere à normatização, de valorizar a educação para o trânsito. Em se tratar de uma formação que certamente enfrentará um público altamente heterogêneo, é mister que as técnicas e métodos de ensino sejam altamente eficazes, para que haja a real aprendizagem e a mudança de comportamento necessária para a formação do profissional habilitado para o trânsito.

Não é objetivo desta pesquisa tratar especificamente da qualidade dos cursos oferecidos, da supervisão pedagógica, da fiscalização da qualidade, do conteúdo programático adotado, nem mesmo trazer uma proposta de alteração, entretanto fica claro que os atuais requisitos para formação do motorista profissional estão aquém do necessário para garantia de um trânsito seguro, o que poderia ser facilmente comprovado com estatísticas sobre infrações de trânsito e suas reincidências, acidentes de trânsito com análise de causas e efeitos e ainda estudos sobre o comportamento dos motoristas profissionais no trânsito. Mas como dito anteriormente, faltam pesquisas científicas sobre o tema de segurança no trânsito.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção psicopedagógica busca entender quais os ajustes que devem ser feitos em um contexto de ensino aprendizagem para que esta relação seja a mais proveitosa

possível, isto é, para que o resultado dessa interação seja a efetiva aprendizagem dentro do seu complexo esquema de construção.

O campo de atuação da psicopedagogia não está restrito ao ambiente escolar, mas é útil para enriquecer, melhorar e até mesmo solucionar uma possível ineficiência em qualquer contexto de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola.

PONTES, 2010 trata do assunto da intervenção psicopedagógica citando que o psicopedagogo deve estar atento para as condições necessárias para um ambiente adequado de aprendizagem. “O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar).”

A aprendizagem não é missão apenas do aluno, mas de uma complexa rede de fatores que se relacionam e que devem ser adequadas para a construção de um ambiente propício e de uma metodologia realmente eficaz

Cabe ao psicopedagogo entender como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende em relação ao grupo e sua reação frente a este. A atuação psicopedagógica tem como base o pensar, a forma como o aprendente pensa e não propriamente o que aprende. É buscar compreender como eles utilizam os elementos do seu sistema cognitivo e emocional para aprender.

A intervenção psicopedagógica é relevante tanto no contexto escolar, na atuação clínica com encaminhamentos adequados, quanto em qualquer ação que envolva a relação de ensino aprendizagem. Em se tratando da educação para o trânsito a psicopedagogia se apresenta como uma ferramenta necessária para organizar e propor alternativas para que os projetos sejam mais eficientes.

No contexto escolar, por se tratar de um tema que não é uma disciplina consolidada e por não haver professores especialistas na “disciplina” trânsito seguro, a intervenção psicopedagógica se faz necessária para adequar a abordagem do tema de forma mais proveitosa.

Nas ações de educação para o trânsito desenvolvidas por diversos órgãos de trânsito para públicos de diversas faixas etárias e diversos contextos sociais e estados emocionais, a intervenção psicopedagógica pode auxiliar na busca de uma forma mais eficaz de abordagem dos temas e proporcionar uma real aprendizagem e reflexão sobre a temática em debate.

As estatísticas mostram números alarmantes sobre as vítimas da violência no trânsito e dentre as poucas pesquisas publicadas sobre o tema divulga-se o dado preocupante que a maioria dos acidentes de trânsito são causados por falhas humanas e poderiam ser evitados se os envolvidos tivessem adotado um comportamento mais seguro. Diante desses dados e de estudos da ONU que incentivam medidas de conscientização para a construção de um trânsito seguro, não restam dúvidas que a educação para o trânsito

bem planejada é uma ferramenta útil para mudar essa triste realidade.

Dentre as diversas medidas que devem ser adotadas para amadurecer e consolidar um sistema de educação para o trânsito mais eficiente é possível citar que o Brasil precisa investir em formação de profissionais capacitados para tratar o tema segurança no trânsito e educação para o trânsito, precisa haver um incentivo à criação de cursos técnicos e superiores, cursos de pós-graduação e a formação de mestres e doutores para que sejam produzidas pesquisas e estudos mais aprofundados sobre o tema que certamente responderão as perguntas que hoje ainda geram dúvidas por falta de conhecimento sobre o assunto.

As pesquisas podem investigar se os atuais cursos para habilitação de motoristas profissionais, os cursos de reabilitação de motoristas infratores, os cursos de formação de instrutores; se os projetos desenvolvidos por órgãos de trânsito, se os projetos desenvolvidos por escolas e instituições diversas, estão trazendo resultados positivos e se precisam ser reformulados. É preciso refletir e estudar com maior profundidade o tema trânsito seguro, para evitar que o debate sobre o tema seja realizado de forma superficial por quem não possui o conhecimento técnico científico adequado sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola. O que é ? Como se faz?** 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005

BRASIL. _____. Constituição Federal. 1998.

_____. Lei 9503, de 23 de setembro de 1997. **Institui o Código de trânsito Brasileiro.**

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

_____. Lei 12.468, de 26 de agosto de 2011. **Regulamenta a profissão de taxista.**

_____. Lei 12.009, de 29 de julho de 2009. **Regulamenta o exercício das atividades dos profissionais em transporte de passageiros, “mototaxista”, em entrega de mercadorias e em serviço comunitário de rua, e “motoboy”, com o uso de motocicletas.**

_____. Lei 12.619, de 30 de abril de 2012. **Dispõe sobre o exercício da profissão de motorista.**

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : **Apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CONTRAN. Resolução 410, de 2 de agosto de 2012.

_____. Resolução 285, de 29 de julho de 2008.

_____. Resolução nº 166 de 15 de setembro de 2004

DETRAN, Coordenadoria de Educação do DETRAN-RJ, **Cartilha para renovação de CNH**. 2010

PONTES, I. A. M. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim**. Rev. Psicopedagogia 2010; 27(84): 417-27

PONTES, M. **Dificuldades para a formação de profissionais do trânsito**. Disponível em < <http://portaldotransito.com.br/noticias/post/dificuldades-para-a-formacao-permanente-de-profissionais-do-transito>>, Acesso em 20 mar.2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução ONU nº 2, de 2009

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 15/04/2020

Rodrigo Bastos Daude

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5422664343977189>

Carlos Augusto Cardoso de Jesus

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/8554380539801999>

Gabrielle Correia Silva dos Santos

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/0921596330935425>

João Pedro Marques Oliveira

Universidade Estadual de Goiás, Curso de
Matemática
Cidade de Goiás-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3592640355153760>

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado vinculada ao programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de

Goiás. Apresentamos por objetivo avaliar as práticas de ensino de matemática no contexto dos espaços não formais e neste processo evidenciar o potencial pedagógico do uso dos espaços não formais da Cidade de Goiás na formação do professor de matemática. Assim entendemos que a formação não deve ficar presa a uma única metodologia, e da necessidade de atender aos diferentes processos de aprendizagem e a formação de professores de professores deve contemplar estas diferenças e acontecer em múltiplos espaços. Para isto discutimos fatores históricos, pedagógicos e legais na prática e formação de professores a partir dos autores como Gatti (2010), Saviani, Curi (2000), D'Ambrósio (2001, 2003), Fiorentini (1994, 1995) e LDB (1996). Não menos importante apresentamos os espaços não formais na perspectiva pluralista metodológica que se aproxima de um ensino matemático contextualizado em Trilla (1996), Sarramona (1998) e Gohn (2006, 2010). Nosso campo de pesquisa foi os espaços históricos (Museus, igrejas e palácios) da Cidade de Goiás, com o acompanhamento de discentes e docentes do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Ao desenvolver a pesquisa foi necessário usar de uma abordagem qualitativa

em meio a um estudo de caso colaborativo em que todos os sujeitos podem emitir opiniões e levantar hipóteses a serem verificadas. Em parte, percebemos que recorrer a cultura, dia-a-dia e ao ensino verdadeiramente contextualizado aumentamos nossas chances de sucesso no ensino e conseqüente aprendizagem. E os espaços não formais auxiliam de sobremaneira nesta tarefa o qual contribui em duas perspectivas: ensino de conhecimentos científicos e numa educação gerada no processo de participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de matemática; formação de professores de matemática; espaços não formais; contextualização.

THE MATHEMATICS TEACHER'S PRACTICE AND NON-FORMAL SPACES

ABSTRACT: This article is the result of a master's research linked to the master's program in Education in Science and Mathematics by the Federal University of Goiás. We aim to evaluate the teaching practices of mathematics in the context of non-formal spaces and in this process highlight the pedagogical potential the use of non-formal spaces in the City of Goiás in the formation of the mathematics teacher. Thus, we understand that training should not be tied to a single methodology, and the need to attend to different learning processes and the training of teachers of teachers must contemplate these differences and happen in multiple spaces. For this we discuss historical, pedagogical and legal factors in the practice and training of teachers based on authors such as Gatti (2010), Saviani, Curi (2000), D'Ambrósio (2001, 2003), Fiorentini (1994, 1995) and LDB (1996). No less important, we present non-formal spaces in a pluralistic methodological perspective that approaches mathematical teaching contextualized in Trilla (1996), Sarramona (1998) and Gohn (2006, 2010). Our research field was the historical spaces (Museums, churches and palaces) of the City of Goiás, with the accompaniment of students and teachers of the mathematics degree course at the State University of Goiás, Campus Cora Coralina. When developing the research, it was necessary to use a qualitative approach in the midst of a collaborative case study in which all subjects can express opinions and raise hypotheses to be verified. In part, we realized that resorting to culture, day-to-day and truly contextualized teaching increases our chances of success in teaching and consequent learning. And the non-formal spaces help a lot in this task, which contributes in two perspectives: teaching scientific knowledge and in an education generated in the process of social participation.

KEYWORDS: Mathematics teaching; training of mathematics teachers; non-formal spaces; contextualization.

1 | PROBLEMATIZANDO A PESQUISA: CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Tornar-se um professor de Matemática, é um processo que depende, fundamentalmente da formação inicial oferecida pelo curso de Licenciatura, haja vista que este é um profissional que participa do processo social de educação básica da população.

Nesse sentido, os conhecimentos do professor devem fazer sentido dentro do mundo do educando e envolver uma matemática que não se volte exclusivamente para seus fundamentos lógicos, sendo capaz de desenvolver uma matemática que ultrapasse o simples uso mecânico de fórmulas, algoritmos e procedimentos memorizados.

Para que essa formação do professor possa ser alcançada adquire importância crucial pensar na formação do professor formador. Estes, além das qualificações formais, devem estar envolvidos efetivamente com o estudo da prática docente escolar em matemática e comprometido com a perspectiva adotada.

Assim, a pesquisa que tem como cenário de investigação o Núcleo de Ações Educativas: Educação Matemática em Espaços Não Formais-NEMENF do curso de licenciatura em Matemática do Campus Cora Coralina da UEG, e o conjunto de espaços não formais da Cidade de Goiás. Neste sentido a pesquisa se caracterizou por ser um Estudo de Caso Colaborativo, o qual buscou aprimoramento das práticas dos professores de matemática.

No grupo participante, constituído por 6 docentes, 6 discentes e o coordenador do grupo, a proposta de estudo foi construída a partir das experiências vivenciadas por seus componentes. Cientes que a trajetória pessoal de cada formador se relaciona às suas escolhas pedagógicas e as formas de atuação no NEMENF mesmo que ocorrendo individualmente, se constituíram em um coletivo no compartilhamento das decisões de planejamento das atividades.

No desenvolver das atividades do NEMENF tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância do desenvolvimento de estratégias de ensino usando os espaços não formais e de que forma poderíamos potencializá-las “lançando mão” de ambientes da própria cidade em que os acadêmicos moram. Assim, ocupamo-nos da tarefa de verificar de que forma a educação em Espaços Não Formais pode contribuir na Formação e na prática do Professor de Matemática. A partir deste estudo propomos uma forma de se ver e conceber a formação do professor de matemática e do uso de espaços não formais que podem servir de complemento ao ensino formal.

2 | A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O ensino de matemática no sistema educacional brasileiro tem sofrido recentemente diferentes críticas. Atribui-se que o desenvolvimento do país depende do sistema educacional, e a este por sua vez é dado grande importância aos conteúdos de matemática, física, química, biologia entre outros. Mas, também ganha centralidade e responsabilidade o aluno, a qual antes, o único responsável pela “transmissão” destes saberes era o professor.

Ponte (1992) afirma ser o professor o responsável pelas experiências de aprendizagem dos alunos. Logo o que ensinar e como ensinar tornou-se centro de preocupações de

estudiosos da área do ensino de matemática, caracterizado pela relação conteúdo-forma. Um modo de entender os problemas no ensino de matemática depende de uma análise frente às tendências nas práticas pedagógicas apresentadas por Fiorentini (1994,1995), que imbricadas no processo se constituíram e foram apropriadas pelos professores.

Entender este contexto pode propiciar elementos teóricos para levantamento de alternativas subjacentes ou não às já discutidas na literatura da área, a fim de que conduzam a melhorias no processo de ensino da matemática.

Todas as propostas pedagógicas e psicológicas que imbuem na tentativa dar a conhecer os processos de ensino e aprendizagem, como seus agentes devem se comportar e necessitam que sejam entendidas pelo professor no seu contexto escolar próprio.

Em Fiorentini presenciamos algumas tendências que foram cristalizadas na ação docente com o passar dos anos. Se não justifica, pelos menos deixa claro como o ensino de matemática foi conduzido no Brasil.

Este autor aponta algumas tendências nas práticas pedagógicas de Matemática: Formalista Clássica, Formalista Moderna, Tecnicista, Construtivista e a Sócioetnocultural. Difícil perceber em que época uma ou outra tendência prevaleceu, visto que o ensino e a formação do professor de matemática são caracterizados por descontinuidades, conforme destacou Saviani (2009). Porém temos indicativos que nos dão condições de realizar alguns apontamentos seguros sobre a utilização destas tendências em momentos históricos específicos.

De acordo com Fiorentini (1994), estas tendências confluíam de movimentos ocorridos no Brasil envolvendo pedagogos, psicopedagogos, matemáticos e licenciados em matemática. Difícil é estabelecer uma linearidade histórica entre estas tendências sendo que uma perpassa e tem características de outra.

As seis tendências apontadas por Fiorentini (1995) procuram dar uma visão geral da forma que o ensino de matemática tem se caracterizado. Fato é que, normalmente a prática adotada pelo professor provém de práticas e posturas utilizadas por seus formadores na sua formação, como nos conta Curi (2000).

Admitir este posicionamento leva-nos a entender a tendência pedagógica sócio-cultural ou crítico popular, assim definida por Fiorentini (1994, 1995), ou como este mesmo autor a discute de sócioetnocultural.

Não podemos afirmar que considerar aspectos socioculturais dos alunos seja uma tendência recente da última década do século passado. Este viés, conforme mostra Fiorentini (1994), tem permeado pesquisas e o imaginário dos professores de matemática desde o fracasso do Movimento da Matemática Moderna na década de 1960 e 1970 quando a parcela menos favorecida da população teve acesso ao sistema de ensino.

Ainda frente as críticas atribuídas ao ensino matemático do ponto de vista de conhecimento pronto e acabado, Fiorentini (1994, p.59) pontua que “No âmbito das ideias pedagógicas esta tendência se apoia em Paulo Freire. E, no âmbito da Educação

Matemática tem-se apoiado na Etnomatemática de Ubiratan D' Ambrósio, seu principal idealizador". De forma geral esta corrente vai de encontro à educação bancária criticada por Freire (1996) e o ensino matemático, conforme D' Ambrósio (1998, 2003), se destaca ao buscar considerar a cultura do aluno, entender o que ele poderá usar em seu dia-a-dia para estabelecer as estratégias de ensino.

A partir dessa perspectiva no ensino de matemática surge uma feição antropológica, socio-cultural e política (Fiorentini (1994, 1995)) que se posiciona desta forma no movimento socioetnocultural, e que focaliza o processo segundo os problemas de uma determinada realidade, seu contexto e sua cultura como o grande mérito da etnomatemática.

Fiorentini (1994) deixa claro que a relação professor-aluno passa a ser dialógica, com predominância aos interesses dos alunos. Desta forma proporciona a troca de conhecimento entre ambos e a discussão e a problematização dos problemas referentes a realidade dos alunos. Isto é o que Fiorentini (1994) atribui como finalidade do ensino matemático, "desmitificar a realidade, buscando sobretudo compreendê-la para poder transformá-la (p.60)".

Este agir sobre a realidade é o que diferencia esta corrente das demais. Ter consciência de onde se vive, como as relações de poder se relacionam e mostram o caráter político da mesma. Entendemos que até o momento esta tendência engloba o maior número de variáveis das quais dependem os processos de ensino e aprendizagem de matemática: coloca o aluno no centro do processo, considera seus saberes, experiência e cultura, não contém materiais instrucionais estabelecidos num processo dialógico de ensino.

Com base nestes referenciais entra em voga uma necessidade para o ensino de matemática, a necessidade de pensá-lo a partir da contextualização e de outros ambientes de aprendizagem. Daquilo que o aluno vive, precisa para se estabelecer e entender a sua realidade. Esta concepção socioetnocultural vem sendo germinada numa reflexão sobre a contextualização face as críticas as formas tradicionais de ensino e que necessitam melhor serem discutidas.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

A contextualização no ensino de matemática faz "cair por terra" a concepção absolutista e empirista que se tem dela, e os conhecimentos e conteúdos podem ganhar utilidade prática, resignificando a visão dos alunos perante a matemática. Porém a contextualização não se restringe a encontrar aplicações práticas para conteúdos matemáticos, passando pela superação de um ensino simplesmente pela descoberta, experiência, que não considera o aluno com as particularidades de cada sujeito.

Contribuindo com este raciocínio D' Ambrósio (1996, p. 29) exemplifica que a matemática ensinada em nosso país, apresenta-a "[...] em coisas acabadas, mortas e absolutamente fora do contexto. Torna-se cada vez mais difícil motivar alunos para uma

ciência tão cristalizada”.

Fiorentini e Nacarato (2002) afirmam que para compreender o contexto é necessário fazer sentido em qualquer pessoa, e para isso devem-se incluir categorias como o tempo, espaço e outras. Imaginar uma matemática sem o seu contexto parece uma tarefa difícil? Totalmente isolada de problemas a resolver e que todas as pessoas possuem a mesma realidade?

Pensar na formação de conceitos matemáticos sem seu próprio contexto é uma das críticas de Gerard Vergnaud, haja vista que o contexto é um elemento fundamental na construção destes. Moreira (2004) faz uma aproximação dos estudos de Vergnaud à teoria de Vygotsky, a partir da consideração relevante da interação social, linguagem e simbolismos que o sujeito estabelece. Nesta aproximação, através da Teoria dos Campos Conceituais, Vergnaud apresenta a tríade Situação, Invariantes e Representações para dar sentido e estrutura à própria conceitualização.

Vasconcelos (2008) destaca a necessidade do professor conhecer a realidade sociocultural dos seus alunos e alunas, para organizar as ações pedagógicas que possibilitem contribuir para a construção de significado aos conteúdos a serem aprendidos. Diferentes estudos: Laburú, Arruda e Nardi (2003), Regner (1996), Terra (2002), Batista, Batista e Schramm (2005), Laburú e Carvalho (2001) mostram que a adoção de um único ponto de vista sobre a ciência limita o desenvolvimento dos aprendizes. Logo uma única metodologia torna-se insuficiente para atender os anseios dos alunos que necessitam ter acesso aos problemas históricos que a sociedade passou a fim de que a ciência fosse estimulada a resolver e assim desenvolvida.

Partindo dos pressupostos que os indivíduos estão em constante aprendizagem em todos os momentos de sua vida, em qualquer ambiente, e que não existe uma única metodologia capaz de explicar todas as variáveis envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, nos questionamos se existe um espaço físico, tido por ideal para que ocorra a aprendizagem?

Cada cultura estabelece suas formas de disponibilizar os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Na cultura ocidental, predominante em nossa sociedade, esta tarefa cabe às instituições escolares como lócus, aceitos pela sociedade, que permitem a apropriação destes saberes.

Martins (2009) entende que existem várias educações e cada uma atende a sociedade em que ela ocorre. A escolar é apenas uma das faces. Com isso articular a educação com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos ou articular as escolas com a comunidade é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual (GOHN, 2010).

Esta urgência em atender a demanda social coloca em foco, a tendência socioetnocultural apresentada por Fiorentini (1994), trazendo a necessidade da contextualização discutida em D’Ambrosio (2003, 2005). Vasconcelos, Praia e Almeida

(2003), afirmam que nós, alunos e professores, devemos aprender e ensinar sem nos preocuparmos com a forma nem o local onde isso ocorra.

É fácil perceber que a educação acontece, está presente em todos os lugares. Onde há ambientes propícios à construção de conhecimento, mesmo que seja fora dos espaços formais de ensino, existe educação. Como pontua Martins (2009), não existem modelos, regras, soluções para se fazer educação, a qual é feita de acordo com as necessidades e realidades de um povo, um grupo, uma etnia. Também não podemos afirmar que existe um único agente condutor do processo.

Nesse sentido, Meireles e Duran (2011) reconhecem que educação não pode ser um processo exclusivo da estrutura escolar, mas pode acontecer em locais diferentes, em situações diversas que não diz respeito ao modelo escolar convencional. Estes argumentos nos mostram não só a importância, mas a necessidade que práticas educativas ocorram além da escola.

Próximos deste pensamento, Vieira, Bianconi e Dias (2005) admitem que a educação não formal pode ser compreendida como a que proporciona aprendizagem de conteúdos sistematizados formalmente, porém em espaços como museus, centros de ciências ou que qualquer outro ambiente, desde que as atividades sejam direcionadas e com objetivos previamente estabelecidos. De acordo com Dib (1992) entendemos que na definição destas autoras houve a supressão ou mudança do espaço físico destinado ao ensino.

O fato do aluno ganhar prioridade no processo expõe o principal componente que a diferencia das demais modalidades, no dizer de Dib (1992) enquanto no formal o centro da gravidade situa-se na relação professor/escola, na educação não formal o centro da gravidade está relação estudante/sociedade.

Outro fator que lhe dá características próprias é sobre o agente responsável pela construção saber. Nesta perspectiva Gohn (2006) afirma que o agente é aquele com o qual interagimos ou nos integramos, de forma mais específica esta mesma autora (2010) chama de educador social. Isto por que depende da ação intencional do mesmo. Gohn (2010, p.18) conclui que “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

Normalmente a educação em espaços não formais atua em museus e centros de ciências, locais que guardam a memória e patrimônio cultural da sociedade, nisto a atuação do educador social abrange também a preservação destes ambientes. De Gohn (2010, p. 52) reforçamos que “[...] o educador social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território onde atua”.

Atuando nos espaços não formais, o professor ganha outra conotação, (educador social) e sua função é ampliada, e o contrato didático que alicerça as ações pedagógicas deve sofrer algumas rupturas. Isto porque as interações da situação didática apresentadas por Brousseau (1996) se alteram, o professor deixa de ser simplesmente professor, e o aluno é provocado a construir seu próprio conhecimento.

Priorizado os museus enquanto espaços investigativos e formativos para licenciando em matemática, Araújo (2007, p. 4) nos diz que:

Quando o museu passa a ser visto como um local de divulgação e educação, urge o estudo sobre a necessidade da transposição didática do conhecimento científico segundo o conceito de Chevallard, [...] diz respeito às transformações que o saber científico sofre ao passar para o contexto do ensino.

Logo a transposição didática é necessária ao passo que permite um novo olhar sobre os conhecimentos científicos e aos problemas da vida cotidiana de modo a torná-los acessíveis. E para esta tarefa devemos conceber uma articulação entre as ações educativas em espaços não formais como situação a-didática em que a quebra do contrato didático ocorra.

A partir daí podemos atuar sobre os problemas da vida cotidiana, onde a educação em espaços não formais, além de formar para a vida, implicitamente desnuda a visão de um conhecimento matemático inacessível, descontextualizado, a-histórico e acrítico. Logo, atuar nos espaços não formais permite que as visões descontextualizadas de ciência sejam superadas (CACHAPUZ e GIL PÉREZ, 2005).

Ilustramos isso a partir da atividade realizada no Museu das Bandeiras na Cidade de Goiás, estado de Goiás, o qual chamamos de relatório técnico-pedagógico dos espaços:

Caracterização do espaço: Museu das Bandeiras- MUBAN

O MUBAN está localizado na Praça do Chafariz, fazendo parte do conjunto arquitetônico tombado pela Unesco como Patrimônio Histórico da Humanidade na Cidade de Goiás, carinhosamente chamada de “Goiás Velho”. Quando criado em 1761 por Dom José I, era a CASA DE CAMARA E CADEIA DA PROVINCIA DE GOYAZ, a partir inferior abrigava a cadeia pública (três salas- duas masculinas e uma feminina) e no pavimento superior funcionava a Casa de Câmara, com atendimento as necessidades administrativas e Judiciárias da Vila Boa de Goiás capital do estado ate a transferência desta para Goiânia em 1937. Na Fachada principal predominou estilo Árabe influenciado pela presença numerosa destes na Bandeira de Bartolomeu Bueno.

Atualmente o MUBAN preserva o acervo material e bibliográfico referente a Cadeia e a Câmara; conta com materiais Indígenas da província de Goyaz e de Pilar de Goyaz; elementos da religiosidade africana e instrumentos utilizados para cunhar moedas, refino do ouro, medida e pagamento do quinto (imposto). Para visitas em grupos, o MUBAN oferece acompanhamento monitorado sob agendamento, direcionado essencialmente a história.

Primeiro ambiente de interesse: fachada

Ao chegar ao MUBAN encontramos um prédio imponente, impossível não reparar na Fachada, que caracteriza a primeira oportunidade de discutir alguns conceitos.



Fachada Principal

Fotos: Autor.

História: A bandeira de Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, foi umas das primeiras a chegar à região da província de Vila Boa em meados do século XVII. Com estes vieram um grande número de Árabes o qual influenciaram de forma significativa o estilo das primeiras construções. O MUBAN foi uma destas construções que tem em sua fachada o estilo arquitetônico árabe. Um caso curioso em meio a mito e lenda que se conta nos bocos de Vila Boa é que nesta Cadeia que apenas um “ladroão” (Tarzan) conseguiu fugir da cadeia, pulou do 2º andar enquanto estava sendo julgado na Câmara.

Questionamentos: Que altura Tarzan pulou? Por que os Árabes, comunidade de religião não Católica, faziam parte da Bandeira de Bartolomeu?

Conteúdos: Semelhança de triângulos, altura, mediatriz, perímetro e área; Cruzadas (mouro-cristãos), Religiões, Geografia e História do Brasil.

Esse exemplo permite-nos colocar em evidencia uma categoria dada pela literatura como uma educação em espaços não formais de ensino. Preocupamo-nos em educar, formar para vida e em aproximar os indivíduos dos conhecimentos elaborados pela humanidade, e entendemos que os espaços ditos não formais podem aumentar nossas chances de sucesso nesta tarefa. Pontuamos neste sentido por que nós professores e por consequência os alunos, devemos ensinar e aprender isentos de qualquer preocupação quanto a forma, método e lugar. Mas que haja objetivos, métodos e que estes não sejam únicos nem estabelecidos a priori, como se todos os sujeitos fossem iguais.

Como bem afirma Martins (2009) a educação não formal não pode substituir à formal, mas somar-se a ela na tentativa de suprir setores de ensino e aprendizagem que não são plenamente contemplados pela educação formal.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após as reflexões concordamos com alguns autores referenciados nesta pesquisa em apontar um contexto histórico na formação dos professores marcado por reformas, descontinuidades nas políticas educacionais, porém sem ruptura brusca. Normalmente as mudanças ocorreram por motivações políticas, econômicas, militares ou religiosas de uma classe elitizada numa determinada época.

O primeiro passo nesta caminhada está em considerar os indivíduos, suscetíveis à aprendizagem, em sua cultura, trabalho, visão de mundo e realidade. E de forma alguma podemos restringir o conceito de contextualização a encontrar aplicações práticas para conteúdos matemáticos.

Como maneira de aproximar o professor dos contextos que a matemática está associada, acreditamos que devemos discutir ciência em momentos e ambientes nos quais a própria humanidade os construiu. Destacamos espaços de convivência coletiva como praças, campo de futebol e principalmente os museus, que retratam características, identidade de um povo ou até denotam evolução de determinado tipo de conhecimento. Então por que muitos consideram que a ação educativa deve ficar restrita as escolas?

Prova disto foi a confecção dos relatórios técnico-pedagógicos em que não há uma modelagem prévia dos conteúdos ou ordenado por série, como nos livros didáticos. E estes relatórios que evidenciam algumas contribuições dos espaços serviram para deixar claro que a inserção de uma ação pedagógica em espaços não formais extrapola o uso de conhecimentos matemáticos. Daí sua contribuição para a prática do professor de matemática e formação integral dos indivíduos.

Nos espaços não formais que foram visitados, podemos notar e discutir desde conteúdos específicos da matemática: geometria plana, espacial, funções e princípio de contagem; questões que envolvem química, física e biologia; além de geografia e história de Goiás e do Brasil Colonial. Com relação aos elementos históricos, a contribuição é riquíssima, pois os espaços proporcionam uma análise da constituição do povo e do estado de Goiás. Passando pela localidade onde residiam os governadores do estado desde o século XVIII, a primeira cadeia e casa de câmara da província, bem como estudos que aproximam a literatura com a matemática.

Tivemos a oportunidade de extrapolar, em muito, os conteúdos matemáticos. Entendemos que assim aumentamos a chance de oferecer uma formação ao licenciando em matemática mais completa e que discuta temas locais que o identifique com sua própria cultura e história.

A visita aos espaços não formais é importante por permitir contato a um conhecimento exposto de modo diferente e assim oferecer a chance de investigação, realizar a transposição didática, tornar o conhecimento disponível nos espaços em conhecimentos passíveis de serem ensinados.

A reflexão sobre a prática do professor de matemática e os espaços não formais favorece a mudança de postura, faz-nos conhecer o novo, repensar as práticas pedagógicas que utilizamos. A pesquisa e as leituras realizadas permitiram mudar as concepções e admitir que a formação no curso de licenciatura em matemática carece de novas metodologias, novos ambientes e a educação em espaços não formais pode auxiliar nesta questão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. H. **Memória e produção de saberes em museus de história**. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História: São Leopoldo, 2007.

BATISTA, R. S. BATISTA, R. S. SCHRAMM, F. R. **A ciência, a verdade e o real: variações sobre o Anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend**. Caderno Brasileiro Ensino de Física., v. 22, n. 2: p. 240-262, ago. 2005.

BROUSSEAU, Guy. **A Teoria das Situações Didáticas e a Formação do Professor**. Palestra. São Paulo: PUC, 2006.

CACHAPUZ, A.; GIL PÉREZ, D. **A necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005;

CURI, E. **Formação de professores de Matemática: Realidade presente e perspectivas futuras**. Dissertação de mestrado: PUC, São Paulo, 2000.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. Papirus, Campinas, 2003.

_____. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção perspectiva em educação matemática)

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. (série fundamentos).

_____. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

_____. **Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção tendências em educação matemáticas)

DIB, C. Z. **O professor de Física na Educação não formal e o novo papel do livro texto**. Anais da V Reunião Latino-Americana sobre Educação em Física, Centro Latino-Americano de Física/Instituto de Física UFRGS, Porto Alegre, 1992, pp. 26-41.

FIORENTINI, D. NACARATO, A.M. (et.al). **Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 36, dez, 2002.

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação**. Faculdade de Educação-UNICAMP, 1994. Tese de Doutorado.

_____. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil**. Revista Zetetikê, Ano 3, nº 4, Unicamp, Campinas / São Paulo: 1995, p. 1-35.

_____. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In BORB, M.C e ARAÚJO, J.L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

GATTI, B, A. **Formação de professores no Brasil: característica e problemas.** Educ. Soc.,Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação Não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 18-38, jan/mar. 2006.

_____, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

LABURÚ, C. E. CARVALHO, M. **Controvérsias Construtivistas e Pluralismo Metodológico no ensino de ciências naturais.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 1 2001.

LABURÚ, C. E. ARRUDA, S. M. NARDI, R. **Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências.** Ciência & educação, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MARTINS, C. S. **O Planetário: Espaço Educativo Não Formal Qualificando Professores da Segunda Fase do Ensino Fundamental para o Ensino Formal.** Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2009.

MEIRELES, T. F. W. DURAN, M. C. G. **O Desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal.** Revista Múltiplas Leituras, v. 4, 2011. P. 1-2.

MOREIRA, M. A. (org.) **A teoria dos campos conceituais, o ensino de Ciências e a Investigação nesta área.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2004.

PONTE. J.P. **Concepção dos professores de matemática e processos de formação.** In: BROWN, M. (et al) Educação matemática: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

REGNER A. C. K. P. **Feyerabend e o pluralismo metodológico.** Cad.Cat.Ens.Fis., v.13,n3: p.231-247, dez.1996.

SARRAMONA, J. **Teoría de la Educación.** Madrid: Ariel, 1998.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de educação, V.14 n.40, 2009. 31º Reunião Anual da Anped.

TERRA, P. S. **O ensino de ciências e o professor anarquista epistemológico.** Caderno Brasileiro Ensino de Física. v. 19, n.2: p.208-218, ago. 2002.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.** Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VASCONCELOS, M. B. F. **A Contextualização e o ensino de matemática: um estudo de caso.** Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 2008. Dissertação.

VASCONCELOS, C. PRAIA, J. F. ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino / Aprendizagem das Ciências:** Da instrução à Aprendizagem. ABRAPEE, Maringá, 2003.

VIEIRA, V. BIANCONI, M. L. DIAS M. **Espaços Não formais de ensino e o currículo de ciências.** Revista Ciência e Cultura vol. 57 n.4. São Paulo Oct./Dec, 2005.

A REINSERÇÃO DE JOVENS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: O PROJovem URBANO NO HORIZONTE

Data de aceite: 01/07/2020

Maria Aparecida de Queiroz

UFRN

cidinhaufrn@gmail.com

Marcos Torres Carneiro

UFRN

torres@ufrn.edu.br

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar a perspectiva de reinserção dos jovens na proposta educacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) 2008 a 2012, voltada para aqueles com a idade entre 18 e 29 anos, os quais se encontravam em situação de vulnerabilidade, que haviam concluído o quarto ano de escolaridade e não prosseguido do quinto ao nono ano do ensino fundamental. Propomo-nos a compreender esse programa como política pública de educação de natureza inclusiva, cuja proposta curricular tem caráter integrador, direcionado às dimensões: elevação da escolaridade – conclusão do ensino fundamental –, ação cidadã e qualificação profissional certificada como formação inicial. A fundamentação teórica e metodológica do estudo é orientada

pela abordagem histórico-crítica, que articula o contexto socioeconômico e político no qual o objeto se inscreve em face ao embate e aos desafios susceptíveis ao campo da política educacional para um determinado segmento popular da sociedade. A revisão da literatura e a análise documental pautam o conteúdo do texto cuja organização compreende: introdução, problematização da inclusão e exclusão escolar no ensino fundamental e a perspectiva de escolarização como índice de inclusão social. Concluímos que, de acordo com os dados apresentados nas avaliações externas das três entradas do período em evidência o programa Urbano alcançou, em parte, seu objetivo que era reintegrar ao sistema educacional brasileiro cerca de 200.000 mil jovens do total de 15,4 milhões que se encontravam fora da escola.

PALAVRAS - CHAVE: Inclusão educacional. Jovens e adultos. ProJovem urbano.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the perspective of reinsertion of young people in the educational proposal of the Program National Youth Inclusion Program (ProJovem Urbano) 2008 to 2012, aimed at those aged between 18 and 29, who were in a situation of vulnerability, who had completed their fourth year of schooling and had not from

the fifth to the ninth grade of elementary school. We propose to understand this program as a policy public education of an inclusive nature, whose curricular proposal has an integrating character, directed to the dimensions: schooling - completion of elementary school -, citizen action and professional qualification certified as Initial formation. The theoretical and methodological basis of the study is guided by the historical-critical approach, which articulates the socioeconomic and political context in which the object is inscribed in the face of the clash and susceptible challenges to the field of educational policy for a particular popular segment of society. The literature review and the documentary analysis guide the content of the text whose organization comprises: introduction, problematization of inclusion and school exclusion in elementary school and the perspective of schooling as an indication of social inclusion. We conclude that, according to the data presented in the external evaluations of the three entries of the period in evidence, The Urban program achieved, in part, its objective, which was to reintegrate about 200,000 Brazilian thousand young people out of a total of 15.4 million who were out of school.

KEYWORDS: Educational inclusion. Youth and adults. Urban ProJovem.

1 | INTRODUÇÃO

A reinserção de jovens em ambiente de escolarização a que se propôs o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano (2008-2012), contrapõe-se à exclusão a que eles foram submetidos em escolas públicas estatais brasileiras. O programa contemplava um contingente de pessoas entre 18 e 29 anos de idade, em situação de vulnerabilidade, que haviam concluído, apenas, o quarto ano e não prosseguido no ensino fundamental. Isso constituía um desafio aos que governavam o país a partir de 2003, alinhados ao princípio da educação como direito de todos e dever do estado brasileiro. Como resposta aos problemas que haviam sido constatados em relação a esse segmento da população, foi formulado um programa específico contemplando as dimensões: elevação da escolaridade – conclusão do ensino fundamental –, ação cidadã e qualificação profissional com certificação da formação inicial.

Para atendê-las, tinham como base um currículo integrado, por “[...] considerar as dimensões humanas do conhecimento, da ação e do compromisso consigo mesmo e com os outros”. (BRASIL, 2008, p. 78). A capacitação dos professores desenvolvia-se por especialistas em educação, em qualificação para o trabalho e serviço social, por meio de oficinas e estudos específicos.

Conforme essa lógica, fundamenta-se no princípio de ser o jovem um sujeito que, por meio da educação formal, constrói uma identidade que possibilita atuar no mundo para transformar suas condições de vida. A proposição é de que a aprendizagem se efetiva, de fato, quando o estudante consegue relacionar novos conhecimentos com as experiências prévias e situá-las em diferentes facetas do ser humano (BRASIL, 2008, p. 16).

Neste trabalho, analisamos aspectos da dimensão *elevação* dos estudos que objetivava a conclusão do ensino fundamental dos estudantes do programa, por meio de novas formas de aquisição do conhecimento e da reelaboração de suas próprias experiências e visão de mundo. Assim, poderia reposicionasse quanto à sua inserção social e econômica.

O aporte teórico e metodológico está ancorado na abordagem histórico-crítica que visa articular o contexto socioeconômico e político no qual o objeto se inscreve, em virtude do embate e dos desafios susceptíveis ao campo da política educacional para o segmento da juventude em condição de pobreza. Na pesquisa, procedemos à revisão da literatura, à análise documental e de dados estatísticos, emanados das avaliações no curso do programa.

O texto está organizado em três partes inter-relacionadas entre si: introdução, elevação de estudos como dimensão do ProJovem Urbano, contrapondo-se à histórica exclusão dos estudantes brasileiros pobres da escola pública e gratuita na idade regulamentada. Essa demanda requereu políticas específicas para o segmento da população; e considerações finais.

Com a análise dos dados extraídos das avaliações externas do programa, como política de governo, constatamos que ele suscitou, a reinserção na escola de pessoas jovens que estavam fora do sistema de ensino brasileiro. Alcançou, portanto, em parte, seus objetivos ao reintegrar a parcela que estava totalmente excluída dos sistemas de ensino, atendendo, assim, de modo satisfatório a algumas necessidades dessa população.

2 | ELEVÇÃO DOS ESTUDOS: DIMENSÃO DO PROJÓVEM URBANO EM CONTRAPONTO À EXCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES BRASILEIROS PÓBRES

Neste subitem, temos como pressuposto que as políticas de educação para jovens e adultos decorrem da ineficiência do poder público estatal que, por inúmeras razões, não oferecem as condições necessárias para produzir, nos sistemas de ensino ambientes suficientemente atrativos para manter, na escola, as crianças nela matriculadas. Isso significa que a escola que temos não está equipada do ponto de vista físico, material, pedagógico e de pessoal – gestores, professores e apoio – devidamente qualificados para lidar com o ensino e com as novas aprendizagens das crianças.

Ao contrário do que deveria ser, a escola que temos mantém um *currículo* que, tomando emprestado o termo *do atletismo clássico*, se associando ao percurso a ser seguido pelos estudantes (CHARTIER, 2003), não corresponde às realidades de quem nela trabalha ou estuda. As definições relativas ao *curso* e a(s) disciplina(s) moldam as pessoas – crianças, jovens e adultos – nela inscritas, assim como o conhecimento que a permeia, fugindo à diversidade característica do corpo administrativo-burocrático, docente e discente.

Assim, os componentes formais e os humanos, na escola, são todos vistos *uniformemente*; os diferentes como se fossem todos iguazinhos. Numa verdadeira camisa de força, cresce a luta de cada um e do coletivo pela libertação das amarras que os aprisionam, não permitindo ver, no espelho, as diferenças que carregam como classe ou grupo social.

Em face dessas contradições, nutrem sentimentos como o de não pertencimento ao ambiente escolar e dele procuram fugir, refugiando-se nos problemas próprios da classe de seus pais, dos seus e/ou de outros familiares. Como resultado dos antagonismos, forma-se o grande contingente de jovens e/ou de adultos que, no tempo regulamentado para a escolarização, se evadiu ou abandonou esse campo nos diferentes níveis do ensino básico, compondo, assim, a demanda da educação de jovens e adultos em seus diversos formatos.

É com essa compreensão que objetivamos, no presente estudo, analisar a proposta de reinserção escolar apresentada pela dimensão elevação dos estudos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano. O programa voltou-se para o segmento da população situado em um contexto social, político e econômico frontalmente demarcado pelos elevados índices de desigualdades, que retroalimenta a pobreza e a miséria de grande parte da sociedade em detrimento de uma minoria que a eles tem o acesso assegurado. Então, o programa incentivava a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a participação em ações comunitárias visando melhorar suas condições sociais dos excluídos dos benefícios da vida em sociedade, em particular, da escola e do mundo do trabalho.

A esse contexto, revelado em uma sociedade assimétrica, se alinha a realidade brasileira, a qual, segundo a *Síntese de Indicadores Sociais* (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada de 2017, mostra que

[...] a renda per capita dos 20% que ganham mais, cerca de R\$ 4,5 mil, chega a ser mais de 18 vezes que o rendimento médio dos que ganham menos e com menores rendimentos por pessoa – cerca de R\$ 243. No Brasil, em 2016, a renda total apropriada pelos 10% com mais rendimentos (R\$ 6,551 mil) era 3,4 vezes maior que o total de renda apropriado pelos 40% (R\$ 401) com menos rendimentos, embora a relação variasse dependendo do estado brasileiro [...]. (IBGE, 2016).

Corroborando esses dados, ainda de acordo com a pesquisa “[...] as pessoas com os 10% menores rendimentos do país, era a parcela da população de pretos ou pardos que alcançava 78,5%, contra 20,8% de brancos [...]”. (IBGE, 2016).

Essa discrepância na distribuição da renda se confronta com os avanços científicos e tecnológicos aplicados a vários campos de atividades, não correspondendo, inclusive, às necessidades básicas, decorrentes do atraso do qual padece a maior parte da população brasileira. Uma parcela significativa dessa população vive em situação precária, com o complicador de ser vista com naturalização e as desigualdades serem agravadas por preconceitos, pelo descaso do poder público e de parte da sociedade. Aos desfavorecidos,

que constituem a maioria, impõem-se desvantagens que afetam, particularmente, o segmento juvenil pobre, em contraposição à abundância usufruída entre poucos que acumulam a riqueza.

Draibe (1998), ao teorizar sobre as políticas sociais de orientação neoliberal, focalizadas, afirma que a superação das desigualdades socioeconômicas é uma necessidade e uma condição para a estabilidade política, para o desenvolvimento e para a autonomia de uma nação,

[...] mas a eliminação da pobreza, a diminuição dos graus mais gritantes de desigualdades e a ampliação do acesso das camadas desfavorecidas aos benefícios do crescimento econômico *constituem também condição da estabilidade política*. Em outros termos, a estabilidade dos ajustamentos estará comprometida se os piores desequilíbrios sociais não forem eliminados, antes mesmo de se transformarem em desequilíbrios políticos [...]. (DRAIBE, 1998, p. 92).

Desse modo, a implementação dessas políticas tornou-se uma condição *sine qua non* para amenizar as condições de pobreza. Pois, no caso delas serem plenamente superadas, teríamos a garantia de estabilidade política e, quiçá, da ordem social.

Nesse sentido, no campo das políticas educacionais, sobressai o debate em torno da agenda de setores organizados da sociedade. Urge construir, estrategicamente, propostas de educação e de ensino de natureza humanística, capazes de fazer compreender o processo de exclusão e a superação, visando à integração de crianças e jovens à sociedade, com êxito social em geral e na escolarização, em particular. Essa estratégia política implica o entendimento do papel do Estado na formulação e na implementação de ações que conduzam a esse objetivo, voltadas para a inserção social, o combate à pobreza e à miséria, em seu estágio extremo.

Queiroz (2011), analisando os limites e possibilidades das políticas de educação recentes para jovens e adultos, demonstra o entendimento de que,

[...] parte significativa desse segmento da população sequer ingressou nos sistemas formais de ensino na idade escolar instituída (seis a quatorze anos). Ou, tendo ingressado, não recebeu, por parte do Estado brasileiro nem da sociedade, a devida atenção em suas individualidades ou especificidades de classe ou grupo social, etnia e gênero. Assim, as pessoas, em vez de serem estimuladas a permanecer na escola, de forma bem-sucedida, como estudantes, são instadas a sucessivos fracassos (QUEIROZ, 2011, p. 01).

Por serem as pessoas (individualmente), enquanto classes ou grupos sociais diferentes e diversas, parte delas que persiste em superar as dificuldades de acesso e permanência na escola, prosseguem os estudos, inclusive, chegam ao nível superior e à pós-graduação. Outras, a despeito das tentativas de superação, em decorrência dos descompassos entre o currículo escolar e o currículo real, não ultrapassam as barreiras que se interpõem ao tempo de estudo e ao do trabalho (infantil e juvenil), necessário à sobrevivência.

Ademais, insistimos que a escola, por vezes, não apresenta atrativos nem estímulos

suficientes para sustentar os ideais das famílias, das crianças e dos jovens, e acaba reforçando a desistência. Dessa forma, é interrompido o ciclo de estudos na idade regulamentada para a infância e/ou para a juventude. Prossegue, então o ciclo de novas tentativas de êxito, e, quando não o encontram, são fadadas ao fracasso.

Configura-se, portanto, uma realidade, na qual os estudantes interrompem sua trajetória de escolarização – no ensino fundamental ou no ensino médio – tentando retomá-la por meio de programas ou projetos de caráter de suplência ou de reinserção. Por isso, se tornam desprovidos de uma efetiva formação no tocante aos conteúdos, aos espaços e à dinâmica do ensino e da aprendizagem conforme determinadas exigências na aquisição de habilidades para sua formação básica.

Acerca dessa contingência de estudo, Sposito (2006, p. 254) adverte que os programas para essa porção da juventude

[...] pressupõem a simples obrigatoriedade da matrícula na escola pública como fator de inclusão, o que não deixa de ser, ao menos, curioso. Os usuários são definidos com base nas condições de maior vulnerabilidade e pobreza. Nesses grupos situam-se, também, os jovens precocemente excluídos da escola com significativa distorção série/idade.

Assim, crianças, jovens e adultos, historicamente excluídos porque são pobres, negros, índios, ribeirinhos se mantêm como *semi* ou completamente *analfabetos* (iletrados e/ou do ponto de vista funcional). Tornam-se objetivo de políticas públicas em educação, nas quais ainda que, tardiamente, nelas ingressem. Alguns são bem-sucedidos na reinserção escolar ou em outros processos sociais e se sentem exitosos; enquanto outros seguem, repetidamente, uma trajetória de fracassos.

Contrário a esses dilemas que historicamente excluíram parte significativa da juventude, é que se situam as políticas mais gerais e/ou programas governamentais de educação a partir de 2005. O que nasce, naquele momento, estava orientado por um diagnóstico que clamava medidas urgentes por parte do governo: havia, no Brasil, 15,4 milhões de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que se encontravam fora da escola; desses, 753 mil eram analfabetos. Como resposta a essa realidade, o governo federal, em parceria com estados e municípios, formulou e implementou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem, conhecido como *original*¹.

Salientamos que esse programa, em escala nacional, tinha uma estrutura reveladora de sua importância como atenção ao segmento da juventude ao qual se direcionava. Posicionava-se como desdobramento estratégico da Política Nacional de Juventude, tendo, ao centro, o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude.

A meta inicial do programa consistiu em

1 O ProJovem *original* foi regulamentado pelo Decreto nº. 5.557, de 5 de outubro de 2005 e implementado apenas nas capitais e no Distrito Federal. Em 2006, foi ampliado para mais 29 cidades, com o número de habitantes igual ou superior a 200.000.

[...] atuar nas capitais brasileiras e no Distrito Federal, a partir do ano de 2006, é que se expandiu para regiões metropolitanas de várias capitais, em cidades com pelo menos 200 mil habitantes (conforme dados do censo Demográfico/2000). Foi previsto o atendimento a 200.000 jovens de 18 a 24 anos, que tivessem terminado a quarta série, mas não a oitava série do ensino fundamental e não tivessem vínculos formais de trabalho. (MANUAL DO EDUCADOR, 2008, p. 17).

Sua amplitude se manteve entre 2005 e 2008, quando, com base em dados das avaliações, a política de juventude foi modificada. Em setembro de 2007, o Governo Federal lançou o ProJovem Integrado, como denominação para uma política nacional de juventude dividido nas seguintes modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Trabalhador, ProJovem Campo. Tais modalidades surgem em substituição aos programas: Agente Jovem, o ProJovem Original, Consórcio da Juventude, Jovem Trabalhador, Escola de Fábrica, Saberes da Terra. Assim, instaurou-se uma segunda fase denominada ProJovem Urbano, regido pela Lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008, regulamentada pelo Decreto nº. 6.629, de 4 de novembro de 2008.

A implantação do programa era justificada pela realidade da juventude que, em função do acentuado processo histórico de desigualdade social do País, transformou-a na fração mais vulnerável entre a população brasileira. O Estado brasileiro, e os governantes, em particular, não poderiam adiar o atendimento a suas demandas, de modo especial, à escolarização básica. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 89).

Na nova modalidade, a idade do público-alvo foi alargada para 18 a 29 anos, mantendo os demais critérios do programa original. A duração ampliou-se para 18 meses de estudos, com carga horária de 2000 horas. As atividades de formação básica abrangiam 1.092 horas, a qualificação profissional, 390 horas e a participação cidadã, 78 horas, totalizando, assim, 1.560 horas presenciais e 440 horas de atividades não presenciais. O currículo estava organizado em seis unidades formativas com a duração de três meses cada uma delas.

Assim, a perspectiva de inclusão, assumida pelo Projovem, parte de uma *nova* forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais. Considera o diálogo intergeracional² um caminho oportuno a ser trilhado, pois reconhece a diversidade e amplia as possibilidades de participação dos jovens na vida social, econômica, política e cultural.

No que diz respeito ao componente formação básica - uma das dimensões do currículo -, desdobrava-se em áreas ou disciplinas que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394/96 devem difundir e produzir conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis à vida na sociedade atual. Ademais, inclui a elaboração de sínteses interdisciplinares, relacionando os conhecimentos das dimensões do currículo com aspectos que perpassam o cotidiano do jovem (BRASIL, 2008, p. 72).

² Refere-se às relações entre os jovens e os adultos, as quais se encontravam nas famílias, na escola, no mundo do trabalho, nos espaços públicos de cultura e lazer, nas instituições de abrigo e carcerárias, ou seja, em todos os lugares sociais onde existem relações (simétricas ou assimétricas) entre jovens e adultos (PPI, 2008, p. 58).

Nesse sentido, era esperado que os estudantes:

- a. Obtivessem ganhos de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.
- b. Conseguissem nas avaliações formativas, percentuais de acerto acima da média de referência em quase todos os componentes curriculares.
- c. Alcançassem, em sua maioria, a média de acertos próxima a 56% no exame final nacional externo.

Com base nesses objetivos considerados pilares para a formação dos jovens participantes do Programa, cotejamos os resultados advindos das avaliações externas³, obtidos pelos estudantes na proficiência das três primeiras entradas. Nessa análise, alcançamos o que mostram as tabelas abaixo.

Entradas	Nº participantes na Avaliação Diagnóstica
1ª entrada	33.000 alunos
2ª entrada	100.000 alunos
3ª entrada	17.000 alunos

Tabela I: Número de Participantes na avaliação diagnóstica.

Fonte: Relatório de gestão (2010).

A avaliação diagnóstica era aplicada aos estudantes que ingressavam no programa e tinha, como amostra, as disciplinas de Português e Matemática. A tabela II cruza os dados das médias entre a avaliação diagnóstica e a média do SAEB/2007 do desempenho médio da 1ª entrada.

	Português	Matemática
Avaliação	Média	
Diagnóstica	199	187
Ciclo 3	228	224
Saeb/2007	229	241

Tabela II: Médias das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática de alunos do ProJovem Urbano, comparadas com a média do Saeb/2007.

Fonte: Relatório de gestão (2010).

³ Realizaram-se quatro avaliações externas: a diagnóstica – no início das aulas –; Exame Nacional Externo do ciclo I – ao final do I ciclo –, Exame Nacional Externo do ciclo II (ao final do 2º ciclo) e o Exame Final Nacional Externo, realizado ao final do 3º ciclo. Neste, havia a 1ª e a 2ª chamadas para aqueles que não obtinham a média para aprovação no curso, ou seja, que o habilitava a receber o certificado de conclusão do ensino fundamental.

Na avaliação diagnóstica, os estudantes estavam no nível III da escala de proficiência para a disciplina de Língua Portuguesa cujo nível se localizava entre 175 e 225. Os estudantes situados nesse nível eram considerados com o mínimo de desempenho satisfatório em leitura. Em matemática, os que estavam situados com a média em nível III da escala de proficiência – entre 175 e 200 –, quer dizer que, ao ingressarem no programa, eles já eram capazes de identificar figuras a partir do número de lados etc.

A tabela III mostra o desempenho médio na avaliação diagnóstica e no segundo Ciclo – intermediário – em que se encontravam os estudantes da segunda entrada do ProJovem Urbano.

	Português	Matemática
Avaliação	Média	
Diagnóstica	202	201
Ciclo 2	220	228

Tabela III: Médias da avaliação Diagnóstica e do Ciclo 2 em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª entrada de alunos do ProJovem Urbano

Fonte: Relatório de gestão (2010).

Os valores demonstrados em Língua Portuguesa correspondem de forma semelhante à primeira entrada, ao nível III de proficiência, visto que esse era igual a 202. Ao final do segundo ciclo intermediário, a proficiência média se elevou para cerca de 220 pontos, colocando, assim, o desempenho médio em limite superior ao nível III.

Quanto à Matemática, o desempenho inicial mostrou-se consideravelmente maior do que na primeira entrada, pois, a média da segunda foi 201 pontos, enquanto a primeira foi 187. Ao final do ciclo II, a média se elevou para 228; por essa tendência do crescimento, é plausível que, ao final do ciclo três, esses alunos tivessem uma média igual ou superior à média nacional do SAEB/2007.

	Português	Matemática
Avaliação	Média	
Diagnóstica	203	204
Ciclo 2	231	227

Tabela IV: Médias da avaliação Diagnóstica e do ciclo 2 em Língua Portuguesa e Matemática da 3ª entrada de alunos do ProJovem Urbano

Fonte: Relatório de gestão (2010).

Mediante os dados das avaliações analisados, sobre Língua Portuguesa, observamos uma acentuada semelhança entre a terceira entrada e as anteriores. O argumento traduz o fato de que os alunos se encontravam no nível III e obtiveram uma significativa elevação ao final do ciclo 2, atingindo a pontuação 231 definida pelo Saeb.

Na disciplina Matemática, o desempenho médio indicou que os estudantes se encontravam no limite inferior ao do nível IV. Nas avaliações intermediárias, o desempenho médio aumentou; assim, é possível projetar, para a avaliação do terceiro ciclo, um desempenho satisfatório comparável com a média do Saeb/2007.

Com base nessas observações, podemos constatar que, nas três entradas, o desempenho médio inicial dos estudantes aferido nas avaliações diagnósticas, mostrou-se razoavelmente baixo, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Porém, ao longo das avaliações intermediárias dos ciclos, é possível perceber um aumento médio considerável na proficiência.

Os resultados analisados dão conta do prenúncio de que, na reinserção de jovens ao sistema educacional brasileiro, o ProJovem urbano mostrou-se como um horizonte para os que haviam abandonado o processo de escolarização. No retorno à escola, encontraram mais uma chance de concluir o ensino fundamental.

E, na realização desse sonho, construíram novas amizades, se sentiam gente. Vivenciaram o respeito e a atenção por parte dos seus professores, motivo maior para ali permanecerem, conforme disseram alguns estudantes de Natal, por ocasião de uma enquête sugerida pela supervisão do ProJovem original, em dois Exames Finais de Curso.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos propósitos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem Urbano como política pública para a juventude brasileira pobre, negra, segregada e excluída, ainda há muito a ser conhecido. Quanto à *elevação dos estudos* podemos concluir que o programa atingiu, em boa parte, os seus objetivos, atendendo, de modo satisfatório, a aspirações e necessidades dos estudantes concernente a ganhos quantitativos, mas também pelo significado pessoal e coletivo por eles atribuído.

Os dados da proficiência nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, a despeito de não termos dados suficientes para analisar o conjunto do processo de ensino e aprendizagem, os resultados das três entradas, atestam suficiência nesses conteúdos de ensino.

Desse modo, sem fazermos apologia a um programa transitório que teve uma curta duração; não ganhou o *status* de *política de estado*, podemos concluir que ele se tornou referência em meio a tantos problemas e ao desprezo com que é vista a educação dos segmentos populares. Esse Programa possibilitou, no entanto, a reinserção de muitos

jovens que haviam abandonado a escolarização no sistema educacional brasileiro.

Ao retomá-la, reaproximam-se do direito subjetivo à educação e da dignidade por ela suscitada. Aqueles que mais necessitavam de ações por parte do Estado, se beneficiaram, e, por meio dessa política de inserção, para muitos, ela valeu como uma luz em meio à falta de oportunidades e as condições suficientes para estudar.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Geniely Ribeiro da. **Avaliação dos atuais programas de proteção social segundo a gestão institucional**. João Pessoa: UFPB/CCHLA/DSS/PPGSS/SEPACOPSS. 2010. (Relatório Técnico Final de Pesquisa).

BRASIL, IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016/IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. Constituição (2013). Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Estatuto da Juventude. p. 01-133.

_____. Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de novembro de 2008b; seção 1, p. 4.

_____. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

DRAIBE, Sônia Miriam. **A especificidade do Welfare State no Brasil**. Relatório de pesquisa “As políticas sociais na América latina”, versão preliminar, abril 1998, ANPOCS, n. 6, vol. 3, fev. 1998.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Infância bem cuidada dispensa políticas inclusivas para jovens**. In: Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, XXV, 2011, São Paulo. Caderno. São Paulo: Biblioteca Anpae, 2011. p. 1 - 13.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). **Manual do Educador: orientações gerais**. Revisão: Leandro Bertolotti Jardim. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO OS SABERES DA COMUNIDADE LOCAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Jullyane Glaicy da Costa Ferreira

Universidade Federal da Paraíba (Proling)

Goiana - Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/4302974860032347>

RESUMO: A educação infantil é um dos pilares para a construção do conhecimento da leitura e da escrita dos indivíduos em sociedade, pois que, essa fase inicial de aprendizado demanda uma abordagem de ensino diferenciada, que respeite os limites de cada criança, valorize seus conhecimentos, sua comunidade e torne significativo cada aprendizado. Para que isso aconteça, o trabalho dos docentes deve estar fundamentado na LDB e na BNCC, promovendo uma integração lúdica entre as crianças e o mundo da leitura e da escrita (BRANDÃO e LEAL, 2011). Conforme Kramer (1999), as crianças são seres sociais e culturais que já dominam vários tipos conhecimentos referentes a sua cultura, logo, os professores da educação infantil podem abordar temáticas que abranjam a cultura popular e os saberes da comunidade nas atividades pedagógicas. No entanto, muitas

vezes, a participação dos pais não ocorre de maneira efetiva na vida escolar das crianças, uma vez que sua cultura e seu modo de vida são negligenciados. Desse modo, o objetivo do presente trabalho é discutir a importância do processo da aprendizagem da escrita e da leitura, de maneira significativa na Educação Infantil, considerando os saberes das crianças e da comunidade, na qual está inserida, servindo como um aliado ao trabalho docente. Para tanto, realizou-se uma breve discussão teórica, sobre os princípios que regem a educação infantil, a abordagem do letramento nessa etapa inicial da educação básica, a parceria entre família e escola, e a valorização da cultura popular. Em seguida, aplicou-se uma sequência didática de atividades com a temática da cultura popular em uma turma multisseriada do Pré-escolar, de uma escola pública municipal, no estado de Pernambuco. Através dessas práticas, foi possível observar um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas, o que estimulou e facilitou o aprendizado, além de uma integração e valorização da família na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Aquisição da escrita. Cultura popular.

ACQUISITION OF WRITING AND SIGNIFICANT LEARNING IN CHILDHOOD EDUCATION: VALUING THE KNOWLEDGE OF THE LOCAL COMMUNITY

ABSTRACT: Early childhood education is one of the pillars for the construction of the knowledge of reading and writing of individuals in society, since, this initial phase of learning demands a differentiated teaching approach, which respects the limits of each child, values their knowledge, their community and make each learning process meaningful. For this to happen, the work of teachers must be based on LDB and BNCC, promoting a playful integration between children and the world of reading and writing (BRANDÃO and LEAL, 2011). According to Kramer (1999), children are social and cultural beings who already dominate various types of knowledge regarding their culture, therefore, early childhood teachers can address themes that cover popular culture and the knowledge of the community in pedagogical activities. However, parents' participation is often not effective in children's school life, as their culture and way of life are neglected. Thus, the objective of this work is to discuss the importance of the process of learning to write and read, in a significant way in Early Childhood Education, considering the knowledge of children and the community in which it is inserted, serving as an ally to teaching work. To this end, a brief theoretical discussion was held on the principles that govern early childhood education, the approach to literacy in this initial stage of basic education, the partnership between family and school, and the appreciation of popular culture. Then, a didactic sequence of activities with the theme of popular culture was applied in a multi-grade class of Pre-school, from a municipal public school, in the state of Pernambuco. Through these practices, it was possible to observe a greater involvement of students in the proposed activities, which stimulated and facilitated learning, in addition to the integration and appreciation of the family at school.

KEYWORDS: Meaningful learning. Acquisition of writing. Popular culture.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, fundamentada pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e divide-se em creche e pré-escola, atendendo crianças de até 5 anos e 11 meses. Teve como marco a criação do RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), um material com três volumes, contendo sugestões para a prática docente. Atualmente, tem como base obrigatória a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017. A BNCC visa apresentar os objetivos da aprendizagem dos conteúdos essenciais e o desenvolvimento integral dos educandos. Os documentos citados devem guiar professores e equipe pedagógica na construção de estratégias de ensino e na elaboração de currículo escolar.

Além das especificações presentes nos documentos oficiais para Educação Infantil, é preciso considerar os conteúdos que devem ser abordados. Ainda que seja uma etapa de grande foco na ludicidade, na brincadeira e nas descobertas corporais, é importante

que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita, visto que vivem em um mundo letrado, cercadas, a todo momento, por palavras, frases, números e letras. Considerando esses fatos, Brandão e Leal (2011) descrevem três caminhos para o trabalho na educação infantil, e citam “Ler e escrever com significado na Educação Infantil” como o mais adequado, o que significa dizer que a escrita e a leitura devem ter espaço na educação infantil, porém, deve ocorrer em uma abordagem lúdica, contextualizada e que faça sentido para as crianças.

Para tanto, é necessário compreender que as crianças são seres sociais, como afirma Kramer (1999), que carregam consigo uma bagagem cultural de vivências e experiências aprendidas na relação com a família e a comunidade na qual está inserida. Por essa razão, é importante que o trabalho do professor da educação infantil abranja a cultura popular da região, onde a escola está localizada, em seu planejamento pedagógico, tirando dela subsídio para a abordagem da linguagem escrita em sala de aula. Nesse processo de valorização da cultura, a participação efetiva dos pais é um fator crucial, conforme Mezzalira e Guzzo (2011), resultando em incentivo para as crianças, valorização dos pais no processo de aprendizagem e aproximação entre a família e a escola.

Portanto, o presente artigo foi elaborado para ser um aliado ao trabalho dos profissionais da educação infantil e estudantes da área, devido à relevância da abordagem do mundo do letramento na Educação Infantil. Focalizamos, assim, em uma abordagem contextualizada e significativa da linguagem, por meio de temáticas referentes à cultura popular e à participação efetiva dos pais e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

2 | EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES E FUNDAMENTOS

A Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, divide-se em Creche (até 3 anos) e Pré-escolar (4 a 5 anos). De acordo com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (9.394/1996, art. 29º), tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”. Nessa perspectiva, compreendemos que as atividades pedagógicas, a serem realizadas nessa etapa da educação básica, não se referem somente à prática e ensino da leitura e da escrita, uma vez que há muitos outros aspectos da criança que precisam ser desenvolvidos e amadurecidos antes que ela esteja alfabetizada. Ademais, o documento aponta para a relação entre a escola e a família como uma ação complementar para o desenvolvimento da criança.

Fundamentado na LDB, o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998, é um documento, não obrigatório, que apresenta sugestões para o ensino na educação infantil. Seu desígnio é “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades,

capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.”. O Referencial foi organizado em três volumes, e tornou-se um marco para a Educação Infantil no Brasil.

O documento mais recente, nesse contexto, é a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, que tem caráter normativo. Seu objetivo é “definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. A BNCC (2017) define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e no ensino fundamental.

Com relação à educação infantil, a BNCC propõe as seguintes divisões por faixa etária das crianças: Bebês (0-1a6m), Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e Crianças pequenas (4a-5a11m), este último grupo corresponde ao Pré-escolar. Além do mais, a mesma estabelece seis Direitos da aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, e Conhecer-se) e, com base nesses direitos, constitui cinco Campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Essa estrutura, estabelecida pela BNCC, visa orientar a elaboração dos currículos escolares, a fim de que os educandos possam ter direito a uma educação integral e aos conhecimentos mínimos essenciais em conformidade com a sua faixa etária.

É importante salientar que toda a estrutura da Educação Infantil e sua organização por faixa etária deve ter como base a LDB, e seus objetivos de aprendizagem essenciais deve estar de acordo com a BNCC. Já conhecidas as bases que fundamentam o ensino da Educação Infantil no Brasil, podemos avançar para uma discussão em torno da sua relação com a alfabetização e o letramento.

3 | EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA ESCRITA

Muito se discutiu sobre a necessidade de uma abordagem da alfabetização e do letramento no âmbito da educação infantil. Nesse contexto, correntes pedagógicas defendem a prática exaustiva de exercícios de escrita, outras condenam veementemente a apresentação do sistema alfabético nessa etapa da educação básica. Brandão e Leal (2011) discutiram essas perspectivas distintas e apresentaram um terceiro modo de vislumbrar a linguagem escrita na educação infantil.

De acordo com Brandão e Leal (2011), existem três caminhos no trabalho com a linguagem na Educação Infantil. O primeiro caminho é “A obrigação da Alfabetização”, no qual as crianças devem, ao final da educação infantil, saber escrever e ler algumas palavras, e, para que isso ocorra, os professores realizam exaustivos treinos e exercícios de escrita, bem como exercícios com sílabas e reconhecimento de letras.

O segundo caminho é “O letramento sem letras”, que segue no sentido oposto ao

primeiro, enfatizando outros tipos de linguagem, excluindo a linguagem escrita. Segundo as autoras, o fato de a escrita passar a ser proibida seria um equívoco, pois demonstra um preconceito em relação à escola ao considerar a educação infantil como um ambiente à parte.

O terceiro caminho é descrito por Brandão e Leal (2011) como “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Esse último caminho tem como referência os conceitos de Ferreiro e Teberosky (1979), conseqüentemente, não há obrigação da alfabetização, muito menos sua exclusão nessa etapa inicial da educação, já que essa concepção considera a alfabetização um processo longo, que deve ter início na educação infantil. Esse caminho é defendido pelas autoras, pois afirmam:

[...] na Educação Infantil, é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. Tal defesa, no entanto, articula-se à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças. (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.21)

A proposta de Brandão e Leal (2011) enfatiza uma aprendizagem da escrita com significado, que faça sentido para a criança, considerando suas capacidades intelectuais e suas individualidades. Por isso, indicam que a criança entre no mundo do letramento, que a cerca, de maneira leve, envolvendo a brincadeira, a ludicidade e conhecimentos os quais ela já domina.

[...] o espaço da Educação Infantil precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica e buscam dar subsídios para que o leitor possa caminhar na direção de novas práticas que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.8).

Compreendemos, assim, que não podemos negar o mundo letrado que está ao redor das crianças, e se não podemos negá-lo, certamente devemos encontrar formas de torná-lo significativo a elas, respeitando suas individualidades. Desta feita, o sistema de escrita deve ser compreendido através de atividades lúdicas, e que, principalmente, façam sentido para as crianças. Como exemplo disso, podemos citar atividades que envolvam seu o nome próprio, o nome de seus familiares, cartazes com cantigas conhecidas, jogos de rimas, produção escrita coletiva etc.

Outra maneira das crianças ingressarem no mundo da escrita e da leitura é a realização de atividades a partir de conhecimentos aos quais elas já estão familiarizadas, como, por exemplo, aspectos concernentes à cultura popular, à sua família, aos seus costumes e à região onde vive. Todos esses conhecimentos trazidos pelos estudantes podem guiar o trabalho dos educadores na abordagem significativa da escrita e da leitura, além de aproximar a escola e a família.

4 | EDUCAÇÃO INFANTIL: FAMÍLIA, ESCOLA E CULTURA

O reconhecimento da criança como um ser social e histórico, e o aprofundamento sobre a sua realidade de vida, sua família e sua comunidade, podem tornar-se a base para que o professor da educação infantil realize um planejamento de aula estratégico, que seja atrativo às crianças, para o desenvolvimento de vários aspectos, incluindo a familiarização com o mundo da escrita e da leitura. Por vezes, instituições de ensino ignoram o contexto social e o conhecimento de mundo que as crianças já possuem. Sobre esse aspecto, Kramer (1999) discute o papel social da educação infantil.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER, 1999, p. 2)

A cultura popular, que está presente no cotidiano desses educandos, pode e deve ser abordada em sala de aula, com atividades planejadas que envolvam os costumes, as danças, as comidas típicas, as lendas, as crenças, as cantigas, e muitos outros elementos culturais da região, na qual a escola está localizada. Recorrer a essa riqueza popular não somente possibilita aproximar pais, responsáveis e escola - enquanto equipe de funcionários e professores -, mas também aproximar a família e os estudantes, compartilhando vivências e significando o aprendizado.

Mezzalira e Guzzo (2011), através da análise de diários de campo e entrevista, realizaram um estudo sobre os fatores que podem interferir no desenvolvimento das crianças de uma escola pública de educação infantil. Um dos fatores, mencionados pelas autoras, foi a “Relação conflituosa entre a escola e a família”, em que se constatou uma participação da família na escola apenas para discutir questões pontuais, ou quando são informadas de decisões tomadas na escola. Nesse sentido, as autoras destacam a relevância de uma participação efetiva dos pais nesse processo, e apontaram os benefícios dessa relação de proximidade com as práticas vivenciadas na instituição de ensino.

Defendemos a necessidade de se estabelecer uma relação mais estreita entre a família e a escola nos processos de resoluções de problemas que envolvem diretamente o bem-estar físico, social e psicológico das crianças. O estreitamento na relação escola-família pode auxiliar os educadores a construírem propostas ou atividades pedagógicas mais próximas do contexto de vida da criança, das suas necessidades, bem como ajudá-los a compreender o seu aluno através do acesso a elementos da sua vida família. (MEZZALIRA e GUZZO, 2011, p. 29)

A escola deve manter uma relação de proximidade com as famílias e a comunidade local, tanto na educação infantil, quanto nas outras etapas da educação básica, para

um bom desenvolvimento dos educandos. Esse é um princípio estabelecido pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (9.394/1996, art. 29º), “complementando a ação da família e da comunidade.”. A ausência de uma relação saudável entre a escola (professores e equipe escolar) e a família (pais, responsáveis e a comunidade) pode trazer dificuldades no aprendizado das crianças.

A vida familiar das crianças e os aspectos social e cultural podem e devem ganhar espaço na educação infantil, com o intuito de garantir uma educação integral, inclusiva, interacional e significativa, que respeita os valores, costumes, crenças e modo de vida da comunidade na qual a criança está inserida.

5 | METODOLOGIA

As temáticas discutidas anteriormente, sobre as bases e fundamentos da educação infantil, a aprendizagem da escrita de forma significativa e a abordagem da cultura popular da comunidade na qual a criança vive, alicerçaram os métodos que foram utilizados no presente artigo. Após uma Pesquisa Bibliográfica, em documentos oficiais, periódicos e livros na área, construímos uma Sequência Didática de Atividades, planejadas para uma turma multisseriada, de pré-escolar I e II, da Escola Municipal Professora Maria Emília Valença da Silveira, localizada na comunidade de zona rural, do município de Goiana-PE.

As atividades pedagógicas foram realizadas no período de uma semana, sob a supervisão dos pais e responsáveis, que participaram ativamente da proposta. As crianças passaram por diferentes etapas do processo de construção do conhecimento nas quais puderam expressar suas opiniões, pesquisar, relacionar e apresentar seus conhecimentos, em parceria com a professora e a família.

5.1 Objetivo geral

Reconhecer a importância da cultura popular, e suas manifestações na comunidade local, desenvolvendo habilidades de pesquisa e de escrita, de maneira significativa, por meio da participação da família.

5.2 Objetivos Específicos

- Perceber-se membro de uma comunidade rica em conhecimentos populares;
- Desenvolver habilidades de escrita, de forma significativa;
- Identificar as plantas que servem ao uso medicinal cujos pais cultivam em casa;
- Aproximar a família das atividades desenvolvidas em sala de aula.

5.3 Materiais

- Cartolina;

- Marcador permanente;
- Fita adesiva;
- Alfabeto móvel;
- Amostras de plantas medicinais, presentes na região.

5.4 Sequência de Atividades

1º. DIA:

- a. Apresentação da cultura popular local, por meio de roda de conversa com os alunos, reconhecendo músicas, lendas, comidas, histórias, danças, ditados populares e plantas medicinais da região.

2º. DIA:

- a. Comparecimento dos pais e responsáveis até a escola para participar da aula.
- b. Levantamento de informações, com os estudantes e os pais/responsáveis, sobre as plantas medicinais que são cultivadas na comunidade e seus efeitos medicinais;

3º. DIA:

- a. Catalogação dos nomes (populares) das plantas e seus efeitos medicinais, colhendo os relatos dos pais/responsáveis.
- b. Expressão artística das formas das plantas por meio de pinturas feitas pelas crianças;

4º. DIA:

- a. Identificação e escrita dos nomes (populares) das plantas, feita pelas crianças, inicialmente, por meio do trabalho com o alfabeto móvel, compondo os nomes e identificando os sons, depois reescrevendo os nomes em fichas.

5º. DIA:

- a. Recolhimento das amostras de diferentes tipos de plantas trazidas pelos pais/responsáveis e pelas crianças;
- b. Confecção de um mural expositivo, com amostras das plantas medicinais comuns da região;
- c. Exposição do mural para a escola e interação entre os pais das outras turmas, a equipe escolar e os educandos.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da sequência didática de atividades resultou em muitos pontos positivos

que iremos discutir ao longo dessa seção. Inicialmente, percebemos um interesse imediato dos alunos pelo tema abordado já no 1º dia, sobre a cultura popular de sua região. Mesmo sendo crianças, com idade entre 4 e 5 anos, conheciam bastantes aspectos da comunidade, modo de vida, de trabalho, histórias que seus pais lhes contavam, canções cantadas pelos avós e comidas típicas. A roda de conversa foi o ponto de partida para o compartilhamento de uma diversidade de vivências e costumes familiares daquela comunidade, e para a abordagem da pesquisa que se seguiria ao longo da semana: as plantas medicinais da região.

Devido à distância do centro da cidade e à ausência de farmácias na comunidade, o surgimento de algumas enfermidades é tratado através de plantas específicas da região. O conhecimento é passado de geração em geração, e leva em conta o preparo de banhos com ervas, lambedores, e principalmente chás. Cada tipo de erva serve para um ou mais tipos de enfermidade, desde uma gripe até doenças mais graves, como a úlcera. Durante esse período de sondagem dos conhecimentos, as crianças foram muito participativas, e contaram suas experiências familiares.

A interação dos pais, no momento seguinte, foi essencial para consolidação das informações trazidas pelas crianças. Eles sentiram-se animados em participar e contar as especificidades de cada planta. Demonstraram interesse em trazer diferentes amostras e incentivaram as crianças a ajudarem na construção do mural. Esse contato maior com a vida escolar dos filhos teve caráter positivo e auxiliou tanto no trabalho da professora, quanto na aprendizagem das crianças.

Os nomes populares das plantas serviram como instrumento de aprendizagem de novas letras e palavras, as quais já faziam parte da vivência dos alunos, e que, por isso, resultou em uma experiência repleta de significado. Os alunos exploraram as palavras com o alfabeto móvel, compondo e decompondo os nomes, reconhecendo as letras finais e iniciais, além de comparar sons e tamanhos das palavras. Ao final, reescreveram os nomes em fichas, que seriam utilizadas no mural.

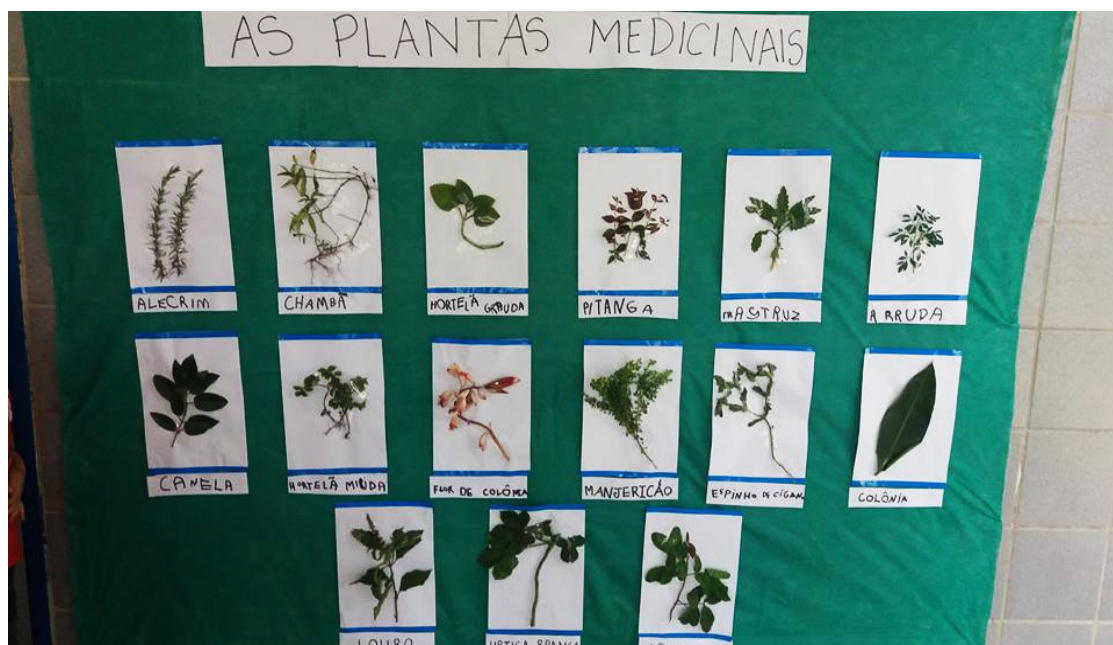


Figura 1: Mural expositivo das amostras de plantas medicinais utilizadas na comunidade.

A confecção do mural contou com a ajuda dos pais, responsáveis, educandos e a professora. Foram várias amostras de plantas, separadas por nome, cortadas e coladas no mural. As crianças conseguiam identificar quais tipos de planta podiam encontrar em suas casas, e colavam, abaixo da amostra, a ficha com o nome escrito por eles.

Finalmente, realizamos a exposição do mural no corredor da escola, para que outros membros da comunidade escolar pudessem observar e compartilhar informações. O mural, feito com TNT, foi posicionado em uma altura acessível às crianças, a fim de que pudessem tocar, apontar, ler e interagir. Essa atividade foi amplamente elogiada pela equipe da escola e, principalmente, pelos pais, que se sentiram participantes ativos na construção de conhecimento dos filhos, e valorizados em sua cultura popular.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi construído considerando a nova Base Nacional Comum Curricular, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da educação, que exprimem os objetivos e normas para o ensino da educação básica, na etapa da Educação Infantil, especificamente no Pré-escolar. Esses documentos são essenciais para fundamentar o trabalho do professor na elaboração de atividades específicas para cada idade e fase de aprendizagem das crianças.

Com base nesses apontamentos, realizamos uma sequência de atividades voltada à relação entre aprendizagem significativa da escrita e cultura popular, considerando os saberes da comunidade local. Essas ações aproximaram os pais, responsáveis e a comunidade da escola e isso é de fundamental importância para uma educação integradora e social.

Por conseguinte, obtivemos muitos resultados positivos dessa experiência, tais como a integração entre família e escola, a aprendizagem significativa da escrita, o respeito e a valorização da cultura popular local, entre outros. Assim, pretendemos aprimorar detalhes metodológicos e ampliar o projeto para as outras turmas da escola.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011, 2ª ed.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011, 2ª ed.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. MEC\SEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2017.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1979.
- MEZZALIRO, A. S. C.; GUZZO, R. S. L. **Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil**: algumas contribuições da psicologia escolar. Aletheia, 2011, p.22-35.
- KRAMMER, S. **O papel social da educação infantil**. In Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2019.

AS CIÊNCIAS SOCIOLOGICA E HISTÓRICA: UMA RELAÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE ESTRUTURAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 29/05/2020

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Departamento de Filosofia e Ciências Humanas -
DFCH

Ilhéus - Bahia

[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/
visualizacv.do?id=K4709733J4](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709733J4)

RESUMO: O objetivo do ensaio é estimular a crítica sociológica e histórica, defendendo a tese que há uma relação de interdisciplinaridade estrutural entre a Sociologia e a História. Para fazer confluír essas abordagens científicas cunhamos o termo conhecimento socio-histórico. Com isso queremos afirmar que essas ciências não sobrevivem sem uma à outra, se o viés do pesquisador se pautar pela busca incessante da verdade numa perspectiva dialética processual, em que essa utopia não existe oculta, pronta ou acabada, mas devém, como razão de ser da ciência enquanto forma distintiva de conhecimento. Inicialmente envidamos esforços para elevar o termo “conhecimento socio-histórico” ao estatuto de conceito científico, como categoria analítica útil

para a análise do caminhar da humanidade e das transformações e manutenções societárias. Trata-se de uma discussão epistemológica no sentido de fundamentar o conceito precisando o seu significado, potencialidades e limitações. Em seguida resgatamos uma discussão cara à História e à Sociologia, que se refere ao conceito de estrutura social e sua dinâmica para a compreensão do desenvolvimento do processo socio-histórico, fazendo uso de autores consagrados ao nível nacional e internacional. Em conclusão reafirmamos como teses as assertivas que desenvolvemos ao longo do artigo, fornecendo pistas e fontes para a continuidade das investigações. Urge que, dentre outros, conceitos como formação social, modo de produção e bloco histórico tenham a sua discussão e compreensão resgatadas na atual conjuntura, pois são fundamentais para a continuidade do desenvolvimento e aplicação da ideia de estrutura social na busca de uma compreensão processual de uma lógica do processo socio-histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia; História; Interdisciplinaridade; Estrutura Social.

SOCIOLOGICAL AND HISTORICAL SCIENCES: A STRUCTURAL INTERDISCIPLINARITY RELATIONSHIP

ABSTRACT: The objective of the essay is to stimulate sociological and historical criticism, defending the thesis that there is a structural interdisciplinary relationship between Sociology and History. To bring these scientific approaches together, we coined the term socio-historical knowledge. With this we want to affirm that these sciences cannot survive without each other, if the researcher's bias is guided by the incessant search for truth in a procedural dialectical perspective, in which this utopia does not exist hidden, ready or finished, but must, as a reason for being of science as a distinctive form of knowledge. Initially, we made efforts to raise the term "socio-historical knowledge" to the status of a scientific concept, as a useful analytical category for the analysis of humanity's progress and of societal transformations and maintenance. It is an epistemological discussion, in the sense of substantiating the concept, specifying its meaning, potentialities and limitations. Then we rescued a discussion dear to History and Sociology, which refers to the concept of social structure and its dynamics for the understanding of the socio-historical process, making use of renowned authors at national and international level. In conclusion, we reaffirm as theses the assertions that we developed throughout the article, providing clues and sources for the continuation of the investigations. It is urgent that, among others, concepts such as social formation, mode of production and historical block have their discussion and understanding recovered in the current conjuncture, as they are fundamental for the further development and application of the idea of social structure in the search for a procedural understanding of logic of the socio-historical process.

KEYWORDS: Sociology; History; Interdisciplinary; Social Structure.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo do ensaio é estimular a crítica sociológica e histórica, defendendo a tese que há uma relação de interdisciplinaridade estrutural entre a Sociologia e a História.

Para fazer confluir essas abordagens científicas cunhamos o termo conhecimento socio-histórico. Com isso queremos afirmar que essas ciências não sobrevivem sem uma à outra, se o viés do pesquisador se pautar pela busca incessante da verdade numa perspectiva dialética processual, em que essa utopia não existe oculta, pronta ou acabada, mas devém, como razão de ser da ciência enquanto forma distintiva de conhecimento.

Inicialmente envidaremos esforços para elevar o termo "conhecimento socio-histórico" ao estatuto de conceito científico, como categoria analítica útil à análise do caminhar da humanidade e das transformações e manutenções societárias. Trata-se de uma discussão epistemológica no sentido de fundamentar o conceito precisando o seu significado, potencialidades e limitações.

Em seguida resgatamos uma discussão cara à História e à Sociologia, que se refere ao conceito de estrutura social e sua dinâmica para a compreensão do desenvolvimento

e de uma lógica do processo socio-histórico, fazendo uso de autores historicamente consagrados ao nível nacional e internacional.

Em conclusão reafirmamos como teses as assertivas que desenvolvemos ao longo do artigo, fornecendo pistas e fontes para a continuidade das investigações.

2 | CONHECIMENTO SOCIO-HISTÓRICO

Homens e mulheres só se reconhecem enquanto seres culturais datados ao longo de uma existência, integrantes de comunidades, sociedades e civilizações que, no percurso do tempo histórico, adaptam-se e transformam a natureza, produzem cultura e manifestam o seu ver formativo de mundo. A todo o momento reproduzimos e construímos representações sociais da realidade que nos cerca, seja ela natural ou social. Até que ponto nossas concepções de ser humana, realidade, sociedade, Estado, família, educação, moral, ética, religião, igualdade, elites, classes sociais, sexualidade, etc., são frutas legítimas da cultura e da ciência ou distorções ideológicas (in) conscientes?

Ao nível do senso comum, do conhecimento rotineiro, fragmentado e pragmático que utilizamos a todo o momento para nos situarmos em realidade, tendemos a expressar nossa visão de mundo. Do outro, gênero, governo, da sociedade, alteridade, das etnias - dentre tantas caras questões - a partir do que dispusemos e reproduzimos, em geral via a família, escola, amigos, credos religiosos, mídia, internet, redes sociais, etc. A partir desse caldeirão de informações fragmentadas do social e das nossas condições de existência e vivência, em especial quanto ao caráter de nossa inserção no mundo do trabalho, organizam-se, cada um a seu modo, os dados que nos chegam pelas vias dos sentidos e construímos nossa opinião sobre eles.

A ciência histórica se distingue do conhecimento de senso comum – também denominado popular ou vulgar – pelo refinamento na maneira de coletar os dados documentais, organizá-los metodicamente e os interpretar com a contribuição de outras ciências sociais, como a Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Economia e Geografia, assim como da Filosofia. Cada uma dessas áreas de saber tem o seu enfoque próprio, sendo que a História tem como o objeto de estudos que a demarca como um campo de conhecimento distintivo procurar compreender as transformações pelas quais passaram as sociedades ao longo do caminhar da humanidade no bioma Terra, isto é, ao longo do tempo - que não existe em si, como argumentou logicamente o filósofo Wittgenstein.

A dimensão filosófica do conhecimento científico das ações de homens e mulheres ao longo do tempo histórico reside no momento da interpretação dos fatos sociais pelo cientista. É o momento que, no uso das categorias analíticas, revela-se a perspectiva do pesquisador sobre o mundo; daí as diversas – e por muitas vezes, contraditórias – interpretações do passado, principalmente o recente. Diante desse problema epistemológico, em nome da pluralidade de paradigmas científicos legítimos de tentativa de captação da essência, o

conhecimento sócio-histórico enfatiza a postura, a perspectiva e um olhar interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que se propõe a recortar a dimensão da totalidade do fenômeno, por isso mesmo se percebe como uma interpretação possível dos fatos sociais e dos processos históricos, em que, particularmente, procuramos desenvolver a partir de uma matriz sistêmica, dialética e fenomenológica.

Uma vez que a História trata do passado, para que estudá-la? Ela nos proporciona uma compreensão ou uma perspectiva de como era a vida de nossos antepassados e povos diferentes do nosso, : como eles se organizavam, produziam e pensavam. É através da investigação do passado que podemos nos municiar intelectualmente, capacitar-nos para uma compreensão científica do presente e da realidade social em que todos somos potencialmente atores. Daí o significado político das interpretações históricas e a possibilidade de manipulação ideológica, distorcida, da ciência. Em seu reverso, a possibilidade de vir a se constituir como vetor de transformação e/ou manutenção social, enquanto escolha pessoal consciente, crítica, cidadã, democrática, conservadora, liberal e/ou revolucionária.

A História estuda os fatos históricos como meros fenômenos independentes e desorganizados, ela nos incita a decifrar uma lógica, um processo perceptível onde os acontecimentos expressam a sempre tensão entre manutenção e mudança, continuidade e ruptura, sincronia e diacronia - surgimento, apogeu, transformação, queda e extinções de civilizações, culturas e modos de produção.

Numa perspectiva de tempo histórico de longa duração, a transformação é a essência da História. Nós mudamos constantemente e isto se concebe ao indivíduo e à sociedade. Nada permanece para sempre como está e ao longo do tempo se percebem as mudanças.

Eis por que se diz que o tempo, em uma perspectiva comparada, e, portanto, científica, é a dimensão da análise da História. O tempo histórico, através do qual se analisam os acontecimentos, não corresponde ao tempo cronológico em que vivemos e que é convencionalizado pelos relógios e calendários. No tempo histórico, enquanto categoria analítica, podemos perceber mudanças que parecem rápidas, como os acontecimentos cotidianos, por exemplo, uma manifestação de massas, cujo desenrolar se verificou na mídia. Vemos também transformações lentas, como no campo dos valores morais. O machismo, por exemplo, é um valor que impera na maior parte das sociedades que a História estuda. Porém, no Ocidente, há cerca de meio século, surge um questionamento mais constante desse fenômeno milenar que se dá, em grande parte, devido a uma participação maior da mulher no processo de produção e da revolução tecnológica, a pílula anticoncepcional, que a possibilitou ter um controle sobre o próprio corpo.

A caminhada que a humanidade faz explica muito sobre ela própria, por isso a entendemos com o conceito de processo histórico. Desde sua existência sobre a terra o *homo sapiens* está organizado em grupos e em relação com a natureza para extrair desta o necessário a sua sobrevivência e a da espécie, construindo a sua identidade cultural

e a percepção do outro, e, pouco a pouco, a de povos e culturas. Dessa interação, com a natureza e com os outros, acontecem os fatos sociais que, no sentido de Durkheim, constituem-se nos próprios objetos de estudos da Sociologia, assim como os mitos, vestígios, registros dos fenômenos objetos de estudos da História.

Não há uma linha constante e progressiva de desenvolvimento na história da humanidade. Temos, ao mesmo tempo, hoje em dia, sociedades com formas de vida social tecnologicamente primitiva, consideradas ainda no chamado período pré-histórico, como comunidades na Amazônia ainda não contatadas pelos “civilizados”, e sociedades com graus de desenvolvimento técnico que permitem explorações interplanetárias e capacidade bélica para extinguir a espécie humana. Não se percebe ainda como exemplo, uma linha constante e progressiva da passagem, a partir da Antiguidade, do trabalho escravo ao trabalho assalariado: a escravidão quase desaparecera na Europa Ocidental, durante a Idade Média, para reaparecer nas Américas – impostas pelos europeus na Idade Moderna do pré-capitalismo da acumulação primitiva – como forma de exploração máxima do trabalho alheio. Não se deve, portanto, identificar a ideia de processo histórico com uma ideia de progresso necessário, no sentido positivista comteano.

Afirmar que o processo histórico possui uma lógica a ser revelada pela interdisciplinaridade das ciências humanas e sociais, não significa dizer que ele obedece a um desenvolvimento linear: não é uma linha reta com tendência constante; incluem idas e vindas, desvios, avanços e recuos, inversões, etc. Há mesmo transformações que podem ser vistas como rupturas, pois alteram toda uma forma de viver em sociedade. É, porém, uma ruptura que foi lentamente preparada, que está sempre ligada com algo que já existia, pois é inadmissível historicamente o surgimento de uma situação nova sem ligação com as anteriores, sem um embrião, sem ter sido, de alguma forma, germinada. Para Karl Marx, há a necessidade da convergência de condições objetivas materiais de existência, contradições socioeconômicas, e condições subjetivas, compreensão das relações sociais de produção e exploração, que conduzam atores e classes sociais à transformação da infraestrutura econômica e superestrutura ideológica da sociedade.

As alterações no processo histórico são decorrentes da ação e/ou omissão dos próprios homens, os sujeitos e/ou objetos da história. São os homens, constituídos em sociedade, que (in) conscientemente atuam para que as coisas se passem de uma ou de outra maneira, para que tomem um rumo ou outro.

É preciso conhecer o presente e, em História, nós o fazemos a partir de um olhar sobre o passado – remoto ou bem próximo – levantando indagações, perguntas que nos interessam para avaliar as suas significações e sua relação conosco. O passado nos interessa pela sua permanência no mundo atual.

A ligação da história com o futuro, porém, é mais sutil: não se pode falar em uma história do futuro. Qualquer colocação nesse sentido é mera especulação. “A história não se repete”, já afirmava o fundador do materialismo histórico e do materialismo dialético,

no século XIX, Karl Marx, pensador ainda hoje reconhecido como o primeiro e um dos três grandes autores clássicos da Sociologia. Pode-se falar em tendências, probabilidades, possibilidades históricas, construções de cenários, mas não mais do que isso. Fazê-lo seria impor um esquema prefixado de como as coisas se devem passar, o que é impossível no âmbito da ciência reconhecida, pois seria mera ficção, um exercício de futurologia. A partir de um diagnóstico do presente, as análises da conjuntura social e histórica podem ser vitais para direcionar a práxis social, delinear ações futuras, não mais do que isso. Mas isto, em si, é extremamente importante, estratégico, em seu significado (geo) político, pois conhecimento – das tendências socio-históricas – é poder.

Ao explicar as transformações resultantes das ações dos homens, a História leva a perceber que a situação de hoje é diferente da de ontem e procura esclarecer os “como” e os “porquês” disso. Para os que não sabem das alterações passadas, a realidade em que vivem pode parecer “natural”, teocrática, “eterna” ou “imutável”, e como tal justificada. Isto leva a uma atitude passiva, à conformação, atitudes de resignação, uma percepção do mundo e da vida como predestinados. Ao contrário, o conhecimento das alterações passadas e a compreensão das condições das mesmas, podem levar o cidadão e a cidadã de hoje à condição de atores, sujeitos históricos com novas cosmovisões, posturas, à atuação concreta em busca de outras mudanças, sejam no plano pessoal ou no coletivo.

A missão e o sentido da ênfase em um enfoque sócio-histórico do conhecimento são propiciar o desenvolvimento de uma percepção crítica, científica, do papel do indivíduo enquanto ator social e sujeito ativo do processo. Contribuir substantivamente para a construção de laços de identidade, consolidar a cidadania e fazer avançar a radicalização da democracia. O posicionamento diante de fatos presentes ganha argumentos e embasamento científico a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Refletir sociologicamente sobre a história de nosso povo e de nosso mundo possibilita nos tornarmos mais conscientes de nós mesmos e a formularmos, cada um a sua maneira, respostas às questões existenciais que inquietam a consciência e o imaginário coletivo da humanidade há milhares e milhares de anos: quem somos de onde viemos e para onde vamos?

3 | CONHECIMENTO SOCIO-HISTÓRICO E ESTRUTURA SOCIAL

Desde a Grécia antiga, com Heródoto (484-425 a.C), considerado o pai da História, registros de batalhas, guerras, fatos, heróis, acontecimentos, culturas e credos têm sido o *métier* de historiadores. O positivismo, a partir do século XIX da era cristã, afirmou essa perspectiva fragmentando o social, ainda que com nuances filosóficas e sociológicas, mas revelando uma fé cega, uma crença ilimitada na ideia de uma evolução linear societária como significando necessariamente progresso, dado o advento do industrialismo. O

conhecimento socio-histórico, entretanto, parte da premissa que a ideia de estrutura social é fundamental, do ponto de vista epistemológico, para uma compreensão mais profunda e complexa do processo social e histórico, em busca da lógica de seu desenvolvimento, constituindo-se em um avanço científico sobre as perspectivas historiográficas meramente episódicas e personalizadas, ou rigidamente datadas, fragmentadas, lineares, ingênuas e/ou ideológicas.

Eric Hobsbawm assinala que a história da sociedade é história, ou seja, o tempo cronológico é uma de suas dimensões. Além de nos interessar nas estruturas e seus mecanismos de continuidade, mudança e formas de transformação, também nos concerne o que sucedeu de “fato”. Em outras palavras, a história da sociedade é, entre outras coisas, a história de determinadas unidades de pessoas que vivem juntas e são definíveis em termos sociológicos. Esta definição de “sociedade” apresenta duas dificuldades, segundo esse historiador inglês: a dimensão, complexidade e alcance dessas unidades variam, por exemplo, segundo os diferentes períodos históricos ou segundo as diferenças nas etapas de desenvolvimento. O que chamamos sociedade não é mais que um dos vários conjuntos de inter-relações humanas segundo as quais pessoas são classificadas ou classificam as mesmas. Desta forma,

A história das sociedades requer a utilização, se não de um modelo formal e elaborado dessas estruturas, pelo menos uma ordem aproximada de prioridades de investigação e uma hipótese de trabalho sobre o que constitui a relação central ou o complexo de relações de nosso trabalho (ainda que claro seja que isto implica a existência de um modelo)¹. (HOBBSAWN, 1971, pp. 77-78)

Para Fernand Braudel a história tradicional, atenta ao breve tempo, ao indivíduo e ao acontecimento, habituou-se desde há muito à sua narração precipitada, dramática, de pouco fôlego. Em princípio do século XX uma dúvida se eleva no meio acadêmico contra uma história que se restringia aos acontecimentos singulares, contra uma história “linear” dos acontecimentos – “episódica”. Ultrapassar os acontecimentos equivalia há ultrapassar o tempo breve que o contém, o da crônica ou do jornalismo. Equivalia também a perguntar se mais para além dos acontecimentos não existe uma história, inconsciente desta vez – ou melhor, mais ou menos consciente – que, em grande parte, escapa à lucidez dos atores, dos responsáveis ou das vítimas: “fazem a história, mas a história arrasta-os”, pois,

Se a história, omnipresente determina o social na sua totalidade, fá-lo sempre a partir desse mesmo movimento do tempo que, incessantemente, arrasta a vida mas a subtrai a si própria, que apaga e atíça novamente o fogo. A história é uma dialética da duração; por ela, graças a ela, é o estudo do social, do todo social e, portanto, do passado; e por isso também do presente, ambos inseparáveis. (BRAUDEL, 1976, p.121)

Assim o pesquisador do tempo presente, prossegue Braudel, só alcança as “finas” tramas das estruturas sob a condição de reconstruí-las teoricamente, antecipar hipóteses e explicações, rejeitar o real tal e como é percebido, truncá-lo, superá-lo. Operações que

¹ Tradução nossa.

permitem escapar aos dados para os dominar melhor, mas que, sem exceção, constituem-se em reconstruções.

Ciro Cardoso e Hector Peres Brignolli assinalam que as mudanças da concepção da história levaram à superação do acontecimento, a alcançar (além deste) as flutuações conjunturais de duração variável e, afinal, o próprio nível das estruturas, que mudam muito lentamente (CARDOSO; BRIGNOLLI, 1979). Identificam Fernand Braudel, principal expoente da corrente historiográfica História Social, como o historiador que soube perceber e sintetizar as implicações de tal evolução quanto ao problema – essencial para o pesquisador – do tempo, da duração, ao distinguir três níveis: o dos acontecimentos, da história episódica, que se move em curto prazo; o intermediário, da história conjuntural, de ritmos mais lentos embora muito variáveis; e, por fim, o nível profundo da história estrutural de maior duração. As estruturas “no limite do móvel e do imóvel” são no movimento histórico “a um tempo sustentáculos e obstáculos da história”, como afirma Albert Souboul:

Antes de qualquer outra observação, é necessário definir aqui o que é uma estrutura social: um conjunto orgânico de relações e de coerências, simultaneamente econômicas, sociais e psicológicas, “que o tempo mal enfraquece e transmite muito lentamente”, segundo a expressão de Fernand Braudel [*BRAUDEL 1958: Histoire et sciences sociales: la longue durée. Annales, Économies, Sociétés, Civilisations, p.725.*], e que é necessário estudar não somente de um ponto de vista estático, mas talvez ainda na sua dinâmica. Só há estrutura global onde todos os aspectos qualitativos e quantitativos estão estreitamente ligados. (SOBOUL, 1975, p. 32)

O conhecimento socio-histórico, sem deixar de se preocupar prioritariamente com a mudança, o movimento, se fez consciente, também, das persistências, sobrevivências, resistências à mudança. Ao mesmo tempo historiadores se deram conta que os vários níveis estruturais apresentam ritmos de desenvolvimento diversos, devido à existência de defasagens no seio da estrutura global: as estruturas econômicas mudam mais rapidamente do que as sociais e as estruturas mentais mais lentamente do que as demais.

O conceito de estrutura, em história econômica e geral, surge vinculado ao fato de os historiadores tomarem consciência de que o estudo da evolução das sociedades demonstra a existência de certos setores e elementos da realidade social, caracterizados por uma estabilidade e uma permanência relativas e extremamente variáveis. Mas, estrutura e movimento - ou conjuntura – são conceitos estreitamente vinculados. As diferentes configurações estruturais pressupõem conjunturas diferenciadas, características dos distintos sistemas; e o efeito cumulativo das variações conjunturais pode produzir mudanças estruturais, quer dizer, pode conduzir a novos estados de equilíbrio relativos qualitativamente diferentes. (CARDOSO; BRIGNOLLI, 1979, p. 95)

Dessa forma estrutura e movimento são inseparáveis, diferentemente do paradigma do estruturalismo antropológico, dado que:

[...] a história não admite “invariâncias” mais que relativas, instáveis e transitórias; a visão da mudança que tem o historiador baseia-se no autodinamismo das estruturas. O mecanismo dinâmico-estrutural é intenso e não-externo (encontros ou choques de estruturas) como pensa a antropologia estrutural, devido à separação arbitrária e radical que faz entre o ‘sincrônico’ e o ‘diacrônico’, que na realidade não passa de

modos necessariamente complementares de perceber o processo histórico em sua diversidade e unidade, pois não há estrutura independente de um processo de evolução, e a percepção do fluxo incessante da história inclui, ao mesmo tempo, a consideração das permanências, das resistências à mudanças, das sobrevivências. O tomar em consideração estruturas discretas, fatores descontínuos, não impede que, a nível mais elevado, seja restabelecida a continuidade fundamental do processo histórico, ou “o contínuo no descontínuo”. (CARDOSO; BRIGNOLLI, 1979, p. 97).

Segundo Hobsbawn, por um “acordo tácito” diversos historiadores, de diferentes tendências, parecem trabalhar, com ligeiras variantes, a partir da construção de um modelo deste tipo. Ou seja, começam a análise pelo meio ambiente material e histórico e prosseguem com as forças e técnicas de produção (a demografia vai entre os dois), com a estrutura econômica (divisão de trabalho, intercâmbio, acumulação, distribuição de excedente, etc.), e com as relações sociais que isto implica. Continuando-se vêm as instituições e a imagem da sociedade e seu funcionamento implicados. Assim se estabelece a configuração da estrutura social. Hobsbawn destaca que a inclinação predominante era a de considerar os movimentos econômicos (em seu sentido mais amplo) como a espinha dorsal de tal análise:

A sociedade está exposta a um processo de mudança e transformação histórica, e as tensões que este sofre permitem ao historiador perceber claramente várias coisas, como: 1) o mecanismo geral por meio do qual as estruturas da sociedade tendem simultaneamente a perder e restabelecer seus equilíbrios; e 2) os fenômenos que são tradicionalmente de interesse para os historiadores sociais, por exemplo, a consciência coletiva, os movimentos sociais, a dimensão social das mudanças intelectuais e culturais, etc.² (HOBSBAWN, 1971, p. 79).

Albert Soboul, por seu turno, vai mais longe:

Em última análise, tratando-se do estudo das estruturas sociais, o critério mais seguro e mais válido não seria o das relações entre classes sociais? Refere-se ao elemento mais permanente e mais profundo da atividade humana; o trabalho e a produção. Explica a totalidade de uma formação social e a sua relatividade espacial e temporal, estando ele próprio ligado à evolução das forças produtivas (isto é, ao mesmo tempo ao número dos homens, aos recursos postos em exploração e às técnicas que presidem a esta exploração). Determina em parte, mas segundo outro ritmo, a evolução das ideias “Em relação à economia está atrasado o social”, escreve Ernest Labrousse, “e em relação ao social, o mental” [LABROUSE, E: *Prefácio à tese de George Dupex*]. (SOBOUL, 1975, p.38)

No entanto, em nome do rigor teórico-metodológico, não há como estudar as relações entre as classes sociais sem uma análise detida do modo de produção em que se inserem, pois os indivíduos vão se configurar como pertencendo ou não a uma classe social fundamental a partir da compreensão das relações sociais de produção que moldam um determinado bloco histórico.

2 Tradução nossa.

4 | CONCLUSÃO

Temos a pretensão de termos atingido o objetivo de nosso ensaio, que foi tão somente estimular a crítica sociológica e histórica, defendendo a tese de uma relação de interdisciplinaridade estrutural entre a Sociologia e a História.

Acreditamos que um enfoque socio-histórico, como aqui delineado, contribui nesse sentido. No entanto, há a necessidade de uma *mea culpa*.

Urge que, dentre outros, conceitos como formação social (MORAGA, 1977), modo de produção (GAMA, 2013) e bloco histórico (PORTELLI, 1977) tenham a sua discussão e compreensão resgatadas na atual conjuntura, pois são fundamentais para a continuidade do desenvolvimento e aplicação da ideia de estrutura social na busca de uma compreensão processual de uma lógica do processo socio-histórico.

Tarefa que um sociólogo sexagenário atribui às novas gerações de historiadores e cientistas sociais.

REFERÊNCIAS

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1976.

CARDOSO, C; BRIGNOLLI, H. P. Os Métodos da História. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAMA, H. F. L. N. da. Conhecimento sócio-histórico e o conceito de modo de produção. Contra a Corrente – Revista Marxista de Teoria, Política e História Contemporânea, Ano 5, N. 9. Brasília, Centelha Cultural – CEPESB: Centro de Estudos e Pesquisas Sociais de Brasília, junho / 2013.

HOBBSBAWN, E. J. De la historia social a la historia de la sociedade. **Daedalus – Journal of the American Academy of Arts and Science**, vol. 97, nº 1, pp. 61-94, 1971.

MORAGA, E. G. **O Estado nas Sociedades Dependentes: O caso da América Latina**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SOBOUL, A. Descrição e medida em história social. In: SOBOUL et al. **A História Social: Problemas, fontes e métodos**. Lisboa: Cosmos, 1975.

AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 20/04/2020

Thais Tamires Guimarães da Costa

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos /
FAFIDAM/UECE
Limoeiro do Norte – CE
<http://lattes.cnpq.br/1629307036111066>

Francisca Celia Lima Paula

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos /
FAFIDAM/UECE
Itaiçaba - CE
<http://lattes.cnpq.br/0594025433623194>

José Ygor Ribeiro dos Santos

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/
FAFIDAM/UECE
<http://lattes.cnpq.br/5054046752636599>
Limoeiro do Norte - CE

RESUMO: O presente artigo tem como objetivos, expor um pouco das experiências vividas no programa Residência Pedagógica/UECE-FAFIDAM, a partir da teoria da APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL e de suas contribuições na prática do Ensino Fundamental I. Além de ressaltarmos a relevância do ensino sobre a história do lugar onde vivemos relembrar costumes, cultura, lugares históricos e histórias

contadas pela população. Oferecendo aos educandos um resgate histórico da cidade que por muitas vezes, passa-se por despercebido, além de estimular aos mesmos a relevância e o poder da escrita e da leitura na vida dos mesmos, estimulando assim, a criatividade e a busca pelo conhecimento que os educandos podem alcançar. Considerando a importância da interação professor-aluno, para que, a partir dos subjuçores que o educando possui, seja possível, construir novos ou modificar os velhos. E mostrar que é possível aplicar a teoria na prática por meio de uma aprendizagem dinâmica, sempre buscando o conhecimento prévio que o aluno possui.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa, Residência Pedagógica, mapas conceituais, o lugar onde vivo.

THE CONTRIBUTIONS OF SIGNIFICANT LEARNING IN THE PRACTICE OF FUNDAMENTAL EDUCATION I

ABSTRACT: This article aims to expose a little of the experiences lived in the Pedagogical Residency / UECE-FAFIDAM program, based on the theory of AUSUBEL'S SIGNIFICANT LEARNING and its contributions to the practice

of Elementary Education I. In addition to highlighting the relevance of teaching on the history of the place where we live reminiscent of customs, culture, historical places and stories told by the population. Offering students a historical recovery of the city that often goes unnoticed, in addition to stimulating them the relevance and power of writing and reading in their lives, thus stimulating creativity and the search for knowledge that learners can achieve. Considering the importance of teacher-student interaction, so that, based on the subjunctions that the student has, it is possible to build new ones or modify the old ones. And show that it is possible to apply theory in practice through dynamic learning, always seeking the prior knowledge that the student has.

KEYWORDS: Significant learning, Pedagogical Residence, concept maps, the place where I live.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de observações decorrentes do período de imersão e regências desenvolvidas no programa Residência Pedagógicas UECE/FAFIDAM - CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em turmas de 5º ano do ensino fundamental da E.E.F Pe. Joaquim de Meneses, localizada no centro do município de Limoeiro do Norte – CE.

O programa Residência Pedagógica - CAPES tem como objetivo promover experiências no campo de formação de professores, possibilitando o aperfeiçoamento do estágio supervisionado, por meio da imersão de discentes colaboradores em licenciatura plena no contexto do sistema de ensino público. Proporcionando um estudo mais detalhado sobre a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, no qual o projeto é voltado. É com base nessa teoria que foi trabalhado e explorado os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de atividades diversas sempre voltadas para a participação ativa do educando.

[...] A aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel define como conceito subjunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. (Moreira, 1995, p. 151)

Para Ausubel, a aprendizagem ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, quando o educando encontra sentido no que ouve o que torna significativa sua aprendizagem. Para o professor o desafio imediato é conhecer a estrutura cognitiva de seus alunos e como contribuir para que ela possa se tornar mais clara e organizada adequadamente.

A proposta apresentada para os alunos que são de comunidades e bairros diferentes

foi para que os mesmos conhecessem e vivenciassem a história de seu lugar e do histórico da cidade local. Já que muitas vezes passa-se por despercebido a importância de ensinar nas maiorias das escolas ou instituições, sobre o patrimônio histórico, local, dos costumes, da cultura e o valor significativo que apresenta a construção histórica, preservar as memórias.

Consideramos importante trazer a aproximação da escola com a comunidade, fazer do aluno pesquisador, despertar o interesse pelo conhecimento, pela pesquisa, pelos fatos contados por gerações antigas. Além de aprimorar a escrita, a narrativa, o conhecimento interdisciplinar, a reaproximação do que está mais próximo da realidade de cada educando. Conforme SANTOS, 2002:

“O estudo da história do lugar, pela própria abordagem que o envolve, orienta-se para a construção de um conhecimento interdisciplinar, e, portanto, para o conhecimento de como a realidade estudada se dá de fato. Seja pelo estudo elaborado em uma mesma classe de alunos, integrando seus diferentes professores, à análise de temas comuns às variadas disciplinas que lecionam, seja pela utilização dos resultados já produzidos na área de história, sobre assuntos e situações que os professores das demais disciplinas entendam ter maior relação com as temáticas gerais que desenvolvem nas séries em que trabalham ambos os procedimentos, sempre estudados e planejados em equipe, permitem enfoques interdisciplinares.” (Santos, 2002, p.13).

É possível notar que este artigo está ligado a Língua Portuguesa, que desde já é o enfoque do trabalho, para o desenvolvimento das criações de poemas para a Olimpíada, Escrevendo o Futuro, contudo, não deixa de estar vinculado ao ensino de História, cujo tema: O lugar onde moro.

Desse modo, unindo as disciplinas e o educando como pesquisador, podemos não somente, atingir os resultados satisfatórios da pesquisa, da produção textual, mas, também, estimular habilidades que o educando possui, seja na escrita, leitura, na criação de textos, no interesse por fotografias, ou cultural. Abrangendo, diversas dimensões de interesses e curiosidades.

Percebendo também que existe educação fora dos muros da escola, todas as vivências que esses alunos têm com seus familiares e dentro da sua própria comunidade os ajuda a abranger mais conhecimento, podendo ter uma visão do lugar onde se vive. Carlos Rodrigues Brandão traz isso em seu livro “O que é educação”:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1993, p. 10).

Nessa citação podemos analisar que a educação está por todos os lugares, fazendo com que tenhamos acesso a ela todo momento. Esse trabalho é muito importante para os alunos, pois os instiga no ato de pesquisar e buscar informações sobre seu lugar e sobre sua história, os mostra de onde eles vieram.

2 | METODOLOGIA

A base teórica metodológica utilizada para o seguimento do Projeto da Residência pedagógica foi à teoria defendida por David Ausubel sobre a aprendizagem significativa, que, a partir das observações e análises realizadas na escola de rede pública E.E. F Padre Joaquim de Menezes em uma turma de 5º ano, na qual foi possível associar as regências e os planos de aula ao programa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro que tinha como tema: O lugar onde vivo.

Com os recursos e materiais didáticos acessíveis conseguimos unir a teoria juntamente com a prática, partimos primeiramente da fundamentação teórica com a participação dos alunos que durante as regências pedimos para que os mesmos falassem a principio sobre o que eles (as) sabiam sobre a cidade onde vivem. História, pontos turísticos, dentre outros, posteriormente focando no seu bairro ou comunidade.

A principio começaram com a pesquisa, entrevistando pessoas que estão a mais tempo morando no local, buscando fotos, apresentando oralmente para turma, mostrando os resultados satisfatórios, depois foi entregue um trabalho manuscrito com os detalhes da busca por eles, alguns, trouxeram espostos em cartolina, em papel madeira, dentre outros materiais que conseguiram.

Então a partir do conhecimento prévios relatados pelos educandos que além de falarem sobre a cidade, sua comunidade ou seu bairro, contaram um pouco a respeito das vivências do dia a dia, não somente a história, mas, abrangendo um conjunto de informações pelas quais, utilizamos para assim construir mapas conceituais, o primeiro foi focado na comunidade ou bairro pela quais destacaram os pontos turísticos e o segundo foi construído a partir da história da cidade de Limoeiro do Norte.

A descoberta é algo surpreendente, a partir do momento que os alunos chegaram com todas essas informações foi um momento muito especial, eles vinham tão entusiasmados e prontos para relatar o que havia acontecido que entendemos a importância de buscar metodologias que proporcione essa interação dos alunos, que façam com que eles explorem e busquem informações, adquirindo assim mais conhecimento pra sua vida e isso é muito relevante para a educação.

Seguindo as propostas educacionais visando a Olimpíada de Língua Portuguesa a intenção foi à criação de poemas a partir do que foram relatados juntamente com as demais informações sobre a cidade que repassamos pelas quais os mesmos (as) ainda não conheciam desse modo, durante as regências, os planos de aula elaborados sucederam de maneira que despertassem a curiosidade e o interesse dos alunos em participar, conhecer e produzir acima das sugestões do projeto da RP (residência pedagógica) e do programa da Olimpíada de Língua Portuguesa.

É interessante ressaltar a dificuldade que eles (as) tiveram no inicio de produzir o

poema que diante mão deixamos claro e é importante evidenciar que antes a professora preceptora já havia explicado o que é o que compõe, e qual a estrutura que um poema deve apresentar, então durante as regências sempre revisou o conteúdo. Durante uma das aulas criamos um Quis que despertasse bastante o interesse da participação e que revisava tudo aquilo que foi trabalhado, buscamos sempre uma forma diferente de direcionar a atenção dos educandos focando nos objetivos de aula.

Salientando a relevância da escrita e da leitura, é de essencial importância na vida de cada um, pois, é a porta para os saberes de conhecimentos, posicionamentos e reflexões, a partir do momento pelo qual dominam essas habilidades, os educandos, transformam em aptidões, questionam e buscam por respostas.

Ademais apesar do Quis ser um diferencial, utilizamos o recurso audio visual como vídeos, que desvelavam sobre a cidade, expunham depoimentos de outros cidadãos de Limoeiro do Norte que contribuíram de forma significativa, além disso, os alunos (as) também se tornaram pesquisadores, foram a campo e buscaram por memórias relacionadas à temática.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse e a participação dos educandos durante as aulas foram de bastante relevância, a aprendizagem significativa contribuiu de fato para o estudo dos alunos (as), pois a partir do momento em que os mesmos (as) utilizaram do conhecimento pré-existente e uniram com novas informações o processo de aquisição da aprendizagem se tornou amplo, abrangendo o saber e novas formas e possibilidades de aprender. A partir do momento que nós os incentivamos a pesquisar e estudar sobre seu próprio lugar tudo começou a mudar, eles (as) ficaram muito animados e instigados a participar daquele momento que para eles era um momento incrível, então a participação foi algo sensacional para o desenvolvimento deste trabalho.

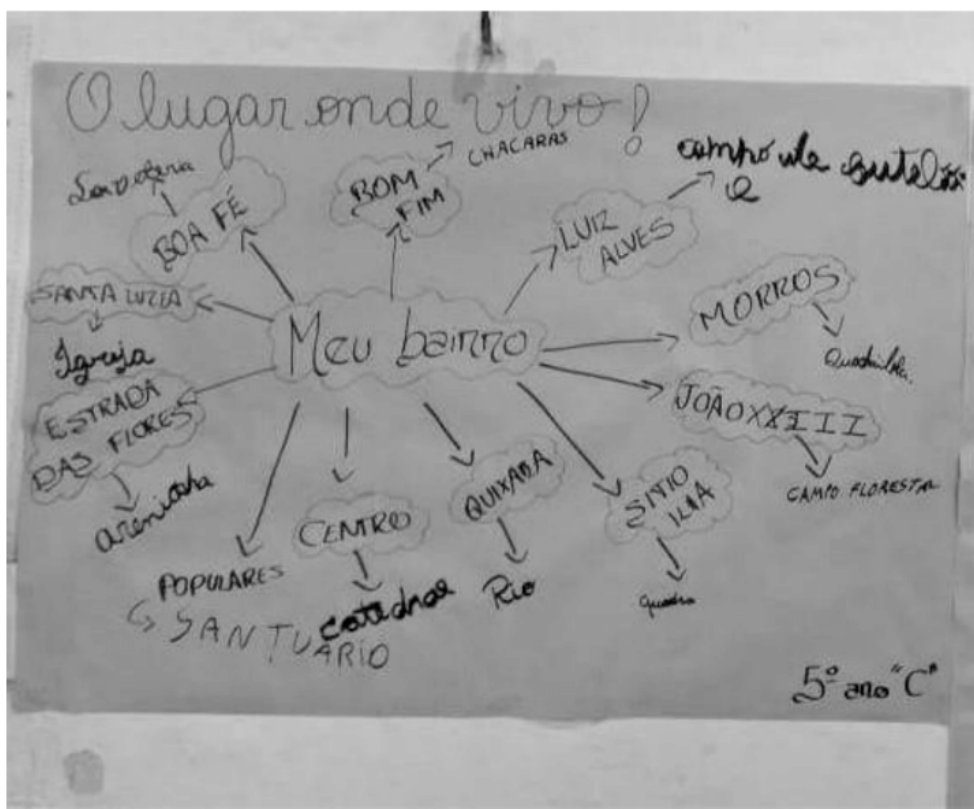
O vínculo da aprendizagem significativa possibilitou os alunos (as) à curiosidade de se aprofundar naquilo que os eles (as) já conheciam foi possível notar o quanto foi importante conhecer mais sobre o lugar onde vivem, os avanços na escrita, o desempenho que tiveram de ir a campo e na sala de aula apresentar o trabalho criado por eles (as), o desempenho de todos despertou interesse e concluíram os trabalhos de maneira significativa.

É nesse momento que percebemos a importância que a educação tem na vida do aluno, o próprio ato de transformação do ser, possibilitando uma reflexão sobre tudo que foi realizado e vendo que tudo aconteceu de forma satisfatória e que os alunos gostaram de tudo que foi proposto, então a metodologia foi algo que despertou o interesse deles em participar e principalmente a disposição para aprender mais, você percebe que um simples ato de pesquisa pode mudar a dinâmica de uma aula e isso é fantástico e motivador.



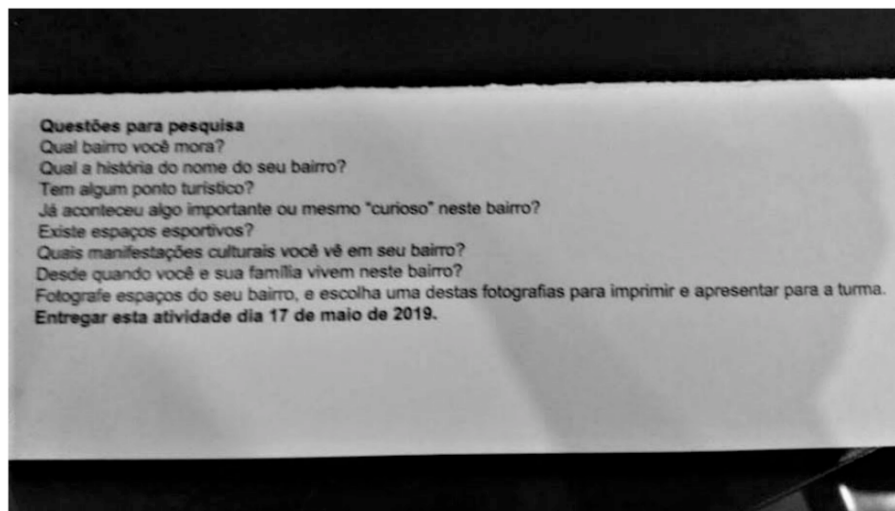
Construção coletiva do mapa conceitual na sala de aula. Data de realização da atividade: 17 de Maio, 2019.

Foto: registro das autores (as).

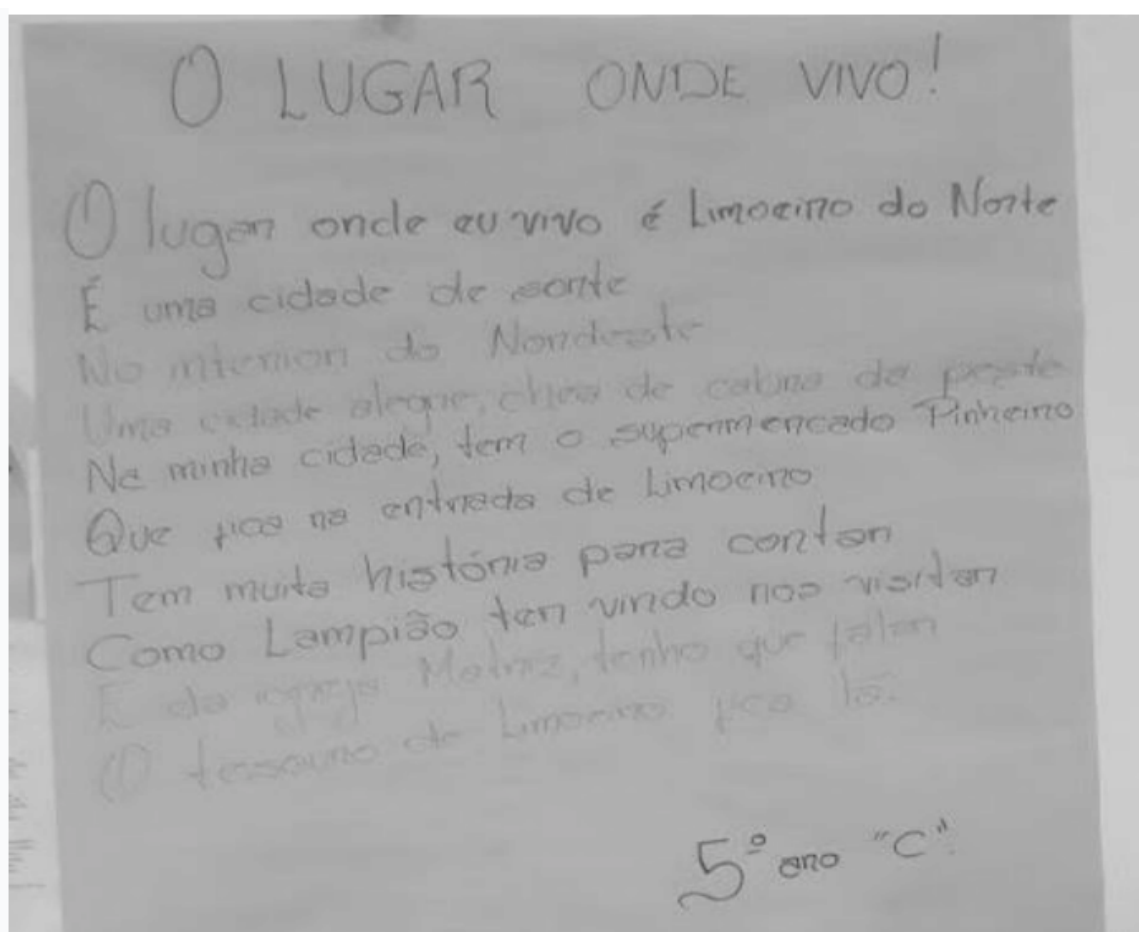


Mapa conceitual contruído pelos educandos destacando o bairro, comunidade, além de um dos principais pontos turísticos considerados pela população.

Foto: Registro das Autores (as).



Questionário pelo qual os educandos utilizaram na entrevista.



Poema construído coletivamente em sala de aula sobre a cidade de

Limoeiro do Norte – Ce. Data : 22 de Maio de 2019.

Registro das Autoras



Principais pontos turísticos da cidade de Limoeiro do Norte – CE

Imagens e recortes dos educandos. Data de Realização 22 de Maio de 20219.

Registro das Autores (as)

Podemos perceber a importância que das regências nesse processo pois proporcionaram muito aprendizado, tanto para a nossa formação docente como para o aprendizado dos educandos, que no início tiveram dificuldade na produção de mapas e na produção textual, mas, ao longo das aulas e através da proposta de escrever sobre o lugar onde vivem observamos que os mesmos tiveram avanços significativos.

O planejamento educacional foi algo muito importante e significativo nesse processo, a construção da proposta do trabalho foi algo que levou muito tempo para ser feito, a pesquisa foi muito intensa, pois queríamos buscar algo que envolve a história desses

alunos, sempre buscando algo concreto pro aluno possibilitando uma interação com sua própria realidade, então esse também é um dos deveres que o professor deve ter, buscar introduzir seu conteúdo dentro da realidade daquele aluno, buscando assim um desenvolvimento melhor e mais dignificativo.

Então o trabalho proporcionou um maior contato dos alunos com o lugar onde ele vive, podendo agora compreender também sua própria história dentro da comunidade. Esse trabalho também busca uma visão bem pessoal dos alunos, pois o faz refletir sobre a importância daquele lugar para si mesmo e o que ele influencia dentro da sua vida e da sua história, isso é bem interessante.

Outro fator muito importante dentro desse trabalho é o depoimento dos alunos, ou seja, a experiência que eles tiveram com esse trabalho, se eles gostaram, se aprenderam algo, isso é muito importante para nós residentes, pois estamos em crescimento constante e precisamos desses depoimentos para revermos se nosso trabalho agradou ou não os alunos, então após a apresentação dos trabalhos indagamos se eles haviam gostado de tudo que foi proposto, e eles disseram que sim, esse momento foi muito especial para nós que estamos iniciando nesse contexto educacional, ver que todo o esforço valeu a pena e que eles conseguiram realizar tudo que a gente propuz, então esse momento foi único e maravilhoso.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem significativa contribuiu na participação e interesse dos educandos durante as aulas, pois a partir do momento que os mesmos compartilham seus conhecimentos existentes, eles também recebem novas informações, fazendo com que o processo de aquisição da aprendizagem se torne mais amplo. Outro fator importante é a relação professor—aluno. Através dela o aluno pode ser motivado a construir seu conhecimento, na qual também proporciona uma relação de confiança com o professor, a partir do momento que o aluno confiar naquele professor o seu desenvolvimento irá melhorar e ele conseguirá adquirir mais conhecimento, por isso que é muito importante essa relação professor-aluno.

Nas atividades propostas, foi possível perceber a curiosidade dos educandos em se aprofundar e conhecer mais sobre a cidade em que vivem. Assim compartilharam conhecimentos já existentes e conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas e por meio de pesquisas e entrevistas com pessoas mais velhas de suas comunidades.

Destacamos também a importância do programa Residência Pedagógica em nossa formação, pois foi a partir do mesmo que foi possível partilhar essa nova experiência nas escolas de rede pública, nos possibilitando uma experiência maravilhosa unindo a teoria e a prática que é algo que buscamos muito dentro da universidade, então nos sentimos liijongeados em ter participado de uma bolsa que nos proporcionou muito conhecimento

e também por terem nos dado a oportunidade de adentrar no chão da escola, podendo uma visão mais ampla sobre o contexto educacional e isso é um fator muito relevante e importante para nós universitários.

Finalizando este trabalho, percebemos o que a educação pode proporcionar para todos aqueles que têm acesso a ela, todo conhecimento adquirido é algo que será levado pro resto de sua vida, a experiência que esses alunos tiveram foram muito importantes para o seu desenvolvimento e ficará guardado pro resto de suas vidas, o vínculo que foi adquirido com eles é algo que iremos guardar com muito carinho e que iremos relatar muito em nossa vida, pois toda a experiência que tivemos com eles foi algo sensacional, agradecemos a cada um pela participação nesse trabalho tão rico e maravilhoso, foi incrível todo esse contato com a escola e principalmente com os alunos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1993. ISBN:85-11-01020-3, Primeira Edição, 1981. 28ª Edição, 1993.

PELLIZZARI, Adriana. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. In: Rev. PEC, Curitiba, V.2, n1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

1 Moreira, M.A. (1995). Monografia nº 10 da Série Enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do ensino”, do Programa de apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/UFRGS, Nº15. Publicada, em 1985, no livro “Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos”, São Paulo, Editora Moraes, p.61-73. Revisada em 1995.

SANTOS, J.J.M. dos.: **História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, vol 9.(1):105-24, jan-abr.2002.

Martins Tassoni, Elvira Cristina **A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a parti da voz dos alunos**. *EccoS Revista Científica* [en linea]. 2012, (27), 191-209. ISSN: 1517-1949. Disponible en: [HTTPS://www.redalyc.org/articulo.oa?id=715233347013](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=715233347013)

AS GINÁSTICAS E AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/07/2020

Kelly Silva Teixeira

Graduação em Educação Física pelo Centro
Universitário de Volta Redonda – UniFOA
Volta Redonda – RJ
<http://lattes.cnpq.br/4827652572325127>

Thais Vinciprova Chiesse de Andrade

Mestrado em Profissional em Ensino em Ciências
da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro
Universitário de Volta Redonda - UniFOA
Volta Redonda – RJ
<http://lattes.cnpq.br/812447838211962>

RESUMO: Contextualizar a ginástica nos dias de hoje torna-se uma tarefa difícil, pois ela caracteriza-se como um conteúdo que teve seu conceito, características e conhecimentos marcados pelas transformações sociais. Dessa forma a ginástica tem nas suas origens a própria origem da Educação Física Escolar (VENÂNCIO E CARREIRO, 2005). O objetivo desse estudo é discutir a ginástica enquanto conteúdo da Educação Física Escolar e destacar a importância das três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, de forma a garantir o ensino por meio do esporte em vez de limitar a EF a ensinar esporte. A metodologia é composta de uma

revisão bibliográfica, que buscou artigos, livros e sites, onde as conclusões levam em conta um conjunto de variáveis que podem estar correlacionadas. O estudo é relevante por se preocupar com uma visão maior da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, mostrando que ela possui diferentes conteúdos e que estes devem ser trabalhados em diferentes dimensões, oportunizando a formação integral do aluno, sem se limitar a execução de movimentos e práticas corporais. Utilizando a ginástica, que apresenta imenso conjunto de atividades, podendo ser executado por meio de combinações entre si, possuindo elementos básicos de movimentação que são sobretudo diferentes e, se trabalhados no aspecto pedagógico, tornam-se essenciais as aulas de Educação Física Escolar. Entretanto, não é isso que se percebe na prática. Possíveis justificativas dos professores para não incluírem a prática da mesma em suas aulas são as mais abundantes. Concluímos que devemos oportunizar ao aluno uma análise crítica capaz de identificar o papel social que a Educação Física cumpre na sociedade. Seguimos o pensamento de Paulo Freire, que diz “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção”, e a ginástica possibilita que os

próprios alunos sejam produtores de cultura se apropriando dos saberes nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal referente as práticas corporais.

PALAVRAS-CHAVE: Ginásticas. Educação Física. Contexto Escolar

GYMNASTICS AND CONTENT DIMENSIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: Contextualizing the gymnastics these days becomes a difficult task, since it is characterized as a content that had its concept, characteristics and knowledge marked by the social transformations. In this way gymnastics has in its origins the very origin of Physical School Education (VENÂNCIO AND CARREIRO, 2005). The aim of this study is to discuss gymnastics as a content of School Physical Education and to emphasize the importance of three dimensions of content: conceptual, procedural and attitudinal, in order to guarantee teaching through sport instead of limiting EF to teaching sports. The methodology is composed of a bibliographic review, which searched for articles, books and websites, where the conclusions take into account a set of variables that may be correlated. The study is relevant because it is concerned with a greater vision of Physical Education as a compulsory curricular component, showing that it has different contents and that these must be worked in different dimensions, providing the student's full training, without limiting the execution of movements and practices. Using gymnastics, which presents an immense set of activities, can be performed by means of combinations between them, possessing basic elements of movement that are mainly different and, if worked in the pedagogical aspect, the classes of Physical School Education become essential. However, this is not what is perceived in practice. Possible justifications for teachers not to include the practice of the same in their classes are the most abundant. We conclude that we should provide the student with a critical analysis capable of identifying the social role that Physical Education fulfills in society. We follow the thought of Paulo Freire, who says "teaching is not transferring knowledge, but creating possibilities for its production and construction", and gymnastics allows students themselves to be producers of culture appropriating knowledge in the conceptual, procedural and attitudinal relation to bodily practices.

KEYWORDS: Gymnastics. Physical Education. School context.

1 | INTRODUÇÃO

A introdução da Educação Física nas escolas brasileiras aconteceu com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. Por meio desta reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação que a ginástica fosse obrigatória. Porém, somente a partir de 1920 que vários estados incluem a Educação Física em suas reformas educacionais (BETTI, 1991). Os termos Educação Física e Ginástica já foram sinônimos, ao olharmos a história da Educação Física, tudo começou com os métodos ginásticos (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A Educação Física Brasileira apresenta concepções históricas, conhecidas como tendências pedagógicas. Cada tendência é marcada por um objetivo diferente, que seguia as necessidades da população no período vivido. Sendo elas: Higienista (até 1930), Militarista (de 1930 a 1945) Pedagógica (1945 a 1964) e Competitivista (1964 a 1985). Posteriormente podemos incluir a Educação Física Popular (1985 até os dias atuais) que se desmembra em várias abordagens (GHIRALDELLI, 1998).

Com o surgimento das abordagens pedagógicas, que tentavam romper com o modelo mecanicista, ocorrem muitas discussões sobre a Educação Física, seu papel, e a que ela se destina. Entre as novas propostas, aparecem as discussões sobre os conteúdos da Educação Física e suas dimensões. Ao longo de sua história, a EF priorizou os conteúdos em uma dimensão exclusivamente procedimental, até porque há um costume marcado na escola de que EF se resume ao fazer, ao brincar e não ao entender os seus sentidos e significados (CARVALHO, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 2012; DARIDO, 2005).

A ginástica é uma modalidade que apresenta um imenso conjunto de atividades, que podem ser executados por meio de combinações entre si. Seus elementos básicos de movimentação são sobretudo diferentes e se, trabalhados no aspecto pedagógico, tornam-se essenciais para as aulas de EF. Entretanto, não é isso que se percebe na prática. Para os PCNs as ginásticas são técnicas de trabalho corporal que assumem finalidades distintas, oferecendo ao seu praticante conhecimento corporal de forma global, por necessitar de todo o corpo e utilizar diversas valências físicas de base no 2 seu dia-a-dia. Pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Diante disso, são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com o bloco “conhecimentos sobre o corpo” (BRASIL, 1998).

A partir dos apontamentos, surgiu o seguinte questionamento: Por que a ginástica é tão pouco trabalhada na escola e quando é aplicada só é vista na dimensão procedimental? Assim, o objetivo desse estudo é discutir a ginástica enquanto conteúdo da Educação Física Escolar e destacar a importância das três dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, de forma a garantir o ensino por meio do esporte em vez de limitar a EF a ensinar esporte.

Para tanto, procedeu-se levantamento bibliográfico, a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas científicas, livros especializados e documentos do Ministério da Educação (MEC), onde as conclusões levam em conta o conjunto de variáveis que podem estar correlacionadas. O caminho metodológico foi realizado em três pontos, primeiro abordamos a história da ginástica e sua relação com o surgimento da Educação Física, além de mostrar suas diversas divisões. No segundo momento explicamos os conteúdos propostos para a disciplina de EF de acordo com diferentes autores e a seguir mostramos possíveis formas de aplicar a ginástica no contexto escolar, nas três dimensões do conteúdo.

Dentre os inúmeros motivos que levaram ao estudo, pode-se mencionar as possíveis justificativas dos professores para não incluírem a prática da mesma em suas aulas. Sendo elas a falta de materiais para a oferta da prática da ginástica, o espaço físico, o medo de acidentes que podem haver e, os processos pedagógicos de ensino da ginástica, pois parte dos profissionais não se encontram preparados ou seguros para ensinar exercícios não vivenciados, prejudicando o processo ensino aprendizagem do aluno (ANDRADE, 2016; DARIDO, 2005; POLITTO, 1998; NISTAPICCOLO, 1988).

Cabe ressaltar que não foi encontrado nenhum estudo que contemple o tema proposto, assim o presente estudo contribui para a reflexão do docente quanto a aplicabilidade da ginástica no contexto escolar e principalmente sobre a atenção que as dimensões dos conteúdos devem ter dentro desse contexto.

2 | BREVE HISTÓRIA DA GINÁSTICA E SUAS DIVISÕES

A palavra ginástica vem do grego *Gymnastiké* e significa “arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade” (CARVALHO, 2011). Enquanto esporte a ginástica vem crescendo aos poucos no Brasil, se comparado com outras modalidades. Além de desafiar constantemente a busca pelo novo, sendo um dos esportes mais completos, por trabalhar com diferentes aspectos humanos: motor, sócio afetivo, cognitivo (SAWASATO e CASTRO, 2010; DE ANDRADE RODRIGUES e DARIDO, 2008).

Contextualizar a ginástica no dia de hoje torna-se uma tarefa bastante difícil, pois ela caracteriza-se como um conteúdo que teve seu conceito, característica e conhecimentos marcados pelas transformações sociais. Estas transformações provocam modificações nas formas de preparação, transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos. Segundo Carvalho (2011) os registros históricos da ginástica existem há muitos anos, começando nas sociedades pré-históricas onde, tendo como objetivo a sobrevivência, o homem caçava, corria, pescava e praticava uma sucessão de atividades pertinentes ao esforço físico.

Com o tempo essa preocupação com os exercícios físicos foi apropriada pelos militares. Conforme Venâncio e Carreiro (2005) os exercícios militares de preparação para a guerra, aparecem como as primeiras sistematizações da ginástica, conhecidas posteriormente como métodos ginásticos.

Na antiguidade, os gregos e romanos foram os primeiros a criar escolas para preparação do físico, na Grécia, surgiram os Jogos Olímpicos, e em Roma, os treinamentos militares. A Grécia via em seus exercícios muito mais do que uma simples preparação para guerra, mas uma forma de educação geral do indivíduo, diferentemente, do Império Romano, onde os exercícios físicos alcançaram seus objetivos exclusivamente em virtudes das guerras. Considerada por muitos como o período das trevas, na Idade Média a ginástica era vista como prática corporal sem fins educativos.

Os autores consideram que houve uma evolução do conhecimento da prática de exercícios com a publicação de obras, inicia-se a preocupação com a educação, e os exercícios físicos assumem papel importante, ou seja, a atividade corporal nesse período passou a ser uma parte importante da educação, onde retomou os ideais clássicos da antiguidade ressignificando a ginástica, a qual passou a ser compreendida como exercícios físicos (OLIVEIRA E NUNOMURA, 2012; LORENZINI, 2005).

É também nesse período do renascimento, que surge a obra de Jean Jacques Rousseau (1762), que escreveu “Emílio ou Da Educação”, consiste em um estudo pedagógico que une política, educação e ética, orientando pais e mestres, sobre como educar naturalmente o homem ideal, ou seja, a importância da educação para o desenvolvimento das capacidades físicas e espirituais, com exercícios ao ar livre. Percebe-se que o principal foco da obra Emílio é o de como educar uma criança, para o autor deve se dar ênfase à educação desde o nascimento, pois ela nasce “pura” quem modifica é a sociedade, e como dito acima, apenas a educação tem esse poder de modificá-la (OLIVEIRA E NUNOMURA, 2012; LORENZINI, 2005).

Esta colocação dos autores Oliveira e Nunomura (2012); Lorenzini (2005) vem ao encontro de Carvalho (2011) que vê na obra de Rousseau uma forma de voltar o olhar para a ginástica, agora como fins educativos, com a elaboração de métodos e técnicas. Dessas elaborações de métodos e técnicas, surgem as primeiras sistematizações dos exercícios/ginástica, e com elas as bases fundamentais da EF atual. Venâncio e Carreiro (2005); Lorenzini (2005) compreendem que “a ginástica tem nas suas origens a própria origem da Educação Física Escolar (EFE)”. Neste rumo surge a EF no ambiente escolar realizada, inicialmente e primeiramente, pela ginástica moderna e reconhecida como fazer corporal.

Diante da evolução da EF, a ginástica também se especializou. Os principais autores que apresentaram propostas que procuram valorizar a imagem da ginástica na escola foram: o sueco Perh Henrick Ling, nos franceses Francisco de Amoros e Georges Demy, os alemães Adolf Spiess, Guts Muths (conhecido como pai da ginástica pedagógica), Ludwig Friedrich Jahn e Johann Bernhard Basedow. Todos buscavam a sistematização da ginástica, fazendo surgirem os métodos ginásticos (SOARES, 2012; VENÂNCIO E CARREIRO, 2005).

Para Soares (2012), os métodos ginásticos “ou escolas” são compreendidos como formas distintas de encarar os exercícios físicos, correspondendo aos quatro países que deram origem as sistematizações das ginásticas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. Cada escola possui seu modelo e apesar de cada uma apresentar suas particularidades, aparentam finalidades parecidas como: regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver à vontade, a coragem, a força, a energia de viver e desenvolver a moral. A aplicação dessa temática, certamente é necessária para uma maior compreensão da EF, porém não constitui objeto de investigação do presente estudo.

Na Alemanha, a ginástica surgiu como meio educativo fundamental da nação, onde acreditavam os idealizadores (Rousseau, Basedow e Pestalozzi), que o “espírito nacionalista” poderia ser desenvolvido pela ginástica, como forma de defender a pátria, ou seja, teorias que justificam a ideia de formar o homem completo e nas quais o exercício físico se destaca. Na Suécia, a ginástica era vista como instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, preocupados com a saúde física e moral. Esse modelo de escola caracterizou a EF metódica do período higienista, contribuindo assim para a disseminação do método no Brasil. O método sueco, seria o mais apropriado nas escolas brasileiras, devido ao seu caráter educacional. Porém, foi o método francês que mais se destacou, como forma de solucionar os problemas do país. Na França, a ginástica possui a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, isto é, a ginástica é organizada não somente para os militares, mas também para toda a população, contribuindo para uma formação do homem “completo e universal” (SOARES, 2012).

Na Inglaterra, diferentemente dos outros países, a ginástica é pouco apresentada. O esporte moderno foi o grande meio para promover a educação, por meio de jogos esportivos, com regras, técnicas, organizações e padrões de conduta, que contribuiu com influências e universalização de conceitos acerca dos jogos, da atividade atlética e esporte avançando com o conhecimento, o qual atualmente é à base das modalidades olímpicas. Dessa forma a EF na escola passa a ter um status como educação do corpo, materializada pela ginástica e posteriormente pela EF, a qual foi incorporando o esporte como “componente” (VENÂNCIO E CARREIRO, 2005; LORENZINI, 2005).

Ao observarmos os métodos ginásticos percebemos que estes diferenciam-se, mas também possuem semelhanças no seu conteúdo. Os campos de atuação da ginástica se desenvolveram de forma significativa e abrangeram diferentes setores. A Ginástica possui grande domínio e no decorrer dos tempos foi direcionada para objetivos diversificados, o que possibilitou o desenvolvimento de sua prática.

Oliveira e Nunomura (2012) organizam a ginástica em 5 campos: a Ginásticas de Condicionamento, a Ginásticas de Conscientização Corporal, a Ginásticas Fisioterápicas, a Ginástica Demonstração e as Ginásticas de Competição. Dentro dos 5 campos apontados, as Ginásticas de Condicionamento representam a busca da manutenção da condição física e a prevenção de saúde, ou seja, uma forma de se adquirir ou manter a saúde e que constou na formação da maior parte das atividades físicas que temos nas academias. Já as Ginásticas de Conscientização têm sua característica voltada para a solução de problemas físicos, isto é, fornece soluções para problemas de saúde e posturais por meio de uma percepção do próprio corpo, sua criação, sua ação, suas possibilidades de movimento e seus limites, podendo ter condições de buscar a sua convivência no mundo. As Ginásticas Fisioterápicas estão relacionadas à prevenção e ao tratamento de doenças. As Ginástica de Demonstração compreendem todas as modalidades gímnicas, desde que

tenham cunho demonstrativo, representada pela Ginástica Para Todos e encontrada na Ginásticas de Competição (OLIVEIRA E NUNOMURA, 2012).

Segundo Carvalho (2011), a Federação Internacional de Ginástica (FIG), foi criada com objetivo de organizar todas as modalidades identificadas como “Ginásticas de Competição” (OLIVEIRA E NUNOMURA, 2012), sendo elas: Ginástica Artística Feminina (GAF), Ginástica Artística Masculina (GAM), Ginástica Rítmica (GR), Ginástica de Trampolim (GTR), Ginástica Acrobática (GAC), Ginástica Aeróbica (GAE) e Ginástica Para Todos (GPT) (CBG, 2018).

No tópico a seguir serão dispostos os conteúdos propostos para a EFE. Dentre eles encontram-se as ginásticas, cabe ressaltar que ao pensarmos nelas como conteúdo, todas as variações mencionadas acima podem ser utilizadas. Quem vai definir qual será a ginástica escolhida é o professor, de acordo com seu contexto escolar.

3 | OS CONTEÚDOS PROPOSTOS PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo do tempo a EF privilegiou um ou outro tipo de conteúdo, passou da ginástica, para o esporte e nas novas propostas pedagógicas, que visam a transformação e aprofundamento dos conhecimentos, entrou a discussão sobre a Cultura Corporal. Darido (2005) compreende o conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, cuja assimilação é considerada essencial para a produção do desenvolvimento e socialização dos alunos. Desta forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos incluindo conceitos, ideias, fatos, valores, crenças, habilidades, regras, etc. Pretende-se também que o processo de ensino e aprendizagem ultrapasse seus limites, possibilitando uma formação do aluno crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia, por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal do movimento. É importante lembrar que conteúdos estão relacionados aos objetivos e a avaliação e por meio das avaliações é que sabemos se os objetivos foram ou não atingidos, a fim de se tornarem mais eficazes.

O Coletivo de autores (2012) reafirma o conceito apresentado por Darido (2005) ao dizer que os conteúdos são conhecimentos necessários ao entendimento do avanço sócio histórico das próprias atividades corporais e a explicação das suas significações objetivas. Os autores enfatizam que a EF enquanto disciplina, trata pedagogicamente o conhecimento a partir das intencionalidades e finalidades escolares, permitindo que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais que estão presentes na vida cotidiana. Esse conhecimento é denominado como cultura corporal e visa apreender a expressão corporal como linguagem. O jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, que constituirão o conteúdo da EF, reúnem um rico patrimônio cultural da humanidade que levou séculos para ser construído. Faz parte das aulas transmitir esse patrimônio as novas gerações.

Podemos reafirmar esse pensamento, por meio da citação de Betti e Zuliani (2002), a EF como componente curricular deve:

Introduzir e integrar o aluno(a) na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Os Parâmetros Curriculares - PCNs dividem os conteúdos em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo ensino como forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordados. O primeiro bloco de conteúdos são: os esportes, os jogos, as lutas e as ginásticas, assim como, o segundo bloco conteúdo possuem as atividades rítmicas e expressivas “a dança” em si, e o terceiro e último bloco de conteúdo compreendem os conhecimentos sobre o corpo. Os três blocos possuem vários conteúdos em comum, mas possuem também especificidades. Isto é, o bloco sobre conhecimentos sobre o corpo, está incluso nos demais, mas pode ser abordado separadamente. Já os outros dois blocos possuem características próprias e mais específicas, mas também têm e fazem articulações entre si (BRASIL, 1998).

Para Libâneo (1985, p.39):

...os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social.

O fato é que o termo conteúdo foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender. É comum observamos como exemplo, as opiniões dos alunos dizendo que tal disciplina tem “muito conteúdo”, mostrando o excesso de informações. A escola, dessa forma, deve fazer uma seleção e organização dos conteúdos da EF, com o objetivo de promover a compreensão da realidade, isto é, o aluno atribui um sentido próprio a atividade proposta pelo professor, porém a atividade tem uma significação dada socialmente e nem sempre corresponde com o aluno. A cultura corporal apresenta um sentido/significado onde interpenetram, objetivos do homem nas intenções da sociedade.

Conforme Darido (2001) e Maldonado et al. (2014) é após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que começa a discussão com mais ênfase às três dimensões do conteúdo nas aulas de EF. Os conteúdos de aprendizagem serão apresentados dentro dos blocos, segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao fazer), e atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educacionais.

Em 2016 o MEC criou um novo documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define quais são os conhecimentos essenciais que todos os 9 alunos possuem direito de adquirir. Ele está orientado nos princípios éticos, estéticos e políticos, que visam a formação humana em suas múltiplas dimensões e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Implantado de uma política educação

articulada e integrada, mira o total desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016).

Os conhecimentos essenciais da base são representados em 10 competências gerais, com três elementos fundamentais comuns às práticas corporais e oito unidades temáticas, unidades essas, que já foram vistas no PCN onde estão organizados em “Blocos de Conteúdos”.

Segue abaixo figura 1, que relaciona as dimensões proposta pelo PCN e BNCC.

PCN	CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
B N C C	Análise	Experimentação	Construção de valores
	Compreensão	Uso e apropriação	Reflexão sobre a ação
	Protagonismo comunitário	Fruição	

Figura 1: Relação das dimensões do conteúdo/conhecimento

Fonte dos Autores

Ao analisar o PCN e a BNCC, é possível ver em ambas que o objeto essencial a ser estudado na área é a cultura corporal, as quais são apresentadas no PCN por três dimensões do conteúdo, que são elas: conceitual, procedimental e atitudinal. E na BNCC esse objeto de estudo foi trançado em oito dimensões do conhecimento, que são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

As práticas corporais são produções humanas que carregam elementos da cultura e possibilitam que os próprios alunos sejam produtores de cultura, mas para isso, é necessário que os alunos se apropriem dos saberes nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal referente às práticas corporais.

Darido (2005), citando Coll et al. (2000), classifica as dimensões do conteúdo da seguinte forma:

A dimensão conceitual, em outras palavras, “o que se deve saber”, poder-se-á dizer que se pretende que o aluno desenvolva atitudes desejáveis para a vida em sociedade. Tais discussões possibilitam uma avaliação crítica por parte do aluno. Uma relação entre os conteúdos específicos da EF e os de outras áreas do conhecimento humano, como, por exemplo: a biologia, história, fisiologia, filosofia, sociologia, etc. a necessidade de haver uma maior abrangência de assuntos a serem discutidos. Para que não se torne algo somente memorativo e abstrato, mas que aponte relações com o conhecimento prévio do aluno no seu cotidiano, por isso, diz que o aluno aprendeu um conteúdo conceitual quando ele aprendeu o seu significado, isto é, os valores e às normas de conduta apresentados pelo aluno durante a prática corporal, conhecendo as transformações pelas quais a sociedade passou em relação aos hábitos de vida, as mudanças pelas quais passaram os esportes,

e a maneira de executar determinados exercícios e práticas corporais (DARIDO, 2011).

Tradicionalmente tratado quase exclusivamente nas aulas de EF, a dimensão procedimental “o que se deve saber fazer”, rigorosamente falando restringir-se ao ensino de técnicas dos gestos esportivos e das táticas, com objetivos de se alcançar os mesmos padrões apresentados no esporte de alto rendimento. Ensinar o aluno a pesquisar, a organizar-se em grupo, a discutir, etc. também representa ensinar importantes aspectos de aprendizagem. A EF contempla os elementos das habilidades motoras e das capacidades físicas. No entanto, os alunos terão os primeiros contatos com modalidades esportivas de uma maneira pedagogicamente estruturada para aprendizagem deste conteúdo, buscando por estratégias e métodos o aprimoramento dos conceitos de maneira experimental, além de envolver ações e decisões externas e internas (DARIDO, 2011).

Do mesmo modo a dimensão atitudinal “como se deve ser” não são exclusivos da EF, são desenvolvidas pelas outras disciplinas e pela escola de forma geral, como o interesse e o hábito de atividades físicas. O empenho, a vontade, o respeito e a solidariedade que cada aluno estabelece com a atividade desenvolvida, bem com seus companheiros de classes, dessa forma, diferenças de habilidades, etnias, gêneros, a discussão do oferecimento de ensino com qualidades a todos, estabelecendo o convívio e a participação de forma cooperativa na sociedade, interligado com os objetivos da prática esportiva e voltado para uma certa formação do aluno. Adquirindo 11 e vivenciando fundamentos esportivos, diferentes ritmos e movimentos relacionados as danças, as ginásticas, e situações de jogo e brincadeiras. Pois, existe direcionamento tanto para as condutas de comportamento como para a incorporação da prática. Esta dimensão possui reflexões sobre situações concretas, para que valores e posturas sejam promovidas tendo em vista a formação do cidadão (DARIDO, 2011).

Segundo o Coletivos de Autores (2012) o papel da EFE é trabalhar a Cultura Corporal do Movimento. É na escola que o indivíduo fica a maior parte do tempo e é nela onde o sujeito constrói o seu conhecimento. É por meio dessa cultura corporal que a EF ganha importância no contexto escolar. Acreditamos que a escola deva ser concebida como um local de produção cultural e que não devemos limitar a EF a ensinar esporte, mas sim ensinar por meio do esporte.

4 | APLICABILIDADE DA GINÁSTICA NAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NO CONTEXTO ESCOLAR

A EF possui um rico e diversificado conteúdo, como as diferentes modalidades de jogos coletivos e individuais, lutas, danças e ginásticas. Ainda assim, essa disciplina muitas vezes é vista como “dar a bola”, com pouca utilização de outras modalidades. Segundo Nascimento e Nogueira (2010) a EF:

Precisa ser compreendida, não apenas como uma simples atividade de praticar algo, mas sim, como um componente curricular na condição de propiciar ao aluno(a) uma aprendizagem na qual ele possa reconhecer sua importância como qualidade de vida saudável. Atender melhor a disposição desses conhecimentos, e na sequência, deve fazer parte na construção do currículo escolar como prioridade; contextualizando o conceito de saúde e suas relações com a atividade corporal (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2010, p. 238).

O universo da ginástica no contexto escolar é muito abrangente, e as possibilidades de movimento e expressão por meio da ginástica são diversas, pois contribuem para o desenvolvimento e servem de base para a prática de outros esportes e atividades. Além de benefícios como coordenação, confiança, disciplina, organização e criatividade. Segundo ANDRADE (2016) trabalhar o esporte dentro da escola não significa ser contra a técnica, ela só deixa de ser o objetivo final, e passa a ser um meio para atingir diferentes objetivos, tais como: interrelação, bem-estar, qualidade de vida, 12 entre outros. É importante ressaltar que a EF, não tem como objetivo ensinar somente o esporte em si, mas sim oportunizar a vivência e experiência de diferentes práticas corporais, aumentando seu repertório motor e cultural.

As manifestações da Cultura Corporal de Movimento presentes na ginástica apresentam os mais diversos objetivos e campos de atuação, que, se retornarmos os conceitos apresentados podemos perceber que se encontram presentes nas escolas. De acordo com os autores os métodos ginásticos sistematizam tais conhecimentos e estes tornam-se elementos de controle social. Assim, podemos entender a Ginástica, como forma de trabalho corporal, realizado em espaço fechado, ao ar livre, na água, com ou sem aparelhos e materiais, com ou sem utilização de música, proporcionando experiências corporais que visam à conscientização do próprio corpo, suas possibilidades de movimento e a busca de um estilo individual de executá-lo, através de movimentos ritmados, alegres, expressivos, com variações dinâmicas, geral e localizados (VENÂNCIO; CARREIRO 2005).

Se fizermos uma retrospectiva, as aulas de EF eram centradas em dois aspectos predominantes: a ginástica e os esportes. Porém, se desenvolvidos no contexto escolar como parte dos conteúdos propostos na EF escolar, podem e devem fazer uma aproximação dos anseios, desejos, interesses e significados dos sujeitos que habitam a realidade vivida (ANDRADE, 2016).

Acompanhando a linha de pensamento de Freire, que diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção” (FREIRE, 2011, p. 47), vale ressaltar também que o conceito de conteúdos aqui defendido foge à ideia de ser apenas a matéria a ser passada para o aluno no momento da aula, mas de uma forma completa, transmitindo conhecimentos e formando os indivíduos como um todo.

Analisando o PCN e a BNCC vemos que ambos mostram a possibilidade de aplicar a ginástica na Educação Básica e fazem sugestões de qual ginástica trabalhar em cada etapa de ensino. Entendemos que a educação infantil configura-se com momentos que

a criança passa a vivenciar e explorar o novo mundo, pois é nessa fase que as crianças aprendem a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e a conhecer-se. A ginástica pode ser de extrema importância para os alunos nas aulas de 13 EF escolar, na educação infantil, pois desenvolve as capacidades motoras das crianças de maneira natural, com o andar, correr, rolar, pular, entre outros, ou seja, os padrões de movimentos fundamentais. O processo de construção da cultura corporal de movimento ocorre por meio das brincadeiras lúdicas. No ensino fundamental nos anos iniciais (1º e 2º anos; 3º aos 5º anos), a criança vai experimentar, planejar, participar, descrever, dando continuidade às experiências desenvolvidas na educação infantil, porém com a problematização e caracterização dessas vivências, proporcionando a compreensão melhor do mundo. Nos anos finais (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) permitem aos alunos maior aprofundamento das práticas corporais na escola, os alunos deverão experimentar, construir, diferenciar, discutir, problematizar e identificar a ginástica como forma de exercícios físicos, com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar, promovendo a saúde dentro e fora da escola. Assim também no ensino médio, a EF escolar amplia o trabalho realizado no ensino fundamental (apreciação e produção), formando sujeitos para usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento em seu projeto de vida e na sociedade, contextualizando para apreensão e intervenção com a realidade (BRASIL, 2016; BRASIL, 1998).

A seguir será apresentada a figura 2 que demonstra a proposta da inserção da ginástica na Educação Básica, segundo a análise do PCN e da BNCC.

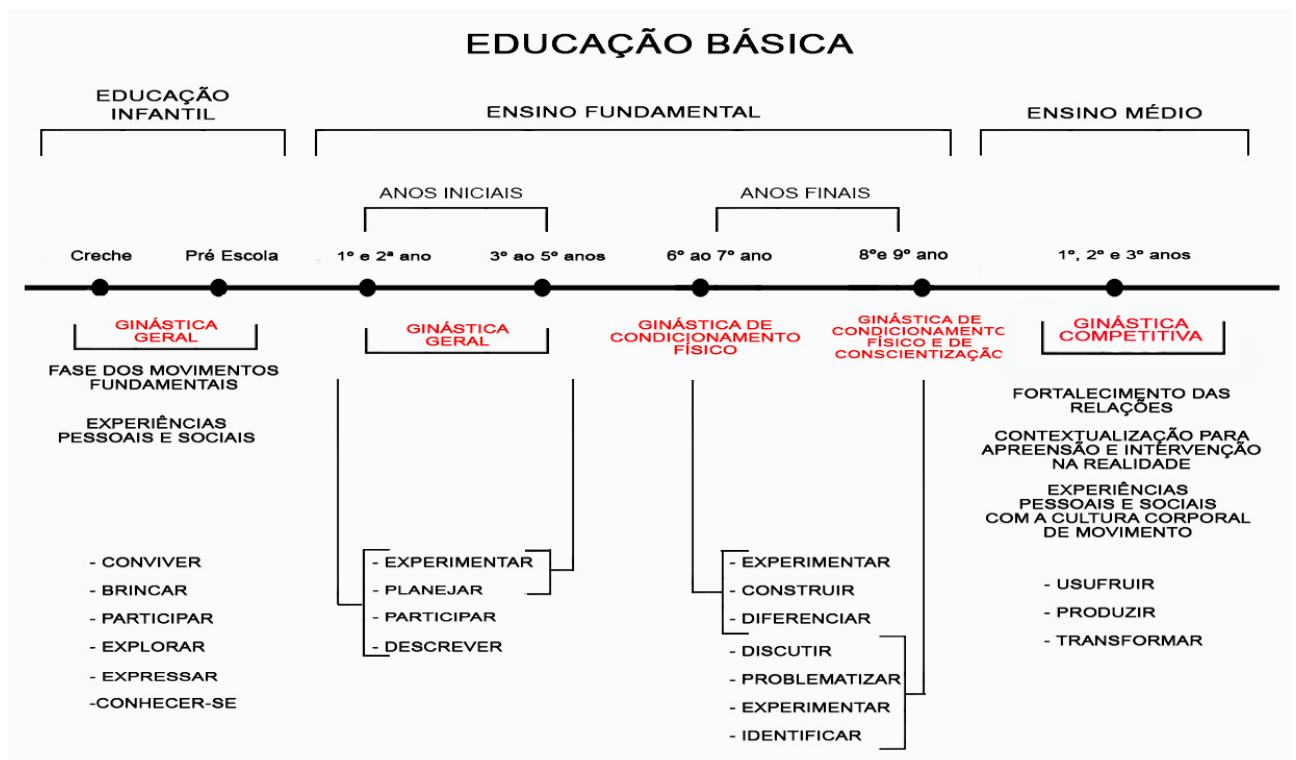


Figura 2: Proposta de inserção da ginástica segundo a análise do PCN e da BNCC.

Fonte: dos autores

Nesse sentido e com base nas ideias de Coll *et al.* (2000) apontaremos maneiras de aplicar a ginástica como conteúdo no contexto escolar, utilizando as três dimensões:

- A dimensão conceitual: permite aos alunos compreenderem a evolução da ginástica (desde da antiguidade até os dias de hoje), sua história, origem, conceitos e contextos, além de aprender a relacionar os conhecimentos da ginástica presentes em outras práticas da cultura corporal (outras modalidades esportivas como por exemplo).
- Dimensão procedimental: o aluno vivencia alguns elementos e aprende a executar os movimentos da ginástica (aviões, vela, esquadros, espacates, ponte estática, parada de mão, três apoios, estrela, rondada, rolamentos para frente e para trás, saltos, entre outros). Relacionadas ao fazer, transformada em composições coreográficas, preparação e elaboração de festivais, isto é, inclui as habilidades técnicas de aprendizagem, das mais simples às mais complexas.
- Dimensão atitudinal: desenvolve no aluno, atitudes, valores e normas relacionados ao convívio social, possibilitando ao aluno respeitar e valorizar tais manifestações corporais presentes, bem como aprender a assumir determinados comportamentos, às diferenças, e os limites de si próprio e de seus companheiros, que podem ser manifestados em algum conteúdo.

O professor também necessita pensar nos conceitos que estão ligados aos procedimentos selecionados e nos valores e atitudes que os alunos devem ter nas práticas corporais ensinadas. Entendemos também que não devemos permanecer mais com visões limitados e corrompidos da nossa prática social, isto é, não podemos prescindir de uma análise crítica que possa identificar o papel social que a EF cumpre na nossa sociedade. A ginástica e seus movimentos, presentes em várias modalidades esportivas, podem oferecer a oportunidade de todos os alunos participarem, isto em função da facilidade de combinações de movimentos, como, por exemplo, correr e saltar (VENÂNCIO; CARREIRO, 2005).

Os alunos não devem acreditar que a aula de EF é apenas uma hora de lazer ou recreação, mas que é uma aula como as outras, cheia de conhecimentos que poderão trazer muitos benefícios no seu cotidiano. As dimensões dos conteúdos de ginástica devem ser consideradas para que os alunos percebam a integração dos conhecimentos aprendidos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ginástica enquanto conteúdo da EF, ainda é pouco trabalhada. Dentre as manifestações da cultura corporal, é uma das que possui maior número de finalidades e variações. Ou seja, quando falamos em ginástica podemos estar nos referindo a ginástica de condicionamento físico (corridas, saltos, saltitos, entre outros), a ginástica de conscientização corporal (ioga), a ginástica fisioterápica (pilates), a ginástica de demonstração (engloba todas as modalidades gímnicas que visa a integração das

pessoas, o prazer, incentivando a criatividade e a liberdade) e a ginástica de competição (envolve eventos competitivos seguindo regras pré-estabelecidas). Quem irá decidir qual a ginástica mais adequada para cada etapa de ensino é o professor, que deve levar em consideração a realidade do grupo e o contexto em que estão inseridos.

A modalidade é uma importante prática corporal e quando desenvolvida no contexto escolar como parte dos conteúdos propostos na Educação Física, pode e deve fazer uma aproximação dos anseios, desejos, interesses e significados dos sujeitos na realidade. É importante que os alunos se apropriem dos saberes nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal referente às práticas corporais.

As dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) foram criadas para romper com o modelo mecanicista que era empregado nas aulas de EF até os anos 80, fazem parte das novas propostas pedagógicas que se preocupam com a formação integral do aluno. A utilização delas, valoriza o trabalho do profissional de Educação Física, mostrando que a disciplina vai além do exercitar-se (procedimental), passando também por conceitos (conceitual) e reconhecimentos de valores e atitudes (atitudinal).

Ao analisarmos documentos como o PCN e a BNCC, podemos verificar diversos objetivos que podem ser desenvolvidos com os alunos de forma semelhante, pois ambos procuram desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do aluno, por meio das dimensões do conteúdo/ conhecimento. O PCN norteia a ação dos professores, apresentando um conjunto de pensamentos e reflexões sobre a Educação Física que orientam e guiam a atuação profissional. Já a BNCC aponta quais conteúdos deverão ser considerados em cada segmento escolar, facilitando a ação dos professores e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Indo de encontro com o conteúdo escolhido para ser discutido no trabalho: a ginástica. Percebemos que ambos documentos mostram a possibilidade de aplicar a ginástica na Educação Básica e fazem sugestões de qual ginástica trabalhar em cada etapa de ensino, porém cabe o professor fazer com que seu aluno vá além da experimentação do conteúdo, sendo capaz de formar uma opinião sobre ele, com olhar crítico para os dados que recebe.

Temos que possibilitar o aluno a problematização, a resolução de problemas e a capacidade de análise crítica (respeitando as características de cada etapa de ensino) trabalhando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, naturalmente.

Concordamos com o pensamento de Freire, que diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção” (FREIRE, 2011, p. 47) ou seja, podemos ensinar e produzir junto com nossos alunos, o professor não deve inibir ou dificultar a curiosidade dos alunos, muito pelo contrário, deve estimulá-la.

Concluimos que a ginástica no contexto escolar deve ser trabalhada estimulando a liberdade de aprender, possibilitando desafios e prazeres, isto é, os alunos devem vivenciar diferentes oportunidades e experimentá-las em situações diversas onde possam ampliar as suas limitações e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- Andrade, T. V. C. **Ensino da ginástica artística no cotidiano escolar: proposta de formação continuada para professores**. Volta Redonda: UniFOA, 2016. 79 p. Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.
- BATISTA, J. C.; GAIO, R.; GOIS, A. A. **Ginástica em Questão**. São Paulo: Phorte, 2010.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: Mec/ Sef, 1998.
- CARVALHO, A. O. Ginástica. In: DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar Compartilhando Experiências**. (Org.) São Paulo: Phorte, 2011. Cap. 3, p.51-74.
- CBG. **Confederação Brasileira de Ginástica**. Disponível em: <<http://www.cbginastica.com.br/>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar Compartilhando Experiências**. (Org.) São Paulo: Phorte, 2011.
- DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G.N.S. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, n.1, p. 17- 32, jan / jun, 2001.
- DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação Física na Escola Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.
- DE ANDRADE RODRIGUES, H; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011. 165p.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.
- LORENZINI, A. R. O conteúdo ginástica em aulas de educação física escolar. **Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: UDUPE, p. 189-205, 2005.

MALDONADO, D.T. et al. As dimensões atitudinais dos conteúdos na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, v.17, n. 2, 2014.

NASCIMENTO, L. F.; NOGUEIRA, S. V., Contribuições da Ginástica Artística para os avanços na geografia curricular na área da Educação Infantil Escolar. In: **Anais do II Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição**. Campinas, 29 e 30 de junho de 2010.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Atividades Físicas como proposta educacional para a 1ª fase do 1º grau**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 1988.

OLIVEIRA, M; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**, v. 10, 2012.

POLITTO, B.S. **A Ginástica Artística na escola: realidade ou possibilidade?** Monografia. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

SAWASATO, Y. Y; CASTRO, M. F. de C. **A dinâmica da Ginástica Olímpica (G.O.)** Cap. 19 In: BATISTA, J. C.; GAIO, R.; GOIS, A. A. **Ginástica em Questão**. São Paulo: Phorte, 2010; (p. 381 - 409).

SOARES, C. L. **Educação física raízes europeias e Brasil**. – 5. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VENÂNCIO, L; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 227-243, 2005.

AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 29/03/2020

Leonardo Mendes Bezerra

Universidade Estadual do Maranhão, Professor Assistente II, lotado no Departamento de Educação, Balsas-MA

Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796350604219997>

Marinete Aparecida Martins

Universidade de Sorocaba, Professora Titular da Universidade de Sorocaba

Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-5788>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9099581779310257>

Leo Victorino da Silva

Universidade de Sorocaba, Professor Assistente da Universidade de Sorocaba

Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-3551>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1013214404688752>

se a pesquisa bibliográfica e exploratória de dados de publicações secundárias como artigos científicos, além de livros. Analisou-se o conteúdo conforme os preceitos de Bardin (2016) em que consistiu nas seguintes etapas: seleção das informações pertinentes ao objetivo desta pesquisa, agrupamento por afinidades de assuntos, interpretações das informações e sistematização qualitativa que se convertem em três categorias de análise, a seguir: 1. Pensamento interpretativo, crítico e reflexivo; 2. Filosofia como colaboradora à formação da opinião pública; 3. Colaboração da Filosofia na práxis pedagógica cotidiana. Os resultados apontaram que trabalhar com filosofia nos cursos de licenciatura desenvolve e potencializa ações reflexivas e críticas, proporcionando também mudanças de atitude, capacidades autocríticas e compreensões das teorias filosóficas aplicadas a realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Análise de conteúdo. Ensino de Filosofia. Práxis pedagógicas. Opinião pública.

RESUMO: Este artigo investiga as influências do ensino de Filosofia na formação de professores. No percurso metodológico, utilizou-

ABSTRACT: This article investigates the influences of philosophy teaching on teacher education. In the methodological course, we used the bibliographic and exploratory research of data from secondary publications as scientific articles, as well as books. The content was analyzed according to the Bardin (2016) precepts, which consisted of the following steps: selection of information pertinent to the objective of this research, grouping by affinity of subjects, interpretations of information and qualitative systematization that become three categories of analysis, following: 1. Interpretive, critical and reflective thinking; 2. Philosophy as a contributor to the formation of public opinion; 3. Collaboration of philosophy in everyday pedagogical praxis. The results showed that working with philosophy in undergraduate courses develops and enhances reflexive and critical actions, also providing changes in attitude, self-criticism and understanding of philosophical theories applied to social reality.

KEYWORDS: Teacher training. Content analysis. Philosophy teaching. Pedagogical praxis. Public opinion.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma questão antiga e, ao mesmo tempo, atual. No Brasil, em 1882, Rui Barbosa analisou a educação no período imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019).

Não obstante, historicamente, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em especial o campus de Balsas, possui vocação pela formação inicial de professores para exercerem sua função de criadores de mentes reflexivas, críticas, autoras de suas histórias e da existência (MENDES; BEZERRA, 2019; UEMA, 1998; UEMA, 2011; UEMA, 2013).

Diante disto, este artigo apresenta uma revisão dos resultados das produções bibliográficas dos trabalhos publicados que se originaram após a conclusão de dois projetos de pesquisa: *“Memória e História: as contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o desenvolvimento da região de Balsas”* e o segundo intitulado *“Histórias da formação de professores: contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o Dinamismo da Microrregião dos Gerais de Balsas”*, desenvolvidos nos anos de 2017 a 2019.

Nos meandros investigativos das produções publicadas nos seguintes periódicos “InterEspaço” (BEZERRA; SILVA, 2018) e “Research, Society and Development” (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019; MENDES; BEZERRA, 2019), observou-se a menção das disciplinas “Filosofia” e “Filosofia da Educação”, enquanto elementos que contribuem para a potencialização das capacidades interpretativas, reflexivas e também críticas para a construção dos saberes educativos e do agir comunicativo.

Considerando isto, a produção deste artigo se justifica pelo atual contexto social e

político e pelas declarações, não somente do atual Presidente a República, Jair Messias Bolsonaro, mas também do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e, particularmente, sobre a afirmação deste último sobre a inutilidade do ensino de filosofia para a região nordeste do Brasil (FÓRUM, 08 abr. 2019).

Buscamos trazer à luz as considerações a respeito da temática pesquisada e discutida no viés teórico e empírico da prática educativa na formação inicial docente.

O interesse em focar nas informações bibliográficas, originadas dos resultados dos projetos supracitados, relacionados à formação filosófica para docentes - enquanto compreensão da formação profissional e do compromisso social da educação - contribuirá para as reflexões acerca do ensino de filosofia para os cursos de licenciatura.

Estudar o ensino de filosofia avorecerá as práticas interpretativas e compreensivas do mundo e sobre o cotidiano da educação. Diante desses pressupostos, o objetivo deste trabalho é investigar as influências do ensino desta disciplina na formação docente.

Ademais, destaca-se que os resultados dessa produção foram apresentados e publicados nos anais do II Congresso Internacional de Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) – “A pesquisa em educação e os seus impactos no desenvolvimento humano”, ocorrido na cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, em 2019.

METODOLOGIA

Para este estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica e foram explorados dados secundários de publicações anteriores. A análise foi realizada conforme os preceitos das teorias de Bardin (2016).

Os caminhos adotados foram: recorte das informações relevantes, agrupamento quantitativo das informações por afinidades, interpretação das informações e sistematização qualitativamente que se agruparam em três categorias, advindas dos discursos dos egressos, conforme se apresenta no quadro 1; derradeiramente, apresentam-se os resultados e discussão do estudo.

Ordem	Categorias de análise
1ª categoria	Pensamento interpretativo, crítico e reflexivo
2ª categoria	Filosofia como colaboradora à formação da opinião pública
3ª categoria	Colaboração da filosofia na práxis pedagógica cotidiana

Quadro 1 – Categorias de análise

Fonte: Autoria própria

Com base no quadro 1, discute-se, didaticamente os itens organizados e os resultados das três categorias analíticas apresentadas.

Primeira Categoria - “Pensamento interpretativo, crítico e reflexivo”

Destaca-se que todo processo educativo possui uma orientação axiológica. Ensinar filosofia é proporcionar aos estudantes a compreensão do processo de ensino-aprendizado, pois os conteúdos das disciplinas “Filosofia” e “Filosofia da Educação” devem favorecer o desenvolvimento de potencialidades interpretativas e reflexivas e, por meio do agir comunicativo, estimular a emancipação crítica do estudante.

Sobre a emancipação crítica, Freire (2011), esclarece que é um processo de construção da identidade sem imitar subservientemente outras culturas e tornar-se alienado. Assim, os docentes da “Filosofia” ou “Filosofia da Educação” devem ensinar os sujeitos a desenvolverem o pensamento crítico como exercício do pensamento e devem valorizar o conhecimento do mundo dos estudantes (senso comum e empirismo), relacionando-os com os conhecimentos teóricos.

Essa relação entre empirismo, senso comum e conhecimentos teóricos são propulsões pedagógicas para a (re)construção de saberes e pela transformação de valores (ARANHA, 2000).

Adentrar na realidade filosófica da educação é abrir-se para o diálogo e para o reconhecimento dos professores – sejam em formação ou não, em (re)construírem os conhecimentos através do símile entre a teoria e a prática. Para isso, não basta ensinar conteúdos da Filosofia da Educação parafraseando pensamentos filosóficos e instruindo com a história do pensamento (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019, p. 17).

A “Filosofia” e a “Filosofia da Educação” proporcionam aos estudantes de graduação em licenciaturas, além do conhecimento teórico dos clássicos e dos contemporâneos – como por exemplo: Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino, Descartes, Rousseau, Foucault, Marx, entre outros – a elaboração do pensamento sistematizado, consciente, reflexivo e crítico para pensar sobre o próprio pensamento, elaborando opiniões conscientes e legitimadas com o intuito de alcançar a compreensão-reflexão-ação e, assim, transformar pensamentos, atitudes e hábitos.

O sentido educativo deve se aproximar de uma educação para a vida que desenvolva e potencialize as capacidades em realizar reflexões e críticas em suas multidensões, pois “uma das principais tarefas da Filosofia da Educação é a determinação dos valores e dos fins educativos mediante o exercício pedagógico da reflexão filosófica em uma tentativa de análise crítica dos discursos educacionais” (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019, p. 4).

Assim, para desenvolver as aptidões reflexivas e críticas, faz-se necessário que seja trabalhada com os estudantes a capacidade de formar opiniões de cunho público. Entendemos que a “Filosofia” e “Filosofia da Educação” são disciplinas que colaboram para potencializar e desenvolver tais competências.

Segunda Categoria – “Filosofia como colaboradora à formação da opinião pública”

Para se formar opinião, antes de tudo, é necessário compreender, interpretar e externar a informação. Essa ação conforme Aristóteles (2006) apontou serem todos os seres humanos, seres políticos, por criar vínculos sociais pela interação e pela elaboração de opiniões para satisfazer suas necessidades e desejos.

Mill (1991) destaca que a formação da opinião pública tem como objetivo propagar a vontade individual e os desejos de alguns grupos. Ela fomenta a liberdade de expressão de cada uma das épocas.

A liberdade é o princípio para as escolhas possíveis que se realiza como decisão e ato voluntário (CHAUÍ, 2000). Assim, o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), destaca em seu inciso VI a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurando a proteção dos espaços onde ocorrem os cultos e liturgias religiosas, garantidas pela lei.

De modo similar, a liberdade de expressão proporciona o conjunto de opiniões daquilo que as percepções são captadas e que internamente os sujeitos acreditam saber. As próprias orientações curriculares para o ensino médio nos apresentam sinteticamente que as competências e habilidades são desenvolvidas em três grupos:

Representação e comunicação; Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. Para realizar essas habilidades pedagógicas, foram apontados pelos docentes os métodos erodemático, peripatético, reflexivo e opinião pública e o método preletivo (BRASIL, 2006 apud BEZERRA; SILVA, 2019, p. 211).

Nesse sentido, as opiniões, quando mediadas – como, por exemplo, com a aplicação do método socrático (maiêutica) – impulsionariam a busca pela verdade e proporcionariam um campo aberto para novas pesquisas.

Destaca-se a importância que os professores sejam formados a partir de processos não mecanicistas de repetição da informação e sim, com uma intensão axiológica e que valorize os conhecimentos e saberes de mundo dos estudantes, com ações pedagogicamente planejadas, orientadas para atos problematizadores, democráticos e éticos, com o objetivo de produzir conhecimentos e proporcionar transformações sociais (FREIRE, 2011).

Diante disso, o importante na formação docente, conforme Freire (2014) não são os processos mecânicos de repetição dos saberes, e sim, a compreensão axiológica as emoções, dos sentimentos, das vontades, da insegurança a ser sobrepujada pela segurança, do temor que, ao ser “educado”, vai acendendo a coragem.

Com a dialética exercitada em que a “Filosofia” transformaria as opiniões em questões investigativas, o exercício do pensamento deve ser estimulado nas aulas de “Filosofia”, a fim de proporcionar “A formação da opinião pública, por meio do olhar filosófico, favorece uma maior compreensão, sendo, pois, um modo formativo e emancipador dos discentes” (BEZERRA; SILVA, 2018, p. 212).

O exercício do pensamento torna-se necessário nas aulas de “Filosofia” por mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem e da práxis pedagógica nos requisitos destacados por Saviani (1975).

Para tanto, é importante que os professores sejam capazes de atuar de forma planejada e de proporcionar aos estudantes das licenciaturas a possibilidade de elaborarem problemas e os analisarem sob a luz das teorias filosóficas e científicas. Diante disso, as atribuições sobre os professores de “Filosofia” são destacadas por Bezerra; Silva (2018, p. 208)

Os professores de Filosofia devem provocar situações filosóficas no espaço escolar, e trabalhar com as questões constitucionais do direito à igualdade é uma forma necessária para que os alunos possam desenvolver uma maior compreensão dos conteúdos filosóficos e relacioná-los com as práticas empíricas atuais. Apresentar e discutir a temática do direito subjetivo, a igualdade dos seres humanos, é buscar diálogos reflexivos e emancipatórios frente às diversas situações cotidianas da contemporaneidade.

Destacamos também que os conteúdos filosóficos são imprescindíveis para a formação inicial de professores por oferecerem os meios aos estudantes para refletirem sobre as várias questões que envolvem o cotidiano educacional. As reflexões filosóficas sobre o mundo, o contexto social e o cotidiano escolar potencializam a análise mais aprofundada da complexidade educativa e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos novos professores.

Assim, quanto aos saberes filosóficos, compreendemos que a oferta das disciplinas possibilita desenvolver “saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas estão voltados à articulação interdisciplinar, ou seja, a organização curricular oferecida pelos cursos de licenciatura” (MENDES; BEZERRA, 2019, p. 17).

Nesse percurso, as reflexões de Bezerra; Silva (2018) destacam que pedagogicamente é necessário que os professores sensibilizem os estudantes acerca das múltiplas temáticas urgentes e emergentes da atualidade, expondo definições e conceitos, construindo problemas, considerando os saberes de mundo, de vivências dos estudantes e, por último, conectando as várias reflexões com as teorias.

Para tanto, faz-se necessário que os professores de “Filosofia” sejam problematizadores, reflexivos e críticos, pois caso contrário, as possibilidades tornam-se remotas. Assim, refletir criticamente os aspectos educativos exige, pois, um conjunto de requisitos de compreensivos (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019).

Os estudos de Kierkegaard (2013) reforçam esses pensamentos, pois, compreende-se que os professores necessitam ensinar estudantes a refletir para que se tome consciência de si e do contíguo de condições sob o ato de pensar e do pensamento. Logo, faz-se necessário que a teoria deve estar aliada à prática pedagógica em que os professores possam ensinar os estudantes a exercerem a cidadania, e que essa

atividade seja capaz de proporcionar a autonomia, o entendimento e a reflexão sobre os conhecimentos produzidos (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019).

CONCLUSÕES

O contexto social e político brasileiro sempre reivindicou uma postura crítica e um pensamento reflexivo sobre o cotidiano da formação de professores e as demandas sociais e políticas na construção de identidades de sujeitos conscientes e autores de transformações necessárias para o avanço da democracia, da participação cidadã, da ciência e até mesmo da aceitação dos resultados científicos.

Em contracorrente à ideologia política do Governo Bolsonaro, destacamos a relevância da disciplina de “Filosofia” e suas aplicações no desafio de despertar o espírito crítico que liberta do pensamento alienante e estabelecido como verdade universal.

Diante disso, percebeu-se que as aulas de “Filosofia” nos cursos de formação de professores possibilitam aos egressos das licenciaturas atitudes mais reflexivas e críticas sobre a sua própria prática educativa.

Assim, a sensibilização dos egressos, enquanto docentes da educação básica, personificou hábitos e atitudes de pensamentos críticos que reconhecem os estudantes como sujeitos subjetivos e com variações axiológicas e culturais.

Nessa perspectiva, espera-se que os professores de “Filosofia” e “Filosofia da educação” possam contribuir para a geração de uma racionalidade que desenvolva e/ou potencialize nos estudantes as capacidades de autocríticas para a compreensão do pensamento filosófico e, na ótica intersubjetiva, oportunizar as atividades referentes à análise e reflexões nas ações educativas e na formação docente, apresentando assim, as atribuições da filosofia na educação.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. A política. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2000.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, L. M.; SILVA, M. N. S. Por que os professores de filosofia deveriam ensinar o direito à igualdade em sala de aula? InterEspaço, v. 4. n. 13. jan./abr. 2018, p. 198-217. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/8863/5370>> Acesso em 24 out 2019

BEZERRA, L. M.; CARVALHO, A. C. T. B.; MALDANER, L. C. B. F. The philosophy of education as problematizing and reflective in teacher education. Research, Society and Development. 2019. 8(2):e1782612. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/612/631>>. Acesso em 25 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

FÓRUM. Ministro da Educação acha que universidades do Nordeste não deveriam ensinar sociologia. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/politica/ministro-da-educacao-acha-que-universidades-do-nordeste-nao-deveriam-ensinar-sociologia/>> Acesso em 08 set 2019.

FREIRE, P. Educação e Mudança. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KIERKEGAARD, S. As obras do amor: algumas considerações cristãs em forma de discursos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENDES, G. M.; BEZERRA, L. M. Contributions of the Center for Higher Studies of Balsas in initial teacher training. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e29861068, mar. 2019. Disponível em: < <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/1068/886> >. Acesso em 24 out. 2019.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. **Revista D/doto**, Ed. nº 1, vol. 1, jan. 1975. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/A_filosofia_na_formao_do_educador.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MILL, J. S. Sobre a Liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO [UEMA]. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Letras** – língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas. Balsas: UEMA/CESBA, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO [UEMA]. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências** – Habilitação Matemática e Física. Balsas - MA: UEMA/CESBA, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO [UEMA]. **Projeto Pedagógico do curso de Matemática**. Balsas - MA: UEMA/CESBA, 2011.

ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SOBRE A UNIVERSIDADE, UM ESTUDO HISTÓRICO II

Data de aceite: 01/07/2020

Oscar Edgardo Navarro Escobar

Docente/UEPG

E-mail: escobareduc@uepg.br

RESUMO: Este trabalho de pesquisa pretende contribuir na discussão sobre o período histórico do ensino superior no Brasil Colônia. O trabalho procura trazer a discussão de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa que iniciou-se em 2020 e se estenderá até o ano de 2022. O Leitor encontrara aqui uma discussão sobre o desenvolvimento do ensino superior e sua trajetória histórica.

PALAVRA-CHAVE: Educação superior, Brasil Colônia, ascensão da sociedade moderna.

ABSTRACT: This research work intends to contribute to the discussion on the historical period of higher education in Colony Brazil. The works seeks to bring the discussion of a research carried out at the State University of Ponta Grossa that started in 2020 and will continue until the year 2022. The reader will find here a discussion about the development of higher education and its historical trajectory.

KEYWORDS: Higher education, Brazil Colony, Rise of modern society.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo visa trazer contribuições a respeito de questões específicas da história da universidade de modo geral e do desenvolvimento da universidade na sociedade brasileira, em particular, tomou-se a própria área de trabalho como ponto de partida para nossa reflexão e ação. É certamente impossível no quadro desta apresentação, retratar todo o panorama do desenvolvimento da investigação que está relacionada ao mundo da história do ensino superior, às políticas educacionais que envolvem o estado atual, isto é, as atuais bases que caracterizam a produção, a economia globalizada e as políticas neoliberais em pauta, as quais produzem profundas implicações na sociedade em geral e na educação universitária em especial. Em dadas situações históricas, as contradições entre as classes sociais que tendem a tornar-se mais complexas, mesmo que anteriormente tenham contribuído para o desenvolvimento social, podem passar a exercer um papel totalmente distinto do original, freando o dificultando o desenvolvimento humano. Este é o papel que

a classe burguesa financeira e industrial desempenha na atualidade, transformando-se de classe revolucionária a uma classe indiscutivelmente conservadora e promotora do atraso nas múltiplas dimensões da realidade social.

A literatura demonstra de forma inequívoca que, desde tempos pretéritos a educação brasileira herdou traços marcantes que se incorporam à cultura atual. Nesta direção os jesuítas serão os iniciadores de um ensino de caráter verbalista, mnemônico, livresco, repetitivo sem que houvesse a possibilidade de uma invenção de conteúdo, é um conhecimento que possui como característica primordial a competição através de prêmios, recompensas e castigos. Os jesuítas dedicaram-se a expandir um saber discriminatório e preconceituoso; eles dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião que legitimava o processo que estava em curso.

Portanto, historicamente é dentro destas características que se pode inserir a predominância dos interesses mercantis sobre os preceitos educativos e morais que marcaram o desenvolvimento do comércio nas colônias, além de organizar todas as atividades em benefício da realização dos interesses econômicos europeus via Portugal, objetivava também, possibilitar uma acumulação significativa de capitais e estimular a ascensão progressiva da burguesia nos quadros da sociedade ocidental. Assim, o ato educativo torna-se, então, conectado à esfera produtiva e ao próprio processo de desenvolvimento das relações econômicas que estão em curso e que se enquadra perfeitamente, por seus objetivos e métodos, no sistema geral de exploração mercantil-colonial dos tempos modernos.

É gradualmente que este processo se vai desenrolando na colônia e possibilitando que uma grande parte da riqueza fuga às exigências da metrópole, se vai acumulando, por vezes secretamente, nas mãos daqueles que a produzem. E assim se vai tornando uma classe que, pelo seu número e unidade, impõe-se ao conjunto.

Este era o sentido mais profundo que articulava toda a engrenagem da empresa colonial. Portanto, pode-se compreender que desde as primeiras expedições, o objetivo maior circulava em função da produção, tanto, para o enriquecimento da Coroa Lisboeta ou do estamento mercantil dominante, pois, através da história nota-se que quem vinha do Reino estava sujeito a propósitos de aumentar ainda mais o capital, posto que o trabalho aparecia nessa relação como capital e, devia dispor dele para obter os próprios escravos. A rigor o valor do escravo não era senão o conjunto do trabalho necessário, tanto para sua captura, quanto para sua doutrina de dominação. Dessa forma, entendemos que a pedagogia dos jesuítas significou o amoldamento do Ameríndio às “necessidades urgentes” de mão-de-obra abundante para o comércio em expansão. Portanto, esta pregação educativa expressava o “diploma de adaptação” dos mesmos ao sistema. Isto é claramente expresso na seguinte passagem:

“O regime do comércio colonial, isto é, o exclusivo metropolitano no comércio colonial – constitui-se, ao longo dos séculos XVI e XVIII, no mecanismo através do qual se processa a expropriação por parte dos mercadores das metrópoles, dos lucros excedentes gerados nas economias coloniais: assim, pois, o sistema colonial do desenvolvimento do capitalismo mercantil europeu” (Novais, 1979: 92).

Não é a atuação, nem a grandeza, nem a riqueza que está sendo produzida que provoca sua preponderância política e de dominação sobre o resto do império e das colônias, mas, a natureza de organizar as relações sociais produtivas e de comércio. Vale lembrar que, a doutrina da Companhia de Jesus¹ possuía uma forma eminentemente elitista, pois procura reforçar a visão da finalidade da ação da classe que dominava a situação, ou em outras palavras, as atividades laborativas dos jesuítas encontravam-se divididas entre a educação do colonizador e a catequese das populações locais. Ressalta-se neste contexto que, os jesuítas e seus representantes encontravam-se inebriados pelas próprias contradições que sustentavam a relação do trabalho, isto é, muitas vezes, procurou-se atenuar os conflitos que surgiram da própria relação. George Benci, um defensor e observador desta época, procurava amenizar a dura relação entre o senhor e escravo, recomendando que fossem reformulados os princípios da pedagogia que educava os senhores de escravos, precisamente por essa razão, assim se refere:

“Tomei por assunto, e por empresa dar a luz esta obra, a que chamou Economia Cristã: isto é, regra, norma e modelo, por onde se deve governar os senhores cristão para satisfazerem as obrigações de verdadeiros senhores. [...] E quanto não possais ou não queerais por vós mesmos os vossos escravos: porque os não trazeis aos colégios e casas religiosas onde há operários que tem à sua conta ensinar os escravos” (Benci, 1977: 25-30).

De acordo com Benci (1977), estas orientações aos seus contemporâneos trariam ganhos aos detentores do capital, seria uma forma inteligente e vantajosa para a obtenção de uma maior produtividade. Destaca-se neste contexto, que os interesses ou os conflitos entre a doutrina cristã e a ordem produtiva eram relações que não se excluía, ao contrário, eram formas de expressão de um mesmo processo social. Eis o que escreveram Marx e Engels quando abordam o significado social da produção de conhecimento:

“Os pensamentos da classe dominantes são também os pensamentos de cada época, dizendo de outra forma a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe ao mesmo tempo dos meios de produção intelectual, se bem que, em média, os pensamentos daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual estejam submetidos ao mesmo tempo a esta classe dominante” (Marx e Engels, 1971: 57).

Decorrente desta dominação simbólica, política e jurídica o processo colonial pode justificar-se a si mesmo, não há espaço social para a sua contestação, porém, as contradições ficam latentes. Portanto, podemos admitir que, a política colonial objetivava a conquista do capital necessário, para assegurar-se sobre seus próprios pés. Nestas condições, a pedagogia jesuítica visava legitimar a ascensão da nova relação e esta na

1 A respeito da educação jesuítica, indicamos os trabalhos de G. Snyders: A Pedagogia na França nos séculos XVII e XVIII.

colônia elaboraria as condições ideais de sua reprodução através da escravidão.

Cabe, nesta parte do trabalho, um esclarecimento necessário, existia uma diferença fundamental e histórica entre as atividades escolásticas da metrópole e da colônia. A primeira representa uma nação em franca decadência, arruinada, dilacerada pelas invasões estrangeiras, sua capital quase despovoada uma lavoura de subsistência pela falta de braços que a trabalhasse, pelas relações de caráter feudal, ainda existente, as cidades restantes, não passam de miseráveis vilas, dirigido por um rei absoluto e por uma nobreza gradativamente arruinada e dependente: “Em 1757, Malouet [...] explica: todo o ouro do Brasil passava para Inglaterra, que mantinha Portugal sob seu jugo” (Braudel, 1979:181-182). Mesmo quando a situação é favorável à monarquia, a deterioração estrutural da economia não consegue multiplicar sua riqueza acumulada, principalmente vinda das voluminosas garantias que o processo colonizador libera, pois: “Por meio de célebre Tratado de Methuem (1703), os ingleses passaram a ter uma presença dominante na economia de Portugal e Brasil (Campos, 1988:129). Todavia, esta realidade econômica não se restringe somente a Portugal, pois, como apontam as pesquisadoras Prado e Pellegrino (2014): “Em meados do século XVIII, a velha Espanha deu-se conta de que muitas das riquezas obtidas com a exploração (...) haviam sido drenados para o pagamento de dívidas contraídas com a Inglaterra, país então a caminho da industrialização (Prado & Pellegrino, 2014: 13).

Assim, na colônia, a ação dos representantes da metrópole era diferente e se unia numa mesma bandeira, havia uma burguesia mercantil ávida de lucro e troca, ansiosas por um enriquecimento progressivo. Seria uma ilusão pensar que esta nova classe não tem consciência disso. Dessa forma se compreende que, desde as primeiras expedições, se tenham praticado a necessidade do trabalho compulsório, este possibilitara a acumulação necessária a custos baixos, por isso se explica que; “a colonização do Brasil foi pensada e realizada em função da produção, para o enriquecimento da coroa e do estamento mercantil dominante. [...] Este era o ponto de vista dos colonizadores. A lógica do empreendimento é transparente: o lucro, que se visava” (Paiva, 1982: 31).

Num processo contraditório, o capital mercantil começa a desenvolver-se o suficiente para gerar interesses de conflito político. Num determinado momento, a força que possuía a Companhia Jesuítica começa tanto no campo econômico quanto no espiritual a tornar-se deletéria aos interesses desta mesma sociedade. É assim que se chegou à ruptura provocando a expulsão da Companhia que representava aos jesuítas, em 1759. Os motivos apontados podem ser assim mencionados: “a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país” (Ribeiro, 1989: 33-34). Na verdade, é necessário introduzir uma complementação a este raciocínio, pois:

“Cada nova classe estabelece sua dominação sempre sobre uma base mais extensa do que da classe que até então dominava, mas, por outro lado, a contraposição entre a nova classe dominante e a não dominante se agrava e se aprofunda mais ainda. Daí se conclui que a luta a ser conduzida contra essa nova classe dominante tem como finalidade, por seu turno, a negação mais decisiva e radical das condições sociais anteriores” (Marx e Engels, 2012:80).

Reafirmando estas colocações, Pombal, enquanto ministro do Estado da época, imprime a necessidade de materializar as reformas que eram necessárias para o fortalecimento da classe burguesa nacional brasileira, este fenômeno também influenciara a colônia. Carvalho (1986), a este respeito é claro quando descreve que a grande área de influência exercida pelo sistema educacional dos jesuítas, teve como marco engenhos e fazendas, o poder exercido sobre as aldeias dos ameríndios, o controle sobre a extração e o comércio dos produtos, o privilégio da isenção dos tributos, a capacidade de dispor de mão de obra. Além dessas razões, os jesuítas portugueses eram vistos como aliados dos jesuítas espanhóis na questão dos limites meridionais da colônia, o que os tornava inconvenientes.

Por isso, para agravar a sua posição, os jesuítas eram subordinados diretamente ao papa e não a um Estado ou a um rei como o de Portugal. Assim, quando o decreto do Marques do Pombal dispensou os padres da Companhia de Jesus, expulsando-os da colônia e confiscando seus bens, fecharam-se todos seus colégios, e desmornou absolutamente o aparelho da educação por eles montado e dirigido. No que se refere ao ensino superior, a expulsão dos jesuítas foi seguida pela abertura de aulas de matérias isoladas, e pela inauguração de apenas dois colégios estruturados, um no Rio de Janeiro e outro na Bahia (Olinda). Em 1776 os padres franciscanos criaram um curso superior no convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro, na verdade uma faculdade organizada conforme os moldes da Universidade de Coimbra², expressando assim, as reformas pombalinas³ que estavam em pleno curso.

Na sua origem, as atividades pedagógicas foram um meio de a Companhia obter vantagens muito superiores àquelas que regularmente tinham os demais colonizadores. Desta forma, observa-se que os conflitos surgidos entre os jesuítas e os demais representantes na colônia estavam pautados mais pela ação mercantil que pelo seu sistema educacional. Esta realidade que acabamos de descrever foi a regra e não a exceção, em todos lugares diversos que a companhia atuava, solapou pouco a pouco as autoridades e passou a concentrar enormes influências e poder que escapava à Coroa, essa foi a razão fundamental da sua expulsão e da retirada das suas atribuições.

Outro aspecto que merece ser mencionado para se compreender os conflitos internos que moveram a metade do século XVIII, é o quadro político externo. Sabia-

2 Em 1770, por exemplo, houve uma reformulação da Universidade de Coimbra, que finalmente abandonou o “modelo medieval” (Rubião, 2013: 116).

3 Romanelli (1978), afirma que: “Da ascensão do Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculado ao enciclopedismo, resultou a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios” (P. 36).

se que Portugal, neste período, estava perdendo o monopólio do comércio e por outro, à medida que a colonização se fortalecia ia abrindo espaços para a consolidação dos Estados modernos, superando ainda mais as limitações do desenvolvimento da economia capitalista europeia.

É necessário observar que com a emergência dos Estados do tipo moderno criou-se condições de enriquecimento da burguesia mercantil em face às demais “ordens” da sociedade do velho mundo. Concomitantemente, ocorreu um esforço por parte de Portugal no sentido de revigorar o comércio ultramarino, o qual representaria o robustecimento do regime monopolista, pois, como observa um dos mais lúcidos teóricos do colonialismo português:

“Assim, é que em 1851 tinha início o movimento regular de constituição das sociedades anônimas, na mesma data funda-se o segundo Banco do Brasil [...] em 1852, inaugura-se a primeira linha telegráfica na cidade de Rio de Janeiro. Em 1853 funda-se o Banco Rural Hipotecário. [...] Em 1854 abre-se ao tráfego a primeira linha de estrada de ferro do país. [...] A segunda, que iria ligar à Corte a capital da província de São Paulo, começa a construir-se em 1855” (Holanda, 1973: 156).

Deduz-se de tudo o que foi afirmado que as pressões das demais potências europeias cresceram sobre Portugal, sobretudo por parte da França, chegando ao ponto de invadir seu território em 1807. Por uma ironia da história, este fato obrigou o deslocamento da Família Real e sua Corte para o Brasil, estas circunstâncias desencadearam uma nova reorganização política e administrativa, sendo a maior delas o decretamento da “abertura dos portos”, em 1808. Caio Prado Junior (1969), assim se expressa sobre tal acontecimento; “Desencadeiam-se então as forças renovadoras latentes, que daí por diante, afirmar-se-ão cada vez mais no sentido de transformar a antiga colônia numa comunidade nacional” (Prado, 1969: 124). Neste sentido, também, haverá um processo de redistribuição de poder entre as províncias, os polos de maior importância começam a reivindicar uma maior autonomia de seus negócios, será um ato demorado que implicara em recuos e avanços, evoluindo com intermitência até a independência.

É sobre este contexto que a educação a nível nacional pode ser explicada, é sobre esta razão que todas as medidas mais urgentes visavam preservar e garantir a educação da classe hegemônica representada pela nobreza, oriunda da metrópole Lisboa e da burguesia nacional ascendente. As aspirações destas classes, no terreno pedagógico, manifestaram-se através das seguintes medidas: criação da Imprensa Régia, Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico Nacional, incentivo à criação de jornais (Gazeta do Rio). São criadas na Bahia os cursos de Economia (1808), Agricultura (1812), Química (1817), abrangendo a Química Industrial, Geologia e Mineralogia. Estes cursos representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil.

Observa-se que os interesses da classe que organizava estas mudanças, principalmente, na educação superior visavam a preparar mão de obra qualificada de modo a desenvolver de forma mais eficiente as forças produtivas, tornava-se essencial

a produção em grande escala, característica principal da ordem econômica moderna, mesmo que fosse a produção de bens de consumo restrito a poucos produtos. Todavia, permitia a classe privilegiada poupar deslocamento à Europa para realizar seus cursos no nível superior. Em suma, implicava tornar o aparato administrativo mais eficiente em termos da produção. No meio destas mudanças ainda ergue-se um desafio maior, ter mais autonomia em relação a Portugal. Assim, propunha-se a educação superior a responder às exigências do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira da época, sendo que:

“Foi o padrão Francês da universidade napoleônica, não transplantada na sua totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas, a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização” (Masetto, 1998: 10).

Com a Independência do Brasil, em 1822, surge a necessidade da construção de um sistema nacional de instrução pública, indo de encontro às novas ideias da época, em que a educação era vista como meio de alcançar a modernidade e diminuir as desigualdades sociais, porém, não devemos esquecer que nessa época:

Desde que o capitalismo é o modo de produção dominante, tanto a sociedade em seu conjunto quanto as instituições têm-se adequado às necessidades da produção, mas tiveram também de considerar outros elementos de caráter cultural, religioso, político, etc., que necessariamente se dirigiam para uma mesma e desejada sociedade capitalista. Hoje, a condição é distinta: não só a sociedade, a cultura e as instituições estão alteradas em suas finalidades, em função das exigências de produção de lucro, como são partes integrantes do sistema (Vasapollo2004: 19).

Para legitimar essa visão social de mundo, todos os campos da vida social são organizados ideologicamente de modo a formar essa necessidade social que é restrita ao poder⁴ de um grupo, porém, deve aparecer como se fosse da necessidade da totalidade da população. Esta mistificação é essencial para poder naturalizar as relações sociais e exercer sua dominação.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil como nação independente, estabelecia a gratuidade do ensino elementar, porém, esta medida foi prejudicada pela proibição de repasses financeiros às províncias para este fim. Encontramos no Art. 179; nos parágrafos XXXII a seguinte colocação: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e, no Parágrafo seguinte: “A Constituição garante Colégios, Universidades e Artes”. Neste contexto: “O ensino superior manteve as mesmas características do tempo do Império: escolas superiores isoladas, em pequeno número, subordinadas à legislação federal, predominando o ensino profissionalizante” (Piletti, 2012: 118).

Em termos da Constituição cabia ao governo imperial supervisionar o ensino primário em todo o território brasileiro que, em forma posterior, foi delegado às províncias do território. Cumpre esclarecer que estas medidas nunca saíram dos decretos, pois,

4 “O poder não se restringe à esfera do Estado, mas se encontra espalhado pelo interior de toda a sociedade civil sob a forma da exploração econômica e da dominação social veiculada pelas instituições, pela divisão social do trabalho, pela separação entre proprietários e produtores” (Chauí, 2001:69).

juridicamente a burguesia ascendente procurava legitimar-se retomando o modelo da Revolução Francesa do século XVIII, a qual impôs vitoriosamente seus interesses históricos.

Vejam, a este respeito a Lei de 1827, relatada pela Comissão de Instrução Pública, afirmava que haveria escolas de ensino fundamental em todas as cidades, vilas urbanas e nas regiões com maior concentração de habitantes. Nos espaços escolares os professores ensinariam a ler, a escrever, as operações básicas de aritmética e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica. Em cada capital ou distrito deveria existir uma escola de ensino mútuo e onde fosse possível, devido ao número de alunos e local adequados. Haveria mestres de meninas e a fiscalização seria coordenada pelos presidentes das câmaras em conselho.

Entretanto, a instrução superior possui extrema importância, o mérito para a sua legislação e organização ficaria: “A cargo do governo central pelo ato adicional, demonstra ser este o nível que mais interessava, isto é, aos representantes políticos da época. Eram cursos que formariam a elite dirigente” (Ribeiro, 1969: 49).

Dessa maneira, a nova classe que começou a se formar durante o período da colônia passou a exigir e implantar transformações no ensino superior, a cultura passa a ser vista como um elemento essencial da ascensão social, assim, a economia e o conhecimento não são coisas distintas, formam uma parte integral e indissolúvel do processo. É certo que no início serão para atendimento das necessidades da burguesia local, também, passou a ser uma defesa constante de forma a possibilitar que as classes médias tivessem acesso a este nível de ensino⁵, fortalecendo politicamente esses segmentos sociais em crescimento, isto é, comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais, pequenos proprietários agrícolas e industriais, entre outros, assim, passam a configurar seu perfil social. Portanto, o desenvolvimento do ensino universitário traduz as exigências da burguesia nacional e da possibilidade de consolidar a democracia representativa do acesso à universidade nos moldes das elites, e, por outro lado, expressava os imperativos da economia que exigia uma necessária qualificação de mão de obra nos setores importantes da produção.

Verifica-se que em termos de economia, há o fim do monopólio comercial com a abertura dos portos, desse modo, ocorreu uma reacomodação na área produtiva, a nível interno, com a progressiva concorrência e a crise do sistema capitalista, a produção do açúcar perdeu o mercado europeu, o que obrigou e permitiu abrir espaços para a passagem de uma sociedade exportadora com base rural agrícola para uma outra de caráter agrícola comercial.

Apesar de a cafeicultura ser uma matéria prima de origem agrícola, como a cana de açúcar, as diferentes relações estabelecidas na sociedade brasileira não representaram

5 “No que toca aos liberais brasileiros, apesar de algumas tentativas de criar universidades, a grande preocupação deles era com a autonomia das instituições de ensino existentes, ainda sob forte influência do Estado e da Igreja” (Ribeiro 2013: 117).

pura e simplesmente uma repetição da situação característica das épocas áureas do ciclo da cana, pois esta nova atividade produtiva seria uma criação original brasileira gerando condições internas e particularmente recursos que permitiram melhorar a infraestrutura.

Todavia, este cenário proporcionou a exigência por parte da burguesia agrária comercial exportadora, novas diretrizes políticas que, em certa forma, é traduzido num desligamento gradativo do poder que exerceu o sistema colonial lisboeta. Inclusive quando houve a oportunidade, exaltaram-se as propriedades da República. Há momentos em que a história se acelera.

O crescimento econômico e a consolidação dos partidos políticos (1853), são acontecimentos que fertilizaram um longo processo de mudanças significativas, de um Brasil-Império, que se divide entre atender interesses da camada senhorial ligada à lavoura tradicional (cana de açúcar, em declínio, tabaco, algodão) e outro ligada à lavoura de café. A República altera totalmente este quadro econômico, político e comercial. Nelson Sodré (1973), comentando estes acontecimentos: “A República, quando altera aquele aparato de Estado, traduz o problema; cai o poder moderador, cai a Vitaliciedade do Senado, cai a eleição à base de renda, cai a nobreza titulada, cai a escolha de governadores provinciais, cai a centralização” (Sodré, 1973:124).

Esta nova organização política permitiu a participação no poder, porém, de forma esporádica, da classe média, pois esta não dominava os meios de produção. No que se refere às demais camadas da população, a classe média fica completamente ausente de qualquer participação. Porém, a elaboração de um discurso de escolarização democratizante, constitui extensos textos constitucionais determinados pelas ineficiências da prática social.

Apesar dos resultados alcançados pela república, estes estavam longe de representar uma organização democrática ampla, pelo contrário, os números da educação demonstravam uma realidade totalmente contrária às expectativas que a sociedade esperava para um futuro promissor. Mesmo com a sociedade brasileira desenvolvendo-se numa base urbana comercial e que obrigatoriamente passava a requerer trabalhadores com leitura e escrita para a produção e uma melhor integração ao contexto, encontramos a seguinte situação:

<i>Especificação</i>	<i>1890</i>	<i>1900</i>	<i>1920</i>
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Tabela I - Índice de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades.

*Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatístico do Brasil. Ano II. 1936. P.43

Com relação a esta discussão, é necessário frisar que se sucederam campanhas proclamando a necessidade da difusão de escolas primárias, estas eram lideradas por políticos, os quais reconheciam a necessidade da proliferação destas com base na nacionalidade, o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao monopólio, como também a introdução da formação nacionalista, através do ensino cívico. E é na própria origem do comércio que devemos encontrar as raízes mais profundas do interesse na educação. Nesta fase, não só os políticos denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os consequentes altos índices do analfabetismo⁶. O problema passava a ser tratado agora por educadores, os quais acreditavam que através da multiplicação das instituições escolares e da disseminação da educação seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do processo nacional e assim colocar o Brasil no caminho das grandes nações: “a educação não muda a sociedade, porém, sem ela a sociedade não muda”, eis o lema assertivo da época. É neste contexto que passam a se consolidar as primeiras preocupações sérias em relação à educação, porém, passado um século, na visão de Saviani:

“Hoje em termos relativos, portanto se poderia dizer que houve queda do analfabetismo. No entanto, em termos absolutos, houve um brutal aumento do déficit. Com efeito, 85% sobre a população global de cerca de 14 milhões que o Brasil tinha em 1890 significa 12 milhões, ao passo que 30% de aproximadamente 160 milhões que neste ano de 1997 correspondem a 48 milhões” (Saviani, 2010: 79-80).

De acordo com esse autor, ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, a situação da educação não mudou expressivamente, pelo contrário, as estatísticas demonstram que o acesso à educação é um privilégio de poucos. Assim, compreende-se que o ensino gratuito para todos os cidadãos representava uma bela utopia.

Em 1920 a indústria florescia espontaneamente no vazio deixado pela produção primário-exportadora interna e pela produção industrial das sociedades capitalistas centrais.

A industrialização neste momento representou a consolidação da burguesia industrial e do aumento e fortalecimento do operariado, mas os conflitos continuavam, pois, a burguesia industrial que era um segmento das classes dominantes colocava-se numa relação de dominação no que dizia respeito à mão-de-obra e apresentava traços de distinção que levavam a choques de interesses econômicos atingindo também a área política.

Dessa maneira, a década de 20 representou um momento de polarização de vários setores dominantes contra o setor dos cafeicultores na tentativa de conseguir uma mudança na orientação da política brasileira. O operariado iniciava as manifestações urbanas

6 Em 1890, 85% de toda a população brasileira se compunham de analfabetos. Hoje essa taxa gira em torno de 30% (20% se for considerada apenas a população com idade a partir de 15 anos. In. Saviani, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 2010: 79-80.

organizadas, demonstrando desta forma a insatisfação da classe dominada. Apesar disso, os políticos da década mencionada insistiam em ignorar estes manifestos populares, este fato foi relatado por Basbaum (1962), da seguinte maneira: “Washington Luiz, como todos os seus antecessores no governo da República, jamais compreendera que o proletariado passara a existir, era agora uma classe definida, com interesses e reivindicações próprias e que nos cálculos eleitorais era preciso levá-los em conta” (Basbaum, 1962:193).

Ao assumir o poder, em 1926, Washington Luís faz alusão à expansão do número de alunos e escolas entre início da República e ano de seu mandato, ressaltando aumento e democratização do ensino e justificando as imperfeições, após três anos de seu mandato, assim ele se refere à educação: “Na realidade muitos dos males de que nos ressentimos ainda não encontraram solução mesmo nos países mais adiantados da velha Europa” (Torgal, Ésther, 2013:149). Não se pode desconhecer, que houve empreendimentos significativos na educação, entre 1808 a 1889, o número de Cursos de Educação Superior chegou a 17 faculdades. Talvez este porcentual seja tímido, porém, para a época foi importante.

Finalizando, para muito além dessas importantes particularidades históricas, devemos observar que o setor médio da população que era composto por funcionários públicos, empregados do comércio, pelas classes liberais, intelectuais, e por fim pelos militares, todos de origem social da classe média, sentiram-se prejudicados pela política vigente da época, assim, iniciou-se um movimento denominado “tenentismo”, onde eles reivindicaram representação política e jurídica

Havia tanto nos setores dominantes, como nos dominados, uma insatisfação geral e um desejo de mudança e, os militares transformavam-se em referência nacional provocando uma série de revoltas. O problema passava a ser tratado agora por educadores, os quais acreditavam que através da multiplicação das instituições escolares e da disseminação da educação seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do processo nacional e assim colocar o Brasil no caminho das grandes nações⁷. Contudo, o tempo demonstrara, que esses anseios tornaram-se irrealizáveis, porém, as lutas e os conflitos sociais seriam a mola propulsora que levaria a maioria da sociedade a não deixar de fora suas aspirações mais caras, uma democracia realmente substantiva, ao contrário a isso, ninguém teria porvir.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, L. **História sincera da república**: 1889 a 1930. 2ª ed. L. B. São Paulo, 1962.

BENCI, Jorge. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos (1700)**. Estudo preliminar de Pedro de Alcântara Figueira & Claudinei Mendes. São Paulo. Grifalbo, 1977.

⁷ “Assim, toda tentativa de superar os limites de um estágio historicamente determinado do capitalismo – nos parâmetros estruturais necessariamente orientados-para-a-expansão e propensos-à-criese do sistema do capital – está destinada mais cedo ou mais tarde ao fracasso” Mészáros, 2015: 116).

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. Editora. UNESP. São Paulo, 2001.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 7ª Ed. Coleção Documentos Brasileiros, V. I. 1973.

MARX, K & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Sobre a Literatura e a Arte**. Editora: Estampa. Lisboa, 1971.

NOVAES, Fernando. **A Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial**. 2ª Ed. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1976.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Editora Papyrus, Campinas: São Paulo, 1998.

PAIVA, José Maria. **Colonização e Catequese (1549-1600)**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, J. C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1969.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. São Paulo. Cortez: editores associados, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis. Rio de Janeiro, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3º ed. Ed. Autores Associados. Campinas, 2010.

SODRE, Nelson. W. **A Formação Histórica do Brasil**. São Paulo. 8ª edição. Editora Brasiliense, 1973.

VASAPOLLO, Luciano. **A Europa do capital: transformações do trabalho e competição global**. Tradução: Maria de Jesus Britto leite. São Paulo: Xamã, 2004.

TORGAL, Luís Reis. **História... que história?** Temas e Debates – Círculo de Leitores. Lisboa, 2015.

BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS CURSOS DE DIREITO DA REGIÃO DO VALE DO JAURU E DE CÁCERES – MT NO PERÍODO DE 2009-2019

Data de aceite: 01/07/2020

André Luiz Picoli Herrera

Especialista em Direito Notarial e Registral,
Direito Processual Civil

Direito Eleitoral e Mestrando em Educação
pela Universidade do Estado de Mato Grosso -
UNEMAT, Cáceres – MT

E-mail: andreherreraadv@gmail.com

RESUMO: A produção deste artigo se deu com a intenção de ampliar o conhecimento sobre as produções concernentes a universalização e democratização do ensino superior, quanto aos critérios de inclusão no ensino superior através da adoção e execução de políticas públicas de ações afirmativas nas Universidades Públicas e Privadas, especificamente no curso de bacharelado em Direito. Aqui foram analisadas 08 (oito) pesquisas de mestrado por estas contemplarem o tema estudado. A revisão bibliográfica foi realizada no catálogo de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Num primeiro levantamento foram encontradas 490 (quatrocentos e noventa) produções no total sobre políticas afirmativas de cotas e inclusão no ensino superior, sendo 05 (cinco) sobre políticas afirmativas no ensino superior,

234 (duzentos e trinta e quatro) sobre política de cotas, 06 (seis) sobre políticas de cotas no ensino superior e 81 (oitenta e uma) sobre inclusão no ensino superior. Publicadas nas principais universidades do país, entre 2015 e 2018, as pesquisas selecionadas apresentam como problemática a discussão a respeito da elaboração e aplicação das políticas afirmativas de cotas como forma de inclusão e de combate as desigualdade de oportunidades, construída histórica e culturalmente, e teve objetivo principal, a análise da efetiva dessas políticas aplicadas diretamente ao ensino superior brasileiro. Nas conclusões das dissertações, vários apontamentos são feitos no intuito de compreender e destacar a importância e relevância da análise e estudo dos critérios estruturais que fundamentam a aplicação e o desenvolvimento de políticas de inclusão no ensino superior brasileiro, analisando o processo de transição para a educação superior no sistema de ensino brasileiro contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Afirmativas; Cotas; Inclusão; Ensino Superior; Direito.

ABSTRACT: The production of this article took place with the intention of expanding the knowledge about the productions on the universalization and democratization of

higher education, as regards the inclusion in higher education through the adoption and implementation of public policies of actions affirmations in the Public and Private Universities, specifically in the bachelor's degree course in Right. Here, 08 (eight) master's studies were analyzed for contemplating the theme studied. The bibliographic review was performed in the catalogue of theses and dissertations of Capes - Coordination of Improvement of Higher Level Personnel. In a first withdrawal were found 490 (four hundred ninety) productions in total on affirmative policies of quotas and inclusion in higher education, and 05 (five) on affirmative policies in education 234 (two hundred and thirty-four) on quota policy, 06 (six) on higher education levels and 81 (eighty-one) on inclusion in higher education. Published in the main universities of the country, between 2015 e 2018, the selected researches present as problematic the discussion on the elaboration and implementation of affirmative policies of quotas as a way of inclusion and to combat inequality of opportunities, was built historically and culturally, and had the main objective of analyzing the effectiveness of these policies applied directly to Brazilian higher education. In the conclusions of the dissertations, several notes are made in order to understand and highlight the importance and relevance of the analysis and study of the structural criteria that underpin the application and development of inclusion policies in Brazilian higher education, analyzing the process of transition to higher education in the contemporary Brazilian education system.

KEYWORDS: Affirmative Policies; Quotas; Inclusion; University education; Right.

1 | INTRODUÇÃO

O balanço de produção é considerado como um método inicial da pesquisa científica a fim de investigar e conhecer a temática estudada, com a finalidade de aproximar e familiarizar o autor da pesquisa com as produções realizadas na área pretendida, como forma de subsidiar e estruturar futuramente o desenvolvimento da dissertação do mestrado.

Ao analisar esse contexto e tomando por base os aspectos históricos e culturais socialmente produzidos, é que esta pesquisa se insere, com o objetivo de analisar se as medidas governamentais adotadas pelo Estado em busca da inclusão educacional e a da redução da desigualdade existente historicamente no ensino superior no Brasil, conseguiu realmente cumprir com seu papel incorporador.

As ações afirmativas estão no centro dessas pesquisas, devido a sua importância no debate constitucional e educacional existente atualmente no país. A discussão permeia os critérios de avaliação para a inclusão de pobres, pardos/negros e indígenas nas instituições públicas, concebendo que há uma exclusão/discriminação dessas classes no que diz respeito ao acesso à educação superior.

As dissertações analisadas trabalham e descrevem os instrumentos utilizados nos últimos anos com o fim de avaliar o desenvolvimento e participação do Estado e da sociedade no processo democrático de inclusão educacional, com o oferecimento de oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos, como forma de combater

a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocadas pelas diferenças de classes sociais, educação, idade, gênero, deficiência, preconceito social ou preconceitos raciais.

2 | BALANÇO DE PRODUÇÃO

Neste balanço será apresentado o resultado do levantamento feito nas pesquisas acadêmicas e científicas, sobre o tema “Políticas Afirmativas aplicadas ao curso de Direito”. A consulta foi realizada com base nos programas de mestrado, das principais universidades brasileiras. Estas dissertações estão disponíveis por meio digital (internet), no portal de acesso livre do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Através da plataforma Sucupira, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC) tem por objetivo reunir em um catálogo as teses e dissertações apresentadas em todo o País, através de um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987, e que possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos no Brasil.

Esse sistema de busca bibliográfica da CAPES, era anteriormente denominado de Banco de Teses e Dissertações, e começou a ser alimentado pelo aplicativo Coleta em 1987. A partir de 1996, continuou a ser atualizado pelo aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes. Atualmente, os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, na Plataforma virtual Sucupira e sincronizados periodicamente com o Catálogo.

Com intuito de realizar um levantamento sobre as produções acadêmicas e científicas, sob a temática Políticas Afirmativas aplicadas ao curso de Direito, realizou-se uma verificação nas teses e dissertações com características semelhantes ao assunto, através de acesso ao Catálogo da Capes, por meio da pesquisa realizada através de descritores que estão diretamente ligados ao assunto

Com esta análise realizou-se um “Balanço de Produção”, objetivando encontrar e conhecer outros trabalhos que foram desenvolvidos voltados para o campo das políticas afirmativas, especificamente aquelas inseridas no processo de inclusão no ensino superior, sob o aspecto jurídico e prático, investigando a aplicação e execução das políticas afirmativas no processo de expansão e universalização da educação

O procedimento utilizado para a pesquisa e levantamento das teses e dissertações que compõe o banco de dados da plataforma Sucupira, se deu da seguinte maneira. a) primeiramente aconteceu o acesso do site da CAPES; b) na sequência o clique em Catálogo de Teses e Dissertações; c) em seguida a delimitação e busca por descritores,

focando todos os campos e todos os termos; d) ao abrir a lista de arquivos, foram elencadas todas as produções disponíveis de acordo com os descritores previamente definidos.

Desta forma, tendo como base o procedimento acima identificado e qualificado, definimos os descritores que foram organizados por ordem decrescente de abrangência e relevância e pesquisados um a um na base de dados da CAPES: Políticas afirmativas; Políticas afirmativa no ensino superior; Política de cotas; Políticas de cotas no ensino superior; Inclusão no ensino superior; Inclusão no curso de Direito; Políticas afirmativas para o curso de Direito.

O quadro abaixo mostra como foi realizada a pesquisa no banco de dados da CAPES, destacando os descritores e o número de trabalhos encontrados, separando-os em Teses e Dissertações.

Descritor	Registros	Dissertações	Teses
“Políticas afirmativas”	164	119	45
“Políticas afirmativa no ensino superior”	5	4	1
“Política de cotas”	234	189	45
“Políticas de cotas no ensino superior”	6	5	1
“Inclusão no ensino superior”	81	65	16
“Inclusão no curso de Direito”	0	0	0
“Políticas afirmativas para o curso de Direito”	0	0	0
Total	490	382	108

Quadro 1. Demonstrativo de descritores usados na pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor em julho de 2019.

Entre teses e dissertações, de acordo com os descritores elencados acima foram encontrados no banco de dados da CAPES um total de 490 (quatrocentos e noventa) trabalhos, sendo 382 (trezentos e oitenta e duas) dissertações e 108 (cento e oito) teses. Todas estas pesquisas estavam ligadas a “políticas afirmativas de cotas no ensino superior”, porém relacionadas com o tema em estudo (“Políticas afirmativas para o curso de Direito”) não foi encontrado nenhuma dissertação ou Teses que trata-se diretamente do tema deste artigo. Após este primeiro levantamento de trabalhos a etapa seguinte foi realizar a busca das teses e dissertações que apresentavam maiores afinidades com o problema e os objetivos do estudo em questão.

Ao realizar a nova filtragem localizou-se as produções científicas que diziam respeito diretamente às questões relacionadas ao assunto referente ao objeto de pesquisa, ou seja, a “Política Afirmativas” e “Política de Cotas”. O quadro abaixo categorizado por, ano, título, autor, tipo de produção e instituição apresenta os detalhes dos oito trabalhos selecionados por apresentar significativas semelhanças com a pesquisa a ser desenvolvida.

Ano	Título	Autor	Tipo	Universidade
	Avaliação do Impacto da Política de Cotas na Unioeste: Quem de Fato foi Incluído?	Elza Corbari	Dissertação	UNIOESTE
2018	Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas: Uma Análise sobre o Sistema de Cotas – Caso UFPA	Carlos Fernando Cruz da Silva	Dissertação	UFPA
	Política de Cotas Universitárias para Afrodescentes: Uma Abordagem Diacrônica no Processo de Consolidação Democrática e Multicultural no Brasil	Evelyne VELYNE Freistedt Copetti Santos	Dissertação	URI
2017	A UERJ e as políticas afirmativas de reserva de vagas: Democratização e acesso ao ensino superior (2002-2013)	Gabriel Pinheiro de Siqueira Gomes	Dissertação	UERJ
	Ações Afirmativas em Foco: uma análise do acesso e da permanência de alunos cotistas do IFSul - Campus Pelotas	Maria Cecilia Pereira Isaacsson	Dissertação	IFSUL
2015	Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)	Augusto Ventura dos Santos	Dissertação	USP
2015	Acesso ao Ensino Superior e Políticas Afirmativas: Estudo da política de cotas nas Universidades Públicas do Estado da Bahia	Diogo Barbosa Figueredo	Dissertação	UESC
2015	Políticas Afirmativas: Os Sujeitos e a Emergência do Discurso das Cotas Raciais no Ensino Superior	Érica Silva Rocha	Dissertação	UNEMAT

Quadro 2. Demonstrativo das dissertações selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor em julho de 2019.

Após o levantamento das produções e seleção das que mais se aproximaram do foco do estudo, realizou-se primeiramente a leitura dos resumos e posteriormente a leitura na íntegra e análise da tese e das dissertações selecionadas para uma maior compreensão a respeito dos estudos realizados.

As pesquisas de mestrado selecionadas foram publicadas entre 2015 e 2018. Sendo 2017 e 2015 os anos com maior número de produções, conforme demonstrado no quadro acima. Das três pesquisas selecionadas sobre o tema e que foram produzidas em 2015, cada uma foi realizada em instituição diferente. Uma na Universidade de São Paulo (USP), outra na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e também uma na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Três trabalhos selecionadas foram produzidas em 2017, sendo uma na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), uma na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e outra no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Todas as dissertações que embasam este balanço de produção foram escritas por estudantes de instituições distintas, o que favorece a análise sob um aspecto exclusivo e específico sobre cada um dos trabalhos.

Ao realizar a leitura e analisar as pesquisas selecionadas foram encontradas informações importantes e pertinentes para embasar a discussão a respeito do tema central objeto deste balanço de produção. Como os 08 (oito) trabalhos abordam a questão temática e sobre tudo, com intuito de maior aprofundamento nos saberes sobre as políticas afirmativas de cotas e a inclusão no ensino superior, resolveu-se realizar a análise de 04 (quatro) dissertações das que foram inicialmente selecionadas.

As dissertações analisadas tem como características variadas a utilização dos métodos qualitativo e quantitativo e procedimento metodológico descritivo, baseado nas informações cadastradas nos bancos de dados das Universidades objeto das referidas pesquisas.

A primeira dissertação analisada foi de autoria de Erica Silva Rocha, com o título “Políticas Afirmativas: Os Sujeitos e a Emergência do Discurso das Cotas Raciais no Ensino Superior”. Essa pesquisa foi realizada em 2015, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Rocha (2015) buscou analisar a emergência do discurso das cotas raciais como alternativa política de acesso dos negros ao Ensino Superior por meio de reserva de vagas. A problematização da pesquisa buscou inspiração teórico-metodológica no exercício filosófico pensado pelo francês Michel Foucault e por ele metaforicamente intitulado arqueológico, cuja preocupação centra-se nas formações discursivas, combinado ainda, ao método que toma emprestado de Nietzsche, o genealógico, que se direciona às relações de poder que traspassam discursos e sujeitos em um respectivo espaço/tempo.

Outra pesquisa analisada neste balanço de produção foi a dissertação escrita por Carlos Fernando Cruz da Silva em 2018, na Universidade Federal do Pará – UFPA, sob o título “Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas: Uma Análise sobre o Sistema de Cotas – Caso UFPA”. Esta pesquisa buscou discutir as ações afirmativas instituídas na Universidade Federal do Pará, na modalidade cotas para cursos de graduação, destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio em instituições escolares da rede pública. O trabalho de Silva (2018) se apoia em diferentes estudos sobre desigualdade e

exclusão social de autores e autoras como: Boaventura de Souza Santos, Amartya Sen, Ingrid Robeyns e Zélia Amador de Deus. Apoia-se, ainda, em estudos sobre educação e sistemas de ensino desenvolvidos por Jan Masschelein, Marteen Simons, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, afora o pensamento crítico de Michel Foucault.

A dissertação de Diogo Barbosa Figueredo, produzida em 2011, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, apresenta como título “Acesso ao Ensino Superior e Políticas Afirmativas: Estudo da política de cotas nas Universidades públicas do estado da Bahia.” A pesquisa teve como objeto de estudo as universidades públicas do estado da Bahia: Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB e Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Por último, a pesquisa realizada por Maria Cecília Pereira Isaacsson (2017), se propôs a constituir uma análise de como vem ocorrendo o acesso aos cursos técnicos de nível médio da modalidade integrada do IFSul, campus Pelotas, via reserva de vagas (cotas) e, a verificar quais são as políticas de ações afirmativas de permanência desses alunos. O trabalho foi realizado através da extração de dados sistêmicos e aplicação de questionário ao universo da pesquisa, ou seja, alunos que ingressaram via cota L4 para ingresso no período letivo 2014/01 no IFSul, campus Pelotas. A pesquisa de Isaacsson (2017), teve como objetivo a divulgação dos resultados à comunidade, possibilitando uma reflexão que contribuísse para aumentar o alcance e a efetividade das políticas afirmativas de acesso e permanência no IFSul, proporcionando, dessa forma, uma contrapartida das medidas que foram adotadas.

O critério usado para justificar a preferência por estas pesquisas trata-se da aproximação destas com o tema em estudo, em razão da ligação direta das mesmas com o núcleo da pesquisa, que é as políticas afirmativas de cotas voltadas ao ensino superior, e sua real eficácia na universalização e democratização do sistema educacional brasileiro.

Os trabalhos analisados neste balanço de produção, demonstram uma crescente preocupação no estudo e análise das políticas públicas de inclusão educacional, voltadas principalmente as principais lacunas históricas e culturais que difundiram e separaram a sociedade brasileira, causando um grande divisão de classes e um verdadeiro abismo de desigualdades.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações analisadas nesta revisão bibliográfica são de livre acesso por meio digital (internet) e constam do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

As dissertações que estruturam e embasam este trabalho de balanço de produção, buscam apresentar de forma clara e objetiva o processo evolutivo e de transformação pela qual passou a discussão a respeito da emergência do discurso das cotas sociais e raciais como alternativa política de acesso dos negros e pobres ao Ensino Superior por meio de reserva de vagas.

Ao analisar as dissertações selecionados, podemos observar que a problematização dos referidos trabalhos buscou enfatizar e trabalhar os discursos que foram construídos a partir de práticas sociais históricas, se apoiando em diferentes estudos sobre desigualdade e exclusão social, com ênfase no processo cultural e de inclusão no sistema educacional brasileiro.

Ao logo do trabalho, são inseridas problematizações a respeito da dinâmica de transição do ensino médio para o ensino superior por intermédio das políticas de ação afirmativa investigadas, tendo como foco a situação de escola pública e privada e o trabalho desenvolvido pelo Estado e pela sociedade com vista a universalização e democratização do ensino superior.

As dissertações analisadas buscaram não reduzir a argumentação científica a uma visão simplista e maniqueísta de defesa ou reprovação da política de ações afirmativas, particularmente da reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, mas sim, realizar uma análise jurídica, histórica e prática da aplicação de tais medidas pelo Estado, através da apresentação dos resultados práticos alcançados nas instituições objeto desse estudo.

As pesquisas analisadas se inserem no cenário de atuação do Estado como agente propulsor de uma série de reformas educacionais, com centralidade na reforma da educação superior, especificamente na adoção de ações afirmativas com a implantação do sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas e privadas que compõe o sistema educacional brasileiro.

Podemos concluir com este balanço de produção, que o estudo específico do corpo discente do curso de Direito é instigante e inovador em nosso país, em razão de não ter sido encontrado nenhuma pesquisa tenha direta e especificamente este objeto de pesquisa. Isso ocorre devido aos recentes indícios de transformação e diversificação do corpo discente do curso de direito, que acabou por criar e levantar diversos questionamento dos reais motivos e fatores que de fato fundamentaram essa mudança nos bancos acadêmicos das universidades pelo país a fora, em virtude do histórico do referido curso estar diretamente mais voltado e relacionado com a chamada elite econômica brasileira.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acessado: 13/07/2019.

CORBARI, Elza. **Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste: quem de fato foi incluído**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo. Dissertação (mestrado) Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Toledo, 2018.

FIGUEREDO, Diogo Barbosa. **Acesso ao Ensino Superior e Políticas Afirmativas: Estudo da política de cotas nas Universidades públicas do estado da Bahia**. Universidade Estadual de Santa Cruz. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Políticas Públicas, Ilhéus, 2015.

ISAACSSON, Maria Cecília Pereira. **Ações Afirmativas em Foco: uma análise do acesso e da permanência de alunos cotistas do IFSul - Campus Pelotas**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-Rio-Grandense. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

ROCHA, Erica Silva. **Políticas Afirmativas: Os Sujeitos e a Emergência do Discurso das Cotas Raciais no Ensino Superior**. Universidade do Estado de Mato Grosso. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, 2015.

SANTOS, Augusto Ventura dos Santos. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Universidade do Estado de São Paulo. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, São Paulo, 2015.

SANTOS, Evelyne Freistedt Copetti. **Política de Cotas Universitárias para Afrodescendentes: Uma Abordagem Diacrônica no Processo de Consolidação Democrática e Multicultura no Brasil**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Erechim, 2015.

SILVA, Carlos Fernando Cruz da. **Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas: Uma Análise sobre o Sistema de Cotas – Caso UFPA**. Universidade Federal do Pará. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Belém, 2018.

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 01/07/2020

Lineise Auxiliadora Amarilio dos Santos

Pedagoga. Especialista em Tradução Interpretação e Docência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas na Educação Básica. Acadêmica de Pós-Graduação em Mestrado em Estudos Fronteiriços – 2018-2020 - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. Professora Formadora da Coordenadoria Regional de Educação –Corumbá e Ladário – CRE3.

Cláudia Araújo de Lima

Pedagoga. Especialista em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em Tecnologias. Mestre e Doutora em Saúde Pública. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Educação Social. Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Políticas Públicas, Direitos Humanos, Gênero, Vulnerabilidades e Violências – NEPI/ Pantanal. Coordenadora e Pesquisadora do Observatório EÇAÍ: Educação, Saúde, Desenvolvimento e outros direitos humanos de crianças e adolescentes na fronteira Brasil e Bolívia. Coordenadora do Grupo de Estudos - Mulheres da Fronteira: Educação, Gênero e Estudos sobre Feminicídios. Atua nas áreas de Educação e Direitos Humanos, Educação Social, Educação em Espaços não Escolares, Educação Étnico-racial, Gênero e Diversidade, Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem.

RESUMO: Este artigo aborda o bilinguismo na educação de surdos na fronteira Brasil–Bolívia. Apesar dos avanços históricos na educação de surdos no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da língua de sinais e da adoção da política linguística bilíngue observamos aspectos ainda não efetivados na educação bilíngue. Este estudo pretende analisar o contexto formal de aquisição da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa como segunda Língua nas escolas de Corumbá. É um estudo bibliográfico e documental onde discutiremos as categorias Bilinguismo, Fronteira, Surdez e Língua de Sinais – AEE

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo –Fronteira – Língua de Sinais – Surdez – Atendimento Especializado.

BILINGUISM IN DEAF EDUCATION ON THE BRAZIL-BOLIVIA BORDER: SOME CONSIDERATION

ABSTRACT: This article approaches bilingualism in the education of the deaf in Brazil - Bolivia border. Despite the historical advances in the education of deaf people regarding the recognition and valorization of sign language

and the adoption of bilingual linguistic politics, we have observed aspects not yet effective in bilingual education. This study intends to analyze the formal context of acquisition of the Sign Language and Portuguese Language as the second Language in the schools of Corumbá. It is a bibliographic and documentary study where we will discuss the categories Bilingualism, Border, Deafness and Sign Language

KEYWORDS: Bilingualism - Frontier - Sign Language - Deafness.

BILINGÜISMO EN SORDOS EDUCACIÓN SOBRE LA FRONTERA BRASIL-BOLIVIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

RESUMEN: Este artículo aborda el bilingüismo en la educación de sordos en la frontera entre Brasil y Bolivia. A pesar de los avances históricos en la educación de las personas sordas con respecto al reconocimiento y la valorización del lenguaje de señas y la adopción de políticas lingüísticas bilingües, hemos observado aspectos que aún no son efectivos en la educación bilingüe. Este estudio pretende analizar el contexto formal de adquisición de la lengua de signos y la lengua portuguesa como segunda lengua en las escuelas de Corumbá. Es un estudio bibliográfico y documental en el que discutiremos las categorías Bilingüismo, Frontera, Sordera y Lenguaje de Señas.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo - Frontera - Lenguaje de Señas - Sordera.

INTRODUÇÃO

Historicamente o bilinguismo na educação de surdos surgiu em oposição às filosofias Oralista e de Comunicação Total nas décadas de 1960 e 1970, onde a primeira tentava impor a comunicação oral às pessoas surdas e a segunda era uma mistura de ambas, ou seja, da fala e dos sinais. Estas filosofias representaram o pensamento da maioria ouvinte, e a concepção clínico-terapêutica da surdez que efetivamente, não atenderam às especificidades das pessoas surdas ocasionando-lhes inúmeros atrasos no seu desenvolvimento.

A adoção do bilinguismo na década de 1980 no Brasil, foi decorrente da organização e luta da comunidade surda que não aceitou que a educação de surdos fosse parte da política da Educação Inclusiva, passando a exigir o reconhecimento da língua de sinais, a valorização da cultura e identidade surda.

Pesquisas linguísticas como a de Ferreira-Brito (1993), contribuíram significativamente para a valorização da língua de sinais para a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes assim como para a valorização da cultura e da identidade surda.

A Lei 10436/2002, conhecida popularmente como Lei de Libras, oficializou a língua de sinais no Brasil e o Decreto Nº 5626/2005, regulamentou esta lei e apontou caminhos para a efetivação da política bilíngue, na medida em que definiu atribuições às instituições

de ensino pertencentes às três esferas governamentais, no que diz respeito à formação de professores bilíngues; profissionais especializados entre os quais tradutores intérpretes de libras e instrutores surdos; Atendimento Especializado aos estudantes surdos com a oferta da Língua de Sinais como língua de instrução, e da Língua Portuguesa escrita na modalidade de segunda língua nas instituições de ensino desde os níveis mais elementares.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014) também corroborou na definição dessa política linguística reiterando as estratégias e ações necessárias para a sua efetivação no que diz respeito à valorização da língua da identidade surda e da cultura, difusão da língua de sinais na sociedade, formação de profissionais especializados para atuar nesse contexto.

É inegável que houve avanços históricos no que diz respeito à política educacional das pessoas surdas, apesar dos retrocessos quanto ao reconhecimento da língua de sinais, da cultura e identidade das pessoas surdas, a exemplo do Congresso de Milão, na Itália, que em 1880, proibiu o uso da língua de sinais por praticamente um século no mundo todo.

No Brasil, apesar desse aparato legal e decorrido quase duas décadas da Lei Nº 10436/02 e do Decreto Nº 5626/05, observamos aspectos ainda não efetivados, apesar da mobilização nacional para implantar esses instrumentos indispensáveis à efetivação da política bilíngue. Podemos citar alguns deles entre os quais: inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formações professores nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia nas Instituições Federais de Ensino; exames de Certificação Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS); criação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) que corroboraram para a efetivação da política de formação, assim como as Associações representativas da comunidade surda entre outros. Em Mato Grosso do Sul isso ficou evidenciado na medida em que acompanhei de perto o percurso da educação de surdos, por estar atuando nesse contexto e participar da comunidade surda de fronteira.

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Inicialmente é necessário considerar que o bilinguismo na Bolívia iniciou no ano de 2010 a partir do reconhecimento da LSB – Lengua de Señas Boliviana pelo Decreto Supremo nº 0328, pelo presidente Evo Morales Ayma, sendo implantada a educação bilíngue- bicultural dos surdos. Bolívia (2010)

Conforme o Decreto Nº 0328 no artigo 3:

“Se reconoce la Lengua de Señas Boliviana como médio de comunicación de las personas sordas, que les permite participar activamente em los diferentes niveles de la sociedade, dentro del marco legal y el derecho a la inclusión en su conjunto y acceder a información.”

A partir dessa lei um breve percurso histórico pela educação de surdos da Bolívia evidencia avanços semelhantes aos do Brasil, como surgimento Centro de Investigación de Lengua de Señas Boliviana. Anteriormente, a partir do ano de 1932 foi criado o primeiro Centro para Sordos assim como associações de intérpretes de Lengua de Señas, em cidades como Cochabamba, Sucre, Santa Cruz e La Paz entre outras.

O Decreto Supremo nº 0328 também define a educação bilingue–bicultural e estratégias necessárias para a implantação da educação de surdos:

“Crear condiciones lingüísticas y educativas en la escuela, involucrando en el proceso desde el portero hasta el director. • Promover el uso de la LSB en todos los estamentos de la comunidad educativa. • Involucrar a los familiares en todo el proceso educativo. • Definir y dar significado al papel de la LSB. • Apoyar el empoderamiento de los Sordos. • Crear recursos didácticos visuales. • Involucrar a los Sordos en todo el proceso educativo (co-responsabilidad). • Preparar a los docentes en educación bilingüe, teórica y prácticamente. • La educación bilingüe - bicultural debe estar inscrita en el Plan Educativo Institucion”. BOLÍVIA (2010).

Esses instrumentos necessários à construção da educação bilíngue-bicultural, também estão presentes na proposta bilíngue para a educação de surdos do Brasil.

Dito isto, podemos considerar que a proposta de Educação Bilingue é um caminho a ser construído pelos países vizinhos Brasil-Bolívia.

QUADROS (2006 p. 13) afirma que o contexto bilingue da criança surda é marcada pela coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa.

Na fronteira Brasil-Bolívia pode-se considerar que a identidade e cultura surda foram construídas historicamente na convivência entre os usuários da língua de sinais nos contextos escolar e social, conforme ainda salienta Stroebel (2008, p.19): “que um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage cresce e desenvolve, a sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados”.

Para o espaço da fronteira Brasil-Bolívia que nesse ponto, direciono o olhar, considerando que as relações aqui existentes, são de proximidade em diversos espaços, o que caracteriza a própria ambiguidade que o conceito de fronteira traz em si. Apesar da divisão territorial entre os países é observado que existe uma aproximação entre os integrantes da comunidade surda. A fronteira portanto, é contraditória na medida em que aproxima e separa.

A afirmação de Costa & Oliveira (2012), onde a fronteira é de fato, vivida por seus habitantes como um espaço contínuo de tráfego de pessoas, mercadorias, conhecimentos e tradições, ou seja, são coletividades que se vinculam através da linha divisória entre os países, contextualiza esse aspecto.

Isso se evidencia nos indivíduos pertencentes à comunidade surda da região de

fronteira que constantemente adentram o território brasileiro e boliviano, de acordo com a necessidade e interesses comuns: frequentar escolas, trabalho, lazer, convivência com os seus pares.

Na fronteira Brasil-Bolívia, faz parte do cotidiano do aluno boliviano estudar em escolas brasileiras principalmente pela existência do Acordo Bilateral entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia, aprovada internamente pelo Decreto Legislativo n. 64, de 18 de abril de 2006, e promulgado pelo Decreto n.64, de 18 de abril de 2006, e promulgado pelo Decreto n. 6737, de 12 de janeiro de 2009, estabeleceu as normas para:

“permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos” e que permite em seu art. 1º, “o ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteiro a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças”. O documento necessário para o ingresso e permanência legal de bolivianos no Brasil é conhecido como “documento especial fronteiro”, que propicia a figura legal do “cidadão fronteiro” e possibilita que ele estude e/ ou trabalhe na cidade de Corumbá, no Brasil.

Os estudantes surdos residentes em Puerto Quijarro, a aproximadamente cinco quilômetros de Corumbá, aprendem a Libras em escolas de Corumbá e no convívio comunidade surda local.

HANNERZ (1997), nos traz os conceitos de Fronteiras e Limites como um espaço de contatos e interações, ao invés de marcar culturas isoladas, assim como o conceito de Híbridos que nos possibilita enxergar a realidade fronteira como uma fenômeno original de transculturação, “tornando mais complexa a tendência essencialista de ver a cultura apenas como marcador de grupos, separando-os de forma absoluta.”

Partindo dessa afirmação, podemos considerar que essa proximidade linguística e cultural entre os surdos brasileiros e bolivianos não é dissipada pela divisão territorial, pois essa proximidade emerge cotidianamente na estreita relação nos contextos escolar e social. Os usuários da língua de sinais poderão apresentar diversas identidades em diversos momentos da sua vida estando às mesmas ligadas ao processo de aquisição da língua de sinais, a proximidade com a comunidade surda e ouvinte assim como diversos outros fatores.

Como o bilinguismo se evidencia no espaço formal de aquisição das duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda Língua?

O Decreto Nº 5626/2005, no art.22 do capítulo VI, já discorre sobre as escolas e classes bilíngues. Posteriormente, o espaço bilíngue está definido no documento do MEC (2007), que orienta o atendimento especializado (AEE), na perspectiva da Educação Inclusiva para a pessoa surda. Esse atendimento deve acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais. O AEE deve prever três diferentes momentos de aprendizado nesse contexto: O ensino em Libras, o ensino da Libras e o ensino da Língua Portuguesa escrita para os estudantes surdos. Segundo este documento os atendimentos devem ocorrer em

sala de ensino comum, no contraturno, assegurando aquisição de todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, o conhecimento dos diversos conteúdos curriculares e as especificidades da língua de sinais.

O ensino em Libras e o ensino da Libras, previsto no documento sobre o AEE, enfatizam a prioridade para o professor/instrutor surdo. Além desses tempos de aprendizagem, orienta-se que a organização didática deve privilegiar os recursos visuais, pois estes favorecem a abstração dos estudantes surdos, o planejamento em conjunto por todos os profissionais que trabalham com os surdos, assim como propostas pedagógicas que atendam as diferenças.

A aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo estudante surdo prevista na educação bilingue, apresenta um grau de dificuldade semelhante ao de uma língua estrangeira. Essa dificuldade justifica-se por ser ela de uma modalidade diferente da língua gestual-visual. Todavia o estudante surdo tem condições de desenvolver-se e produzir um texto com coerência desde que tenha pleno conhecimento da língua de sinais. Para que isso ocorra, o processo de aquisição da primeira língua, a Língua de Sinais, deve iniciar desde a primeira infância.

O percurso histórico educacional dos surdos na fronteira Brasil-Bolívia evidencia que a maioria deles ingressou tardiamente na escola. Atualmente já encontramos estudantes surdos inseridos na Educação Infantil, o que há bem pouco tempo atrás não ocorria.

Observa-se aí a importância das crianças surdas terem contato com uma língua em que possa se expressar, sendo a língua de sinais o instrumento para o seu desenvolvimento emocional, psicológico e social. Conforme Santana (2015), “a língua de sinais, por sua modalidade gestual-visual, é a língua propícia para o surdo estabelecer relações sociais, manifestar-se culturalmente e construir sua própria identidade”.

É necessário enfatizar que a grande maioria das crianças surdas nasce numa família de ouvintes. A recomendação é que a criança surda esteja inserido em um ambiente linguístico que favoreça a aquisição da Língua de Sinais

Segundo (Botelho, 2005 p.111) “[...] a educação bilingue para surdos propõe a instrução e o uso em separado da língua de sinais e do idioma de seu país, de modo a evitar deformações de uso simultâneo.

De acordo com Lodi (2013),

“Trabalhar com a abordagem bilíngue para surdos pressupõe o conhecimento aprofundado das duas línguas envolvidas no processo; porém, é importante não o reduzir apenas às questões gramaticais e estruturais dessas línguas. Devemos dar a elas a importância que cada uma tem na construção de conceitos e formação social da mente.[...] O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes.”

Portanto é fundamental que haja profissionais bilíngues atuando nesse contexto e de preferência profissionais surdos, para que identidade cultural surda seja referência aos

estudantes e não apenas o aspecto gramatical da língua de sinais.

Fernandes (2006) apud Santana (2015) esclarece que a educação bilíngue impõe a necessidade de um novo olhar sobre o surdo, assim como a transformação “da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa”, representando ainda um projeto utópico para a maioria das escolas.

O município de Corumbá em Mato Grosso do Sul, conta com esses espaços de aprendizado a partir do ano de 2005 a 2010, onde foram instalados nas escolas públicas estaduais e municipais. Segundo o Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015-2025), as SRM foram implantadas para apoiar a oferta do AEE mediante parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e os municípios mediante envio de recursos pedagógicos e acessibilidade a equipamentos tecnológicos para equipar a SEM.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Corumbá/MS (2015 a 2025) existem dezesseis distribuídas nas Redes Estadual e Municipal de Ensino, sendo sete salas na Rede Estadual e nove na Rede Municipal. Nesse espaço os estudantes surdos devem adquirir a Língua de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2). No ano de 2018, foi verificado que a Rede Estadual de Corumbá dispõe de duas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A Rede Municipal de Ensino dispõe de sete salas.

Os estudantes surdos brasileiros e bolivianos residentes nas cidades de Corumbá, no lado brasileiro e Puerto Quijarro, do lado boliviano, que estudam nas escolas do lado brasileiro e que frequentam o AEE, aprendem a Língua de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita, prevista na proposta educacional bilíngue.

As escolas públicas da região atendem a uma população culturalmente diversa e respeitando os princípios da inclusão, deverá ofertar uma educação de qualidade a todos os estudantes indistintamente.

Como a escola deve trabalhar esse estudante de forma que ele construa a sua identidade surda? A identidade surda fronteiriça marcada pelo estreitamento de laços culturais e identitários, que ultrassa no espaço fronteiriço, as linhas delimitadas pela divisão territorial dos dois países.

Carvalho, 2008 apud Sá (2011), considera que o princípio inclusivo ressalta o respeito à singularidade e à diversidade de cada sujeito na sociedade, bem como a qualidade da educação oferecida a todos, pois, como constatamos nas estatísticas, muitos são os excluídos, além dos portadores de deficiência.

Nesse contexto, a escola deve valorizar a diversidade sob uma ótica multicultural. De acordo com Fernandes (2008)

O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos na sala de aula, do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades, dando por isso mesmo condições de atendimento educacional diferente a alunos diversos. (p.93)

Kelman *apud* Fernandes (2008) considera que o Multiculturalismo pode ser definido de várias formas:

Trata-se de estabelecer níveis de responsabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes aos grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade *social, sem qualquer discriminação. (p.91)*

Convém pontuar que a língua de sinais americana (ASL) influenciou a Lengua de Señas Boliviana (LSB) bem como a língua de sinais francesa influenciou a língua de sinais brasileira (LIBRAS). As línguas de sinais não são universais. Apesar de pertencerem à modalidade gestual visual, cada país tem a sua Língua de Sinais, podendo esta sofrer variações de região para região.

Entre as línguas de sinais ocorre similaridade no léxico, quando falamos de um único país. Essa similaridade acontece em determinadas regiões, como se observa no Brasil por exemplo. Entretanto de país para país a estrutura lexical apresenta diferenças.

A Lengua de Señas Boliviana (LSB), a princípio é a primeira língua para os surdos. Todavia na fronteira Brasil-Bolívia a Libras, torna-se a língua de instrução de surdos residentes na cidade Puerto Quijarro.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou ferramentas pesquisa documental e bibliográfica. Conforme Reis (2016, p.60) a análise documental representa uma fonte natural de informação, que pode ser revisado pelo pesquisador dando mais estabilidade aos estudos. É uma pesquisa qualitativa e exploratória, onde além da pesquisa documental foi feita uma análise bibliográfica de artigos e dissertações que abordam a temática sobre o bilinguismo na base de dados Scielo e Redalyc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que as escolas do lado brasileiro da fronteira Brasil-Bolívia acolhem estudantes surdos e ouvintes brasileiros e bolivianos. A relação histórica de proximidade entre estes países também assegurada legalmente e está evidenciada nos diversos contextos sociais do espaço da fronteira.

Inserido no contexto educacional, o estudante surdo residente em Puerto Quijarro, que frequenta o AEE, adquire a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita na modalidade segunda língua, apesar da Lengua de Señas Boliviana (LSB) ser instituída no país vizinho.

Apesar dos avanços históricos na educação de surdos e da legalização da proposta bilingue no Brasil há quase quatro décadas, ainda encontramos aspectos não efetivados.

Na fronteira Brasil-Bolívia ainda não observamos a atuação efetiva do professor surdo no serviço especializado - AEE, mesmo que legalmente este profissional tenha prioridade no ensino para o estudantes surdos, pelos aspectos já abordados neste estudo. Apenas no ano de 2016 contamos com uma professora surda atuando neste serviço em uma escola no município de Corumbá.

Atualmente os profissionais que atuam no AEE são profissionais Tradutores Intérprete de Libras (TILS) com formação - cursos, Especialização em Libras e que passam por avaliação de aptidão em LIBRAS no CAS/MS para atuar como professor do AEE, neste último ponto, em se tratando dos profissionais Rede Estadual de Ensino.

Na fronteira Brasil-Bolívia a Libras é utilizada pelo povo surdo e pela comunidade surda nos diversos espaços sociais sendo que a Lengua de Señas é conhecida por uma minoria de surdos adultos que mantém contato com surdos de outras regiões da Bolívia e tem algum conhecimento desta língua, todavia a Libras é a língua em uso nesta fronteira.

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) torna-se a língua de instrução e o instrumento de aquisição da Língua Portuguesa, ambas consideradas a princípio, línguas estrangeiras para o surdo residente na Bolívia.

Conforme Dorziat (2015), não há estrangeirismo que faça estranha a sua própria família [...] a pátria brasileira dos surdos não possui as mesmas fronteiras dos ouvintes, porque sua fronteira é imaterial e existe onde estiver viva a Língua de Sinais, onde houver surdos interagindo de forma natural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2002> Acesso em 31 Jul. 2019
- BRASIL. Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em 16 Jul 2019
- BRASIL, Decreto nº. 6.737 de 12 de Janeiro de 2009. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6737.htm Acesso em 29 Jul. 2019
- BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue–Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2014
- BOLÍVIA. Decreto Supremo Nº 0328- Reconoce la Lengua de Señas Boliviana –LSB como medio de acceso a la comunicación de las personas sordas en Bolivia y establecer mecanismos para consolidar su utilización. 2010 Disponível em : www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/D.S.-0328--2009-Consejo-Lengua-de-Senas-Boliviana.pdf Visitado em : 31 Jul. 2019.
- BOLÍVIA. Curso de enseñanza em Lengua de Señas. Módulo 1 -Bolívia, 2010 Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/CURSO-DE-ENSEÑANZA-DE-LA-LENGUA-DE-SENAS-BOLIVIANA-Modulo-1.pdf> Acesso em : 31 Jul. 2019
- BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA & Oliveira. Mestrado Interdisciplinar em Estudos Fronteiriços/UFMS: Perspectivas Discussões e Pesquisa. Gustavo Villela Lima da Costa* Marco Aurélio Machado de Oliveira* Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012

DAMÁZIO. Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez. SEESP/ SEED/MEC. Brasília/DF -2007 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf Acesso em 26 Abr.2019

FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronice Muller ...[et.al.]. Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação.2005

HANNERZ, Ulf. Fluxo, Fronteiras, Híbridos: Palavras Chave da Antropologia Transnacional. Mana, v. 1, n. 3, p. 7-39, 1997. Metodologia de Pesquisa.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49 - 63, jan./mar. 2013 Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf Acesso em: 31 Jul. 2019

Plano Municipal Educação do Município de Corumbá (2015) Disponível em: leis.camaracorumba.ms.gov.br/.../PME_CORUMBÁ_2015 Acesso em 10 Jul. 2019

QUADROS, Ronice Muller de. Língua de Sinais brasileira. estudos linguísticos/Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre:Artme,2004

QUADROS. Ronice Müller de. Idéias para ensinar português para alunos surdos / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf Acesso em 29 Jul. 2019

REIS, Marlene B. de Freitas. Educação Inclusiva: limites e perspectivas/ Marlene Reis. Goiânia; Descubra, 2006

SÁ, Nídia de. Surdos: Qual escola?/ Nídia de Sá. – Manaus: Editora Valer e Educar, 2001.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SANTANA, Lucinéia da Silva. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 44 (2): p. 491-505, maio-ago. 2015 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/989/602> Acesso em 31 Jul. 2019

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação. 1998

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda/ Karin Stroebel. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CENTROS RURAIS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: REFLEXÕES SOBRE/A PARTIR DA METODOLOGIA SEQUÊNCIA FEDATHI

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/04/2020

Ana Carmen de Souza Santana

Docente na Universidade Federal de Tocantins (UFT- Campus de Arraias), doutora em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC), pesquisadora do Laboratório Multimeios (FACED/UFC)

<http://lattes.cnpq.br/5426913379279016>

Mirley Nádila Pimentel Rocha

Doutoranda no PPGE e pesquisadora do Laboratório Multimeios (FACED/UFC)

<http://lattes.cnpq.br/3529805688445515>

Roberta Cavalcante de França

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadora do Laboratório Multimeios

<http://lattes.cnpq.br/5010672470485605>

Lara Saldanha Meneses Nepomuceno

Mestre pelo PPGE e pesquisadora do Laboratório Multimeios (FACED/UFC)

<http://lattes.cnpq.br/8528760694623189>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo apontar reflexões sobre a formação em serviço dos sujeitos educadores formadores (bolsista universitários) e gestores (campesinos multiplicadores) do projeto de extensão

financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq denominado “Centros Rurais de Inclusão Digital - CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”, tendo como recorte atividades planejadas com base na Metodologia de ensino e pesquisa Sequência Fedathi, em torno da temática “Produção de Imagens”. Trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e exploratória do estudo que fez parte da elaboração da tese “Uma proposta de ciclos formativos em educomunicação baseados na práxis fedathiana: o case do CRID”. As análises propiciaram compreensão sobre a relevância de se investir na formação em serviço das novas gerações de professores considerando a apropriação crítica, criativa e transformadora das Interfaces Digitais Interativas (IDI).

PALAVRAS-CHAVE: Formação em serviço; Inclusão Digital; Interfaces Digitais Interativas.

ABSTRACT: This study aims to point out reflections on the in-service training of subject educators (university scholarship holders) and managers (multiplying peasants) of the extension project funded by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq called “Rural Digital Inclusion Centers - CRID : a proposal for rural digital communities

”, with cut-out activities planned based on the teaching and research methodology Sequence Fedathi, around the theme “Image Production”. It is a qualitative, descriptive and exploratory investigation of the study that was part of the elaboration of the thesis “A proposal for training cycles in educommunication based on Fedathian praxis: the case of CRID”. The analyzes provided an understanding of the relevance of investing in in-service training for new generations of teachers considering the critical, creative and transformational appropriation of Interactive Digital Interfaces (IDI).

KEYWORDS: In-service training; Digital inclusion; Interactive Digital Interfaces.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação- TDIC no campo da Telemática e necessidades dos usuários também nos provoca a percebermos enquanto Interfaces Digitais Interativas (IDI), pois, estas podem ser compreendidas a partir dos aplicativos capazes de permitir a interação usuário-tecnologia, disponíveis em dispositivos (móveis ou estáticos), possibilitando a realização de ações e atividades em rede (de cunho coletivo) ou individuais (no âmbito pessoal) para fins diversos (trabalho, lazer, estudo etc.). (YOUNG, 2014)

O Projeto de Extensão Centro Rurais de Inclusão Digital (CRID), onde realizamos esta pesquisa, atua em comunidades rurais e teve sua execução entre 2015-2017. Desenvolvido por uma equipe de pesquisadores que fazem parte do Laboratório de Pesquisa Multimeios, na Faculdade de Educação da UFC, teve como sujeitos pesquisadores da graduação, pós-graduação e sujeitos educandos (crianças, jovens, adultos e idosos) de comunidades organizadas em forma de assentamentos rurais da Reforma Agrária. O projeto contou com a parceria entre: Federação dos Trabalhadores Rurais, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A atuação na coordenação do CRID, nos chama atenção para a necessidade de refletir sobre a formação em serviço de educadores em formação inicial. Nessa perspectiva, esse estudo tem como objetivo apontar reflexões sobre a formação em serviço dos sujeitos educadores formadores (bolsista da universidade) e gestores (campesinos multiplicadores) do projeto CRID, tendo como recorte atividades planejadas com base na Sequência Fedathi, em torno da temática “Produção de Imagens”. Tudo isso, levando em conta a perspectiva do Laboratório de Pesquisas Multimeios, apresentada no presente texto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação em serviço

No que se refere à formação, nos reportamos aos saberes docentes, apresentados por Tardif (2014) (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais). Perrenoud (2002) possibilita compreender os processos de cultura digital docente (SANTANA, 2008), que envolve o saber digital, o conhecimento digital e a inclusão digital, num contexto de formação em serviço (BORGES NETO; MATTOS, 2012) no projeto de extensão universitária.

Freire (1996) nos ajuda a pensar sobre a formação em serviço, por abordar a necessidade da perspectiva crítica por parte dos alunos e professores, além de alertar para a importância de uma práxis dialógica, aberta, curiosa e indagadora.

Sobre a formação em serviço, envolvendo a apropriação das IDI, ressaltamos as considerações de Bonilla (2012) sobre a formação de professores para o uso de tecnologias digitais e que, no Brasil, as IDI precisam ser introduzidas ao currículo, durante a formação universitária.

Muitos professores só têm acesso às IDI a partir de formações esporádicas em serviço quando a escola em que atuam é contemplada com projetos, ou, individualmente, mediante as necessidades pessoais de ressignificar sua prática docente com o uso de tais recursos. (ALMEIDA; VALENTE, 2011)

Para a formação em serviço, ou para a ressignificação da prática docente, metodologias e abordagens pedagógicas podem ser adotadas, no intuito de favorecer as ações educativas, como a Sequência Fedathi, que permeia a formação dos participantes do projeto de extensão em que atuou-se.

Idealizada na década de 1990 pelo pesquisador e matemático Borges Neto *et al.* (2013). A Sequência Fedathi é desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios, por professores, pesquisadores e tem sua execução centrada no ensino pautado em quatro etapas: **Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova.**

Conforme estes passos metodológicos, apresentamos um horizonte que busca estabelecer análises sobre a Sequência Fedathi a partir do foco no ensino e reflexão sobre a ação educativa do professor, destacando a mediação didático-pedagógica e a Pedagogia “mão no bolso”, expostas nesta pesquisa.

3 | METODOLOGIA

A práxis no projeto de extensão, a convivência com os sujeitos do projeto ao longo dos ciclos formativos e a reflexão teórica sobre a Sequência Fedathi nos permitem estabelecer alguns pontos de reflexão sobre a formação em serviço, tendo como ponto

de corte as atividades desenvolvidas no ciclo referente à temática “produção de imagens”, trabalhadas em formações dos sujeitos educadores formadores (bolsista da universidade) tendo em vista o trabalho com gestores (campesinos multiplicadores) do projeto CRID.

Trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e exploratória, fomentada pelo interesse em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los (RUDIO, 2002). Em virtude de atuarmos como bolsistas de extensão, desempenhando a função de coordenadoras de eixo, o presente estudo tem características do recorte de uma pesquisa de campo (GIL, 2008).

Consideramos também a pesquisa-ação (BARBIER, 2004 e THOLLENT, 2009) como orientação de ações, pela possibilidade de articular “implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e arte” (BARBIER, 2004, p. 18). Este aspecto metodológico é aprofundado em Santana (2019), que debruça-se sobre a relação entre Sequência Fedathi e Pesquisa Ação.

Partindo destes pressupostos metodológicos, detalhamos a seguir quem são os sujeitos da pesquisa, como ocorre o ciclo formativo no projeto de extensão e como ocorrem as ações de formação em campo com o tema “produção de Imagem”, para então apontar reflexões sobre formação em serviço, a partir de nossas experiências e vivências com base na Sequência Fedathi.

3.1 Inferências sobre a Sequência Fedathi a partir da formação em serviço com a produção de Imagens

O projeto de extensão CRID foi composto por uma equipe executora de vinte pessoas, entre elas um coordenador geral, quatro coordenadoras pedagógicas e 15 estudantes de graduação de variados cursos tais como: Pedagogia, Ciências da Computação, Economia e Letras.

A equipe do projeto organizou-se de acordo com suas habilidades nas linhas de estudo e pesquisa, cada uma relacionada a um objetivo de implantação e com ações específicas com os educandos das comunidades rurais, que são: (i) Suporte técnico-pedagógico; (ii) Inclusão Digital; (iii) Informática Educativa; (iv) Educação a Distância e Teletrabalho; e, (v) Webcomunicação.

Ocorreram, por necessidade do grupo, o que foi denominado por formações internas (com/ entre a equipe da universidade), para que se sentissem aptos a atuar na formação dos gestores (pessoas das comunidades rurais responsáveis pela multiplicação e sustentabilidade do projeto em sua comunidade) na criação, manutenção e operação destes sistemas numa abordagem educacional.

A cada semana foi trabalhada uma nova temática formativa nas comunidades rurais,

o que denominamos de ciclos formativos. Nestes ciclos ocorreu o desenvolvimento do trabalho em escalas de viagem na qual três integrantes diferentes viajam por semana, dos quais dois bolsistas e uma coordenadora pedagógica.

Nos ciclos planejou-se colaborativamente as formações nos projetos de extensão das comunidades, realizado pelos bolsistas com a colaboração das coordenadoras. Em seguida os planejamentos foram aplicados aos finais de semana (dias escolhidos por eles, em detrimento das demais atividades das comunidades rurais cearenses), possibilitando a implantação do projeto de extensão no Assentamento Che Guevara (Ocara) e Assentamento Antônio Conselheiro (Aracoiaba). Houve relatoria das experiências das formações *in loco*, configurando o fim de um ciclo e início de outro, fornecendo elementos de avaliação e reorganizações em nossos planejamentos.

Numa destas formações, realizada no Assentamento Antônio Conselheiro, foi desenvolvido o tema “edição de imagem” e teve como objetivo a elaboração de logomarcas para o CRID local, sendo ministrada por duas bolsistas, com o suporte de uma coordenadora pedagógica.

O trabalho em campo teve início a partir de algumas perguntas sobre imagem e sobre o que seria criar, editar e para quem editá-las. Em seguida foi realizada a apresentação da ferramenta para edição de imagem chamada *Gimp*, pertencente ao Sistema Operacional (SO) *Linux*.

A Sequência Fedathi, de Borges Neto *et al* (2013), metodologia que utilizamos em nossas formações internas e *in loco*, faz menção à necessidade de ativar conhecimentos prévios através do diálogo ou atividade diagnóstica. Os autores ainda sugerem que neste momento inicial seja proposto uma situação problema relevante para instigar a reflexão dos alunos. Na ocasião, a equipe formadora, ao apresentar o *Gimp*, levantou discussões para identificar o nível de conhecimento dos participantes sobre a ferramenta, devido os ciclos de formações já realizados anteriormente. Os gestores, em sua maioria, já possuíam familiaridade com o programa. Para as teorias que analisamos, este é o momento propício para se lançar uma situação problema, ou simplesmente a **Tomada de posição** da Sequência Fedathi.

Na continuidade, foi realizada uma mediação dos bolsistas formadores para a construção de uma imagem que tivesse em sua composição elementos representativos para a comunidade, que pudesse ser adotada como logomarca. Os gestores apresentaram sugestões de elementos característicos da região para a elaboração da imagem.

Para a Sequência Fedathi a mediação não é um fim em si mesmo, mas a possibilidade para promover a reflexão do aluno, para chegar aos objetivos educacionais esperados. Esta etapa refere-se à **Maturação**, na qual o aluno vai se debruçar sobre a situação problema para encontrar um caminho e a fase da **Solução** que corresponde ao momento que o aluno apresenta seus achados em meio às reflexões, seja em duplas nos computadores e celulares, em grupos pequenos ou no grupo maior. Nestas etapas

formadores ficam atentos aos educandos, duplas e grupos menores, para acompanhar e intervir, se necessário, nos rumos da maturação e da solução dos gestores, como pauta a “pedagogia mão no bolso”.

A conclusão da formação se deu com a criação de seis imagens que representam o projeto de extensão para a comunidade e com uma enquete criada no *Facebook*® para a escolha da imagem oficial eleita pelos gestores da comunidade rural. A eleição democrática envolveu a participação de pessoas das comunidades e da equipe de formadores.

Mesmo as imagens consideradas pelos gestores não bem elaboradas, também foram para a enquete, valorizando o esforço deles, e problematizando questões de estética, criatividade e arte, que se tornaram mais complexas do que operar o *programa*.

Para a Sequência Fedathi esse encerramento, sistematizando os aprendizados e as respostas, se dá com a etapa da **Prova** que corresponde ao momento de chegada aos objetivos propostos, considerando os percursos diferentes de elaboração do conhecimento dispostos em <<https://www.facebook.com/groups/1738254749756838/>>.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sequência Fedathi, na relação entre suas etapas, nos ofereceu contribuições para o entendimento de que os sujeitos envolvidos nas formações, formadores (bolsistas da universidade) e gestores (campeiros multiplicadores), se percebessem como educadores (tanto em formação inicial como continuada), e isso ocorreu por conta da formação em serviço.

Percebemos que houve contribuições da Sequência Fedathi para o projeto de extensão, por nos provocar a pensar sobre: a postura de formador/educador/pesquisador/bolsista/extensionista; o planejamento colaborativo como um desafio vivenciado pelos formadores, provocando os sujeitos, por exemplo, a repensar cada oficina para cada nova comunidade; a pertinência de se conhecer a realidade dos formadores e gestores e o nível de conhecimento dos sujeitos envolvidos nas ações educativas (para partir dele e avançar a partir deles, provocando novas construções de conhecimentos); e a evidência de que os processos de criação e produção dão “mais trabalho” do que manusear o *software* ou o *hardware*, sendo necessária a continuidade de problematizar sobre a mediação nestes contextos; além desta base metodológica ser ponto-chave para a integração entre saberes da universidade e das comunidades rurais, tanto no campo presencial como virtual, apoiados por IDI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro, 2004.
- BEVÓRT, E; BELLONI, M. L. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, .109, p. 1081-1102, set/dez.2009.
- BONILLA, M. H. S. **A presença da cultura digital no gt educação e comunicação da Anped**. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/24550030/1057976627/name/GT16%20Cultura%20Digital.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2015
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTANA, A. C. S. **Uma proposta de ciclos formativos em educomunicação baseados na práxis fedathiana: o case do CRID**. 2019. 254f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- YOUNG, R. S. **Inserção das Interfaces Digitais Interativas (IDI) no ensino presencial superior: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN**. 2014. 204f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA AVALIATIVA DE UMA GESTÃO DA SALA DE AULA EM CÍRCULO DE CULTURA

Data de aceite: 01/07/2020

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Faculdade de Igarassu – FACIG, Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e Secretaria de Educação da Cidade do Recife
<http://lattes.cnpq.br/2378069804407707>

Zelia Maria dos Santos Freitas

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho
<http://lattes.cnpq.br/0226058751565527>

José Santos Pereira

Faculdade de Igarassu – FACIG
<http://lattes.cnpq.br/8461076064598404>

Glória Maria Alves Machado

Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/3785808890367006>

RESUMO: Um dos grandes desafios das mudanças educacionais continua sendo o processo avaliativo. A imbricação desses processos é tão grande que entendemos, não ser possível pensar em mudança no processo do ensinar e aprender, sem pensar na mudança, também, da forma de avaliar. Uma vez que não podemos separar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é parte deste. Por isso, nesse artigo

socializamos a experiência de trabalho em uma sala de aula da educação superior de um curso de pedagogia que direcionamos sua gestão em círculo de cultura. Como uma forma diferenciada da condução da organização do ensino-aprendizagem. O círculo de cultura trouxe a necessidade de mudança também nos procedimentos avaliativos que na Instituição naquele momento eram vivenciados.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Cultura; Gestão da Sala de Aula; Inovação Pedagógica; Prática Avaliativa.

PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE EVALUATIVE PRACTICE OF A CLASSROOM MANAGEMENT IN CULTURE CIRCLE

ABSTRACT: One of the great challenges of educational remains the evaluation process. The overlap of these processes is so great that we understand it is not possible to think about change in the process of teaching and learning without think in the change also in the way of assessing. Since we cannot separate the assessment from the teaching-learning process. The assessment is part of this. Therefore, in this article, we socialize the work experience in a higher education classroom of a pedagogy course that directs it is management in a culture

circle as a different way of conducting the teaching-learning organization. The culture circle also brought the necessary to change in the evaluation procedures that were experienced in the institution at that moment.

KEYWORDS: Culture Circle; Classroom Management Pedagogical Innovation; Evaluative Practice.

1 | INTRODUÇÃO

É notório que não se pode pensar em mudança no processo do ensinar e aprender sem pensar na forma de avaliar, pois a avaliação e o ensino-aprendizagem fazem parte de um mesmo processo e, nesse sentido, muitas têm sido as contribuições de pesquisadores e teóricos no sentido de refletir-se sobre a prática retrógrada de aplicação de provas e exames, na intenção de se “medir” conhecimentos e aprendizagens.

Nessa perspectiva, o artigo objetiva socializar uma experiência em uma sala de aula da educação superior de um curso de pedagogia, quando se vivenciou sua gestão em círculo de cultura. A condução da organização do ensino-aprendizagem, em círculo de cultura trouxe a necessidade de mudança nos procedimentos avaliativos que na Instituição, naquele momento eram vivenciados.

Nessa direção, veio à tona reflexões que foram se constituindo na experiência junto aos estudantes: Como se avalia em uma sala de aula onde sua gestão é em círculo de cultura? Os procedimentos adotados pela instituição se adéquam a essa prática? Ou são contraditórios, considerando a forma de estudar e aprender, proposta pelo círculo de cultura? Compreendia-se que era necessário pensar outras formas de avaliação para que o ato de avaliar ficasse coerente ao ato de ensinar e aprender.

Intenciona-se retomar reflexões em torno da prática avaliativa, sugerir ações e ideias em torno da avaliação, considerando que se ousava implementar uma prática pedagógica diferenciada na sala aula a partir de contributos freireano e de contributos teóricos sobre inovação pedagógica.

Nesse sentido, organiza-se as ideias abordando a gestão da sala de aula, definindo a compreensão de gestão, de círculo de cultura, de inovação pedagógica e de prática avaliativa.

2 | QUESTÕES TEÓRICAS ATINENTES A PRÁTICA AVALIATIVA DE UMA GESTÃO DA SALA DE AULA EM CÍRCULO DE CULTURA

As discussões atuais sobre o termo gestão têm evidenciado sua relação às tomadas de decisões coletivas e vivência de processos participativos. De acordo com Lück “a gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área.” (2008, p.01).

Dessa forma, a palavra gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas, nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. Por isto, a referência à gestão está associada ao fortalecimento da democratização, não só de processos administrativos, como na maioria das vezes pensam muitas pessoas, mas também de processos pedagógicos, pois estes devem promover a participação responsável, de todos nas decisões necessárias ao espaço da sala de aula e, na sua efetivação mediante compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos, entre os atores sociais ali existentes.

Para Lück, (2015):

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as Unidades de Ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas [...] (p.44).

Esse entendimento conceitual de gestão coaduna com pressupostos freireano em relação ao processo educacional de uma sala de aula, a considerar a proposta metodológica – Círculo de Cultura – como uma possibilidade para uma gestão diferente em sala de aula.

[...] em lugar de escola [...] lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de debates. Em lugar de aulas discursivas, o diálogo. Em lugar de aluno com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de ‘pontos e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1983, p. 103).

O Círculo se constitui na opinião de Welffort (*Apud* FREIRE, 1983), em um grupo de trabalho e de debate, que tem como foco central o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Essa prática não se limita às relações internas do grupo, mas se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social.

A intenção de Paulo Freire ao desenvolver uma educação crítica a partir dos Círculos de Cultura foi possibilitar a liberdade do educando. Welffort conceitua os Círculos como unidade de ensino que substitui a “escola” autoritária por estrutura e tradição (*Apud* FREIRE, 1983, p. 05). Rompe-se com a forma tradicional de organização das classes em fileiras que exacerba a visão de direção do ensino dada, em muitos casos apenas pelo educador, responsável único da condução do que se aprender e do que se discutir em sala de aula. Rompe ainda com o formato de organização da classe projetado pela escola fabril, modelo este criado para “atender as necessidades emergentes de uma realidade industrial”. (MACHADO e CAVALCANTI, 2008, p. 54).

É a partir da tomada de consciência que os educadores podem assumir ações para transformar o que está cristalizado na prática pedagógica e que, na maioria das vezes, aliena os sujeitos. Esse entendimento coaduna teoricamente com o conceito de inovação

pedagógica em sala de aula, ou seja, como processo intencional e conscientemente assumido, visando à melhoria do processo educativo, pois inovar faz trazer a realidade algo efetivamente novo.

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mais intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver requer componentes integrados de pensamento e ação (CARDOSO, 2005, p. 01-02).

A inovação pedagógica exige, para sua deliberação, ação de sujeitos conscientes capazes de romper com paradigmas educacionais enraizados e, conseqüentemente, instituir novos paradigmas. Nessa ótica,

[...] não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição [ou para o sistema educacional] à beira de um declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção ao passado. (FINO, 2006, p.14).

Nesse sentido, pode-se considerar “que uma ação inovadora em educação supõe uma racionalidade, uma intenção e um planejamento disposto a mudar determinadas formas de atuar – é uma transformação que rompe com equilíbrio [...]” (JACOBI, 1999, p. 169). O acompanhamento de uma ação no sentido de certificar-se é inovação, ou não, pressupõe a certeza de quanto os sujeitos foram afetados. “Ao refletir em torno das variações necessariamente presentes na avaliação dos alcances de uma ação inovadora é importante o significado que tal ação tem para os sujeitos envolvidos e como ela os afeta”. (Idem).

Assim sendo, compreende-se ser possível a articulação entre os fundamentos da gestão da sala de aula, a proposta pedagógica freireana de círculo de cultura e a inovação pedagógica numa perspectiva de modificar a organização da prática pedagógica em salas de aula na educação superior.

A avaliação na sala de aula organizada em círculo de cultura não pode se restringir a “concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação de ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno [...]” no dizer de Romão (2001, p. 87.). Em lugar disto, a prática avaliativa numa sala de aula organizada em círculo de cultura passa a ser uma atividade cognoscitiva, onde tanto o educador como o estudante discutem e refazem o conhecimento. Como no círculo de cultura pleiteia-se uma prática crítica de ensinar e aprender, logicamente a prática avaliativa tem que se desenvolver também nessa direção.

3 | METODOLOGIA

A experiência foi vivenciada em uma sala de aula do curso de Pedagogia de uma Faculdade privada, na perspectiva de romper com a concepção de que não é possível inovar na organização da prática pedagógica de sala de aula na Educação Superior e

levantar subsídios práticos e teóricos, a partir de uma vivência de círculo de cultura, que exigiu, pensar-se os elementos que se insere na prática pedagógica, quais sejam, o ato de planejar, a metodologia, a relação educando-educador, educandos(as)- educandos(as) e principalmente a prática avaliativa. A experiência foi reconhecida pelos professores como uma inovação pedagógica, considerando o entendimento de inovação pedagógica trazido para o estudo.

A partir de um exaustivo estudo e discussão sobre a proposta metodológica a ser experienciada com mais ou menos trinta e cinco estudantes do 2º período e duas professoras do referido curso e quatro professores do grupo de pesquisa “O lugar da interdisciplinaridade no pensamento de Paulo Freire”, adotou-se o diálogo como o princípio norteador da prática a ser vivenciada na disciplina Políticas Educacionais para Educação Básica, interdisciplinando-a com a disciplina Metodologia do Estudo e do Trabalho Científico, com vistas à produção de trabalho acadêmico da experiência vivenciada em sala de aula.

4 | RESULTADOS

Na experiência detectaram-se dificuldades para envolver todos os estudantes nas discussões sobre os temas, tais como: timidez de alguns estudantes para expor suas apreensões acerca do tema em foco; leitura insuficiente em relação ao tema por parte de alguns. Em contraponto percebeu-se crescimento acadêmico do grupo.

O que chamou atenção foi o período determinado pela Instituição para aplicação de provas escritas. Esse período foi momento de reflexões e crescimentos. Enquanto alguns se questionavam sobre a forma da avaliação, pois não era possível, por questões institucionais, abolir da experiência esses momentos, outros esperavam uma avaliação tradicional, melhor dizendo, a aplicação de uma prova com os estudantes enfileirados, de preferência bem separados. A prova escrita – instrumento definido pela Instituição - foi aplicada com a sala de aula no formato de círculo de cultura, surpreendendo a todos e se constituindo em parte do processo de avaliação.

Cabe destacar que o processo de avaliação, no período determinado pela Instituição vem sendo vivenciado de diferentes maneiras. As provas com questões objetivas cederam lugar a provas com questões subjetivas. Provas com questões elaboradas pelos estudantes e respondidas por ele próprio ou escolhido um colega que respondesse. E outros tipos de atividades como: elaboração de cartas, bilhetes, elaboração de textos com título discutidos e decididos com os estudantes, elaboração de ensaios, de artigos científicos com temáticas sobre políticas educacionais, relatórios considerando os temas discutidos no círculo elencados, elaboração de diferentes tipos de resumos a partir das orientações da metodologia científica, elaboração de diferentes tipos de análises (textual,

temática, interpretativa, problematizadora e crítica).

Passou-se também a envolver os estudantes na correção a partir da criação de fichas de correção, contendo os critérios a serem considerados pelos estudantes em momentos de ler sua própria produção, ou a produção de uma colega. Posteriormente esta ficha também era preenchida pelo professor para comparação das avaliações feitas. E quando ocorria ou ocorrem diferenciações, professor e estudante sentam para refletir com argumentos, acerca da emissão da nota. A Instituição, naquele momento fazia a exigência da prova em dois momentos e o estudante tinha que ter duas notas, atingida em prova escrita.

5 | CONCLUSÃO

A vivência indicou a possibilidade de 'levar' para outras disciplinas a prática pedagógica do Círculo de Cultura. As dificuldades e os equívocos decorrentes de um processo de educação, do qual professores e estudantes são frutos, foram superados, em parte, pelos conhecimentos teóricos e empíricos dos sujeitos envolvidos.

É na prática, na continuidade, na troca, no estudo e na pesquisa que os saberes e fazeres vão se ajustando. Não na perspectiva de engessamento a partir de um modelo a ser seguido, mas de crescimento do grupo e dos que estão no entorno, melhor dizendo dos que compõem o Curso de Pedagogia da Instituição. A experiência não aponta receitas, pois esse não era o objetivo. Mas, reafirma a certeza que é possível inovar no ensino superior e que as contribuições de Paulo Freire são atuais e perfeitamente adequadas ao contexto.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ana Paula P. O. Educação e Inovação. Disponível em: www.ipv.pt/millennium/pce6-apc.htm. Acesso em 15 de março de 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação e invariante cultural. In: **Actas do VII Colóquio Sobre Questões Curriculares**, Braga: Universidade do Minho, 2006.

JACOBI, Pedro. Os desafios de inovar na gestão educativa. IN **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE). Porto Alegre. v. 15, n. 2, . p. 168-172.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Série: Cadernos de Gestão.

MACHADO, Glória Maria A. e CAVALCANTI, Rilva José P. U. Interdisciplinaridade e pensamento freireano: refletindo sobre a classe multisseriada. In: GOMES, Fátima e JOFILI, Zélia (Org.) **O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire: múltiplos olhares**. Recife, PE: Bagaço, 2008.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS: UM JEITO DIFERENTE DA CRIANÇA DESCOBRIR E COMPREENDER O MUNDO

Data de aceite: 01/07/2020

Maria Cristina Pinheiro da Silva

Secretaria Municipal de Educação

Cáceres-MT

<http://lattes.cnpq.br/7555199531909617>

Elaine Gaiva Leal

Secretaria Municipal de Educação

Cáceres-MT

<http://lattes.cnpq.br/8369477205106114>

Vanusa Aparecida Almeida

Universidade do Estado de Mato Grosso/

Secretaria Municipal de Educação

Cáceres-MT

<http://lattes.cnpq.br/3562614491839351>

Luiz Rodrigues

Universidade do Estado de Mato Grosso

Cáceres-MT

<http://lattes.cnpq.br/0564613824812686>

RESUMO: Há pouco tempo atrás, muitos professores lançavam mão da Literatura Infantil como um instrumento metodológico para suas aulas visando o desenvolvimento da criança. Dentre os vários gêneros literários “Contar Histórias” era o mais utilizado, pois, os olhos das crianças brilhavam ao imaginar os personagens e os acontecimentos narrados. A respeito disso, Amarilha (1997) relata que o acesso à contação

de histórias possibilita condições para a criança desenvolver suas habilidades discursivas, quando lhe dá oportunidade de recontar a história, desenhar e identificar os personagens e outras formas. A Literatura Infantil oportuniza ao professor trabalhar problemas típicos da infância, como: medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que estão presente em nosso cotidiano. A sala de aula deve ser transformada num ambiente de aprendizagem, de forma lúdica, atrativa e convidativa de modo que faça fluir a imaginação da criança. Outro fator relevante é como contar a história para a criança. Segundo Abramovich (1997), contar história é uma arte, o contador é quem equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é raramente declamação ou teatro. Nessa perspectiva, este trabalho visa socializar nossa percepção a respeito da Contação de Histórias como um forte instrumento que contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem e das práticas discursivas da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Contação de História. Aprendizagem. Educação Infantil.

TELLING AND HEARING STORIES: A CHILD'S DIFFERENT WAY TO DISCOVER AND UNDERSTAND THE WORLD

ABSTRACT: Not long ago, many teachers used Children's Literature as a methodological tool for their classes aimed at child development. Among the various literary genres "Telling Stories" was the most used, because the eyes of children shone when imagining the characters and the events narrated. In this regard, Amarilha (1997) reports that access to storytelling provides conditions for children to develop their discursive skills, when it gives them the opportunity to retell the story, draw and identify the characters and other forms. Children's Literature gives the teacher opportunities to work with typical childhood problems, such as: fears, feelings of envy, affection, curiosity, pain, loss, in addition to teaching infinite subjects that are present in our daily lives. The classroom should be transformed into a learning environment, in a playful, attractive and inviting way so that the child's imagination flows. Another relevant factor is how to tell the story to the child. According to Abramovich (1997), storytelling is an art, the accountant is the one who balances what is heard with what is felt, and for this reason it is not rarely declamation or theater. In this perspective, this work aims to socialize our perception of Storytelling as a strong instrument that contributes to the development and improvement of the child's language and discursive practices. since each year the number of literacy teachers is significantly modified.

KEYWORDS: Children's literature. Storytelling. Learning. Child education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre a contação de história na Educação Infantil, pois trata-se de uma concepção que está em permanente construção. Nos dias atuais a criança é vista como sujeito de direitos, que em sua infância foram negados por muitos séculos. A criança era considerada como um "mini-adulto", um "vir a ser". Esta concepção veio se superando e nos dias atuais foi conferida mundialmente a garantia dos seus direitos nos Estatutos da Criança e do Adolescente.

A criança em sua fase de desenvolvimento, em que aprende devido a sua capacidade de interação como o meio que vive, da interação com os adultos e as demais crianças. Assim a relação criança/professor dentro do ambiente escolar torna-se encantador quando se utiliza da contação de histórias, uma vez que através da história vem o poder de transmitir sentimentos e emoções inenarráveis no mundo "faz-de-contas" da criança.

Neste contexto, a natureza infantil leva a criança a perceber o mundo que a cerca sob tom da ludicidade. É assim que ela aprende, na leveza de seu ser, a prática pedagógica ao utilizar a contação de história colabora para desenvolvimento integral da criança. Assim, aumenta o seu vocabulário, acessa a sua bagagem cultural ou história de vida, estimula a sua criatividade, entre outros benefícios que dão o suporte para a sua formação como ser humano e a compreensão do mundo em que vive.

2 | A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO

De acordo com Lajolo e Zilberman (1984, p. 23), “a criação do livro infantil brasileiro sofreu diversas transformações durante os anos, iniciando-se com a primeira obra publicada ao público infantil na primeira metade do século XVIII”, com a revolução industrial, as diferenças sociais e o estereótipo familiar, entre a divisão de trabalho, precisando promover benefícios em relação à criança em que a preservação da infância é imposta enquanto valor e meta de vida, porém somente no âmbito familiar, canalizando um prestígio social até então inusitado, a criança passa a exercer um novo papel na sociedade, motivando a industrialização com a criação de brinquedos, livros, até mesmo como objeto de estudo da psicologia infantil, pedagogia e pediatria, porém é apenas de natureza simbólica, servindo apenas aos interesses econômicos, pois recebem atributos de fragilidade, desproteção e dependência, nessa etapa surge à escola a colaborar com a solidificação da burguesia.

Segundo Zilberman (2003, p. 14):

Entre o final do século XVIII e meados do século XIX, com a ascensão da burguesia ao poder e a constituição de famílias nucleares, ocorre um maior reconhecimento e preocupação com a infância. A literatura infantil que já existia, porém com predominância na oralidade, dissemina-se, de forma escrita e amplia-se. Esta tem, em sua grande maioria, um caráter moralista cujas funções são as de ensinar regras sociais e preparar a criança para a vida adulta, inculcando-lhes valores e normas de conduta.

Com a criança na escola, o único objetivo proposto é de equipá-lo para o enfrentamento maduro do mundo, surgindo à mediação entre a criança e a sociedade e por motivos legais passa a ser obrigatória para as crianças de todos os segmentos da sociedade. Nessa fase a literatura infantil passa a ser de interesse econômico, com isso a escola ganha à importância de adquirir os livros com o propósito até então de prepará-lo para a vida adulta.

De acordo com Souza e Straub (2014, pg.124) o momento de contar história, aguça a curiosidade da criança, porém é necessário um preparo antecipado ao momento. Somente a partir de XVIII a literatura infantil passou a ser diferenciado do adulto, com uma educação especial que prepara para a vida, pois conseqüentemente a criança acompanhava e compartilhava a vida social e a literatura dos adultos, entretanto as crianças eram diferenciadas entre a nobreza e as classes desprivilegiadas.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Neste momento histórico, percebe-se que a literatura infantil somente surge quando a sociedade tem o olhar voltado para a criança, contribuindo para a sua formação como indivíduo social, nessa etapa a sociedade em contribuição com a escola favorece o

aparecimento da literatura voltada apenas para as crianças, a partir do momento que vai surgindo escritores com esse interesse. Os primeiros livros foram escritos com o objetivo de práticas pedagógicas, com uma escolarização obrigatória e rígida com interesse ao desenvolvimento social e somente após a década de 70 do século XX houve o desenvolvimento da literatura voltado ao público infantil e infanto-juvenil.

Sobrevivendo por se sujeitar a interesses que a razão pode condenar, a literatura infantil expressou a face material da cultura: as concessões e contradições que a permeiam, enquanto condição de participar da história e atuar na sociedade. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p.122).

Portanto, a literatura se insere na sociedade culturalmente, e na infância como condição de apresentar a sociedade à criança e vice versa, com o intuito da inserção da criança na sociedade pela qual ela é apresentada. Nessa concepção é percebido então que a literatura infantil vai sendo aceita como forma de auxiliar na construção do ser humano, passando a ter reconhecimento das obras de diversos escritores que se iniciava na época, um deles muito conhecido até os dias atuais no Brasil que deu início a literatura infantil foi José Renato Monteiro Lobato, com suas criações literárias, e algumas obras traduzidas na época e que ainda hoje é muito importante para os pequenos leitores e para os professores que buscam realizar e desenvolver leituras com essas obras fabulosas. Monteiro Lobato, com uma de suas obras favoritas “O sitio do Pica Pau amarelo”, que além de ser divertido com diferentes personagens, colabora para o aprendizado da criança.

Além de fornecer exemplos de qualidades, sentimentos, atitude e valores a serem interiorizados pelas crianças, outro valor a ser assimilado, e que o texto deve manifestar com limpidez, é a correção de linguagem. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p.42)

As histórias em si, além dos valores apresentado nas leituras, deve haver uma correção da linguagem, mas que também não precise ser tão culta, pois ao aprender a ler a criança está aprendendo a conhecer os significados das palavras, alguns livros escritos nas épocas anteriores demonstram a dificuldade em reconhecer a linguagem culta das palavras, a criança ao ouvir um adulto contar história, faz indagações a respeito do que significaria tal palavra, então era preciso que houvesse uma explicação a respeito, assim nos dias atuais a preocupação em ensinar é vista como etapas pelo qual a criança deve passar cada um em seu momento.

Compreender a literatura infantil em sua complexidade histórica é uma reflexão para o momento presente, das atribuições em relação a sua construção e pelo fato de que a literatura infantil seria em benefício da sociedade.

3 | LINGUAGEM E LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil destaca-se como elemento contribuidor para o aperfeiçoamento da linguagem na criança pequena. Constitui-se como instrumento de mediação para

o desenvolvimento da criança participativa e crítica no processo de formação, ela proporciona à criança desabrochamento emocional, social e cognitivo, ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades, se os adultos adoram ouvir uma boa história, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

Enquanto o docente conta a história, a criança se comporta com grande fascínio, que vai sendo envolvido para o livro e para o silêncio, o professor deve ter em mente que a arte de contar histórias implica algumas atenções, primeiramente na escolha daquilo que se vai contar.

O ouvir histórias estimula o desenhar, o musicar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo a mesma história ou outra. Como afirma Abramovich (1993, p. 23), de que tudo pode nascer do texto, essa perspectiva deve estar presente na metodologia dos professores que utilizam as histórias de Literatura Infantil em sua atividade com a criança, estimulando-a a imaginar e a se envolver, ler e escrever.

Na contação de histórias, geralmente é mais fácil começar por aquelas que já conhecemos e é importante pensar em quais delas interessarão os ouvintes e quais as mais apropriadas à faixa etária. A voz e o corpo são as principais ferramentas na contação de histórias, sendo assim essenciais as expressões faciais, gestos e as variações de voz. Contar uma história é saber criar um ambiente de encantamento, surpresa, suspense e emoção, onde a narrativa ganha vida. É um momento mágico que envolve a todos num mundo de fantasia.

Assim contar uma história a uma criança, a transporta para o mundo da imaginação, onde ela decifra seus códigos e passa a descobrir sua identidade. Para a criança é um momento em que ela,

[...] diverte-se, o conto de fada a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. E oferece significados em tantos níveis diferentes e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidões da diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança. (BETTELHEIM, 2000, p.16).

A transmissão da memória e da experiência é atribuída historicamente, ao contador de histórias como reprodutor da cultura, ele é elemento fundamental para que as narrativas populares se constituam como herança de um patrimônio cultural extremamente rico que brota da oralidade, de fonte muitas vezes anônima, mas interiormente ligada ao domínio do coletivo.

De acordo com Guerreiro (2013) a categorização dos contos dos irmãos Grimm, não se limita apenas nos contos de fada, pois, eles são distribuídos em contos de encantamento, contos maravilhosos, fábulas, lendas, conto de enigmas ou mistérios e contos jocosos. Isso faz com que a criança sinta-se em um universo encantado e mágico, que alimenta o

desejo da descoberta, da revelação e da exploração do mundo. Essa categoria narrativa se mantém viva, atravessando os séculos e desafiando os inúmeros novos títulos que são depositados mensalmente nas prateleiras.

A literatura destinada ao público infantil tem sua origem nas narrativas mágicas e está ligada aos mitos e lendas de caráter universal. Porém, no princípio, as histórias originais não eram voltadas para o público infantil. Mas, após críticas sobre essas obras, os autores procuraram adequar as histórias para a burguesia. Com isso, os irmãos Grimm foram compreendidos como detentores e recriadores da literatura oral, eles dedicaram às crianças as mudanças dessas histórias, proporcionando as uma temática maravilhosa e cheia de magia. (GUERREIRO, 2013)

Nesse sentido, o mundo da magia se comunica diretamente com o pensamento da criança e experiências literárias dessa natureza contribuem para oferecer respostas à compreensão dos dilemas humanos.

As histórias dos irmãos Grimm, muitas vezes, giram em torno das aventuras vividas por jovens que, por meio apenas de suas inteligências e astúcias, consegue resolver situações conflituosas para alcançar o êxito final. Como tantas outras, associada aos enunciados de natureza oral, essas narrativas são frutos do exercício de compilação de contos que permaneceram na memória popular e encontram na escrita a materialização de seu conteúdo.

Portanto, quanto mais cedo à criança tiver contato com a leitura e perceber o prazer que ela produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um sujeito leitor/ escritor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das bases teóricas, observamos o quanto a literatura é importante para a formação das crianças. Uma vez que, através desse universo mágico e lúdico, a criança sinte-se motivada a praticar leitura, assim contribuído para ser um futuro sujeito leitor.

A trajetória da Literatura Infantil teve grande evolução, durante este processo a literatura, a princípio, era direcionada a todas as pessoas, sem distinguir o assunto para determinada faixas etárias. Com isso, ao passar das décadas, a Literatura Infantil ganhou seu espaço e acabou sendo considerada uma das ferramentas mais importante quando se trata de ler e escrever.

Diante desse aspecto, pode-se considerar que a influências dos contos, com todo esse universo mágico que a literatura infantil proporciona para a alfabetização, vem sendo utilizada nos espaços de alfabetização e na educação infantil, para fazer com que as crianças imaginem e assim, de forma lúdica, estimular a leitura, de modo prazeroso. Através da imaginação desse universo mágico, a imaginação da criança faz ela viajar e sentir as narrativas literárias a cada vez que o professor lê, e usa seus recursos para auxiliar nesse desenvolvimento da criança.

Portanto, o mundo da magia se comunica diretamente com o pensamento da criança e as experiências literárias contribuem para oferecer para as crianças novas visões do mundo a sua volta. Assim, a criança pode desenvolver a capacidade de compreender o mundo, pois a convivência com o lúdico e o imaginário aguça cada vez mais sua inteligência. E através das práticas pedagógicas, o professor deve utilizar esses métodos, para que avance mais o desempenho da educação, de modo que a criança viva essa fase mais importante que a imaginação proporciona.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices** – Ed. Scipione Ouvindo Histórias – Cap. 1.

AMARILHA, Marly. **Infância e Literatura: traçando a história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Marly. **Estão mortas as fadas?: Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1980.

GUERREIRO, Carla Alexandra. **Contos da infância e do lar: da Tradição oral á literatura para a infância**. Portugal: Alábe, 2013.

LAJOLO, Maria; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984, 2ª ED. Pg.122).

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/04/2020

Lucimara da Cunha Santos

Centro de Educação a Distância, Universidade do
Estado de Santa Catarina
Florianópolis, SC
<http://lattes.cnpq.br/7969241877680459>

Dafne Fonseca Alarcon

Centro de Educação a Distância, Universidade do
Estado de Santa Catarina
Florianópolis, SC
<http://lattes.cnpq.br/1146509227430495>

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Centro de Educação a Distância, Universidade do
Estado de Santa Catarina
Florianópolis, SC
<http://lattes.cnpq.br/0541781986092433>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar contribuições e desafios das Práticas Interdisciplinares na formação inicial de professores. Para tanto, parte da análise de algumas práticas envolvendo diferentes unidades curriculares, desenvolvidas no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Apresenta-se uma

síntese de três experiências desenvolvidas em 2016 e 2017 do que se considera exemplos de Práticas Interdisciplinares. Desse modo, foi possível constatar que aquilo que se relaciona ou se complementa entre duas ou mais unidades curriculares é significativo e determina o grau de integração entre elas, também é preciso compreender e considerar que a forma como cada instituição está organizada e as condições que proporcionam para o desenvolvimento destas práticas são fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas interdisciplinares; ensino superior; formação inicial de professores.

CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES OF INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This article aims to present contributions and challenges of Interdisciplinary Practices in initial teacher education. For this, part of the analysis of some practices involving different curricular units, developed within the scope of the Pedagogy Degree Course in distance learning, from the State University of Santa Catarina. It presents a synthesis of three experiments developed in 2016 and 2017 which are considered examples of Interdisciplinary

Practice. Thus, it was possible to verify that what is related or complemented between two or more curricular units is significant and determines the degree of integration between them, it is also necessary to understand and consider that the way each institution is organized and the conditions that they provide for the development of these practices are fundamental.

KEYWORDS: Interdisciplinary practices; higher education; initial teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Não há como negar a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como da valorização de sua capacidade de transformar positivamente a sociedade. Assim sendo, “torna-se pertinente evidenciar estratégias que contribuem para desenvolver novas competências e formas de ensinar e aprender, tais como as Práticas Interdisciplinares (PIs)” (SANTOS e CAPELO, 2018, p. 1). Importante destacar as orientações das políticas educativas internacionais, como o Quadro Estratégico EF 2020¹ e as Metas Educativas 2021²: melhorar a qualidade da educação e a formação inicial e continuada de professores; garantir as competências essenciais; reforçar a investigação científica; promover oportunidades de educação ao longo da vida. São prioridades que se encaminham, necessariamente, para uma formação de professores com qualidade, pois desempenham como já dito acima, importante papel social.

Tanto as instituições responsáveis pela formação de professores, como os próprios professores, necessitam enfrentar os desafios da formação. Tais desafios nos levam a refletir sobre a necessidade de melhorar a qualidade dos processos de formação no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), como via para preparar adequadamente os estudantes a lidarem com questões complexas em contextos científico e/ou profissional, a fim de qualificar os processos de ensino e aprendizagem pelo qual estes futuros professores serão responsáveis.

2 | INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E CONTEXTOS FACILITADORES

Para Rege Colet (2002) e Verónica (2015) a interdisciplinaridade no ensino pode ser entendida em diferentes níveis – 1) No nível *relacional* - Consiste numa primeira relação entre as disciplinas, a fim de elaborar uma rede de conceitos sem que as disciplinas envolvidas se modifiquem (REGE COLET, 2002). Este tipo de interdisciplinaridade é também designada por Verónica (2015) como *temática*, isto é, quando as disciplinas se relacionam a partir de um tema comum; 2) No nível *instrumental* - Corresponde à convergência de diferentes disciplinas para a resolução de um problema, geralmente por

1 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

2 <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>

implementação da metodologia de Projetos, da Aprendizagem Baseada em Problemas ou do Estudo de Caso; 3) No nível *estrutural* – Neste caso, ocorre a integração das disciplinas envolvidas, implicando em uma modificação na estrutura conceitual e teórica a fim de constituir um novo marco de referência, ou surgindo uma nova disciplina ou área do conhecimento.

Não obstante, o interesse pela definição de um conceito de interdisciplinaridade é comumente reconhecido por todos, já o seu significado acarreta ainda hoje ambiguidade e múltiplas concepções. Para alguns é algo simplesmente intuitivo, para outros, é algo que não se pode definir. Repko (2012), definiu a interdisciplinaridade como a integração de conceitos, metodologias e/ou diferentes perspectivas, que se combinam para criar um produto, desenvolver uma explicação ou propor uma solução que seria inatingível através de meios disciplinares exclusivos.

Para Pombo (2006), o que caracteriza a interdisciplinaridade enquanto fenômeno da ontologia da ciência, é o fato de que tal fenômeno só acontece no cruzamento das perspectivas veritativa e sociológica da ciência.

A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenômeno, não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos “ramos” do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade. (POMBO, 2006, p. 210)

As novas ciências, “resultantes do reordenamento interno da cartografia dos saberes”, Pombo (2006), identifica três tipos fundamentais:

1) Ciências de fronteira - São disciplinas novas constituídas nas interfaces de duas disciplinas tradicionais, também designadas por Boulding (1956) e Dogan (1991) *apud* Pombo (2006), “disciplinas híbridas”. Para Boulding (1956 *apud* Pombo, 2006), estas disciplinas são o resultado de dois ou mais honestos e respeitáveis pais acadêmicos, seja no âmbito interno das ciências da natureza (Bioquímica, Biofísica, Geoquímica, Geofísica, Biomatemática, etc) ou das ciências sociais e humanas (Psicolinguística, Psicossociologia, História Econômica). No cruzamento das ciências da natureza com as ciências sociais e humanas (Biologia Social, Etologia, Geografia Econômica), ou das ciências da natureza com disciplinas técnicas (Engenharia Genética).

2) Interdisciplinas - São compreendidas por Pombo (2006) como as novas disciplinas, que surgem com autonomia acadêmica a partir de 1940/50 e que se originaram do cruzamento de várias disciplinas científicas com o campo industrial e organizacional (Relações Industriais e Organizacionais, Psicologia Industrial, Sociologia das Organizações, etc).

3) Interciências - Boulding (1956, p. 12 *apud* Pombo, 2006) chamam de “interdisciplinas multi-sexuais”. São novas disciplinas constituídas na confluência de

várias disciplinas de diferentes áreas de conhecimento (Ecologia, Ciências Cognitivas ou Ciências da Complexidade), No caso da Cibernética, sua inclusão no grupo tem gerado muitas controvérsias.

Piaget (1972) definiu interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade no âmbito de seus estudos na área da Psicologia - A *interdisciplinaridade* consiste no intercâmbio mútuo ou na integração recíproca entre várias disciplinas, resultando no enriquecimento para todos; A *multidisciplinaridade* corresponde a justaposição de disciplinas muitas vezes sem relação aparente, e que se desenvolve quando a solução de um problema requer informação de uma ou mais áreas, sem que essas áreas sejam alteradas ou enriquecidas por isso; A *pluridisciplinaridade* consiste na justaposição ou associação entre disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento, sem que essa associação exija alterações na forma e organização do ensino.

No âmbito da prática, de acordo com Pombo (2008, p. 26), para que a interdisciplinaridade ocorra deve-se ter em conta os seguintes elementos: um ponto de partida, um indutor e um processo de relação entre as disciplinas. Nas análises exaustivas desta autora sobre o tema, são identificadas cinco formas de operacionalização de Práticas Interdisciplinares (PIs), chamadas de “Práticas de Cruzamento Interdisciplinar”:

1) Práticas de importação - Consiste na cooptação a favor da disciplina importadora de conceitos, métodos e instrumentos já provados noutras disciplinas para resolver um problema que interessa à disciplina importadora. Pode ocorrer uma aproximação mútua e sistemática de duas disciplinas, tanto em nível de integração teórica como metodológica, podendo surgir novas disciplinas de fronteira.

2) Práticas de cruzamento - Consiste em um processo de fecundação recíproca das disciplinas envolvidas para estudar um problema que não é específico de nenhuma disciplina. Tem a sua origem numa determinada disciplina, invadem outros domínios, circulam, revelam-se enquanto “problemas indisciplinados”. (POMBO, 2006, p. 231).

3) Práticas de convergência - Ocorre quando passa não tanto pela concertação prévia de uma metodologia ou teoria, mas pelo convite à convergência de perspectivas em torno de um objeto de análise, que pode ser algo que se criou para provocar a interdisciplinaridade, não implicando modificações estruturais nas disciplinas envolvidas.

4) Práticas de descentração - Têm na sua origem a irrupção de problemas impossíveis de serem tratados nas disciplinas tradicionais, não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar. Há um policentrismo de disciplinas ao serviço do crescimento do conhecimento, podendo originar novas disciplinas. Estes problemas podem ser novos, como o ambiente. Neste caso, a interdisciplinaridade é então “estrutural”, como diz Boisot (1972: 95, *apud* Pombo, 2006, p. 234), dando origem a “um corpo de leis novas que compõem a ossatura de uma disciplina original”, é o caso da ecologia, “não redutível à reunião formal das que a engendraram”.

5) Práticas de comprometimento - Consiste no esforço conjugado que visa não apenas trocar informações ou confrontar métodos, mas fazer circular um saber e explorar ativamente todas as suas possíveis complementaridades e possibilidades, cujo objetivo é encontrar soluções técnicas para a resolução de problemas.

Muito autores, como por exemplo Rege Colet (2002), apresentam condições organizacionais em termos de planificação institucional, curricular e pedagógica para que as PIs se efetivem no âmbito de políticas institucionais. No que concerne a contextos propícios à interdisciplinaridade, Macleod & Nagatsu (2018) e Penny (2009) destacam as características de cada Instituição de Ensino Superior (IES), dos sujeitos envolvidos, das relações inter-pares, inter-grupos, inter-turmas, inter-cursos, das relações entre a IES e entidades externas, e contextos específicos com problemáticas reais que carecem de solução. Outros como Stentoft (2017), afirmam que na colaboração entre os envolvidos o problema tem de ser enquadrado de forma a envolver contribuições de cada grupo disciplinar.

Percebe-se que há muitas dificuldades em se alcançar um consenso relativamente ao significado de interdisciplinaridade, sendo muitos os estudos que envolvem o tema (SANTOS e CAPELO, 2018). No entanto, estamos cientes dos desafios que a formação de professores no contexto atual impõe às IES, assim como sobre a necessidade de melhorar a qualidade dos processos de formação, como via para preparar adequadamente os estudantes a lidarem com questões complexas em contextos científico e/ou profissional. A seguir apresenta-se três experiências do que consideramos ser exemplos de PIs.

3 | PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

As práticas foram desenvolvidas em 2016 e 2017 no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. Este curso de graduação é ofertado pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. As experiências envolveram diferentes Unidades Curriculares (UC) dentro de uma mesma fase do curso e a partir da definição de um Tema Integrador (TI). Os diferentes temas foram definidos em conjunto pelos professores responsáveis pelas UC de cada fase em parceria com a coordenação do curso.

Na sequência apresentamos uma síntese dos três exemplos destas práticas.

3.1 Conhecendo sua cidade

Esta experiência foi proposta no primeiro semestre de 2016 para a sexta fase do curso que possui a sua estrutura curricular composta por oito UC: CIE II (Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II); APT III (Análise e Produção Textual III); ART II

(Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes II); EFIEB (Estrutura e Funcionamento da Instituição da Educação Básica); HIST II (Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II); LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); SBR (Simbologia BRAILLE); MEAD (Metodologia da Educação a Distância).

Para esta fase o TI escolhido foi “Conhecendo sua Cidade” (figura 1).

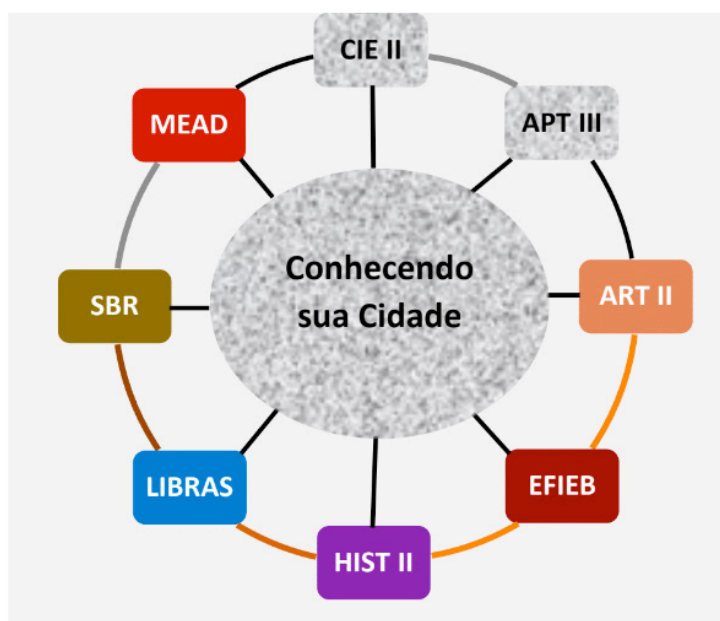


Figura 1: Tema integrador e unidades curriculares da sexta fase.

A partir da convergência de ideias e conteúdos disciplinares houve a articulação por parte dos professores, entre as UC - **Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II (CIE-II) e Análise e Produção Textual III (APT-III)** - na proposição de uma atividade em conjunto, definida a partir do TI (Conhecendo sua cidade) e para organizá-la optaram por um subtema Integrador - “O Saneamento Básico no Contexto da sua Cidade”.

A atividade consistiu na indicação por parte dos professores de CIE II, de três artigos científicos de referência sobre Saneamento Básico, a fim de que os professores de APT III, utilizassem como exemplos de texto acadêmico, pois este era um dos conteúdos da disciplina APT III.

A atividade dividiu-se em quatro etapas: 1) elaboração de um glossário com definições de termos e de conceitos acerca de Saneamento Básico; 2) diagnóstico sobre o Saneamento Básico da cidade; 3) elaboração de um relatório diagnóstico na forma de Artigo Completo; 4) apresentação para os colegas e professores no formato de seminário.

Durante o desenvolvimento da atividade e apresentação dos artigos no seminário, foi possível perceber que houve um maior interesse e envolvimento dos estudantes com o tema e atividade proposta. O fato de utilizarem o contexto real da cidade onde residem, identificando diferentes problemáticas locais com relação ao saneamento básico, possibilitou refletirem e proporem estratégias para a solução dos problemas observados.

Ao mesmo tempo, a atividade possibilitou a compreensão e a identificação por parte dos estudantes, de diferentes formatos de textos acadêmicos, especialmente na forma de artigo, assim como de termos e conceitos científicos utilizados na elaboração do glossário.

3.2 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)

No segundo semestre de 2016 a proposta para a articulação das UC que compõe a sétima fase do curso: ECS III (Estágio Curricular Supervisionado III); EDS (Educação para a Sustentabilidade); PEAD (Produção de Material Didático para a Educação a Distância); EJA (Educação de Jovens e Adultos); GEO II (Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia II); TE (Tópicos Especiais); GEAD (Gestão da Educação a Distância), foi definida a partir do TI os “Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)” (figura 2).

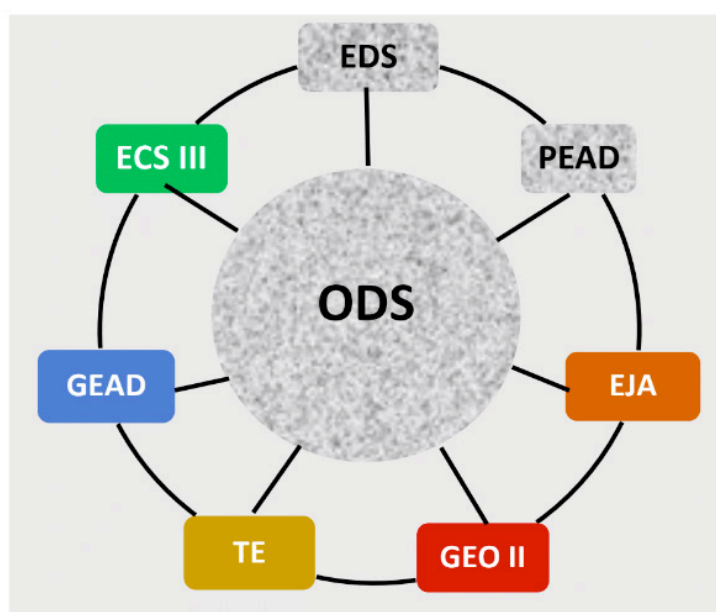


Figura 2: Tema integrador e unidades curriculares da sétima fase.

Do mesmo modo que na experiência anterior, as UC se organizaram a partir da convergência de ideias e conteúdos disciplinares. Os professores das UC, **EDS (Educação para a Sustentabilidade)** e **PEAD (Produção de Material Didático para a Educação a Distância)**, desenvolveram uma atividade que consistiu, na elaboração de um projeto para a produção de um material ou recurso didático a partir dos conteúdos estudados em PEAD, considerando como tema os ODS abordados na disciplina EDS.

De acordo com os estudantes esta prática apresentou importantes contribuições, pois a partir de um tema que é de interesse global, desenvolveram recursos didáticos que poderão utilizar em suas práticas docentes, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional destes futuros professores.

3.3 Gestão sustentável em espaços não formais de educação

No segundo semestre de 2017 considerando a mesma sétima fase do exemplo anterior, houve a possibilidade de ampliação do número de UC envolvidas, de duas em 2016, para quatro UC em 2017 - **EDS (Educação para a Sustentabilidade)**, **PEAD (Produção de Material Didático para a Educação a Distância)**, **ECS III (Estágio Curricular Supervisionado III)** e **GEAD (Gestão da Educação a Distância)**, a partir do TI “Gestão Sustentável em espaços não formais de educação” (figura 3).

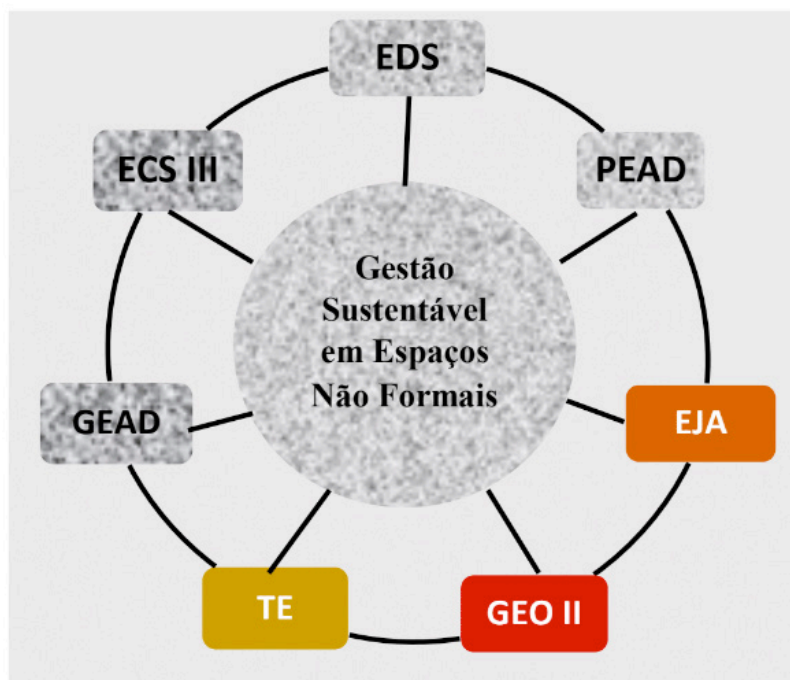


Figura 3: Tema integrador e unidades curriculares da fase.

A atividade consistiu no desenvolvimento de um projeto de “Gestão Sustentável em Espaços Não Formais de Educação”, a ser apresentado como projeto de estágio para a disciplina ECS III. Para o desenvolvimento do projeto os estudantes buscaram subsídios teóricos nas demais UC envolvidas. Da disciplina GEAD conhecimentos sobre os fundamentos da gestão de espaços educativos, da disciplina PEAD diferentes propostas de criação de materiais ou recursos didáticos para a EaD, e por fim, da disciplina EDS os critérios de qualidade para as escolas sustentáveis.

Embora a experiência tenha sido trabalhosa, desafiadora e complexa, foi muito enriquecedora. Tanto para os docentes envolvidos que tiveram que elaborar a proposta e os instrumentos de avaliação em conjunto, quanto para os estudantes que tiveram que articular os conhecimentos de três disciplinas a fim de compor um projeto para o seu estágio em espaços não formais de educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossa análise, para a implementação das três experiências apresentadas, houve um esforço conjunto entre os docentes das diferentes UC envolvidas nas atividades propostas, dentro de uma mesma fase do curso, entre os docentes e a coordenação, e entre a coordenação e os gestores institucionais. Este modo de organização corrobora com as impressões de pesquisadores sobre PIs: “a forma como cada instituição se organiza, e as condições que proporcionam, são peças fundamentais na forma como as atividades educativas são orientadas e conduzidas” (CAPELO e SANTOS, 2018, no prelo).

As experiências de PIs desenvolvidas no âmbito do curso em questão, apresentam-se como um processo que parte de um tema ou de vários temas, e se desenvolvem a partir da integração de perspectivas didático-pedagógicas ou de metodologias exploradas por diferentes docentes nas diferentes UC envolvidas numa mesma fase do curso. Podem levar a organização comum do processo de ensino e aprendizagem, a circulação de novos saberes e a compreensão e resolução de problemas reais. Para Rege Colet (2002) a interdisciplinaridade consiste numa primeira relação entre as disciplinas a fim de elaborar uma rede de conceitos, sem que as disciplinas envolvidas se modifiquem. Este tipo de interdisciplinaridade é designado por Veronique (2015) de “temática”, ocorrendo quando as disciplinas se relacionam a partir de um tema comum e geram a estruturação de saberes disciplinares numa rede de diferentes conceitos.

Observou-se que as orientações curriculares e a organização do trabalho interdisciplinar ao nível curricular tem um papel de destaque, e certamente nos processos de ensino e aprendizagem das diferentes UC do referido curso. Há de se considerar o papel das reuniões e as solicitações individuais para preparar, organizar e implementar as atividades propostas: grupos informais de debate; seminários internos para apresentação e discussão de boas práticas; espaços de trabalho colaborativos; horários letivos apropriados para a realização de atividades interdisciplinares; liderança e motivação do corpo docente e coordenação pedagógica e institucional, são fundamentais para o desenvolvimento de PIs.

É necessário compreender e considerar a forma como cada instituição está organizada e as condições que proporcionam para o desenvolvimento de PIs, pois são fundamentais para que tais práticas se concretizem e dêem bons resultados e contribuições no âmbito da formação inicial dos estudantes, futuros professores e profissionais da educação. Finalmente é preciso considerar os desafios que as PIs colocam para as IES, tanto do ponto de vista da formação dos professores da instituição para o desenvolvimento de PIs, como do ponto de vista de estrutura administrativa e pedagógica.

REFERÊNCIAS

CAPELO, A.; SANTOS, L. C. Interdisciplinaridade no ensino superior na ótica de professores portugueses e brasileiros. In: **Simpósio Internacional sobre docência no ensino Superior**, 8., 2018, Coimbra. **Anais...**, Coimbra, 8., 2018. No prelo.

MACLEOD, M.; NAGATSU, M. What does ID look like in practice: Mapping ID and its limits in the environmental sciences. **Studies in History and Philosophy of Science Part A**, 67, 74-84, 2018.

PIAGET, J. (1972). The epistemology of interdisciplinary relationships. In: APOSTEL, L. et al. (Ed.). **Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities**. Paris: OECD, 1972. p. 127-139.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, v.10, n.1, p. 9-40, 2008.

_____. Práticas Interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, p. 208-249, 2006.

SANTOS, L. C.; CAPELO, A. Interdisciplinaridade no Ensino Superior no Brasil e Portugal: contextos facilitadores. In: **VI Colóquio Internacional de Educação - Democracia em Tempo de Crise**, 2018, Joaçaba: **UNOESC**, v. 04. p. 685-688, 2018.

STENTOFT, D. From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer? **Active Learning in Higher Education**, 18(1), 51-61, 2017.

REGE COLET, N. **Enseignement universitaire et interdisciplinarité: un cadre pour analyser, agir et évaluer**. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

VÉRONIQUE J. EPIS: Ficha de synthèse. Retrieved julho 2, 2018, from VÉRONIQUE Julien, FA, GRD HGEMC, GRD TICE, Collège Rameau (21/10/2015).

Observação: Este artigo foi apresentado no 2º Simpósio Internacional de Inovação em Educação Superior, realizado em setembro de 2019, em Florianópolis, SC – Brasil, e publicado nos anais do evento.

DIREITO DE ESCOLHA? UM OLHAR SOBRE A SEDUÇÃO POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/07/2020

Erika Aparecida de Paula Silva Lima

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ PPGEFHC/ Universidade Federal da Bahia - Salvador/ Bahia

Bárbara Carine Soares Pinheiro

Docente do Instituto de Química e do Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ PPGEFHC/ Universidade Federal da Bahia - Salvador/ Bahia

RESUMO: O artigo analisa o discurso sedutor das propostas governamentais do Novo Ensino Médio veiculado pelo Governo Federal a partir de 2018 e sua interlocução com a fragilização de acesso ao conhecimento pelas classes populares. Fazemos uma análise à luz das legislações, do percurso histórico do processo até os dias atuais. Perpassa pelas questões da escola atuar assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo e a política neoliberal de formação politécnica e voltada para atender o mercado. Tal discurso alicerçado na Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017. A pesquisa está alicerçada

no paradigma da teoria Crítica, sendo uma pesquisa documental, inserida nas concepções sobre trabalho-educação. Com base na Teoria da Argumentação, dentro das concepções de Chaïm Perelman, constatamos que o discurso do Governo Federal (MEC) não se prende somente à oratória, à beleza do discurso, às abordagens psicológicas e sociológicas da argumentação, mas prima pela força dos argumentos capazes de garantir a adesão do seu auditório.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. MP nº 746/2016. Lei nº 13.415/2017. Teoria da Argumentação.

ABSTRACT: The article analyzes the seductive discourse of the government's proposals for New High School as of 2018 and its interlocution with the weakening of access to knowledge by the lower classes. We make an analysis in the light of the legislation, of the historical path of the process until the present day. The school's issues are dealt with in this way, improving the social order in force (the capitalist system), articulating itself directly with the productive system and the polytechnic formation totally focused on serving the market. Such discourse is based on the Provisional Measure no. 746/2016, transformed into Law no. 13.415/2017. The research is

based on the paradigm of Critical Theory, being a documental research, inserted in the conceptions about work-education. Based on the Theory of Argumentation, within Chaïm Perelman's conceptions, we find that the discourse of the Federal Government (MEC) is not only related to oratory, the beauty of discourse, psychological and sociological approaches to argumentation, but it excels in the strength of arguments capable of guaranteeing the adherence of its audience.

KEYWORDS: High school. MP no. 746/2016. Law no. 13.415/2017. Argumentation Theory

PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA OU GUIADOS PELO CONTEXTO?

Você tem mais liberdade pra escolher!

É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro de acordo com a sua vocação.

Quem conhece, aprova!

Você não é obrigada a estudar um monte de coisas que não tem ligação com seu futuro!

A proposta foi baseada em países que trata a educação como prioridade, é o melhor pra você!

O aprendizado será muito mais estimulante, não vai ser cansativo e será compatível com a realidade dos jovens de hoje.

Foco no projeto de vida do aluno!

Autonomia para trilhas acadêmicas e profissionais.

Formação técnica e profissional na carga horária do ensino médio.

Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo para o meu futuro

Você pode terminar o ensino médio e receber um diploma de técnico em 3 anos!

Agora é você quem decide o que quer estudar!

QUE ESCOLHA?

Aprender o que se quer, gosta e escolhe! Esse tem sido o lema do Governo Federal nos últimos meses. O novo ensino médio, pauta atual da discussão do Ministério da Educação para reformulação das políticas educacionais para esta etapa da educação básica tem trazido a expectativa de renovação e diferenciação da atual forma de ensino. O direito de escolha, a liberdade de decisão do futuro acadêmico de acordo com a vocação pessoal são propagandas recorrentes da mídia televisiva e redes sociais, muito bem explorada pelo Governo Federal. A insistência midiática de referendar uma aprovação em massa das medidas e a veiculação de jovens felizes e “eufóricos” com a possibilidade de não estudar o que não tem ligação com o próprio futuro, encanta e seduz.

Externar que a proposta foi baseada em países que trata a educação como prioridade e que a aprendizagem será mais estimulante, menos cansativa e por certo, compatível

com as demandas da realidade dos jovens de hoje ecoam em comerciais assertivos muito bem elaborados por agências competentes de propaganda e marketing.

Trazer a o foco para o projeto de vida pessoal, em busca da autonomia para trilhas acadêmicas e profissionais nunca antes percorridas, possibilitar formação técnica e profissional dentro da carga horária com a promessa de um futuro promissor e abrangente dentro do mercado de trabalho alega qualquer expectador! E tudo isso de acordo com os os sonhos e desejo de futuro do jovem brasileiro.

Por fim e não menos importante, o aligeiramento acadêmico proposto de terminar o ensino médio e receber um diploma de técnico em 3 anos! Eis a oferta!

As afirmativas acima foram tiradas da mídia que veiculam as propagandas governamentais oriundas da lei 13.415/2017 que institui o tão falado Novo Ensino Médio. De acordo com site do Governo Federal (MEC,2017) tal legislação é fruto de longa discussão, que teve sua gênese em 1998 com grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996, perpassou pelo Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio em 2002, mas em efeitos de financiamento se efetivou apenas em 2007 com a criação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) com a promessa de garantir a universalização do EM que foi estabelecido com o lançamento do Plano de Ações Articuladas. Tais articulações foram cruciais para que em 2009 criassem o Novo ENEM com a proposta de um Ensino Médio mais próximo da realidade educacional pretendida com as legislações promulgadas.

Diante disso, os trabalhos para pensar o “novo ensino médio” começou a tomar rumos mais seguros, tendo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) criado o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio.

Podemos registrar como importante caminho trilhado a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012, o Projeto de Lei (PL6840/2013) e o Plano Nacional da Educação (PNE - 2014) que traz a meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados...” Portanto, a reforma do ensino médio está sendo discutida há anos, assim enfatiza o Ministério da Educação (MEC).

Diante de tal afirmação, em 22 de setembro de 2016, precocemente após 22 dias da posse definitiva do atual Presidente da República Michel Temer, após o impeachment da então Presidente Dilma Rousseff, mesmo em meio a turbulências e rejeições por parte da população ao novo representante maior da Nação em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre legitimidade e autonomia, é colocada em pauta a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. A brevidade da pauta alicerçou-se na tríplice concepção de que é necessário: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a).

Para além das discussões anteriores, muitas ainda que estavam em curso, o que se viu foi um aligeiramento unilateral por parte do governo para sancionar tais mudanças de âmbito tão abrangente. Tal urgência extrema da reforma do Ensino Médio, da “educação para o século XXI”, não seria um mecanismo para administrar a “questão social”? (FRIGOTTO, 2017).

Para além de uma mudança de rota do ensino médio, a questão de maneira muito mais ampla, é decisivamente uma questão social, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas.

Conforme Neves (2005), cabe ao educador examinar com mais detalhe as ações sociais desenvolvidas pelos organismos da superestrutura nesse sentido.

Assim compreendendo

um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas - colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente (FRIGOTTO, 2001)

O DIREITO DO EXCLUÍDO

Representantes do Governo Federal, em audiências públicas tem defendido as seguintes premissas para a mudança do Ensino Médio:

O IDEB está estagnado desde 2011, mas, se olharmos os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico (Rossieli Soares da Silva). O Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. [...] (Maria Helena Guimarães de Castro) O nosso Ideb do ensino médio está estagnado desde 2011. O desempenho em Português e Matemática é menor hoje do que em 1997, o que, para mim, é uma tragédia. [...] (Mendonça Filho)

Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições, conforme expressa (MOTTA e FRIGOTTO, 2017):

1. A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências;

2. A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares.

Um dos pontos mais controversos dessa reforma diz respeito à organização curricular

em áreas de conhecimento, com a primeira parte comum a todos os estudantes e a segunda específica segundo a escolha do estudante por uma das áreas de aprofundamento - linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional. A retórica reformista é a flexibilização e o enxugamento de conteúdos de acordo com os percursos formativos. Porém, na prática esse modelo visa apenas à redução. O objetivo central da reforma está mais relacionado à lógica do mercado do que à expansão das fronteiras do pensamento. (PIMENTA, 2016). Assim compreendemos que

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 1982, p.9).

Não à toa o empresariado tem se mostrado profundamente interessado nas bases dessa reforma, pois a contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente, em diferentes planos, tendo em vista tal adaptação, com apoio no que tem sido denominado de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo (cf. CAMARGO, 2011).

É uma linha tênue e de muita perspicácia, assim a dominação refere-se à apropriação do saber construído historicamente e os dominantes perpetuam seu ponto de domínio mediante a conter e administrar em conta gotas os bens culturais que são direito de todos. Mas, dado em doses condizentes com os seus interesses.

Pensar nessas questões urge, à medida que todos estaremos nesse processo e seremos alvos desta proposta que acima de tudo fragiliza aqueles que sempre tiveram o direito negado.

A MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em dezembro de 2017 e a outra enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral.

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Sendo que 60% da Base Nacional Curricular Comum e 40% dos itinerários formativos, não é sinônimo de aumento de qualidade. Muitos municípios possuem apenas uma escola de ensino médio, o que inviabilizaria a “escolha”. Outros não tem em seu quadro docente o quantitativo necessário para a tal escolha e nem possuem a infraestrutura para a escola de tempo integral.

A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público. (Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE)

Diante de tais argumentos, pensar na proposta analisando o direito do excluído é questão primordial e urgente.

A SEDUÇÃO DOS ARGUMENTOS

Para análise das questões referentes a temática é necessário olhar a dimensão ontológica com um recorte perpassando pela visão de Ensino Médio e Educação Profissional defendida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) através do Decreto 2208/1997. Diante disso podemos entender que tal temática estava alicerçada nos arranjos produzidos pelo capital e para atender as demandas de âmbito internacional. O caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da Educação Profissional, na época foi constituído a partir do discurso do Governo Federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992). Ambos os documentos enfatizaram tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social. (FERRETI e SILVA, 2017).

O governo FHC propôs foi a formação politécnica, tal decisão em plena concordância com o proposto pelo Consenso de Washington, não observando as especificidades internas e muito menos o descontentamento de boa parte dos profissionais da educação envolvidos nesse processo.

No final dos anos 90, uma gama de documentos para direcionar as ações educacionais foram produzidos e introduzidos pelo MEC na educação nacional, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Diante de tais documentos, a organização curricular seria por competências e habilidades, baseadas para atender a demanda produtiva de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação (BRASIL, 1998).

No Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva o mesmo não encontrou muito respaldo em suas propostas no MEC e CNE conforme apontam Frigotto et al.(2005). Apenas dez anos após a promulgação se conseguiu efetivar o proposto no Decreto nº 5.154/2004 — Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio — voltado para a formação de professores. Apesar disso, consideráveis avanços foram registrados, tais como: a expansão do Ensino Técnico de nível médio, a transformação das escolas agrotécnicas e Centros Federais (CEFET'S) em Institutos Federais. Lula deu especial

atenção as questões sociais primordiais para o avanço da educação e sua sucessora Dilma Rousseff manteve e ampliou muitas das suas propostas, mas tendo como pilar das ações educacionais o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Após significativos avanços, em decorrência do impeachment da Presidente Dilma, chegamos a situação de 2017, com poucos avanços na questão social, uma extrema preocupação com os moldes de uma educação aligeirada, tecnicista, voltada para atender as demandas do mercado de trabalho, conforme moldes da LDB 5692/71, ressalta-se que tal legislação foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Legislação voltada para a visão tecnicista da educação.

Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesmo resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais (FERRETI e SILVA, 2017).

Pensar numa educação voltada exclusivamente para tal demanda é suprimir todo o contexto de uma educação revolucionária. Tal revolução aplicada nesse contexto como instrumento de transformação social e acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. (SAVIANI, 2011)

CAMINHOS TRILHADOS

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL. MP 476/2016, art. 36).

Apesar de uma aparente autonomia dada as Instituições, a escolha dos percursos formativos pelos estudantes, as escolas poderão ou não oferecer mais de uma área, visto a falta de recursos materiais e humanos nesse contexto. Assim, a “escolha” tão sonhada e almejada deverá perpassar pela possibilidade de oferta da escola em questão.

Para convencer da legitimidade e necessidade desse novo ensino que décadas atrás destinava-se tão somente a preparar jovens elitizados para o ingresso à universidade, mas que hoje atende a alunos de diversas classes sociais, formações culturais e objetivos

de vida (MENEZES, 2001) as propagandas trazem à tona que se tudo mudou o ensino também deve mudar, deve preparar para o mercado de trabalho e o que mais o jovem quiser. Sem olhar as mazelas, o discurso foca na visão imediatista de que é necessário uma nova perspectiva neoliberal de educação para uma sociedade que tem novos estudantes, destaca o que é o Novo Ensino Médio para a população do ponto de vista de uma profunda sedução das benéncias, sem trazer em pauta as dificuldades do processo e as peculiaridades locais.

A sedução do discurso alcança a juventude, corroborando com o momento de escolha, decisão, rebeldia, descontentamento... onde o jovem quer tomar as rédeas de sua vida e destino. Que jovem não quer ter o direito dessa escolha também na sua formação?

O Ministério da Educação traz à tona a necessidade de liberdade da sociedade pós-moderna, seu grito de autonomia e narcisismo. Eu escolho, eu decido!

Levando isso em consideração, Pierre Lévy (2015), destaca que para respondermos à aceleração da mudança, o uso das técnicas digitais de simulação, de acesso à informação em tempo real e de comunicação interativa pode se revelar muito útil, entre todos os cidadãos. É fácil relacionar essa observação na temática da Reforma do Ensino Médio, pois os receptores dessas informações interagem e são influenciados por essas interações midiáticas. Por outro lado, visualiza-se a propaganda oficial como instrumento, ideologicamente marcado, de persuasão social empregado pelo governo, que se utiliza dos recursos gráficos e sonoros próprios dos meios midiáticos, a fim de apregoar a viabilidade de um diálogo democrático com a população. (KASPARI e FREITAS, 2017).

CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO

Pensar na reforma como única questão para abrir as portas do crescimento econômico é minimizar os problemas educacionais do País a um currículo. Assim, a Lei nº 13.415/2017 expressa que investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar é totalmente viável com tal aprovação.

Desde as discussões iniciais no ano 2000, a proposta da reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos

(KUENZER, 2000).

Segundo Pierre Lévy (2015, p. 64), a relação entre política e sociedade é estreita, posto que, as infraestruturas de comunicação e as tecnológicas intelectuais sempre ocorreram de maneira desordenada, dessa maneira, determinando as formas de organização política e econômica de uma sociedade. Assim, viabilizando que: A intensa divulgação do MEC na página do *Facebook* não tenha sido escolhida de maneira aleatória, os responsáveis perceberam que essa é a mídia em que os internautas escrevem mais comentários, reagem, compartilham, por isso, a interatividade constante ocorre nesse meio.

Logo, se se deseja argumentar, é imprescindível que o orador reflita sobre os argumentos que poderão influenciar um determinado auditório, pois se assim não for, incidirá no que PERELMAN designa de petição de princípio. Ou seja, de certa maneira, o Ministério da Educação planejou estratégias para dirimir as tensões e indesejados debates sobre o assunto.

Todo o projeto de massificação da ideia do “bom e proveitoso” permite analisar identidades discursivas operam como estratégia de captação do público e o direcionam para a adesão ao projeto educacional apresentado. Assim, enfatizando a ampla participação dos envolvidos nas discussões sobre o projeto, há um inebriar do real contexto, alicerçados no princípio da participação coletiva, da democracia, a intenção é acomodar a opinião pública, desbaratando conflitos e conseqüentemente levantes.

A exemplo disso, indo além das mídias sociais, podemos citar um dos comerciais televisivos produzidos pelo MEC, onde os jovens do vídeo afirmam: “quem conhece o ensino médio, aprova” e ao final do comercial, existe uma porcentagem de pesquisa do Ibope, afirmando que, 72% dos brasileiros aprova a reforma, no entanto, de acordo com os dados divulgados pelo *Jornal Zero Hora*¹⁰, estima que 78% dos entrevistados foram brasileiros de 55 anos ou mais, já os jovens entre 16 e 24 ouvidos, os 35%, mostram-se desfavoráveis ao novo modelo.

Esse conjunto de espíritos aludido, enebriados por uma legislação que os compreende é o que PERELMAN chama de auditório. É que, todo discurso possui um contexto e, conseqüentemente, um auditório para o qual ele é elaborado e o se amoldar àquele auditório é a condição para que exista a persuasão. Com base na nova retórica podemos perceber que o MEC não se prende somente à oratória, à beleza do discurso, às abordagens psicológica e sociológica da argumentação, mas prima pela força dos argumentos capazes de garantir a adesão do seu auditório.

Não deixamos de analisar que algo deveria ser feito, um olhar minucioso e cuidadoso para o Ensino Médio nacional é necessário, compreendemos que um olhar para a omnilateralidade desse processo urge. Não se trata do esvaziamento do discurso da necessidade da “reforma” mas que a discussão permeie as bases em todas os processos, levando em consideração as peculiaridades locais de um País tão plural e acima de tudo, que esse Projeto seja comprometido com os filhos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES Andreza, OLIVEIRA Enderson **O Novo Ensino Médio: uma análise de diálogos na era da pós-verdade** Puçá - Revista de Comunicação e Cultura da Faculdade Estácio do Pará - Belém, Ano 2, Vol. 2, no 1. Jan./Jun. 2016 ISSN - 2526-4729 Disponível em: revistaadmmade.estacio.br/index.php/puca
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. **Transgressões e adolescência:: individualismo, autonomia e representações identitárias**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, dez. 2010 .
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- _____. **Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 6.840/2013. 2013**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 5692, 11 de agosto de 1971.
- _____. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- CAMARGO, S. **Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial**. *Pensamento Plural*, Pelotas, n. 9, p. 37-56, jul./dez. 2011.
- CURRICULO NA REFORMA <http://www.vermelho.org.br/noticia/287240-1> acessado em 06 de fevereiro de 2018 às 16h29
- FERRETI, Celso João, SILVA, Monica Ribeiro, REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. *Educação & Sociedade* 2017, 38 (Abril-Junho) : [Ficha de consulta: 7 de fevereiro de 2018] ISSN 0101-7330 Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644008>>
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **“O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”**. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- JUSTINO, Guilherme. **É isso mesmo? Checamos dados que o MEC usa para divulgar a reforma do Ensino Médio**. *Jornal Zero Hora*, 15 de março de 2017. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2017/03/e-isso-mesmo-checamos-dados-que-o-mec-usa-para-divulgar-a-reforma-do-ensino-medio-9748922.html>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2018.

KASPARI, Tatiane, & FREITAS, Ernani César. **Quem Conhece Aprova? Análise Discursiva da Propaganda Governamental do Novo Ensino Médio.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 18(3), 2017

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A.S. **Pressupostos, princípios e estratégias.** In: NEVES, L.M.W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Filosofia da Educação** – São Paulo : Cortez, 2004.

MOTTA, V. Cardoso da, & FRIGOTTO, G. (2017). **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38 (139), 355-372.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOVO ENSINO MÉDIO. Propagandas Institucionais. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54: Acesso em 26 de janeiro de 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> Acesso em 26 de janeiro de 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iYAcesso em 26 de janeiro de 2018.

PERELMAN, Chaïm; e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

PESQUISA: **Aceitação Presidencial** <https://oglobo.globo.com/brasil/levantamento-aponta-temer-como-presidente-mais-rejeitado-do-mundo-21994959> acessado em 05 de fevereiro de 2018 às 17h03min

POCHMANN, M. Comunicado IPEA n.º 104. Brasília: Ipea, 2011. REVISTA POLI. **Radar dos Técnicos. Públicos Prioritários no Pronatec.** Revista POLI: Saúde, Educação e Trabalho, Rio de Janeiro, ano IX, n. 48, p. 5, nov./dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Charles T. **O Acesso a Escola Pública, Gratuita e Universal no Capitalismo.** Revista da Representação Estudantil do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2000

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC Portugal, 2014-2016). Pós-doutorado (em andamento) em Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-); Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás (2010-2014, CAPES 5); Doutorado em Ensino (em andamento), com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores e tecnologias pela Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES (2018 -, CAPES 4); Doutorado em Educação (em andamento), com objeto de tese na área de Currículo e Identidade Juvenis pela Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA (2020 -, CAPES 5); Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST (2007-2008, CAPES 5). A nível de graduação possui formação multidisciplinar com: Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2005); Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH (2005) e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB (2011). É professor Titular C-II da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES desde 2014 (Onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás desde 1999 na disciplina de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas FACMAIS, Linha 2 Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS, Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

MARIA TERESA RIBEIRO PESSOA - Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Mestrado em Ciências da Educação – Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa. Licenciatura em Psicologia – Universidade de Coimbra. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalho com docente nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnologias e lecionado, a nível nacional e internacional, em mestrados e doutoramentos nestas mesmas áreas. Assim lecionou diversos temas (Formação Narrativa de Professores, Tecnologia Educativa, Teoria da Educação, Conceção e Produção de Materiais Educacionais, Teorias e Modelos de Formação Professores, Inovação Pedagógica) em várias Universidades Portuguesas (Lisboa, Porto, Braga, Coimbra) em Universidades Brasileiras (Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro) e em

Espanha (Universidade Autónoma de Madrid, Universidade de Granada, Universidade de Málaga Universidade de Salamanca) e Universidade Karlova de Praga. Coordenou projetos luso-espanhóis na área de formação de professores assim como integrou projeto luso-brasileiro no âmbito da pedagogia universitária. Atualmente participa em projetos nacionais e internacionais nas áreas do e-learning, da aprendizagem ao longo da vida e da avaliação da formação de professores. Coordena atualmente a equipa portuguesa de dois projetos Erasmus+I Capacity Building Projects na área da formação de professores do ensino superior. Tem, atualmente, a responsabilidade de assegurar a coordenação pedagógica do projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra onde tem sido responsável por diversos cursos em B-learning e D-learning no domínio da formação de professores e da formação ao longo da Vida. Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Universidade de Coimbra. E-mail: tpessoa@fpce.uc.pt

ELISÂNGELA MAURA CATARINO - Pós-doutorado em Educação Especial pela Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC/Pt (Em andamento). Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Mestra em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS. Graduada em Letras pela UEG e em Filosofia pelo ICSH. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Professora Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudo Pesquisa Multidisciplinar (NEPEM). Colíder do Grupo de Estudos Psicologia, Processos Educativos e Inclusão (PPEI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atualmente estuda e pesquisa sobre a Educação Especial e Formação do Leitor. E-mail: maura@unifimes.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adoção 51, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 98, 109, 194, 201, 203, 204

Análise de Conteúdo 174, 180

Aprendizagem Significativa 127, 130, 136, 137, 148, 149, 151, 152, 156, 157

Aquisição da Escrita 127

Autonomia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 24, 28, 30, 37, 42, 43, 49, 64, 95, 120, 164, 172, 180, 181, 187, 188, 189, 219, 235, 244, 245, 249, 250, 252

B

BNCC 3, 28, 29, 33, 36, 62, 127, 128, 130, 165, 166, 168, 169, 171, 247

Brasil Colônia 70, 182

C

Círculo de Cultura 220, 221, 222, 223, 224, 225

Conselho Deliberativo 1, 2, 6, 8, 9

Cotas 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Cultura Popular 30, 31, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

D

Democracia 5, 7, 8, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 143, 180, 189, 192, 242, 251, 253

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 77, 78, 79, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 140, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educação à Distância 39, 100

Educação Básica 3, 4, 18, 25, 42, 47, 62, 65, 67, 68, 93, 95, 96, 105, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 168, 169, 171, 172, 180, 203, 224, 238, 244, 245, 247, 250

Educação Física 77, 158, 159, 160, 162, 164, 171, 172, 173

Educação Popular 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38

Educação Prisional 67

Educação Superior 51, 53, 93, 95, 96, 182, 187, 188, 192, 194, 195, 201, 220, 221, 223, 242

Ensino Fundamental 24, 38, 41, 43, 44, 53, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 96, 97, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 130, 137, 148, 149, 157, 169, 189

Ensino Médio 24, 25, 28, 31, 33, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 65, 94, 95, 96, 97, 121, 169, 178, 199, 201, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

F

Formação Docente 155, 174, 176, 178, 180, 219, 254

Formação em Serviço 213, 214, 215, 216, 218

Fronteira 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 235, 236

G

Gestão da Sala de Aula 220, 221, 223

Gestão Democrática 1, 5, 7, 8, 9, 10, 24, 26, 27

Ginásticas 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167

H

História 2, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 22, 23, 28, 31, 34, 35, 36, 38, 48, 57, 67, 68, 79, 81, 84, 90, 111, 112, 113, 114, 126, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 166, 170, 175, 177, 180, 182, 183, 187, 190, 191, 192, 193, 219, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 235, 238, 243, 244, 252

história da educação 2, 7, 8, 13

História da educação 15, 67, 68, 193

História da Educação 12, 38, 180, 193

I

Igreja Católica 12

Inclusão 116, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 236, 255

Inclusão Digital 213, 214, 215, 216

Interdisciplinaridade 29, 138, 139, 142, 147, 224, 225, 234, 235, 236, 237, 241, 242

L

Letramento 53, 54, 55, 58, 61, 65, 66, 127, 129, 130, 131, 211

M

Mapas Conceituais 148, 151

O

Orfandade 80, 81, 82, 91

P

Paulo Freire 5, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 107, 158, 159, 193, 222, 224, 225

Políticas Afirmativas 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202

Políticas Educacionais 2, 3, 17, 19, 24, 61, 113, 120, 182, 224, 244, 254

Psicopedagogia 80, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 101, 103

R

Reinserção 116, 117, 118, 119, 121, 125

Residência Pedagógica 148, 149, 151, 156

S

Sociologia 48, 138, 139, 140, 142, 143, 147, 166, 181, 235

V

Violência no Trânsito 92, 94, 99, 101

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br