

Diálogos Educativos

vol. I



Org.
Quezzia Bezerra
Julyana Fernandes

Copyright © 2021, Editora Oitica, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2021, os autores

Copyright da edição © 2021, Editora Oitica



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercialSemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Editora Oitica pelos autores e organizadores desta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos seus autores, não representando a posição oficial da Editora Oitica.

contato@editoraoitica.com.br | www.editoraoitica.com.br
João Pessoa, PB

CONSELHO EDITORIAL

Ana Karine Farias da Trindade Coelho Pereira (UFPB)

Danielle Fernandes Rodrigues (UFPB)

Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra (FCU)

José Gláucio Ferreira de Figueiredo (UFCEG)

José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)

José Nikácio Junior Lopes Vieira (UFPB)

Julyana de Lira Fernandes Gentle (FCU)

Larissa Jacheta Riberti (UFRN)

Luiz Gonzaga Firmino Junior (UFRN)

Mayara de Fátima Martins de Souza (PUC/SP)

Sandra Cristina Morais de Souza (UFF)

Wendel Alves Sales Macedo (UFPB)



Diálogos Educacionais - vol. I

Organizadoras:

Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra
Julyana de Lira Fernandes

Editor:

Heitor Augusto de Farias Oliveira

Capa:

Jess Bailey Designs [jessbailey.com.au]

Autores:

Auciclea Melo da Ponte Feijó
Claudivânia Alves Freitas
Genilson Saraiva Oliveira
Helenice Barroso Araújo
Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra
Isbéria Coutinho Souza
Ivana Maria Medeiros de Lima

Ivanilda Matias Gentle
José Glaucio Ferreira de Figueirêdo
Juliana Maia Tavares
Julyana de Lira Fernandes
Maria Veronica Oliveira Simão
Nataly de Sousa Pinheiro Rosas
Reginaldo de Sousa Andrade

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B574d

Bezerra, Hieny Quezzia de Oliveira.

Diálogos educacionais – Vol. I / Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra; Julyana de Lira Fernandes (Organizadoras) – João Pessoa: Oititica, 2021.

264 p.

ISBN 978-65-994375-7-1

1. Educação 2. Educação - Diálogos 3. Educação - Reflexão
4. Desafio - Educação II. Título

CDU 37.015

Catalogação na Publicação: Maria Rozana Rodrigues Soares da Silva CRB 15/786



Sumário

	IMPACTOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS	26
I	Isbéria Coutinho Souza Helenice Barroso Araújo Maria Veronica Oliveira Simão	
	O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	42
II	Genilson Saraiva Oliveira	
	A ÉTICA E A BIOÉTICA NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM	57
III	Claudivânia Alves Freitas Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra	
	CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO	69
IV	José Glaucio Ferreira de Figueirêdo	
	BIOÉTICA E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	89
V	Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra	



VI	NOVAS TECNOLOGIAS DENTRO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	102
	Aucicléa Melo da Ponte Feijó	
VII	CURRÍCULO OCULTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	137
	Ivanilda Matias Gentle	
VIII	RECONHECIMENTO DO DIREITO À REMIÇÃO DE PENA POR MEIO DA LEITURA EM UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 391/21 DO CNJ	152
	Julyana de Lira Fernandes	
IX	DIDÁTICA: UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DE SABERES SIGNIFICATIVO	166
	Juliana Maia Tavares	
X	AVALIAÇÃO X APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO	178
	Reginaldo de Sousa Andrade	
XI	O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DA PARAÍBA: OS PRIMEIROS CINCO ANOS DE EXISTÊNCIA	209
	Ivana Maria Medeiros de Lima	
XII	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE CONSIDERANDO A ATUAL CONJUNTURA	249
	Nataly de Sousa Pinheiro Rosas	



As Organizadoras

HIENY QUEZZIA DE OLIVEIRA BEZERRA é Doutoranda em Educação pela FCU (Orlando/EUA/2017). Mestra em Educação pela FCU (Orlando/EUA/2016). Pós-Graduada em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela FESP (Curitiba/Brasil/2015). MBA em Gestão empresarial e Gestão de Pessoas pela UNIPE (João Pessoa/Brasil/2013). Professora Universitária na UNIFUTURO - Faculdades Integradas do Brasil. Membro do Conselho Editorial – Editora Oiticica. Assessora Acadêmica pelo Programa Educação sem Fronteiras PEsF, desenvolvido em parceria com as instituições de ensino UNIFUTURO e FCU.

JULYANA DE LIRA FERNANDES é Doutoranda em Educação pela FCU (Orlando/EUA/2017). Mestra em Educação pela FCU (Orlando/EUA/2016). Pós-Graduada em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela FESP (Curitiba/Brasil/2015). Graduada em Serviço Social pela UFPB (João Pessoa/Brasil/2013). Professora Universitária na UNIFUTURO - Faculdades Integradas do Brasil e Coordenadora do Curso de Serviço Social da UNIFUTURO. Membro do Conselho Editorial – Editora Oiticica. Assessora Acadêmica e Revisora Acadêmica pelo Programa Educação sem Fronteiras PEsF, desenvolvido em parceria com as instituições de ensino UNIFUTURO e FCU.




Os Autores

AUCICLEA MELO DA PONTE FEIJÓ é Formada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA em 2003. Especialista em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, 2007. Especialista em Educação Global, inteligências Humanas e Construção da Cidadania, 2018 pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste. Mestrado em Educação pela FCU, 2019.

CLAUDIVÂNIA ALVES FREITAS é professora Polivalente pelas prefeituras de Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Mestranda pelo PEsF - Programa Educação sem Fronteiras em parceria com a Faculdades Integradas do Brasil / UNIFUTURO, João Pessoa/Paraíba e Florida Christian University / Orlando / EUA. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Regional Alternativa em (Arapiraca/ Alagoas). Especialista em Educação Global, Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação pela Faculdades Integradas do Brasil/UNIFUTURO, João Pessoa/Paraíba. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Administrativas de Tecnologia, Porto Velho/Rondônia. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Braz Curitiba/ Paraná. Especialista em Autismo pela FARESE-Faculdades da Região Serrana- Santa Maria de Jetibá/Espirito Santo.

GENILSON SARAIVA OLIVEIRA é graduado em Licenciatura em Geografia - UEMA (2010), Cursando Licenciatura em Música - UEMA net. Pós-graduado em: Educação Global, Inteligência Humana e construção da Cidadania, CNE/CES (2016), Gestão e Planejamento do Meio Ambiente, CNC/CES (2011), Mestrando em



Ciências da Educação- FCU EAD. Professor de Geografia e de Música da Rede pública Municipal de Nova Olinda –MA.

HELENICE BARROSO ARAUJO é professora da Educação Básica. Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), Atualmente é Coordenadora do Ensino Fundamental nos anos iniciais e Professora do Ensino Médio em Tutóia - Maranhão.

ISBÉRIA COUTINHO SOUZA é professora da Educação Básica. Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), licenciada em Pedagogia pela Universidade da Regional do Cariri (URCA), Licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), Especialista em Metodologias Inovadoras aplicadas à Educação: Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), Atualmente é Coordenadora das modalidades Educação Infantil - Ensino Fundamental e Professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais em Água Doce do Maranhão - MA.

IVANA MARIA MEDEIROS DE LIMA é Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2005), Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (2002) e em Educação Básica (2003) pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (1997) e Biblioteconomia (2008) pela Universidade Federal da Paraíba.

IVANILDA MATIAS GENTLE é Professora Universitária, Mestre em Ciências da Educação; Especialista em: Movimentos Sociais; Educação Profissional; Educação Global e, Doutoranda em Educação. Ocupou vários cargos públicos, entre eles destacamos: Diretora Geral do Campus de João Pessoa do IFPB, Assessora de



Implantação do Campus de Areia do IFPB; Coordenadora Geral do PRONATEC – IFPB; Coordenadora do Centro de Convivência Infantil da UFPB (atualmente Escola de Educação Básica); Extensionista da Técnica Social credenciada da Gerente Executiva de Ressocialização da SEAP; Chefe de Gabinete da Educação; Agente de Programas Governamental. Atualmente, Superintendente da Escola do Serviço Público do Estado da Paraíba.

JOSÉ GLAUCIO FERREIRA DE FIGUEIREDO é professor universitário da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), palestrante e pesquisador. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Serviço Social pela Universidade federal da paraíba (UFPB). Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asuncion (UAA-PY) Pós-Doutorado em Gestão e Inovação Educacional pela Universidad Autónoma de Asuncion (UAA-PY) Atualmente é Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

JULIANA MAIA TAVARES é Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR pela Faculdade Estácio da Paraíba, Especialista em EDUCAÇÃO GLOBAL pela FESP, Graduada em PROCESSOS GERENCIAIS pela Faculdade Estácio da Paraíba e em PEDAGOGIA pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Universitária na UNIFUTURO. Consultora Educacional e Comercial.

MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMÃO é professora da Educação Básica. Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED) Licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia (FATEC). Atualmente é Professora da Educação Infantil em Santana do Maranhão – MA. Professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais em Água Doce do Maranhão – MA.



NATALY DE SOUSA PINHEIRO ROSAS é Doutoranda em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Serviço Social (2013). Especialista em Gestão de Saúde no Sistema Prisional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014) e em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFPB (2016). Bacharel em Direito (2017) e assistente social pela mesma Instituição (2010). É professora de pós-graduação, graduação, cursos de capacitação e de aprimoramento de instituições públicas e privadas. É ainda Analista Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba. Já atuou no sistema prisional e na rede socioassistencial estadual, tendo exercido o cargo de gerente executiva de assistência social.

REGINALDO DE SOUSA ANDRADE é Piauiense, natural de Picos, é professor, gestor e um homem devoto à missão de Educar. Bacharel em Administração (UEPI) e Licenciado em Pedagogia (FLATED), é Especialista em Gestão de Recursos Humanos (FIJ), Docência do Ensino Superior (FLATED), Educação Global (UNIFUTURO), Gestão Pública (UESPI) além de Mestre em Educação (FCU). Na carreira construída ao longo de décadas, Educar sempre esteve no centro de suas práticas e reflexões.



Prefácio

Quero primeiramente agradecer aos(às) autores(as) da coletânea DIÁLOGOS EDUCACIONAIS pelo convite para prefaciar esta obra e falar um pouco sobre a educação e o seu futuro, parabenizando, desde já, cada um(a) dos(as) autores(as) pela oportuna e interventiva iniciativa.

Quando dialogamos sobre educação, falamos sobre crianças e sobre o futuro da humanidade. Queremos dar a elas os conhecimentos e habilidades de que precisam para que possam ter sucesso mais tarde no mundo do trabalho, construir relações positivas com outras pessoas e encontrar sua felicidade pessoal.

Para alcançar esse objetivo, teríamos que fazer perguntas como: Com que tipo de mundo nossos filhos terão que lidar daqui a 20, 30 ou 40 anos? Que desafios enfrentarão? Como podemos fazer nossos filhos “*se adequarem ao futuro?*” Que conhecimentos e habilidades eles precisam para serem bem-sucedidos em todas as “dimensões existenciais e da realização humana” daqui a 20, 30, 40 anos?

Estranhamente, pais, educadores, professores, autores de conteúdos e currículos, cientistas educacionais e políticos da educação raramente se fazem essas perguntas.

Em vez disso, é pensado *em sentido anti-horário*:

- Os pais perguntam: Como é que eu fui criado quando criança? Quero educar meus filhos da mesma forma – ou o que quero mudar?
- Os educadores perguntam: Como posso implementar as exigências do plano educacional infantil atual ao conceito de creche/pré-escola vigente no meu País? Todas as crianças se desenvolvem da mesma forma e no mesmo ritmo?



- Os professores perguntam: Como levar em conta os objetivos e conteúdo do currículo padrão nas minhas aulas? Meus alunos, minhas alunas, aprenderam o que deveriam aprender nos últimos dias, semanas, meses? E com essas questões, nem educadores nem professores consideram que os requisitos legais, o plano educacional ou os currículos já têm vários anos ou até décadas de idade!
- Autores de currículos e planos educacionais perguntam: Que conteúdos têm feito parte dos currículos até agora? Que novo conteúdo educacional precisa ser adicionado hoje, o que pode e deve ser excluído?
- Cientistas educacionais perguntam: O que foi aferido até ao presente momento através de estudos empíricos sobre o comportamento e a experiência das crianças, sobre sua educação e socialização? Quais são as diferenças em relação à nova pesquisa? Os resultados "novos" da pesquisa são frequentemente baseados em dados coletados há dois ou três anos – esse é o tempo que leva até que eles sejam avaliados e publicados em revistas ou livros.
- Políticos da educação perguntam: Por que as crianças foram “melhor” educadas no passado, ou seja, menos tensas e inseguras comportamental e mentalmente? O que está acontecendo hoje de errado nas famílias e escolas? O que precisa ser mudado?

Mas nós não queremos educar nossos filhos para uma vida no passado, mas *para uma vida no futuro!* É por isso que precisamos urgentemente repensar, ou seja, considerar como as condições de vida e trabalho se desenvolverão nos próximos anos e décadas, quais qualificações nossos filhos precisarão e como podemos estabelecer as bases para isso agora.

Claro, não é fácil prever o futuro. Algumas coisas simplesmente não podem ser previstas - como desastres como uma nova guerra mundial, uma guerra nuclear, ataques simultâneos de terroristas a usinas nucleares em vários países ou uma epidemia mundial altamente contagiosa, como a COVID-19, que recentemente assolou o planeta. E algumas



das coisas que podem acontecer não queremos saber: De acordo com a agência espacial norte-americana NASA, projéteis com um diâmetro de mais de um quilômetro atingem a Terra a cada 600.000 anos e deverão haver impactos menores a cada 2.000 a 3.000 anos. Atualmente, 906 asteroides potencialmente perigosos são conhecidos - um com o número 2004 VD17 poderia atingir a Terra com uma probabilidade de 1 em 1.500 em 04.05.2102. Estima-se que o impacto com a Terra liberaria uma energia equivalente ao efeito explosivo de cerca de 15.000 megatons de TNT. Se isso acontecer, alguns de nossos filhos ainda irão viver esse momento.

O futuro já começou! Para muitas áreas da vida, já existem descobertas científicas relativamente confiáveis sobre tendências de desenvolvimento até ao ano de 2050. Deixem-me resumir alguns dos mais conhecidos relativamente ao meio ambiente, sociedade, economia e tecnologia.

Até 2050, a população mundial crescerá para aproximadamente 9,3 bilhões de pessoas. No entanto, o crescimento populacional estará ocorrendo principalmente em regiões que já têm problemas com a escassez de água, produção agrícola insuficiente e pobreza. Movimentos *migratórios* devem ser esperados aqui no futuro.

A idade média da população mundial aumentará de 27,6 anos em 2004 (como exemplo parâmetro) para 38,1 anos em 2050. A proporção de crianças que alcançarão idade superior a 60 anos aumentará, de pouco mais de 10% para pouco menos de 22%, e a proporção da população de crianças que chegará aos 15 anos cairá de quase 30% atualmente para pouco menos de 20%. Muitos países - além dos países europeus, o Japão e a China - terão problemas devido ao envelhecimento galopante da sociedade.

Nas próximas décadas, a *tendência de urbanização* continuará aumentando; cada vez mais pessoas viverão em cidades. Em 2015, já tínhamos 59 megacidades com mais de 5 milhões de habitantes. Só em Pequim, 300 edifícios altos serão construídos nos próximos anos. Um *boom* de construção semelhante está acontecendo em Xangai, Dubai, Seul e muitas outras grandes cidades do Oriente Médio e Extremo Oriente. O Burj Khalifa é hoje o maior edifício do mundo. Ultrapassou Taipei 101 com uma altura de 509 metros e deve ter 810 metros de altura. Pequenos parques, praças públicas e até biosferas devem ser construídos nos arranha-céus.



Nas cidades haverá *problemas ambientais* cada vez maiores (poluição do ar, da água, montanhas de lixo, tratamento insuficiente de esgoto) e cada vez mais pobreza. Até 2040, espera-se que o número de moradores da cidade que vivem em favelas tenha dobrado em comparação os com 2 bilhões em 2007.

A poluição e a destruição aumentarão acentuadamente na Ásia, África e América do Sul (por exemplo poluição da água de produtos químicos, chuva mais ácida). Cada vez mais florestas serão cortadas – atualmente, 43.000 quilômetros quadrados de floresta são perdidos por ano. Com a destruição de seu habitat, mais e mais espécies estão morrendo – no ano 2100 deve haver apenas metade da riqueza florestal que existe hoje.

Espera-se que a influência geopolítica dos EUA e da Europa Ocidental *diminua acentuadamente nas próximas décadas*. Por outro lado, a importância política da China, Índia, Brasil e alguns outros países crescerá e em breve não serão mais "países emergentes"! Entre 2 e 3 bilhões de pessoas alcançarão a prosperidade até 2040. Devido à crescente desigualdade nesses países, no entanto, também poderia haver agitação cada vez mais frequente. Há também um grande potencial de conflito em países com diferentes grupos étnicos. A escassez de água em muitas regiões do mundo causada pelo crescimento populacional e pelas mudanças climáticas pode levar a conflitos armados. O número de potências nucleares crescerá e o perigo aumentará para que os terroristas também adquiram armas de destruição em massa.

A cultura ocidental, a ordem econômica capitalista e a ordem social democrática provavelmente foram enfraquecidas pela crise econômica financeira e mundial, mas estão sendo disseminadas mais amplamente por corporações multinacionais, mídia de massa e internet. Estilos de vida, roupas e atitudes se tornarão cada vez mais semelhantes nas diferentes regiões do mundo (*cultura global*).

Durante a atual fase de transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, a importância das forças produtivas do trabalho e do capital está diminuindo, enquanto o *conhecimento* está se tornando cada vez mais importante - é o "capital cultural" da nossa sociedade. O conhecimento refere-se a afirmações auto ordenadas sobre fatos ou ideias que uma pessoa desenvolveu com base em informações,



experiências, etc. Ao contrário do conhecimento, a informação não é pessoal e pode ser amplamente difundida com a ajuda de tecnologias modernas.

Na sociedade do conhecimento, o conhecimento é a força formativa da ação humana. Devido às ciências, que já incluem mais de 6.000 disciplinas individuais, mais e mais conhecimentos serão produzidos. As pessoas têm que se especializar *cada vez* mais, pois só podem estar atualizadas em áreas muito pequenas. Os trabalhadores se preocuparão cada vez mais *com a informação*; o acesso a ela será facilitado por *novas tecnologias*. Devido à crescente sobrecarga de informações, muitos locais de trabalho estão fazendo exigências cada vez maiores na área da *gestão do conhecimento*.

Empregos de menor qualificação se tornarão mais raros. Assim, mesmo para um trabalho simples, *serão necessárias habilidades* de TI muito boas no futuro. Por exemplo, a mecânica de carros já deve ser capaz de lidar com computadores e eletrônicos. Eles também precisam de um vocabulário básico em inglês, já que muitos programas são escritos nesta língua.

Espera-se que a distância entre "grupos engajados na produção do conhecimento" e "de grupos distanciados da produção do conhecimento" aumente. As pessoas que estão desempregadas devido à falta de qualificações utilizáveis acharão ainda mais difícil do que hoje encontrar novos empregos. Como o Estado só pode oferecer benefícios muito limitados para os *desempregados de longo prazo* devido ao alto gasto com idosos e *doentes, seu padrão de vida será muito baixo*. A pressão existencial será ainda maior do que é hoje, e a confiança na política será ainda menor. No entanto, algumas pessoas de baixa qualificação encontrarão um meio de subsistência em redes de autoajuda e na economia sombra - mas em um nível muito baixo.

A maioria das atividades só será realizada em *cooperação com outras*. As pessoas trabalharão cada vez mais em projetos temporários, com cada projeto mudando a composição da equipe. Seus membros terão cada vez menos o mesmo empregador - no respectivo projeto, funcionários de várias empresas, clientes e cientistas de instituições de pesquisa trabalharão juntos. Só assim novos produtos e serviços poderão ser desenvolvidos de forma eficiente - os ciclos de vida do produto continuarão a encurtar, o desenvolvimento de novos produtos exigirá cada vez mais conhecimento especial de



diferentes áreas da tecnologia ou conhecimento, sendo que a comercialização terá que ser planejada cada vez mais com mais cuidado. Além disso, os custos e riscos são suportados por diversas empresas ou instituições. Claro, você tem que compartilhar seu conhecimento com seus parceiros. No entanto, em 2007, a “economia de *projetos*” forneceu apenas cerca de 2% do valor agregado na Alemanha, por exemplo, - em 2020, de acordo com o Deutsche Bank Research, subiu para 15%. Especialmente em empresas de médio porte, essa forma de cooperação será muito rentável, pois as empresas relativamente pequenas poderão fazer o melhor uso possível de suas vantagens de especialização e agilidade organizacional. Além disso, muitos proprietários autônomos e pequenos negócios ganharão a vida no futuro, coletando conhecimento sobre clientes, mercados, etc., que eles vendem para outras empresas ou grupos de projetos.

Por um lado, o trabalho do projeto exigirá mais *flexibilidade* e agilidade mental dos colaboradores: eles sempre terão que trabalhar em outros lugares e junto com outras pessoas. No entanto, a videoconferência também será usada com mais frequência - mesmo agora, escritórios especiais são equipados com várias telas e câmeras, apresentações PowerPoint ou estatísticas podem ser vistas e discutidas simultaneamente em diferentes lugares. Por outro lado, cada vez mais a *criatividade* será exigida dos funcionários - “made in Germany”, por exemplo, significará “criada na Alemanha”, já que a produção de bens ocorrerá em grande parte em outros países. Isso pode ter um efeito positivo se o maior número possível de pessoas diferentes trabalhar em conjunto - diferenças com o maior potencial são aquelas entre jovens e idosos, bem como aquelas entre pessoas de diferentes áreas culturais. Pessoas mais velhas com boa formação e educação, portanto, ainda estarão totalmente envolvidas na vida profissional.

No entanto, quanto mais rápida a mudança tecnológica, econômica e social se torna, mais importante é se preparar para o futuro. Mas mão no coração, você já pensou em até que ponto suas atividades educacionais preparam nossas crianças “para o futuro”? Quais os conhecimentos e habilidades que as crianças devem adquirir para um futuro sustentável?



Viabilidade futura: habilidades e conhecimentos necessários

<i>Competências instrumentais</i>	Técnicas culturais (leitura, escrita, aritmética, etc.)
	Reflexividade, julgamento, lógica, resolução de problemas, agilidade mental e flexibilidade;
	Aprendizagem por competência técnica/metodológica: aprender a aprender;
	Capacidade de lidar com informações de forma significativa;
	Compreensão da tecnologia, habilidades de TI, domínio de programas;
	Competência da língua estrangeira;
<i>Competências Pessoais</i>	Criatividade, técnicas criativas, alfabetização midiática;
	Competência para atuar, habilidades motoras, controle corporal;
	Traços de personalidade: autoconfiança, autoimagem positiva, coragem, otimismo, perseverança, resiliência, etc.;
	Autogestão, manuseio positivo de sentimentos, autodisciplina;
	Resiliência, capacidade de lidar com transições e mudanças;
	Atitudes: vontade de aprendizagem ao longo da vida, curiosidade, abertura; atitude crítica;



Interesse em ciência, tecnologia, economia;

Alegria em pesquisar, experimentar e experimentar; Vontade de realizar, etc.;

Consciência ambiental e de saúde, atitude positiva para a vida;

Valores: localização ética/religiosa, moral, vontade de assumir a responsabilidade;

Aprender a ser humilde, a distanciar-se da publicidade e do "terror do consumidor";

Vontade de renunciar;

Habilidades comunicativas: expressividade linguística, auto expressão, empatia, habilidades auditivas, moderação;

Habilidades sociais: competência no trato com parceiros, crianças e amigos;

*Habilidades
sociais*

Capacidade de trabalhar em equipe;

Habilidades de resolução de conflitos;
Competência em lidar com pessoas de diferentes idades;

Comportamento pró-social, tolerância, consideração, solidariedade, compreensão para idosos e deficientes;

Competência intercultural;



*Conhecimento
básico do conteúdo*

Conhecimentos gerais: ciências naturais, tecnologia, matemática, economia, literatura, arte, música, arquitetura, história, geografia, sociologia, política, pedagogia, psicologia, direito, filosofia, religião, medicina, etc.;

Conhecimento dos problemas atuais: mudanças climáticas, proteção ambiental, desenvolvimento populacional, globalização, integração europeia, etc.;

*Especialização
específica*

Experiência profissional;
Habilidades profissionais;

É realmente um empreendimento muito exigente se quisermos transmitir tais habilidades e conhecimentos para as nossas crianças e jovens! Sejam pais, educadores ou professores, não podemos alcançar esse objetivo sozinhos. Só *juntos* podemos fazer crianças e jovens aptos para o futuro: pais, educadores e professores devem *trabalhar juntos na forma de uma parceria educacional!* Haverá sinergias se a creche e a escola tiverem um efeito *complementar* sobre a família e a família *complementar* o jardim de infância e a escola.

Juntos somos e seremos mais fortes!

Os pais são os "*arquitetos da família*". Sua personalidade, relacionamento e comportamento são exemplares para seus filhos e moldam seu desenvolvimento.

- Se os pais são mentalmente saudáveis, bebês e crianças podem mais facilmente formar laços com eles. Você se sentirá seguro e seguro com eles. Posteriormente, será aceita a constante alternância entre o desejo de proximidade e a busca da demarcação desses pais.



- Pais mentalmente saudáveis são bons exemplos: *as crianças aprendem com eles o pensamento racional, como lidar com sentimentos, problemas e conflitos, bem como um comportamento comunicativo positivo.*
- Se a relação do casal for boa, as crianças encontrarão segurança e segurança em sua família. Eles não estão envolvidos em conflitos, não sofrem tensões constantes, não têm que ter medo da separação e do divórcio. *Eles podem desenvolver a confiança necessária para explorar ativamente seu ambiente.*
- Uma boa relação de casal, semelhante ao diálogo, serve as crianças como *modelo para moldar seus próprios relacionamentos.* Eles reconhecem a conexão entre o trabalho de relacionamento e a autoeducação.
- Se os pais aceitarem a individualidade e a singularidade de seu parceiro, eles adotarão a mesma atitude em relação aos seus filhos. Estes podem, assim, *se desdobrarem livremente e perceberem-se.*

Fica claro o quão grande é o efeito educativo do modelo dos pais e de sua relação, que a qualidade da convivência e o clima familiar são de grande importância. Isso significa que *os pais não devem pensar na criança primeiro, mas em si mesmos e na sua relação como casal.*

Este princípio é amplamente desconsiderado hoje...

Além disso, uma criança precisa de limites claros. Deve aprender a ser atencioso com as intenções, desejos e necessidades dos outros membros da família. Estes não devem, portanto, ser escondidos. A criança também deve reconhecer que o dinheiro e o tempo são escassos, para que ele *aprenda a lidar corretamente com as ofertas de consumo, mídia e oportunidades de lazer.* Afinal, os pais devem confiar a ele cada vez mais tarefas em casa, para o cuidado de seu quarto, etc., pois isso contribui para sua independência, leva a uma vontade de assumir a *responsabilidade* e promove o desenvolvimento de suas habilidades.

A alienação da natureza também pode ser combatida, as crianças podem *usar todos os seus sentidos.* Juntos, são consideradas as plantas, os animais são observados, as mudanças sazonais são registradas e os materiais naturais são utilizados de forma lúdica. Isso - mas



também através de experimentação conjunta, produção de brinquedos, culinária, jardinagem, etc. - ao mesmo tempo promove a *auto atividade e criatividade* das crianças. A *aprendizagem exploratória, a orientação de ação e a aprendizagem experiencial* voltam a fazer parte da infância.

Crianças que muitas vezes fazem tais atividades, que desenvolvem hobbies ao longo do tempo ou que se tornam ativas em clubes, também são susceptíveis de passar pouco tempo na frente da TV ou na Internet. Caso contrário, os pais devem ensinar seus filhos a usar a *mídia* o mais cedo possível. Sob nenhuma circunstância eles devem "imobilizar" crianças pequenas ligando a TV. No entanto, jogos de *computador* selecionados podem ajudar as crianças a adquirir conhecimentos e habilidades. Dessa forma, as crianças podem conhecer o funcionamento de uma cidade, o surgimento de civilizações, a construção de um zoológico e muito mais. Foi comprovado que os jovens também podem desenvolver habilidades de gestão e liderança em jogos de computador educacionais se assumirem a liderança de um grupo ou o planejamento e preparação de uma ação...

Considerando o grande poder educacional das famílias, os pais também devem se esforçar para formar as seguintes características educativas relevantes em suas famílias:

- *Comunicação de alta qualidade* entre pais e filhos (ou seja, também em termos de vocabulário, compreensão conceitual, complexidade das frases, etc.),
- Apoiar a criança (pequena) na *exploração do mundo e no estabelecimento de relações sociais, especialmente com pessoas de outras idades, idosos e deficientes,*
- Conversas sobre *experiências no local de trabalho, sobre eventos políticos e contatos com instituições, para* que as crianças conheçam o mundo adulto,
- *Atividades educativas* na família, por exemplo engajamento com jogos educativos, leitura em voz alta, experimentação, conversas sobre filmes de televisão, livros, temas científicos e questões atuais (políticas),
- Uma *atitude positiva em relação à aprendizagem e ao desempenho,* à formação e aos estudos escolares e vocacionais,



- Interações positivas sobre o que acontece na escola e na sala de aula, apoio com lição de casa, *alto nível de ambição* em termos de desempenho escolar e conclusão,
- Contato próximo entre pais e educadores ou professores para que os primeiros saibam como apoiar a educação não familiar e os esforços de educação em casa.

Os pais educam! Sim, educam! Educam através dos valores que vivem, sua visão de mundo, seus interesses, suas atitudes, suas conversas sobre política, economia, sociedade, cultura, etc. Acima de tudo, uma relação pai-filho baseada no diálogo terá sempre um efeito positivo, se houver uma alta densidade de comunicação. Além disso, os pais também educam através das pessoas que trazem para o convívio com os seus filhos, através das atividades que realizam ou que promovem com eles, quais programas de televisão e livros que escolhem para eles. No entanto, as crianças não devem ser sobrecarregadas com muitas atividades e ofertas. As crianças precisam de espaço livre, para que muitas vezes possam se experimentar sem se sentirem observadas e/ou coagidas.

Devido às tendências futuras delineadas, as escolas em todo o mundo estão enfrentando mudanças fundamentais. O conteúdo educacional, as formas de aprendizagem, o papel dos professores, a avaliação do conhecimento e das competências, bem como o arcabouço institucional mudarão fundamentalmente nas próximas décadas. A importância da aquisição de conhecimentos factuais diminuirá significativamente em favor da capacidade de metodologia de *aprendizagem de* encontrar, avaliar e utilizar criativamente informações relevantes. Esta é a única maneira de estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida na sociedade do conhecimento. É necessário um *conceito educacional baseado em competências* que se concentre em habilidades básicas que possam ser desenvolvidas no decorrer da vida. As instituições de ensino do futuro devem, portanto, dedicar muito mais atenção às habilidades pessoais e sociais do indivíduo. Isso dará ao(à) estudante um sentido de orientação em sistemas complexos e ajudá-lo(a)-á a participar ativamente da vida pública e em decisões de impacto.

O aluno desempenhará um papel muito mais ativo e *independente* no processo de aprendizagem e também na criação de conteúdo. Ele estará cada vez mais se tornando um



"explorador" de iniciativa que abre novos terrenos de conhecimento em equipe, com os outros.

Assim, os professores se tornam gestores de processos de aprendizagem, coaches de aprendizagem e tutores que acompanham os alunos em sua trajetória educacional individual e em parceria, dão-lhes as informações de que precisam, oferecem sugestões e os apoiam, se necessário. Tornam-se facilitadores dos processos de aprendizagem em grupo, *organizando equipes de aprendizagem* e promovendo o intercâmbio entre os participantes.

No que diz respeito às formas de aprendizagem, a clássica situação de ensino frontal, expositivo deve perder importância - em favor do trabalho em *grupo, parceiro ou individual* com base na aprendizagem, pesquisa e atribuições de trabalho. Em cooperação com outros alunos, as informações são mais facilmente coletadas e criticamente revisadas em "loops de correção social". *A aprendizagem deve-se tornar um processo auto direcionado, a descobrir, "prazeroso" e socialmente incorporado, que envolve uma profunda imersão no respectivo tema e uma "construção do conhecimento" ativa dos alunos.* A tarefa dos professores é, então, "capturar" os resultados desses arranjos de aprendizagem e estruturá-los de tal forma que eles possam ser construídos.

É importante que mais *habilidades* de TI sejam ensinadas na escola e, sobretudo, que o uso da Internet como fonte *de informação* seja ensinado. As crianças devem aprender o mais cedo possível quais estratégias de pesquisa fazem sentido, como as quantidades de dados encontrados podem ser rapidamente visualizadas e avaliadas em termos de sua relevância e confiabilidade, e como elas podem ser armazenadas e usadas. Além disso, os alunos devem criar seu próprio conteúdo web, possivelmente prepará-lo em multimídia e postá-lo em sites relevantes.

Além disso, as crianças devem *aprender a aprender, ou seja,* desenvolver competência de aprendizagem. Processos de aprendizagem - e não mais produtos de aprendizagem - tornam-se objeto de ensino. Os alunos estão preocupados em como construir conhecimento, integrar novas informações em seus conhecimentos, resolver problemas e controlar o próprio sucesso da aprendizagem. Ao mesmo tempo, devem desenvolver uma *atitude baseada* em pesquisa, na curiosidade, motivação intrínseca e interesses fortes.



Embora a importância das *ciências naturais* tenha sido reconhecida e em muitos países o ensino de matemática, biologia, química e física tenha sido intensificado, as ciências da engenharia estão faltando nos *currículos*. Além das aulas teóricas, as crianças também devem aprender o mais cedo possível como lidar com materiais como madeira, plástico, metal ou cerâmica de forma prática - eles poderiam, por exemplo, produzir objetos úteis, presentes ou joias. Os alunos mais velhos poderiam desmontar dispositivos técnicos, conhecer seus componentes e sua interação. Além disso, eles poderiam construir pequenos veículos, aviões, máquinas, sistemas solares ou robôs. Essa grande relevância prática provavelmente intensificará o interesse pelas ciências da engenharia. Ao mesmo tempo, os alunos aprendem a aplicar conhecimento científico.

Economia e administração de empresas também devem desempenhar um papel maior. Em todas as escolas, esse assunto deve ser ensinado. Os alunos podem adquirir muito conhecimento e habilidades com a ajuda de jogos especiais de computador. Por exemplo, já existem "jogos sérios" em que os empreendimentos comerciais são simulados. Os alunos aprendem como um negócio funciona assumindo os papéis comuns nas empresas.

Uma vez que a vida em nossa sociedade é fortemente influenciada por leis e regulamentos, *maior conhecimento jurídico* deve ser transmitido nas escolas. *Questões políticas (fundamentais) atuais e problemas sociais* também devem ser retomadas em sala de aula e discutidas pelos alunos. O conhecimento sociológico e psicológico também está se tornando cada vez mais importante e, portanto, deve ser ensinado na escola.

A aprendizagem também pode ser temporariamente deslocada para fora da sala de aula: estudos de caso em cooperação com empresas, manutenção de computadores e redes escolares, projetos, explorações da natureza, visitas, colaboração em estúdios ou escritórios editoriais, introduzir os alunos ao *mundo do trabalho* e permitir que eles adquiram conhecimentos e habilidades em situações "mais reais". Escolas e empresas ou outras instituições devem estar mais próximas entre si, a fim de abrir maiores espaços de experiência para *os alunos*. Apresentações criativas e, portanto, *únicas (equipe)* ou resultados individuais de trabalho formam uma base de classificação diferente das revisões de desempenho escritas.



Além disso, a *criatividade* das crianças deve ser mais promovida. Brainstorming, *flashes de pensamento* e *pensamento construtivo* são as palavras de ordem aqui. Os alunos precisam de uma "máquina de comunicação", como um computador com conexão à Internet ou um celular habilitado para web que os suporte em brainstorming, implementando suas próprias ideias e registrando padrões importantes de conhecimento. Eles usam a liberdade para poder trabalhar *artisticamente* e *culturalmente* - também em ambientes digitais.

Grupos de aprendizagem, comunidades de estudo também podem se reunir em espaço virtual – por exemplo: estudantes de diferentes países trabalhando juntos em temas específicos. Nesse contexto, deve-se fazer referência à importância das habilidades de *língua estrangeira*, que estão se tornando cada vez mais importantes em nosso mundo globalizado. Tem que ser verificado aqui se as línguas mais importantes são realmente ensinadas em nossas escolas. Por exemplo, o *chinês* é atualmente falado por 1.140 milhões de pessoas, mas o inglês é a segunda língua mais comum falada por apenas 337 milhões. No entanto, o inglês desempenha um papel maior como segunda língua: 235 milhões de pessoas aprenderam inglês, mas apenas 71 milhões aprenderam chinês. O inglês é considerado uma língua para o mundo profissional e para a Internet, mas está perdendo importância nesta última área: em 1991, 100% dos textos na Internet estavam em inglês, em 2005 ainda 50% e em 2007 já apenas 30% (14% em chinês). Outras línguas mundiais com futuro são *hindi* e *árabe*; eles podem ter ultrapassado o inglês como sua língua materna até 2050. A importância do espanhol *também* aumentará; nos EUA, até 2050, pessoas de ascendência latino-americana, negros e outros grupos comporão mais da metade da população. O francês ou mesmo o latim e o grego, por outro lado, perderão importância.

Além das já citados, existem muitas outras áreas de educação que devem ser consideradas na escola. Entre elas, por *exemplo*. A *educação religiosa, ética e consciente*, bem como *educação estética, cultural, musical e artística*. Além disso, o *desenvolvimento motor e de saúde* deve ser promovido - muitos alunos são destreinados, desajeitados e muito gordos. As crianças também devem estar *preparadas para a vida em uma sociedade de lazer* na qual tenham muitas oportunidades de autor realização. Eles devem aprender a passar seu tempo livre de forma significativa e desenvolver hobbies o mais cedo possível.



Como a proporção de idosos na população aumentará cada vez mais nas próximas décadas, também é importante garantir que *os jovens entendam as situações de vida e as necessidades dos idosos e possam se comunicar bem com eles*. Então a guerra geracional esperada por alguns especialistas pode ser evitada, uma vez que nestas circunstâncias os mais jovens estarão mais dispostos a desistir de uma parcela ainda maior de sua renda no futuro em favor dos idosos. Mas o entendimento também deve ser desenvolvido para os deficientes ("educação integrativa") e para os inocentes "perdedores" na sociedade do conhecimento (as pessoas menos talentosas e menos qualificadas) - e também deve haver oportunidades de carreira e vida para eles no futuro. A sociedade do conhecimento não pode se dar ao luxo de negligenciar o apoio individual de crianças e jovens de grupos desfavorecidos. Por exemplo não deve mais acontecer, que os jovens saiam da escola sem o domínio *das técnicas culturais!*

Apesar de toda a orientação futura dos esforços educacionais, no entanto, o direito da criança ao presente não deve ser ignorado. Eles precisam de liberdade na qual possam viver suas vidas- livres de pressão para realizar. Além disso, a educação nem sempre deve ser vista apenas sob o aspecto de "desempenho para a economia e para a sociedade", mas também deve ser considerada sob o aspecto de "fim em si mesmo": *A educação deve, ao mesmo tempo, levar ao desenvolvimento da "humanidade interior e da própria individualidade"*. As necessidades atuais dos alunos devem ser levadas em conta - incluindo o desejo de ir fundo em um determinado tema, "para chegar ao íntimo das coisas".

Também teria que ser considerado se uma maior qualidade da educação escolar não poderia ser alcançada se, em nome dos respectivos estados federais, parte do conteúdo curricular fosse elaborado por professores experientes e designers de mídia de forma multimídia e interativa e postado na internet. Isso poderia resultar em elementos de ensino particularmente bons que são "exibidos" pelos professores durante as aulas "normais" via *beamer* ou usados de forma independente pelos alunos (por exemplo no caso do trabalho autônomo/parceiro, à tarde durante o tempo de lição de casa, no contexto dos projetos ou no caso de cancelamento de uma aula). Como muitos profissionais trabalharam no respectivo elemento de ensino, uma alta qualidade do mesmo pode ser garantida, e através da preparação multimídia, a motivação de aprendizagem e sucesso



certamente será maior entre os alunos (no México, todo o currículo para crianças de 10 e 11 anos já foi postado na internet. Cerca de 5 milhões de estudantes agora recebem suas aulas através da "Enciclomédia").

De qualquer forma, o futuro pertence à *"escola durante todo o dia"* - mas a uma "escola durante todo o dia" em que os tempos de ensino são equalizados, em que também há disciplinas sem classificação, nas quais os alunos têm muitas escolhas, nas quais encontram liberdade e onde também podem usar atividades de lazer. Grupos de teatro, bandas, orquestras, estúdios, grupos experimentais, aulas de dança, uma grande variedade de esportes, grupos de hobby e muito mais se poderia encontrar num lugar assim. E há espaço para tais ofertas, mesmo que o cânone dos sujeitos seja expandido como proposto: *Se você levar a sério a ideia de aprendizagem ao longo da vida, você não precisa sobrecarregar os currículos e "encher" as crianças com conhecimento* - especialmente porque o conhecimento está se tornando ultrapassado cada vez mais rapidamente. Se os alunos adquirirem as habilidades mencionadas acima, poderão adquirir o conhecimento necessário no decorrer de suas vidas.


No futuro, as pessoas adquirirão conhecimentos e habilidades em *mais locais de aprendizagem do que hoje*: na formação intersocial e em instituições de ensino superior, em institutos privados, por meio de consulta de especialistas, por meio de programas multimídia de ensino e treinamento, via internet, no exterior ou diretamente no local de trabalho através da orientação de colegas mais experientes. Haverá também um aumento das *ofertas educacionais modulares* por parte das universidades e provedores privados. No decorrer de suas vidas, as pessoas sempre adquirirão novos diplomas, e os caminhos educativos se tornarão cada vez mais individualizados.

O sistema educacional atual ainda não oferece a educação e o treinamento que as crianças e os jovens precisam para se "adequarem" ao futuro. É por isso que está na hora de um novo despertar da política educacional! Por um *lado, os investimentos com creches, escolas e universidades devem ser aumentados, E MUITO* - eles estão atualmente abaixo da média da OCDE. Por outro *lado, é preciso garantir maior qualidade das ofertas educacionais, em especial por meio de avaliação externa contínua*. No entanto, isso pressupõe que às instituições de ensino sejam concedidas mais independência, responsabilidade pessoal e liberdade de



design, pois esta é a única maneira de criar competição entre elas e mobilizar forças criativas e inovadoras. Os subsídios governamentais devem estar parcialmente ligados a critérios de qualidade. O objetivo era criar um sistema educacional flexível e adaptável, que antecipasse o futuro.

Prof. Dr. Ricardo Monteiro
Mentor educacional e pesquisador



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo I

IMPACTOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: Limites e Possibilidades no uso das Ferramentas Digitais

Isbéria Coutinho Souza

Helenice Barroso Araújo

Maria Veronica Oliveira Simão

ISBN 978-65-994375-7-1

IMPACTOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Isbéria Coutinho Souza
Helenice Barroso Araújo
Maria Veronica Oliveira Simão

RESUMO

A educação brasileira tem vivenciado avanços significativos nas últimas décadas devido às sucessivas reformas de aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores. E a maior mudança desse cenário educativo ocorreu em 2020 quando uma doença, a Covid-19, se alastrou pelo mundo e todas as escolas tiveram que fechar suas portas. Professores, alunos e toda a comunidade escolar foram obrigados a mudar suas rotinas e se adaptarem a um novo modelo de ensino, tendo que se re(adaptar) e criar novas formas/métodos na procura de soluções para o novo momento foi inserido o uso das ferramentas digitais. Desta forma, o objetivo desse artigo é compreender como as ferramentas estão sendo trabalhadas, seus limites e possibilidades de acesso e/ou uso pelos professores e alunos. Para isso, se faz necessário o uso de bibliografias que abordam sobre as ferramentas digitais e seus impactos no meio educacional diante dos reflexos vivenciados no momento. Está dividido em tópicos que tratam de um breve histórico da Educação, os avanços no meio educacional e os impactos da pandemia. No tópico seguinte, uma abordagem sobre o uso das ferramentas digitais, seus limites de acesso, as possibilidades em relação ao conhecimento delas e sobre a importância de fazer uso dessas tecnologias durante e pós pandemia. E por fim, as considerações finais contendo reflexões sobre os impactos e uso das ferramentas.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Ferramentas digitais.

INTRODUÇÃO

A educação teve grandes avanços durante as últimas décadas, passou a ser mais discutida, teve a inserção de novas legislações, políticas públicas e a homologação da BNCC. No entanto, houve também uma drástica mudança em todo o seu contexto.

Tudo parecia ir bem, até que de repente, exatamente em março de 2020, chega ao Brasil um vírus que obriga a todos mudar sua rotina e se adaptar ao novo. As escolas foram fechadas, os professores tiveram que se re(adaptar) e criar novas formas/métodos na procura de soluções para o novo momento.

Assim, diante desses impactos causados pela pandemia da covid-19, na busca de uma forma para lidar com a situação, foi necessário fazer uso das ferramentas digitais no meio educacional, mesmo com limites e possibilidades enfrentadas tanto por alunos, como por professores. As ferramentas digitais já eram usadas, no entanto havia uma certa resistência em relação ao uso.

O uso das ferramentas digitais é de fundamental importância, principalmente no meio Educacional, pois a tecnologia além de permitir a comunicação, tem um amplo campo de informações. Sendo necessário seu uso durante e pós pandemia para amenizar os impactos e desafios enfrentados.

Desta forma, o objetivo desse artigo é compreender como as ferramentas estão sendo trabalhadas, seus limites e possibilidades de acesso e/ou uso pelos professores e alunos. Para isso, se faz necessário o uso de bibliografias que abordam sobre as ferramentas digitais e seus impactos no meio educacional diante dos reflexos vivenciados no momento.

Para tal, o próximo capítulo trata de um breve histórico da Educação, os avanços no meio educacional e os impactos da pandemia. Já o capítulo seguinte traz uma abordagem sobre o uso das ferramentas digitais, seus limites de acesso, as possibilidades em relação ao conhecimento delas e sobre a importância de fazer uso dessas tecnologias

durante e pós pandemia. E por fim, as considerações finais contendo reflexões sobre os impactos e uso das ferramentas.

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

A história da educação brasileira se confunde com a formação do próprio país, pois um dos objetivos era educar a população que aqui habitava, preparando-a para o trabalho. Porém, este objetivo ficou muito distante desse povo e se voltou, essencialmente, para a elite durante muito tempo o que garantia uma formação para lidar com os lucros das produções. Esse tipo de educação se estendeu por um longo período.

Segundo Ribeiro (1993), as mudanças estruturais só apareceram no século XVIII, causando mudanças bastante significativas para o ensino, as quais são refletidas até os dias atuais por tratar de interesses políticos e elitistas. Já no século XIX, a educação era voltada para alunos que tivesse interesse em cursar o ensino superior, devido ao surgimento de uma nova classe social, a burguesia, que para sobreviver tinha que se equiparar com a elite.

As primeiras propostas educacionais inovadoras aconteceram com a Reforma de Benjamin Constant que discutia a implementação de currículos organizados com todos os níveis de ensino. A propósito, muitas outras reformas surgiram com pensamentos filosóficos pautados no direito de igualdade e oportunidade, mas nenhuma supriu as necessidades educativas, sociais e culturais da população, inclusive as propostas pelo Ministério da Educação que tomaram corpo, somente, depois de passar por muitas revisões.

Em uma visão contemporânea, “no decorrer da história da educação brasileira é possível encontrar diversos momentos da vida das instituições de ensino em que os aspectos democráticos e participativos foram negligenciados” Fochi e Silva (2017, p. 95). Essa questão sempre foi motivo de discussão devido às reformas excludentes deste setor

que só começa a aparecer com a elaboração da Constituição Federal (1988) e outras leis oriundas desta. Além disso, muitas tendências sociais e filosóficas discutem a educação em vários aspectos e sentidos, refletindo sobre sua verdadeira finalidade.

A legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96), por exemplo, é baseada nos princípios versados pela Carta Magna, trazendo em seu texto a obrigatoriedade dos direitos e deveres que a população tem no que concerne à educação. Conforme Brzeziski (2008, p. 101), “o art. 3º, I, da LDB refere-se especificamente à *igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola*” como direito de todos.

Segundo o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/01, muitos projetos de leis referentes à educação foram apresentados com o intuito de elevar e valorizar a educação, o que permitiu a inserção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, pois havia a necessidade da elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

O mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC trata essencialmente da construção curricular da educação básica pautada nas vivências do entorno dos estudantes. O foco é a aprendizagem de qualidade, respeitando os costumes e as culturas de cada região, com o compromisso de uma educação integral e plena desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Conforme Brzeziski, (2008), neste momento é necessário que a população brasileira acompanhe as ações políticas no tocante aos investimentos educacionais para garantir a integração social, cultural e justiça da educação para todos. Portanto, a educação não pode fugir do seu papel humanizador e do compromisso de construção de uma sociedade mais justa e fraterna, visto que no novo cenário escolar, o aluno é o protagonista da sua própria história. Em face disso, o próximo tópico tratará a respeito dos avanços educacionais brasileiros.

1.2 OS AVANÇOS NO MEIO EDUCACIONAL

Em toda a história da educação brasileira nunca houve tantas mudanças como atualmente, principalmente no campo da tecnologia digital. Em um mundo globalizado não tem como ficar distante dos acontecimentos mundiais que afetam a vida de todos no planeta.

Dessa forma, a tecnologia permitiu essa conexão entre povos, possibilitando conhecer as culturas e costumes de diferentes países ampliando o conhecimento, porém o que falta é a adaptação e o manuseio das ferramentas tecnológicas para facilitar a comunicação.

Para Gonçalves (2020, p. 11),

[...], a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo globalizado é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para educação, ou seja, devemos adaptar-nos aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.

Conforme o exposto, a educação deve acompanhar a evolução do mundo, se apropriando dos meios tecnológicos e orientando a comunidade escolar para o domínio das novas ferramentas, pois estas farão parte de todo o processo educativo a partir de um determinado período da história, mesmo que demore algum tempo para uma adaptação adequada.

Ao passo que, a tecnologia chegou às escolas trazendo infinitas possibilidades de como trabalhar as aulas utilizando as inovações tecnológicas como: a TV, vídeos, DVD, rádio, computadores, datashow e, finalmente, a internet, deixa as práticas pedagógicas mais atrativas, uma vez que as aulas expositivas se tornaram enfadonhas para os alunos.

Além disso, a internet tornou-se a ferramenta mais utilizada pela escola. Para Santos e Monteiro (2020, p. 5), “alunos hiperconectados em sala de aula tem acesso à

diferentes fontes de informações, sendo atualizados a cada momento sobre os acontecimentos que ocorrem no mundo”. Em face disso, o professor nem imagina a diferença que esse sistema fará no momento que não puder trabalhar, somente, em sala de aula.

Por outro lado, são poucos os profissionais da educação que se interessam pelas novas tecnologias, porque ainda não veem significado para trabalhar com elas, porém, para outros, é algo que vai além da sala de aula, ressignifica o processo do ensino-aprendizado. Nesta nova concepção dar aula assusta muitos professores devido a sua crença de que a aprendizagem só acontece se estiver na sala de aula escrevendo em uma lousa e cara a cara com os alunos.

Como mencionado, as tecnologias digitais "podem oferecer grandes subsídios para uma mudança de paradigma na forma de ensinar e de aprender" Gonçalves (2020, p. 12), em especial nesse período de pandemia da Covid-19, no qual as escolas fecharam, partindo para o sistema de ensino remoto. Este modelo foi seguido por todas as escolas desde a escola pública à particular, maneira encontrada para continuar oferecendo o ensino.

1.2 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Com a chegada do vírus da covid-19, foram grandes os impactos e mudanças no meio Educacional. Houve o fechamento das escolas, onde educadores tiveram que se reinventar, passando a utilizar as ferramentas digitais, e isso foi e continua sendo um grande desafio, não só para os professores como também para a comunidade escolar.

Assim, Ortegal e Rocha (2020, p.3) afirmam que “a tecnologia digital foi colocada em destaque e, de uma hora para outra, até os professores mais resistentes à educação on-line começaram a utilizá-la, a fim de continuar o processo educativo”, mesmo não podendo estar presente na escola, buscou-se uma forma para trabalhar usando as ferramentas e adotando uma nova forma de ensino.

Diante do exposto, na luta contra uma doença desconhecida até então, ninguém quer se arriscar à aglomeração, a opção que restou foi dá aula à distância, exigindo o uso da modalidade conhecida como ensino remoto o que há pouco tempo era visto como método falho, que não contribuía para uma aprendizagem significativa.

Segundo Paisini, Carvalho e Almeida (2020 p. 4), “a educação está sendo modificadas pela adaptação docente e discente, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação” para transformar a maneira de fazer educação nas escolas do Brasil.

Utilizando plataformas virtuais, ficou clara para os professores e gestores escolares a necessidade de enfrentar o desafio de ensinar remotamente e as consequências de desconhecerem diferentes recursos tecnológicos digitais, plataformas e aplicativos educativos. Entender o cenário e lidar com o que viria pela frente foi o desafio maior para os educadores que enfrentaram, e ainda enfrentam, bravamente os problemas decorrentes dessa medida (ORTEGAL E ROHA 2020 p.304).

Desse modo, esse formato de ensinar veio para que os alunos não parassem seus estudos e não ficassem prejudicados. Pois mesmo com a falta de intimidade com as tecnologias digitais, é preciso que os docentes compreendam que em pleno século XXI, uso das mesmas é indispensável no meio educacional.

Em vista disso, o uso das tecnologias digitais nesse novo formato de aulas foi de extrema importância para os professores, mesmo enfrentando muitas dificuldades em manuseá-las se sobressaíram dando continuidade ao processo educativo. Pois, as medidas adotadas serviram para mostrar que o ser humano é capaz de se adaptar conforme suas necessidades e os desafios funcionam com “força motriz” para as superações diante das maiores adversidades.

2. O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) surgiram no século XX e revolucionaram a indústria, a economia e a sociedade. Permitindo criar e recriar diversas experiências, proporcionando um amplo conhecimento e diferentes práticas sociais fundamentais e de grande relevância para todos na qual fazem uso.

Segundo Moran (2003, p. 15). “a internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos estudantes, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Assim, fica claro o quanto esse recurso tecnológico pode ajudar nas pesquisas e na busca de novos conhecimentos.

Diante do exposto, a internet atrai a atenção e, ao mesmo tempo, é um meio de comunicação irrefutável, pois permite que alcance, troque e busque informações através de suas ferramentas, permitindo um maior alcance dos acontecimentos no meio educacional.

Para Moreira e Shlemmer (2020) as Tecnologias Digitais contem significado em termos éticos, legais e políticos que desmistifica essa ideia de enfraquecimento da distinção entre a natureza, a máquina e o homem, pois os mesmos ganham forças e se alinham por meio dos recursos e do conhecimento.

Para assegurar que a cultura digital faça parte do meio educacional, surge a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que em sua competência geral 5 pressupõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018 p.9).

Conforme o exposto, o uso da tecnologia como ferramenta de desenvolvimento pedagógico permite compreender como o estudante vai utilizar de forma significativa, visando dominar o universo digital para que consigam utilizar essas ferramentas para aprender e/ou produzir.

De acordo com Santos e Monteiro (2020), há um contexto social em que as pessoas vivem conectadas desde cedo. Pois a sociedade passa por grandes mudanças e transformações, principalmente no meio digital. E em decorrência dessas evoluções, muitas atividades hoje, são realizadas de forma virtual fazendo uso de diversos dispositivos.

No entanto, essa cultura digital é um reflexo do cenário atual, onde tudo é feito por uso da tecnologia, principalmente agora com a interferência da pandemia. Embora tenha grandes avanços nesse meio digital, surge alguns limites em relação ao uso e acesso, no qual será abordado no próximo tópico.

2.1 OS LIMITES DE ACESSO E USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO MEIO EDUCACIONAL

Na conjuntura atual, as tecnologias passaram a fazer parte das tarefas profissionais do cotidiano dos brasileiros. Assim, algumas profissões estão sujeitas a um retrocesso se recusar o uso das ferramentas digitais. Portanto, no meio educacional é de fundamental importância seu uso.

Na visão de Barbosa et al, (2020), a tecnologia está atrelada, principalmente aos conhecimentos das ciências tecnológicas, mas que também, devido os últimos acontecimentos da Covid-19, tem se tornado essencial na vida do educador. Entretanto, muitos professores questionam o uso das ferramentas digitais porque demonstram limitações no manuseio, visto que não foram capacitados para lidar com as mesmas.

Neste sentido, Santos e Monteiro (2020, p. 13) versam que “não basta ter essas ferramentas para fazer com que o processo formativo ocorra, é preciso que professor detenha dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica efetiva em um

ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia”. Dessa forma, é necessário que o professor tenha tanto as ferramentas quanto o domínio delas.

Por outro lado, têm professores acomodados/desatualizados que, mesmo tomando conhecimento da importância do uso das tecnologias digitais, se recusam a trabalhar com ensino remoto com a justificativa de que o formato não atinge o objetivo desejado para a aprendizagem.

Como afirmam Ortegá e Rocha (2020, p. 311), “é necessário que o professor se aproxime dos estudantes, a partir das tecnologias digitais em suas aulas, promovendo experiências capazes de ampliar seus conhecimentos” mesmo que seja de forma remota.

[...]. Não obstante as suas dificuldades de compreensão das linguagens presentes na ferramenta, a questão financeira acaba por determinar os seus lugares no mercado de acesso à internet, os pacotes de dados oferecidos e comprados das operadoras de telefonia móvel restringem ao acesso “ilimitado” as redes sociais virtuais (CAETANO et al., 2020, p. 129).

A linguagem é um problema muito complexo, uma vez que a maioria dos estudantes de baixa renda, além de ter acesso limitado às aulas devido aos pacotes de internet, não consegue acompanhar a compreensão do conteúdo de maneira almejada. Essa questão é de cunho social. Faltam políticas públicas emergenciais para esses casos, pois a educação também é um serviço essencial na vida e para os cidadãos.

Diante do exposto, a pandemia trouxe muitos problemas para as famílias que vivem em situação de vulnerabilidade. A modalidade de ensino remoto, por exemplo, exclui estudantes oriundos de famílias com poucos recursos, que não podem comprar um celular para assistir as aulas, o que prejudica o desenvolvimento intelectual desses alunos. Apesar dos limites, existem também possibilidades da utilização das TICs, o que será abordado a seguir.

2.2 AS POSSIBILIDADES EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO E USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

A educação brasileira está vivenciando uma nova modalidade de ensino, o remoto. E as ferramentas digitais contribuem tanto no meio educacional, como também em outras áreas, sem o uso delas, complicaria mais ainda a vida do ser humano, facilitando a realização de pesquisas, vídeoaulas, enfim, até trabalhar virtualmente em sua própria casa.

De acordo Barbosa et al, (2020, p. 260), “em um mundo onde a tecnologia está atrelada a praticamente todas as profissões, possuir conhecimentos relativos às ciências tecnológicas, no exercício profissional de educador tem se tornado essencial”. Além de permitir um amplo conhecimento do mundo contemporâneo.

As ferramentas digitais são essenciais no contexto educacional, e ao serem usadas durante a pandemia da COVID-19, evitou que os estudantes fossem prejudicados em sua totalidade. No entanto, foi preciso que os professores se reinventassem para interagir com seus alunos, permitindo uma interação entre ambos, através de aplicativos, como Google Meet, Whatsapp, Zoom e outros.

Conforme Moreira e Shlemmer (2020 p.6), “a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD, importa alterar a forma como se pensa a educação”. Para tanto, é necessário o envolvimento por parte de todos, e que os mesmos passem a ver a Educação de uma forma na qual precisa de reflexão e envolvimento na busca e uso dessa inovação.

O uso das ferramentas digitais é imprescindível nesse cenário atual. O profissional que não procura inovar seus conhecimentos acaba retrocedendo, pelo fato de não buscar se adaptar ao novo. Em virtude disso, a cultura digital é imprescindível tanto durante a pandemia quanto o pós-pandemia.

2.3 O USO DIGITAL DURANTE E PÓS-PANDEMIA

As tecnologias foram de fundamental importância para o funcionamento da educação, principalmente agora, nesse período de pandemia, quando houve o fechamento das escolas. Quando tudo ficou limitado e a utilização dessas ferramentas foi um dos únicos recursos possíveis para a educação, já que todas as escolas foram fechadas, impedindo o ensino presencial e tornando-o em remoto e/ou a distância.

Assim Santos e Monteiro (2020 p. 11), afirmam que “é importante que os professores também devam compreender o papel deles diante do processo educacional, não só usando tecnologias, mas permitindo que o recurso utilizado possa incluir todos os alunos, de forma a atender às necessidades educacionais específicas de cada um”, tendo o cuidado em alcançar cada estudante, permitindo o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se necessário que aja um cuidado em relação ao uso das tecnologias tanto quando se fala de recurso, quanto na utilização dos mesmos. Pois da mesma forma que ela contribui para a aprendizagem também traz empecilhos para esse meio virtual, como as fake News.

De acordo com Paisini, Carvalho e Almeida (2020, p.7) “A educação pós-pandemia irá passar pelo “estranhamento” entre o presencial e o EAD. Há de se considerar que a volta será gradual, com o retorno gradativo dos alunos para a sala de aula, havendo a necessidade da continuação do emprego de tecnologia”. Mesmo com o retorno presencial o uso das ferramentas digitais permanecerá.

Vale lembrar que houve muitas mudanças tanto na vida das pessoas quanto no meio educacional. As tecnologias estão presentes não apenas como um aporte interativo ou entretenimento adicional, mas também como uma ferramenta indispensável para todo o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Paisini, Carvalho e Almeida (2020, p.8) “A educação do novo milênio, após pandemia, deverá estar permeada de estudos que envolverão a cultura, a partir de intersecções, numa perspectiva que adote o entrelaçamento cultural, onde a própria

cultura será vista como entrelugar”. Sendo necessária uma reflexão por parte de todos os envolvidos.

Diante do exposto, se observa que as ferramentas digitais trouxeram inovações para todo o contexto, mesmo que tenha alguns empecilhos, adversidades e o acesso limitado, suas contribuições são mais do que os limites. Tendo como foco o cumprimento da competência 5 e a aprendizagem tanto durante, como pós pandemia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação faz parte da vida de todos os cidadãos e tem como premissa melhorar a qualidade de vida econômica, social e cultural, porém durante todo percurso do processo de ensino-aprendizagem há sempre impactos e desafios que devem ser ultrapassados e para lidar com esses advenços é necessário que, não só os educadores, mas toda a sociedade se ajude em regime colaborativo, em especial, nesse cenário de pandemia da Covid-19.

Diante disso, é impreciso prevê o pós-pandemia, ou seja, os efeitos educativos causados pela falta de aulas presenciais nas escolas. No entanto, o que se estima é um grande prejuízo no meio educativo, visto que as escolas não foram preparadas para dar suporte aos seus profissionais para trabalhar com as ferramentas digitais em momentos emergenciais, muito menos os alunos.

Assim, é imprescindível compreender que a educação está se renovando, professores, alunos e toda comunidade escolar se adaptando às ferramentas, dentro das suas possibilidades e limites de usos, para que a educação não pare completamente. Por isso, o movimento pela educação não pode parar. Nesse momento atípico de pandemia é essencial buscar ações e soluções que ajudem a alavancar o ensino, seja remoto ou híbrido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, André Machado; et al. **Aulas presenciais em tempos de pandemia**: Relatos de experiências de professores do nível superior em aulas remotas. Ver. Augustus. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 23.abri.2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001. Acesso em 22. Abri. 2021.

BRZEZISKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. – São Paulo: Cortez, 2008.

CAETANO, Marcio. et al. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre políticas de educação. Rio de Janeiro 2020.

FOCHI, Graciela Márcia; SILVA, Thiago Rodrigo da. **Contexto histórico-filosófico da educação** UNIASSELVI: Indaial, 2017.

GONÇALVES, Jocélio da Silva. **Tics educacional no ensino remoto**: seus usos e contribuições na prática docente em tempo de pandemia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Universidade aberta do Brasil. Repositório digital. Cabedelo, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br>>. Acesso em: 19.abri.2021.

MORAN, José Manuel. **VERDADES PEDAGÓGICAS**: Tecnologias no exercício da gestão. 2003. Disponível em: <<https://www.verdadespedagogicas.blogspot.com/2011/12/moran-2003-em-seu-artigo-comenta-sobre.html>>. Acesso em: 18.abri.2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHELMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma da educação digital onlife**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 24.abri.2021.




Diálogos Educacionais - vol. I

ORTEGAL, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. **O dia de amanhã na realidade e nas mentes- O que esperar da escola após pandemia?** Pedagogia em ação., Belo Horizonte, 2020.

PASINI, Carlos Geovani Delevate; CARVALHO Érvio de. ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A Educação Híbrida em tempos de pandemia:** algumas considerações. RS, 2020

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Pandeia n° 4. ISSN 0103-863X. Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 20.abri.2021.

SANTOS, Veríssimo Barros dos. MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Educação e covid-19:** As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. 2020



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo II

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PRESENTE NAS
ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL**
Genilson Saraiva Oliveira

ISBN 978-65-994375-7-1

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Genilson Saraiva Oliveira

RESUMO

A educação ambiental é uma área relativamente nova na conjuntura mais ampla do campo educacional, que passou a integrar efetivamente a partir dos anos 1970. Em poucas décadas, todavia, ela se mostrou um componente obrigatório nos currículos dos sistemas educacionais de diferentes países, em todos os níveis de ensino de grande relevância. Isso foi possível por meio de intensos debates, lutas e conquistas realizados em diferentes esferas, em eventos dentro e fora do Brasil, em fóruns governamentais e não-governamentais, que resultaram na produção de diferentes documentos, contendo princípios, proposições, manifestos e políticas educacionais. Assim sendo, o objetivo geral é analisar a importância do currículo da educação ambiental presente nas escolas de ensino fundamental, como ferramenta de construção de valores e objetivos atitudinais para a vida dos discentes. Para isso, faz-se uso da metodologia de uma análise bibliográfica e documental sobre o aspecto normativo, no intuito de fornecer elementos para uma reflexão sobre a temática. Assim sendo, o presente trabalho se constitui uma importante fonte de dados para a reflexão acerca da importância da implementação de um currículo de educação ambiental nas escolas de Ensino Fundamental, cabendo aos sistemas de ensino estabelecerem se este currículo deve ou não se constituir como componente curricular ou ser abordado de forma interdisciplinar.

Palavras-chaves: Currículo. Educação ambiental. Legislação.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é uma área relativamente nova na conjuntura mais ampla do campo educacional, que passou a integrar efetivamente a partir dos anos 1970. Em poucas décadas, todavia, ela se mostrou um componente obrigatório nos currículos dos sistemas educacionais de diferentes países, em todos os níveis de ensino de grande relevância.

Isso foi possível por meio de intensos debates, lutas e conquistas realizados em diferentes esferas, em eventos dentro e fora do Brasil, em fóruns governamentais e não-governamentais, que resultaram na produção de diferentes documentos, contendo princípios, proposições, manifestos e políticas educacionais.

Diante disso, o presente artigo visa, questiona-se: qual a importância o currículo da educação ambiental presente nas escolas de ensino fundamental? Como a escola pode contribuir para a construção de valores atitudinais com a currículo da educação ambiental?

Assim sendo, o objetivo geral é analisar a importância o currículo da educação ambiental presente nas escolas de ensino fundamental, como ferramenta de construção de valores e objetivos atitudinais para a vida dos discentes. Para isso, faz-se uso da metodologia de uma análise bibliográfica e documental sobre o aspecto normativo, no intuito de fornecer elementos para uma reflexão sobre a temática. Nesse sentido, Fonseca (2002, p. 32), afirma que “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”, enquanto a pesquisa documental se constitui uma “[...] fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46).

Assim sendo, o presente trabalho se constitui uma importante fonte de dados para a reflexão acerca da importância da implementação de um currículo de educação ambiental nas escolas de Ensino Fundamental, cabendo aos sistemas de ensino

estabelecerem se este currículo deve ou não se constituir como componente curricular ou ser abordado de forma interdisciplinar.

1. DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Com o desenvolvimento das diferentes conferências voltadas para a educação ambiental, se tornou viável a implementação por meio das políticas do ministério da educação continuada, documentos com propostas para o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental.

Todas as propostas foram desenvolvidas pela coordenação geral de EA, tendo como referência o encontro do VII fórum brasileiro da educação ambiental ocorrido em 30/03/2012, em Salvador BA, que destacou entre uma das propostas:

A educação ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 535).

A partir das diferentes conferências com temáticas no âmbito educacional que é estabelecido a implantação das diretrizes no contexto curricular sobre abordagens a educação EA na educação básica e superior e nas diretrizes do sistema de ensino do Brasil que estabelecem marcos específicos na educação ambiental através das diretrizes nacionais nos fundamentada da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) entre outras leis que deliberam sobre as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo ministério da educação pautadas respectivamente nas Leis: nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995.

Diante dessa competência para deliberar as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-se imprescindíveis para todos os sistemas de ensino e instituições educacionais, se faz garantir a participação da sociedade na concretização da educação nacional (BRASIL, 2013).

É de fundamental importância descrever nesta dissertação os principais marcos dispostos primordialmente na constituição federal de 1988 (CF/1988), que discorrem em seus artigos 23, 24 e 225.

Art. 23 é competência comum da União, dos Estados do Distrito Federal e dos municípios:

VI Proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII Preservar as florestas, a fauna e a flora.

Art. 24 compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre;

VI Floresta, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos Recursos Naturais, proteção do Meio Ambiente e controle da poluição; (BRASIL, 2013, p. 537).

Portanto, fica bem evidente no âmbito da lei federal que o poder público tem a responsabilidade e autonomia de prover a educação ambiental nas diferentes modalidades de ensino, o que contribuirá para o equilíbrio da utilização dos recursos naturais, de forma sustentável, pois: a “educação ambiental deverá estar presente em todos os níveis de ensino, até mesmo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” inciso X do artigo 2º (BRASIL, 2013, p. 537).

Diante do exposto acima, fica clarificado que a educação é fundamental para o processo de construção da sociedade e que deve estar presente no currículo escolar nas

diversas modalidades de ensino da educação básica e superior abrangendo questões de educação ambientais locais, regionais e nacionais.

Para o desenvolvimento de práticas educativas na formação continuada de docentes e do ser como parte do processo de formação do conhecimento mediante a compreensão dos valores: ambiental, natural e social.

Só a partir dos anos setenta e oitenta que passa a ser tomada medidas educativas voltadas para a permanência dos recursos naturais e de atitudes comportamentais e individuais referente ao meio ambiente.

O que possibilitou medidas de inclusão de disciplinas com conteúdo sobre ciência ecológica, no processo dinâmico da formação da cidadania do sujeito, pois:

A educação ambiental constitui uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar, em razão dos diversos fatores interligados e necessários ao diagnóstico e a intervenção que pressupõe. Historicamente, ela vem se impondo as preocupações de vários setores sociais com um campo conceitual, político e ético. (FERRARO JÚNIOR, 2005, p. 99).

Com base na Constituição Federal que se torna dever da União do Estado e do Distrito Federal. Art. 24, VIII “responsabilidade por prejuízos ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico” (BRASIL, 1988, p. 13).

Possibilita abrangência sobre a temática ambiental, nos aspectos físicos e histórico-social, na perspectiva das mudanças de hábitos do sujeito.

Através da Lei nº 9.279 é estabelecido o Plano Estadual de Educação Ambiental na sociedade maranhense, que tem como princípios contribuir na formação da educação e valores dos cidadãos, para robustecer o compromisso e a responsabilidade da sociedade na construção solidária para um futuro melhor aos cidadãos maranhenses. Pois segundo a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo VI:

Art. 225, incube ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação e conservação do meio ambiente. Assim sendo assegura a efetividade do direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, importando-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p. 95).

Através do exposto na lei, entende-se que a educação ambiental é temática de caráter universal, que merece ser desenvolvido em todos os níveis e nas diferentes modalidades de ensino no caráter educativo e formal do cidadão no âmbito da preservação do meio ambiente.

2. O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O Estado do Maranhão apesar de ser banhado pelo Oceano Atlântico ao Norte, Oeste e parte do Leste fazem limite territorial com a floresta pré-amazônica, apresenta uma grande biodiversidade em seu território o que se faz necessário cada vez mais a implantação de metas educativas para a melhoria das ações antrópicas no território maranhense.

Apesar que o Estado já desenvolve diretrizes gerais referentes a Política Nacional e Estadual de Educação Ambiental em todo seu território.

As comissões internacionais sobre educação ambiental vêm debatendo cada vez mais sobre metas e estratégias para implantação da educação ambiental nas diversas modalidades do ensino para promover um ensino na formação dos professores, ou seja, no âmbito educacional.

Como é constituído por lei a EA, a taxa de crescimento de escolas que oferecem algumas formas da implementação desse conhecimento que torna-se indispensável na

vida do sujeito, cresce cada vez mais. A maioria dos estados brasileiros trabalha nas escolas a educação ambiental através dos seus projetos políticos pedagógicos (PPP) e os planos de cursos (PC), o que possibilita que haja, um conhecimento significativo no indivíduo por meio da coletividade na constituição de valores sociais, para a defesa do meio ambiente, visto que segundo o disposto na Lei nº 9.795/1999 é:

Com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da educação ambiental: IV. Vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação. (BRASIL, 2013, p. 551).

Diante disso, cada instituição tem a autonomia e a função socioeducativo, através das diferentes modalidades de ensino. Entretanto, é atribuição das diretrizes da educação ambiental e dos entes federados, segundo a constituição brasileira devem estabelecer normas ao sistema curricular para que se torne efetivo a educação em todos os níveis de ensino a este jurisdicionado. Ponderando que a Constituição Federal (CF), de 1988 no inciso VI do 1º artigo 225 assegura que:

O poder público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, pois todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, importando-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p. 557).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com o Ministério da Educação (MEC) com base nos parâmetros proposto na Lei de Diretrizes e Base da Educação orienta aos Estados da Federação e aos Municípios a elaboração de suas

propostas curriculares, no processo de promover o desenvolvimento e conhecimento do sujeito nas diversas modalidades de ensino. Por conta da grande diversidade do território maranhense, para atender a população do estado com a educação, fez-se necessário:

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de dialogar sobre as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escola local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, busca-se respeitar e valorizar autonomia pedagógica, a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas. (MARANHÃO, 2019, p. 05)

Dessa forma a escola desenvolve seu papel no território maranhense buscando assim a formação do cidadão para o exercício de sua cidadania. Com base nos princípios da constituição o documento curricular do Estado do Maranhão torna-se base para as escolas das redes públicas e privadas, na elaboração de planos de curso e planos de aulas dos docentes, que desenvolve essa responsabilidade de contribuir na formação do sujeito no âmbito educacional.

Compreendendo-se que o desenvolvimento das atitudes educacionais do sujeito está pautado na conjuntura da educação ambiental, e a utilização dos recursos de modo que possibilite o direito para as futuras gerações que foi planejado e executado o projeto nas escolas públicas do município de Nova Olinda do Maranhão.

O desenvolvimento do estudo se deu no centro da cidade supracitada, para análises da problemática em questão, que possibilitou a elaboração do trabalho, tendo

como finalidade fornecer subsídios para o processo de construção na formação da aprendizagem do sujeito no contexto social.

Por esta razão fez-se necessário na elaboração do projeto estudar como é abordada a educação ambiental e o uso da água como consciência ecológica nas escolas municipais a questão.

Mediante esse contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos possibilita o desenvolvimento de produções educativas para a melhoria da educação nacional, pois a lei nacional LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, preconiza:

No artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir a educação ambiental de forma obrigatória, através do exposto nas leis supracitadas, entende-se que a educação ambiental é uma temática urgente e necessária a ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 1996, p. 17)

Diante disso houve reuniões com os conselhos das escolas citadas para incrementar no currículo escolar das referidas escolas para o desenvolvimento do projeto que teve uma boa aceitação na inclusão curricular, sendo que todas as escolas do município já trabalham as problemáticas referente a educação ambiental.

Porém vale ressaltar que se tornou bem-vindo o desenvolvimento deste trabalho, que se tornou um suporte a mais para o conhecimento equipe de professores, contribuiu para o despertar da utilização dos recursos naturais de forma sustentável, etc. Portanto, essa relação foi de extrema importância para a relevância do conhecimento de todos envolvidos nesta produção acadêmica.

A efetivação da Educação ambiental no Brasil, tendo como ponto de partida a Constituição Federal (1988), que no artigo 186, conecta o princípio do papel social do direito nas suas diversas modalidades:

Art. 186 A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I aproveitamento racional e adequado [da terra e dos seus recursos];
utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
III observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988, p. 235)

Assim, a partir desta carta magna, se fez necessário a instituição de outros documentos normativos para implantar a educação ambiental nos espaços escolares. Em 1997, são implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabeleceu a educação ambiental como tema transversal da educação, sendo organizado em duas componentes principais.

Inicialmente é abordada a relevância da temática meio ambiente no Ensino Fundamental, assim como a função da EA em possibilitar a sensibilização para uma tomada de consciência de modos sustentáveis de interação sociedade-natureza. Nesse contexto, os PCN (BRASIL, 1997, p. 22): “[...] a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para tanto.” Deste modo, se faz pertinente na conjuntura escolar empreender questões que se relacionam a tais características, como mecanismo para preconizar a formação de um sujeito crítico e reflexivo dos temas socioambientais.

Souza (2004) destaca que:

Foi muito importante a inserção da Educação Ambiental nos PCNs, mostrando uma visão integradora e transformadora, mas, metodologicamente, ainda falta uma indicação menos compartimentada dos conteúdos das diversas áreas de

conhecimento o que poderia levar a uma mudança das práticas pedagógicas em EA (SOUZA, 2004, p. 24).

Nessas circunstâncias, a Educação Ambiental nas escolas exerce um papel significativo, uma vez que desperta em cada discente a investigação de resoluções para as problemáticas ambientais que acontecem, especialmente, em seu dia-a-dia e formação de valores de é indispensável usar com sabedoria os recursos naturais. Instigar a mudança de atitude, em prol de qualidade de vida, assim como o respeito à natureza e a compreensão de que somos atuantes na transformação da sociedade representa a culminância da prática pedagógica.

Em 2005, foi implementada a versão mais completa do ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), orienta para uma nova concepção do processo educativo, proporcionando a discussão de algumas finalidades pedagógicas sobre a expansão crítica da Educação Ambiental dentre as quais podemos citar, a descentralização, a participação, a importância da pluralidade e diversidade cultural, na conjuntura interdisciplinar.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), no intuito de garantir a qualidade de vida a esta e às gerações posteriores e, mais do que cuidar do meio ambiente, “engloba questões como a erradicação da miséria, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social” (BRASIL, 2012, p.10).

Ainda de acordo com Brasil (2012) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), no artigo 8º destaca que

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não

devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p. 03)

Nessa conjuntura, o enfoque interdisciplinar e transversal da educação ambiental permite que os discentes o desenvolvimento uma concepção sistêmica da definição de sustentabilidade numa compreensão de sua complexidade, em termos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Na concepção de Branco (2018)

A falta de consenso sobre o verdadeiro papel da escola, pode repercutir na formação de cidadãos pouco críticos, deixando a sociedade à mercê das efemeridades das políticas públicas e interesses do mercado. Assim, é de se esperar que exista uma lacuna para a promoção de uma Educação Ambiental efetiva. Neste sentido, é indispensável o estudo sobre o currículo (BRANCO et al., 2018, p.187)

Nesses termos, se torna indispensável o empenho de todos no processo de formação do currículo principalmente da educação ambiental, já que embora a legislação se constitua importante conquista, são necessários a implementação e o cumprimento dos documentos legais. Sendo imprescindível que o Estado, a sociedade e os governos possam estabelecer políticas envoltas com a sustentabilidade socioambiental pautadas na legislação vigente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de modernização impulsionou distanciamento entre a humanidade e a natureza, gerando cada vez mais poluentes, desmatamento, degradação, ao extremo provocando até mesmo o risco de acabar com a vida no planeta. Nestes termos, é fundamental repensar essa relação, numa expectativa de preservação e conservação

ambiental, como forma de assegurar a continuidade das diversas formas de vidas no planeta no planeta.

Diante desse contexto, em meio a muitas discussões surgiu a possibilidade de implementar a educação ambiental nas escolas, com a finalidade de proporcionar a formação de valores atitudinais ecológicos nos sujeitos, em que sejam capazes de desenvolver ações sustentáveis no cotidiano.

Assim sendo, este artigo contribuiu para uma reflexão sobre a importância do currículo da educação ambiental presente nas escolas de ensino fundamental e como a escola pode contribuir para a construção de valores atitudinais com o currículo da educação ambiental.

4. REFERÊNCIAS

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

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao013.pdf> > acesso em 10 de junho de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF. MEC/SEF, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação média tecnológica.– Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Política de Educação Ambiental. Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária**. Chosica/Peru, 1976. Disponível em:

Diálogos Educacionais - vol. I

<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacaoambiental>. Acesso em 18/11/2019

_____. **Agenda 21. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional**. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

_____. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEI/L9795.htm. Acesso em: 10 fev.2017

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.html. > Acesso em 26 de maio de 2016.

_____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais**. - MEC/SEF, 1998.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. **A abordagem da Educação Ambiental nos PCN's, nas DCN's e na BNCC**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 29, n. 1, p.185-203, Jan./Abr., 2018.


FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores /—** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358p. ISBN 85-7300-200-X.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. — São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. FGV Editora: 1ª ed. — 2019

SOUZA, D. A. **A Relação da Criança com o Meio Ambiente: A Educação Ambiental nos Contextos Escolares**, 2004. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2004.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo III

**A ÉTICA E A BIOÉTICA NO
CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL
EM TEMPOS DE PANDEMIA:
desafios e perspectivas na prática
do ensino-aprendizagem**

Claudivânia Alves Freitas
Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra

ISBN 978-65-994375-7-1

**A ÉTICA E A BIOÉTICA NO CONTEXTO
SOCIOEDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA
DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Claudivânia Alves Freitas
Hieny Quezzia de Oliveira Bezzerra

RESUMO

O presente artigo expõe uma análise sobre a ética e a bioética no cenário educacional brasileiro, que vem assolando não só a educação, mas, todas as áreas do conhecimento, causando assim, um cenário atual de pandemia por covid-19. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo analisar como estão sendo realizadas as conduções de atividade educacionais nos ambientes físicos e virtuais, e de quais maneiras os mesmos estarão contribuindo para a promoção da vida em conformidade com os princípios expostos pela ética e bioética. Dessa forma o artigo nos leva a tal questionamento: qual a contribuição dos fundamentos éticos e bioéticos neste contexto educacional, para que se tenha alguma garantia à vida? Sendo uma temática relevante para os ambientes do saber e da ciência, uma vez que os desafios atuais das escolas e dos docentes e de todos os contextos educacionais vivenciaram mudanças interdisciplinares desafiadoras na busca por garantias pautadas em soluções éticas e bioéticas.

Palavras-chaves: Bioética; Ética; Educação; Pandemia

INTRODUÇÃO

A necessidade de uma conduta e postura ética e bioética é fundamental. Partindo do pressuposto que estes dois grandes aportes teóricos pertencem a um ramo da ciência de grande importância para condução da realidade educacional e que contribuem, portanto, para o processo de ensino-aprendizagem, constatamos que diante da atual realidade a qual estamos enfrentando, com a chegada da pandemia por Covid-19 (2021), a postura ética e bioética por parte dos educadores são essenciais e necessárias para se repensar e inovar os processos educativos no sentido de garantir aos discentes a segurança em conformidade com os parâmetros adotados pela Organização Mundial da Saúde.

A partir de então, progressivamente tornou-se fundamental um estudo mais aprofundado sobre os princípios éticos e bioéticos de garantia a vida, onde as discussões nas unidades escolares deveriam ser pautadas em ações e posturas aliadas ao combate contra a Covid-19. Para isto, os servidores educacionais em especial os docentes, foram convidados a assumirem uma postura ética e bioética de precaução e prevenção nas unidades escolares, levando em consideração o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI's), como o uso de álcool, luvas, protetor facial, máscaras, tocas, entre outros materiais protetivos.

Os EPI's devem ser vistos como uma prática essencial, uma vez que os mesmos funcionam como barreiras de proteção individual ao vírus, que se tornam indispensável a todos, embora as aulas sejam de forma virtual, mas ainda assim os funcionários bem como os servidores da secretaria, coordenação, serviços gerais e docentes necessitam estar na escola para prestarem seus serviços, como manutenção de sistemas, entrega de documentos aos pais e alunos que não possuem o acompanhamento virtual, entrega de avaliações aos pais, etc. Neste sentido é imprescindível que os ambientes educacionais introduzam os valores éticos e bioéticos em suas práticas pedagógicas de forma interdisciplinar, mesmo que de forma síncrona ou assíncrona, colocando como foco

maior a promoção à vida e os devidos cuidados que se devem ser vivenciados diante desta pandemia e deste vírus que rapidamente se alastram, causando uma série de contaminações comunitárias.

Os educadores, portanto, no cotidiano dessa nova realidade devem considerar o uso epistemológico das disciplinas de ética e bioética no sentido promoverem metodologias inovadoras que visem a facilitar, portanto os processos de ensino-aprendizagem no âmbito educacional.

1. CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A ÉTICA E BIÓTICA NO ÂMBITO SOCIAL E EDUCACIONAL

Século XXI precisamente ano 2020, o universo passa por grandes transformações: no planeta terra, no mundo, nos afetos, relações, nas práticas quotidianas, na rotina criada há anos enfim, mas, para abordarmos esse acontecimento que marcará toda uma sociedade, será essencial conhecermos um termo chamado **Bioética**, criado por Potter em 1970, mas publicado em 1971 em sua primeira obra “Bioethics: bridge to the future” (POTTER,1971), onde o supracitado realizou um elo entre as ciências empíricas e as ciências humanas, mas especificamente a ética, onde esse elo teria como objetivo a preservação da vida no planeta, pois para ele o conhecimento científico precisaria da sabedoria para não pôr em risco a vida na terra.

Em meio à crise a qual estamos enfrentando causada pela Covid-19, muitos princípios bioéticos estão sendo tomados, dentre os quais: as mudanças de políticas públicas mundiais, isolamento horizontal, honrar a dignidade no processo terminal da vida presente em muitos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), organização dos serviços de saúde pública no que se refere à alocação de recursos, desde a alocação de equipamentos a presença de profissionais e seguindo à risca as recomendações da Organização Mundial da Saúde. Sendo assim devemos proceder ao ato de vivenciar a bioética no nosso cotidiano em geral. De acordo com Potter (1971), devemos pensar na

bioética como um princípio que preza pela vida no universo independentemente da atuação sociocultural, devemos velar por esse princípio que é assegurado como um direito de todo ser, assegurado por lei.

[...]o que lhes peço é que pensem a Bioética como uma nova ética científica, que combina a humildade, responsabilidade e competência numa perspectiva interdisciplinar e intercultural e que potencializa o sentido de humanidade (POTTER,1971, p.7-8).

A bioética é um princípio que deve ser adotado em todos os ambientes seja educacional ou institucional, e, portanto, dependerá do profissional e suas ações em desenvolvimento. Para que efetivamente ocorram estas práxis é necessário que os mesmos tenham a arte no olhar para identificar a realidade do outro, e auxilia-los da melhor forma, e exatamente por essa razão verificamos a importância de vivenciar uma humanidade de fato, como cita Edgar Morim (2005) ao retratar que o ser humano traz dentro de si os mundos físicos e químicos, os pensamentos, e humanidade.

No ambiente educacional não é muito diferente, pois o ser humano cria e recria no intuito de tornar o seu universo um campo afetivo social e planetário. No campo das instituições devemos operar com os princípios bioéticos, não só como uma temática a ser dialogada ou reflexiva, como muitos imaginam, mas como uma prática necessária ao bem comum.

Partindo dessas concepções, identificamos a necessidade de refletirmos as três instâncias que fazem parte das discussões bioética, a saber: a bioética no contexto global, educacional e institucional. Muito embora essas discussões de caráter interdisciplinares e pluralistas sejam evidenciados na ciência da bioética, a mesma ainda encontra-se evidenciada nas áreas voltadas as ciências da saúde e médicas. Neste sentido, cabe o questionamento: será que o ser humano só deve garantir seu bem estar físico relacionado à saúde?

Ao aprofundarmos os estudos relacionados ao campo da bioética, verificamos que esta ciência vai muito além de discussões voltadas apenas para os conflitos vivenciados nas áreas da saúde. A Bioética perpassa por todas as áreas do conhecimento buscando respostas para todos os problemas emergentes e persistentes das sociedades. Nesse contexto, e tendo em vista que estamos vivenciando um problema real e emergente, com a pandemia por Covid-19, é evidente então que a bioética se posiciona como ferramenta eficaz para encontrar respostas e ações que venham a garantir o bem estar social em todos os níveis e âmbitos sociais (educação, saúde, economia etc.)

A bioética, portanto, pode ser aperfeiçoada nestes eixos propostos em especial, pós-pandemia, no eixo educacional propiciando medidas que venham garantir o planejamento, a proteção e integridade dos indivíduos em seu desenvolvimento acadêmico e social. São muitas as reflexões que podem ser discutidas no âmbito da bioética diante da atual crise a ser enfrentada pelos indivíduos neste contexto pandêmico, uma vez que até então, os seres humanos em sua grande maioria eram considerados livres para viver e hoje se sentem aprisionados em uma conjuntura de isolamento social, onde o afeto causa medo, onde o abraço que acolhia, hoje é tradução de contágio, onde a escola e os escolarizados antes livres para construir o conhecimento, hoje se veem através das telas de dispositivos tecnológicos, tudo isso em razão de um ser invisível que mudou toda uma realidade no universo, originando um caos na sociedade que vivemos.

A partir dessas constatações e tendo em vista a importância do professor na condução do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, podemos concordar com Carvalho (2008) quando ele afirma que:

O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras

da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo. (CARVALHO, 2008, p.77).

Segundo carvalho o ofício docente é por natureza ser um tradutor de mundos, um mediador, portanto do conhecimento Bioético, pois é praticamente impossível atuar no âmbito da docência sem praticá-la efetivamente no contexto multicultural e pluralista, compreendendo e refletindo a ética da vida, preparando o discente para a vida em sociedade em suas diversas versões e atuações.

Atualmente vivemos em cenário no qual somos direcionados a novos horizontes, e adequações, a vida gira em torno das tecnologias e como docentes devemos usar desses recursos para garantir uma educação de qualidade que promova a inclusão e o bem estar aos discentes e que estes, estejam preparados para os desafios cotidianos buscando não se ferir o objetivo primordial da bioética que é a integridade do ser humano para que assim estes discentes sejam cidadãos preparados para enfrentar os desafios da sociedade promovendo soluções bioéticas para construção de um mundo melhor.

1.1 PRÁTICAS DOCENTES NA INSERÇÃO DOS VALORES ÉTICOS E BIOÉTICOS NAS AULAS REMOTAS (SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS)

No Brasil a educação traz em seu contexto histórico numerosas transformações. No decorrer desse percurso surgiram progressos e novos e diversos métodos para melhoria do aprendizado no âmbito educacional.

Atualmente, podemos acompanhar a uma nova transformação, plenamente divergente dos antecedentes. Estamos vivendo uma crise no sistema saúde mundial, provocado pela pandemia por covid-19. De acordo com essa nova realidade os ambientes escolares e os docentes precisaram se reinventar um novo modo de ensinar, bem como um novo olhar diante das suas práticas pedagógicas. Considerando-se que com a pandemia, foi pertinente que os professores se reinventassem adequando-se ao currículo pedagógico novas práticas para prevenção do vírus e garantia do aprendizado dos alunos.

Devido ao elevado número de contaminações e mortes por covid-19, as instituições de ensino foram obrigadas a suspenderem as aulas presenciais e adotarem uma nova modalidade, as aulas remotas. Segundo Freire (2000):

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não. (FREIRE, 2000, p. 17)

Segundo o autor, devemos estar abertos a um contexto de mudanças sócio culturais, embora estas mudanças causem incômodos por levarem o indivíduo a sair de sua zona de conforto. Ao sermos convidados ou obrigados a mudar algum aspecto de nossas vidas, em detrimento de uma mudança cultural, social ou trágica, somos levados a nos posicionar bioeticamente no sentido de resolver as situações causadas pelas mudanças, o que pode nos levar a experimentar grandes descobertas e um nível de crescimento pessoal e profissional que muitas vezes não seriam descobertos se não vivenciássemos tais conflitos e transições.

Freire (2000) retrata que devemos insistir em novos valores e percepções adequadas ao momento e que não devemos insurgir de maneiras puramente emocionais. Tendo em vista que o cenário ao qual estamos experienciando pode nos levar

a padecer em certas situações como a falta de emprego, problemas psicossociais, o luto frequente pelo falecimento de milhares de brasileiros, entre outras situações que afetam diretamente no ensino e aprendizagem dos discentes, é necessário o ensino dos valores bioéticos de forma interdisciplinar, levando em consideração a adequação ao plano e a participação dos discentes nas aulas remotas.

Algumas temáticas do cunho bioético que podem ser levadas em consideração para serem trabalhadas com os discentes interdisciplinarmente são: O respeito a todo tipo de vida, demonstrando a importância do humano frente às ciências biológicas e tecnológicas e os avanços das mesmas; o exercício da cidadania; a ética da vida, da saúde e meio ambiente; as discussões sobre a sobrevivência humana; a ligação entre as ciências exatas, sociais e humanas; a retomada dos estudos voltados para atenção e preocupação com o futuro da humanidade e a disseminação de uma cultura de paz.

1.2 A CONTRIBUIÇÃO BIOÉTICA E ÉTICA NA PROMOÇÃO A VIDA

Desde o ano de 2020 se faz necessário o seguinte questionamento: Qual a contribuição dos fundamentos éticos e bioéticos neste contexto educacional, para que haja garantia à vida? Em virtude a pergunta em questão, à primeira resposta é a preservação a vida, pois as aulas que antes eram realizadas presencialmente passaram a ser remotas, nos levando a um isolamento social. A segunda resposta é o fato de que os servidores educacionais e os demais segmentos da sociedade têm somado esforços no tocante à devida e correta forma de realizar os protocolos de prevenção conforme previsto pela Organização mundial da saúde.

No entanto, muito embora as medidas de proteção estejam sendo tomadas pela sociedade em geral e pela comunidade acadêmica entre docentes e discentes, sabemos que a distância física gera muitos danos físicos e emocionais, uma vez que somos seres relacionais e a coletividade nos auxilia consideravelmente nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com (SANTOS 2020):

O ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

Para o autor, a nova forma de ensino a distância de forma on-line e/ou remota vem causando tantos aspectos positivos quanto negativos. Neste sentido, a Bioética que tem como princípio fundamental o objetivo de garantir a integridade da vida humana, nos leva a refletir os aspectos positivos e também negativos causados pela pandemia, partindo do pressuposto que a cultura Cibernética, muito embora seja uma ferramenta que auxilia no contexto educacional, também é capaz de promover desânimo e exaustão física e mental entre professores e alunos caso não seja trabalhada de forma eficaz, portanto, é necessário avaliar e compreender as diversas mudanças que foram colocadas em pauta a partir desse contexto pandêmico. Nesta perspectiva, é importante que a sociedade pautada em valores éticos e bioéticos, valorize o educador neste processo educacional vivenciado durante a pandemia, demonstrando a importância destes profissionais nesse contexto.

Versar sobre ética e bioética no contexto educacional nos faz refletir e repensar nossas práticas educacionais no que se refere a formação do indivíduo como um eterno educando, que compreenda com inteligência que é um residente terrestre que deve contemplar as relações sociais e planetárias, no sentido de criar e recriar com o

compromisso efetivo no meio ao qual está inserido, pensando numa educação de valores morais, que vão além de teorias e modismos, que vá além de princípios. A ética e a bioética, portanto, a partir desse ponto de vista, deve ser considerada uma temática atual e necessária, que é pluralista e multicultural e que nos leva a refletir sobre nosso relacionamento e envolvimento com nossos semelhantes, com o meio ambiente, com a sustentabilidade de todos os seres vivos e com a multiplicação de um pensamento atitudinal.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética e a bioética que sempre estiveram no cotidiano da humanidade muitas vezes como um conhecimento prévio e pouco aplicado como deveria, em tempos de isolamento social com a pandemia causada pelo Covi-19, se mostra como ferramenta, portanto, indispensável e necessária para o enfrentamento de tal crise.

Um novo olhar por parte dos setores educacionais como um todo e em especial pelos docentes precisa ser evidenciado, haja vista que diante de toda crise a qual a humanidade viveu, existiu uma grande oportunidade de aprendermos algo novo e que nos impulsionasse a sermos seres humanos melhores. A certeza que temos, é que o mundo não será mais o mesmo, e que essa crise provocada pelo Covid-19 será um novo ponto de partida para os que estiverem abertos a realizar novas possibilidades para o desenvolvimento da educação. Esperamos, portanto, que através do auxílio da ética e bioética, a educação seja cada vez melhor e mais forte e que cause prazer e felicidade aos educandos, despertando em cada um, o desejo pelo crescimento e desenvolvimento social.

Os desafios, sem dúvida, são imensos, mas, com o impulso e disseminação de condutas éticas e bioéticas, acreditamos que a pandemia será uma crise vencida e capaz de transformar os rumos da educação.

3. REFERÊNCIAS

ALEXANDRE A. MARTINS- professor de bioética e ética social na **Marquette University** em **Wisconsin**, nos **EUA** Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597569-tres-obrigacoes-bioeticas-na-resposta-a-covid-19-e-a-escassez-de-recursos> (Acessado em 01 de junho de 2021.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

INSTITUTO AYTON SENNA. **Estudos sobre educação e o impacto do coronavírus**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socio-emocionais-para-crises/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>> Acesso em: 16 maio 2021

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Portugal: Comissão Nacional da Unesco, 2005.

PORTAL DE BIOÉTICA- disponível em: <http://www.bioetica.ufrgs.br/textos>:<http://www.ufrgs.br/bioetica/biosubj.htm>,<http://www.ufrgs.br/bioetica/complex.pdf>,<http://www.ufrgs.br/bioetica/complexamrigo9.pdf> (Acessado em 01 de junho de 2021.)

POTTER, V. R. **Bioethics, Science of survival**. Persp BiolMed,1970

SANTOS, Edméa O. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?**#livesdejunho... Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119> . Acesso em: 01 jun. 2021.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo IV

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA
ARTE-EDUCAÇÃO**

José Glaucio Ferreira de Figueirêdo

ISBN 978-65-994375-7-1

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO

José Glaucio Ferreira de Figueirêdo

RESUMO

Este relato objetiva identificar conflitos na prática dos Arte-Educadores, tendo como eixo de reflexão as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte e a realidade da Arte-Educação no contexto escolar brasileiro. A temática justifica-se por se identificar nas diversas pesquisas analisadas, um descompasso entre a formação dos educadores e os requisitos técnicos e teóricos compatíveis com as diretrizes dos PCNs, na atuação desses profissionais na atividade escolar. Os dados foram coletados através dos bancos de dissertações e teses das universidades disponibilizadas na internet. Contou-se com uma amostra de 97 pesquisas de Universidades brasileiras, em um universo de 169 estudos na área de Artes, Ensino de Artes e Arte-Educação, enfocando os principais conflitos no ensino de Artes nas escolas; a formação do Arte-Educador, as condições de ensino nas escolas e a fundamentação teórica e epistemológica, configurando os caminhos da Arte-Educação no Brasil. Os resultados apresentaram semelhanças entre os conflitos da Arte-Educação em todas as cidades e estados representados, o que demonstra a necessidade de revisão dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que norteiam a formação dos Arte-Educadores.

Palavras-chave: Arte. Arte-Educação. Formação do professor.

INTRODUÇÃO

Ao abordar o ensino de Artes enquanto tema de pesquisa, é preciso compreender a Arte enquanto campo de conhecimento e buscar sua estruturação desde seu nascedouro, tentar compreender sua relação com a evolução humana e seu papel neste processo. Sabe-se que as atividades artísticas permeiam a humanidade desde o início de sua história, este fato incita uma pesquisa mais profunda da correlação entre Arte e desenvolvimento humano, trazendo ao presente o uso devido da Arte na sua função de potencializar o ser humano na sua trilha evolutiva através de suas características como a criatividade, cognição e ações construtivas.

Várias são as definições de Arte, algumas abrangentes e multifacetadas, definida como um conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa, artifício, ofício, profissão, indústria, astúcia, habilidade, travessura, magia, feitiçaria, ainda como um complexo de regras e processos para a produção de um efeito estético determinado (BUENO, 1986).

Arte enquanto elemento ativo inserido no desenvolvimento da humanidade é um fato, e sua participação no impulso do desenvolvimento mental é hoje um argumento sustentado cientificamente.

O conceito de Arte é um assunto que se tornou tão complexo e subjetivo, que muitos abandonaram a ideia de que a definição é algo possível de ser feito.

Devido à complexidade do tema, existe a necessidade de aprofundar os estudos, vislumbrando as extensões dos campos diversos do conhecimento permeados pela Arte, ela se encontra em todas as atividades, dentro do processo de comunicação humana, dentro das apresentações e representações.

1. EM BUSCA DO CONCEITO

A presença da Arte no dia a dia das pessoas ocorre de forma tão imbricada, que se torna difícil delimitar e classificar. Esta simbiose entre Arte e “ser” humano suscita questionamentos que induzem a percepção da Arte como algo que se sabe que existe, sabe-se a importância no contexto social, histórico e pedagógico, mas passa ao largo do contexto científico por não ser algo com limites definidos e testáveis.

Constata-se isso nos processos de criação e recepção, tanto de artistas como de educadores em Arte, que mostram a diversidade de olhares que as diferentes culturas podem dirigir à arte. Bourdieu (2007, p.173) disse que “toda arte é, de alguma maneira, feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador, e em sua situação cultural específica”.

Arte deve ser percebida como “resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens”, como afirmou Freire (1974, apud MIZUKAMI, 1986, p.41).

A Arte, como um campo de conhecimento, sempre esteve ao lado e com outros ramos do conhecimento humano, em algumas fases da história, a Arte foi intencionalmente direcionada por determinadas forças de poder, onde os artistas eram usados como instrumentos de mecanismos organizados de dominação social. Porém sempre foi determinante como canalização da liberdade de pensamento e expressividade na perspectiva do novo, estando sempre à frente da própria compreensão da humanidade e imprescindível na criação de sentidos, se espalhou naturalmente em todas as civilizações, e foi integrada ao fazer humano.

Com o advento das técnicas de neuroimagem (conjunto de técnicas de diagnóstico médico que buscam obter imagens do encéfalo, como meio de aferição da atividade cerebral), se sobressai a perspectiva monista, uma vez que estabelecem o paralelo entre funções mentais e atividade em determinadas regiões cerebrais.

Algumas pesquisas específicas da relação Arte e Neurociência, dentro da academia enveredam nesta seara, um exemplo é a pesquisadora Cury (2007), com seu trabalho “Relações entre a neurociência e o ensino e aprendizagem das artes plásticas”, que visa estabelecer as possíveis relações entre as neurociências e o ensino/aprendizagem das artes. Essas relações se dão a partir da análise conceitual e argumentativa de temas que são comuns a ambas as áreas, como percepção, imaginação, emoção e cognição. A autora sugere que as pesquisas sobre os processos mentais subjacentes às práticas de dança, música, artes visuais, teatro podem fornecer dados para ampliar a compreensão da cognição humana e fornecer subsídios para arte-educadores. Para Grossi, Leroy e Almeida (2015, p. 34), “o conhecimento acerca da neurociência ultrapassou a área da medicina e, atualmente, é foco de estudo da Pedagogia na busca da compreensão da melhor maneira de ensinar para alcançar todos os alunos.”

Conhecer mais acerca do funcionamento neural é conhecer mais sobre o comportamento do homem, sobre a relação entre afeto e cognição, entre emoção e motricidade, atenção e memória e, conseqüentemente, sobre sua capacidade de aprendizagem. Segundo Bortoli e Teruya (2017, p. 75), “os estudos da neurociência no campo da educação são uma alternativa para repensar as práticas pedagógicas na contemporaneidade”.

Reconhecendo os dados da neurociência como significativos para os processos de ensino/aprendizagem em arte, criam-se caminhos para uma nova perspectiva didática, resultando inclusive, em novas abordagens metodológicas.

2. OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar os caminhos epistemológicos e metodológicos no Ensino de artes que são empregados no Brasil.

1. Objetivos específicos:

2. Descrever a situação da Arte-educação relatados em pesquisas desenvolvidas nas Universidades brasileiras;
3. Identificar os problemas comuns e identificar as possíveis causas;
4. Determinar os problemas sob as perspectivas das novas experiências no campo da Arte-Educação.

Problema da pesquisa: As práticas da Arte- educação no Brasil, atingem os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte?

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tipo de pesquisa: Do ponto de vista da forma de abordagem do problema considera-se uma Pesquisa Qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos a pesquisa é exploratória. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica.

Os dados foram coletados nos bancos de teses e dissertações das Universidades em vários estados do Brasil, o que evidencia a credibilidade de seus conteúdos.

Na formulação da pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: estabelecimento de critérios para a seleção do material; levantamento das publicações nas Instituições Superiores no Brasil; localização e coleta do material de pesquisa; leituras dos trabalhos seguidos de síntese; análise e conclusões. Os trabalhos selecionados foram obtidos nas bibliotecas dos programas de Pós-Graduação através de consultas via internet, usando como ferramenta de pesquisa o site www.google.com.br, usando como base de pesquisa as os temas Arte, ensino de Artes e Arte-Educação. A coleta do material ocorreu entre os anos de 2009 a 2012. Foram pesquisados 169 estudos na área de Arte, Ensino de Artes e Arte-Educação, dentre os quais foram selecionadas 97 pesquisas que estavam relacionadas às práticas da Arte-Educação no Brasil, tema que fundamenta esta pesquisa. Esses estudos enfocam o ensino de Artes em escolas brasileiras, relatados em

pesquisas; a formação do Arte-Educador, as condições de ensino nas e das escolas e a fundamentação teórica e epistemológica da Arte-Educação.

Para compreender e abordar a problemática de forma mais específica, se fez necessário aprofundar a pesquisa sobre o tema “Arte”, buscando sua referência histórica e suas características conceituais, tanto no campo filosófico, como no campo da estrutura mental, onde ocorre o processo artístico, para então definir qual a intencionalidade do ensino de Artes nas escolas, matéria que faz parte do currículo obrigatório, mas apresenta entraves na sua prática pedagógica.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica nos bancos de teses e dissertações de 13 Universidades Brasileiras, que contribuíram no aspecto epistemológico, o que pré-estabelece a credibilidade de seus conteúdos, uma vez que o material integra o acervo de instituições reconhecidas e aceitas no meio acadêmico. O corpus de estudo foi composto pelas teses e dissertações defendidas nas Instituições Superiores de 13 (48,15%) dos Estados do Brasil, Bahia, Brasília, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina e duas cidades de Portugal, Minho e Lisboa, que contribuíram na questão metodológica e epistemológica.

Os estudos foram selecionados tendo em vista os temas norteadores, Arte, ensino de Artes e Arte- Educação. De acordo com cada enfoque, os dados foram resumidos, analisados e enquadrados nas categorias, enfoques epistemológicos, enfoques históricos e enfoques metodológicos. Foram enumeradas as características dos fundamentos teóricos, as características das populações pesquisadas e as condições pedagógicas estabelecidas.

- O segundo eixo investigativo é construído através do mapeamento dos dados, construído através das ocorrências dos temas estudados, que foram reunidos em categorias de acordo com os enfoques. Primeiro enfoque mostra a relação dos pesquisadores, as características temáticas, as instituições e os anos em que foram feitas as defesas. O segundo enfoque mostra os problemas relatados nas pesquisas, agrupados

em categorias, segundo suas características, os pesquisadores, as instituições, e os anos em que foram apresentados. O terceiro enfoque apresenta temas específicos, que foram citados como relevantes, os pesquisadores, as instituições e os anos em que ocorreram as defesas.

- O terceiro eixo investigativo é caracterizado por uma análise dos dados tendo como referência as novas perspectivas científicas e soluções práticas encontradas nas experiências contemporâneas, como base para a revisão epistemológica e metodológica, buscando a construção de uma visão mais objetiva do que é a Arte-Educação no Brasil, e revelar possíveis caminhos para a prática do Ensino de Artes.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS SEGUNDO AS CATEGORIAS

Categoria 1- “Falta espaço adequado para a disciplina de Artes”

A “Falta de espaço adequado para a disciplina de Artes”, esta categoria refere-se aos dados que enfocam o espaço físico e condições necessárias para o exercício específicos das aulas de Arte em suas diversas linguagens. Foi apresentado como problema em 20 pesquisas (22,99 %), as pesquisas abrangem um período entre 2001 a 2011, sendo, portanto, um problema recorrente ao longo dos anos, demonstrando que a estrutura física necessária às atividades de Artes não é considerada segundo suas especificidades; as 16 instituições de ensino superior que acolheram essas pesquisas, são de diversas regiões do país, demonstrando que é uma questão nacional. Esses dados refletem também a falta de espaço para o professor de Artes ser reconhecido em igualdade com os outros professores.

Se o já existe o preconceito de ter um professor diferente, maior ainda é a resistência de ter um espaço diferente.

É importante destacar que o ensino da Arte necessita do espaço adequado para o trabalho prático, assim como, as outras disciplinas necessitam da experimentação para concretizar conceitos teóricos e buscar o novo.

Arte é uma disciplina relaciona-se diretamente com o espaço e deve possibilitar a experimentação no fazer artístico, no espaço-tempo, na obra e na fruição, totalmente integrados às concepções expositivas e na aprendizagem interativa.

Categoria 2- “Insegurança teórica e conceitual”

A “Insegurança teórica e conceitual”, esta categoria refere-se aos dados que relatam a inexistência de referencial teórico inerentes à Arte, para um embasamento consistente na prática da Arte-Educação. Foi apresentada como problema em 35 pesquisas (40,23 %), esses dados demonstram uma questão ampla e persistente, com raízes na fundamentação epistemológica, tema ainda sem aprofundamento na formação acadêmica, gerando profissionais despreparados e inseguros no campo educacional.

Categoria 3- “Precariedade na formação”

A “Precariedade na formação”, esta categoria refere-se aos dados que relatam o despreparo na formação universitária, não sendo compatível para exercer a função da Arte-Educação nas escolas, cumprindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Artes. Foi identificada como um problema em 47 pesquisas (54,02 %). Esses dados que expressam o problema mais relevante encontrado nas pesquisas, demonstram o foco do problema da Arte-educação, sem uma formação acadêmica que prepare profissionais qualificados, segundo as especificidades exigidas na prática educacional, temos então que refletir na academia os caminhos tão apontados nas pesquisas em todo Brasil, como norteadores para uma reformulação dos currículos definindo mais claramente a intencionalidade da Arte-Educação, uma vez que que persistem na formação do educador de arte problemas que tendem a acentuar-se,

comprometendo a já combalida imagem que ele e sua disciplina sustentam na realidade das escolas brasileiras (BUORO, 2002).

Os dados da pesquisa mostram duas vertentes problemáticas, que se delineiam ao longo da atividade de Artes na escola, em primeiro plano temos o ensino básico, exercido principalmente por Pedagogos com atuação polivalente, onde a alfabetização passa a ser a principal atividade a ser desenvolvida, sendo a Arte um elemento lúdico, e visto desde o ensino universitário como atividade recreativa com pouca representação na grade curricular.

A Arte serve como suporte para a alfabetização, sendo depois relegada a outras atividades ilustrativas, minimizando sua importância no processo de construção do equilíbrio físico e mental do aluno, primeiro por despreparo na formação do Pedagogo e segundo por exigência da estrutura dos organismos oficiais, que priorizam a alfabetização como o elemento mais importante na compreensão dos signos e na interação social.

A segunda vertente é o ensino da Arte no ensino médio, onde os Parâmetros Curriculares Nacionais, definem diretrizes abrangentes e fundamentadas no desenvolvimento do indivíduo como um todo, na direção do equilíbrio do aluno consigo e com a sociedade, porém por não definir os conteúdos, ocorre, na maioria das vezes, o encaminhamento para temas ligados à cultura do consumismo, fator decorrente de não haver um processo crescente e contínuo com o ensino básico, e também por uma indefinição na formação universitária das atribuições do Arte-Educador no processo de desenvolvimento do aluno, gerando atitudes individualistas sintonizadas com as potencialidades artísticas de cada Arte-Educador.

A descontinuidade do processo formativo, buscando conhecimento e adequação dos conteúdos, gera insegurança e desvios de práticas pedagógicas. São notórias as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, que envolve inúmeros participantes desse importante processo de formação intelectual e social do indivíduo. Alguns dos agravantes desse cenário advêm das próprias dificuldades docentes em

diagnosticar, desenvolver e estabelecer novas metodologias para o pleno desenvolvimento da educação moderna (MORAN, 2018).

Categoria 4- “Falta material adequado para as aulas práticas”

A “Falta material adequado para as aulas práticas”, esta categoria refere-se aos dados que demonstram inexistência de materiais específicos para exercer as práticas de Artes, segundo as orientações dos PCNs nas quatro linguagens artísticas a serem praticadas nas escolas. Foi mostrada como problema em 24 pesquisas (27,58 %). Esses dados expressam um tema relacionado com as especificidades das quatro linguagens artísticas que devem ser exercidas na Arte-educação, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Cada uma dessas linguagens possuem características únicas, enquanto atividades na escola necessitam de materiais e ambientes adequados para o exercício das três atividades recomendadas pelos PCNs.

O material para as aulas práticas de Artes plásticas, na maioria das vezes são improvisados com pigmentos de tintas para pinturas de casas adicionados com cola branca, os demais materiais são os possíveis e não os necessários. Dessa prática nasceu a cultura da “sucata”, uso de materiais que iriam para o lixo, usados para “fazer Arte”, quanto mais uso desses elementos, mais elogios aos professores “criativos”.

Categoria 5- “Falta material didático para dar suporte às aulas teóricas”

A “Falta de material didático para dar suporte às aulas teóricas”, esta categoria refere-se aos dados que expressam as dificuldades de encontrar materiais didáticos, para dar suporte às aulas, segundo as diretrizes dos PCNs. Foi definida como problema em 27 pesquisas (31,03 %). Esses dados expressam uma carência pedagógica que atinge a Arte-Educação em todo país.

A intencionalidade do ensino de Artes está relatada nas diretrizes dos PCNs/Arte, porém o despreparo dos professores leva a buscar nos livros didáticos as referências que irão dar sustentação às suas práticas educativas.

O intuito do aporte bibliográfico vem da importância em expor um material confiável, referenciado por diversas fontes de pesquisas científicas e estudiosos de diversas áreas, com reflexões sistêmicas, principalmente quando nos referimos a práticas discentes, as quais serão (re)passadas aos alunos, sendo absorvidas em meio aos seus conteúdos curriculares, a fim de também facilitar e permear o conhecimento (BRUM, 2018).

O livro didático acontece como um recurso acessível, porém sua produção fica a cargo de editoras privadas, onde muitas vezes refazem livros ultrapassados, alterando apenas alguns pontos de forma a atender as diretrizes educacionais, mudam títulos e incluem conteúdos desarticulados e atividades desprovidas de funções didáticas.

Categoria 6- “Indefinição da área de atuação da Arte-Educação”

A “Indefinição da área de atuação da Arte-Educação”, esta categoria expressa dados que mostram as atividades artísticas exercidas em desacordo com seus objetivos. Foi descrita como problema em 33 pesquisas (37,93 %). Esses dados expressam o despreparo na formação dos profissionais, a descaracterização da função pedagógica da Arte-Educação e que atinge a Arte-Educação em todo país.

Esse problema demonstra a insegurança quanto ao domínio teórico e metodológico do Arte-educador, refletindo na visão alegórica das atividades pedagógico-artísticas, que repercutem como no uso de profissionais de outras áreas para “substituir” a disciplina de Artes, por ser uma disciplina considerada sem conteúdo, os dirigentes das escolas acreditam que qualquer um pode exercer essa atividade. Isso ocorre com frequência em escolas de cidades mais afastadas, onde a formação

continuada e o quadro de profissionais limitado induzem ao imprevisto e a insegurança pedagógica na área.

Na divisão estabelecida por Eisner (2002), na corrente contextualista se propõe, o autor defende a importância de se considerar a arte como disciplina tão importante como as demais no currículo, com contornos próprios e conteúdos específicos a oferecer.

O uso de “habilidades artísticas” de professores de outras formações universitárias tem sido um critério comum de substituição dos professores de Arte em muitas escolas. Os livros didáticos de Arte servem como fonte de recursos pedagógicos, de onde são extraídos os modelos de atividades que mais identificam com as habilidades dos professores substitutos. A inclusão da produção de artesanato e habilidades manuais em geral, também constituem acervos pedagógicos no ensino de artes.

Esta visão contribuiu para a situação insatisfatória em que o ensino da Arte se insere na atualidade. A má formação de professores e currículos que ainda privilegiam a polivalência e a realização de meras ‘atividades’ artísticas, desconectadas de um planejamento mais cuidadoso e sem objetivos claros (LOPONTE, 1996. p. 6).

Quanto ao professor que tem sua formação precária, busca tanto nos livros didáticos suas referências pedagógicas, como procura focar suas habilidades nas festas comemorativas, promovendo apresentações que o caracterizem como profissional útil e importante na apresentação da escola para o público em geral.

Categoria 7 - “Indefinição dentro da própria área: Tem que ser artista para ensinar Arte?”

A “Indefinição dentro da própria área: Tem que ser artista para ensinar Arte?”, é a categoria que apresenta dados relacionados a intencionalidade da Arte-Educação: saber o que é Arte para depois saber ensinar a “fazer” Arte, seguindo as diretrizes do PCNs. Esta categoria foi apresentada como problema em 14 pesquisas (16,09 %). Esses dados abordam uma temática importante e com conotações diferenciadas nas formações dos que atuam no ensino básico, principalmente os Pedagogos, e dos que atual no ensino

médio, são problemas mais direcionados à Arte-Educadores e atinge a Arte-Educação em todo país.

Essa temática está ligada diretamente à intencionalidade da Arte-Educação sob o prisma dos PCNs, dentre os três eixos prescritos como diretrizes para a prática do ensino Artes na escola, fruir, contextualizar e fazer. Qual a formação acadêmica se faz necessária, para produzir um Arte-Educador com habilidades técnicas e teóricas para atender as diretrizes dos PCNs?

Ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte e dos fundamentos do seu ensino; somente a intimidade com o fenômeno artístico e com o educacional pode possibilitar ao professor o exercício da sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas em sala de aula.

Categoria 8- “Arte e estética”

A categoria “Arte e estética”, refere-se aos dados que relatam conceitos e visões teóricas nos campos da Arte e da Estética, foi apresentado como tema relevante em 26 pesquisas (65 %), sendo, portanto, um tema fundamental para embasamento teórico e conceitual, que se mantém como passível de constantes atualizações epistemológicas, devido à complexidade e dinamismo das expressões artísticas. As 15 instituições de ensino superior que acolheram essas pesquisas, são de diversas regiões do país, demonstrando que é uma questão nacional.

Certas manifestações de uma mesma modalidade têm sentidos diferentes, podem ou não consideradas Arte, entre os ocidentais é comum chamar de Arte o canto operístico, mas cantar rotineiramente em casa não é tido como Arte.

Para Ostrower (2002), a Arte é uma criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta) que sintetizam as emoções, a história, os sentimentos e a cultura.

Categoria 9- “Proposta triangular”

A categoria “Proposta triangular”, refere-se aos dados sobre a fruição, compreensão da Arte: fazer artístico, atividade técnica; e contextualização da arte, elementos que embasam as atividades pedagógicas da prática da Arte-Educação. Foi apresentado como tema relevante em 11 pesquisas (27,5%), sendo um tema fundamental para embasamento teórico e conceitual da Arte-Educação. As 7 instituições de ensino superior que acolheram essas pesquisas, são de diversas regiões do país, e demonstram que é de amplitude nacional.

Características da Proposta Triangular:

Originalmente denominada Metodologia Triangular para o ensino de arte, a Proposta Triangular foi sistematizada por Barbosa, entre 1987 e 1993. Segundo Barbosa (2008), a origem dessa proposta deriva de três vertentes do ensino e da aprendizagem: fazer artístico, leitura da imagem (obra de arte) e contextualização (história da arte); tendo como matriz a expressão em quatro linguagens artísticas: Artes visuais, Música, Teatro e a Dança.

A proposta de se abordar as quatro modalidades artísticas pelo professor de Arte. Segundo Penna (2011), além destas disposições não serem claras - fica a critério das escolas “distribuir” ao longo da escolaridade as formas artísticas – requer um professor que possua qualificação em Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas e Música.

Categoria 10- “Arte infantil”

A categoria “Arte infantil”, remete a atividade artística na infância, como base física e mental da Arte-Educação. Foi citado como tema relevante em 11 pesquisas (27,5%), sendo um tema importante, com grandes consequências no processo pedagógico da Arte-Educação. As 8 instituições de ensino superior que acolheram essas pesquisas, são de diversas regiões do país, e demonstram que é de amplitude nacional.

A expressão infantil é feita numa linguagem própria, feita de formas e cores simbólicas. A criança exprime sensações corporais, sentimentos, desejos, fatos emotivos importantes ao longo da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e impõem-se à sua expressão sem que ela os possa controlar, a atividade criadora desempenha um papel indispensável na vida da criança. A criança pode tratar com os símbolos abstratos com o mesmo sentimento de realidade que dá às coisas concretas Ehrenzweig, (1969).

Para Piaget (1976) os desenhos das crianças são produtos da sua compreensão de mundo, afirmando que elas desenham a partir do que conhecem de si e do mundo. Baseado nas teorias cognitivistas considera que a criança, conforme vai crescendo, desenvolve conceitos que são bases das representações gráficas.

Essa capacidade de interligar sensações e interpretações, é fundamental na compreensão de mundo, a Arte potencializa essa formação de significação. Para Coll (2007), aprendizagem significativa está relacionada com a construção de significados como parte central do processo de ensino-aprendizagem, o aluno aprende um conteúdo, uma explicação, um procedimento, um valor quando consegue atribuir-lhe significados.

5. CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa demonstraram que a Arte-Educação no Brasil se encontra desarticulada em cinco principais eixos: O primeiro abrange a questão epistemológica, a indefinição de conceitos mais consistentes e reconhecidos pela academia, impedem uma sintonia entre as diretrizes dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as grades curriculares das universidades brasileiras.

A Arte no ensino fundamental, essa fase escolar que é atribuída principalmente aos pedagogos, demonstra ser a mais problemática. Em vez de construir uma base consistente, que relacione a potencialidade das atividades artísticas com a aprendizagem como um todo, causa em vez disso, um distanciamento valorativo, que se expande

conforme a alfabetização vai se formando, passando então a ser o foco das atividades, acentuando a aprendizagem dos conceitos e valores consumistas. Esse fato decorre de uma formação acadêmica polivalente fragmentada e precária, que fragiliza o profissional, na maioria das vezes, forçado a buscar nos materiais didáticos improvisados, a fundamentação de suas práticas pedagógicas.

A própria estrutura Diretiva e Funcional das escolas, que não reconhecem as especificidades das linguagens artísticas, não guarnecendo às atividades artísticas com espaços e materiais adequados, gerando improvisos e descontentamentos que prejudicam a Arte-Educação em seus princípios.

A formação continuada, segundo os dados da pesquisa, tem se mostrado eficiente quanto à ampliação de conhecimento e recursos técnicos, para um melhor desempenho da Arte-Educação. Porém os diversos problemas estruturais e materiais continuam sendo um grande entrave. Além de que a frequência e a oferta desses cursos ainda são muito limitadas.

O processo de produção artística envolve áreas como percepção, memória, criatividade, dedução, sensibilização, elementos que também estão relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, porém a Arte tem o diferencial de trabalhar elementos novos em diversas linguagens, buscando criar realidades e despertar o inusitado, elementos que foram fundamentais no desenvolvimento da própria humanidade.

Rever a questão metodológica, em função de uma melhor reestruturação epistemológica, abre caminhos para o ensino de Artes como um laboratório de desenvolvimento mental, onde a criatividade a cognição e o exercício da sensibilidade possibilitarão reconhecer a necessidade da Arte, demonstrada ao longo da sua história, como uma forma de equilíbrio e harmonia para o ser humano tanto na escola quanto para o melhoramento profissional em todas as áreas da atividade humana.

Reconhecendo os dados da neurociência como significativos para os processos de ensino/aprendizagem em arte, criam-se caminhos para uma nova perspectiva didática, resultando inclusive, em novas abordagens metodológicas.

A arte provoca reações importantes tanto para quem produz quanto para quem recebe, uma das propriedades da Arte é essa capacidade de provocar emoções, o que traz ao espectador uma experiência transformadora.

A Arte tem uma função primordial para a vida, considerando que é organizada no campo da imaginação, soma a experiência técnica, a vivência temática, o histórico cognitivo e o acervo imagético arquivados na memória do artista, e o produto gerado pela Arte é um conjunto de estímulos que incide no processo comunicacional e reestrutura a cadeia cultural, reformulando o processo identitário numa dinâmica constante durante o processo de inferências e reorganização de forças, que a cada novo elemento acrescido é analisado e posicionado, na busca de uma interação equilibrada e harmônica com o contexto social.

Arte não é uma atividade inconsequente, arte transforma a mente e cria potencialidades, arte na educação é responsabilidade com o destino da humanidade e um direito de cidadania.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

BORTOLI, B.; TERUYA, T. K. (2017). **Neurociência e Educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. *Imagens da Educação***, Maringá, v. 7, n. 1, p. 70-77. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/32171/pdf>. Acesso em: 28 outubro 2019.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Diálogos Educacionais - vol. I

BRUM, W. P. A importância de blogs enquanto diários de aprendizagem e webfólios: uma aplicação em um curso de formação continuada. **Revista Didasc@lia**: Didáctica y Educación. 2018. ISSN 2224-2643, v. 5, n. 2, p. 113122.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BUORO, A.A.B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, V.C.S. **Relações entre a neurociência e o ensino e aprendizagem das artes plásticas**. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-23072009-204411/>. Capturado em 22 novembro de 2011

EISNER, W. **O papel da arte como disciplina**. Porto Alegre: Fundação lochpe, 2002.

EHRENZWEIG, A. **A ordem oculta da arte**: um estudo sobre a psicologia da imaginação artística. Rio: Zahar, 1969.

FREIRE, P. Conscientización, In: Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

GROSSI, M. G. R.; Leroy, F. S.; Almeida, R. B. S. Neurociência: Contribuições e experiências nos diversos tipos de aprendizado. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 34-50, 2015. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/download/P.23169451.2015v4n1p34/8777> >. Capturado em: 23 outubro 2019.

LOPONTE, L.G. O Ensino da Arte na nova LDB: resgate histórico e perspectivas. In: **Anais do I Seminário sobre Ensino das Artes Visuais**, dezembro 2 a 5, 1996, Campinas, SP. I Seminário sobre Ensino das Artes Visuais, 1996.

MIZUKAMI, M.G. N. **As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campos 1990.

_____. **Criatividade e processo de criação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PENNA, M. O papel da arte na educação básica. In: Peregrino, Rosas, Y (coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

_____. **PCN nas escolas: e agora?** Capturado em: 05 de setembro de 2011, em: www.artnaescola.org.br/pesquise_artigos.php, 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Editora Forense Universitária-Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

STERN, A. **Uma nova compreensão da Arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, (s.d.).



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo V

**BIOÉTICA E EDUCAÇÃO: uma
discussão necessária**
Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra

ISBN 978-65-994375-7-1

BIOÉTICA E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra

RESUMO

O presente artigo tem como um de seus principais objetivos a reflexão sobre a importância da discussão da bioética nos espaços educacionais, bem como sua ocupação na prática educativa em nossa sociedade, visto que diante das implicações éticas e sociais ocasionadas pelos avanços tecnológicos e científicos, torna-se necessário o debate em volta deste assunto, como ferramenta para uma educação em valores e para a cidadania, reconhecendo que o ensino do conteúdo não pode estar desvinculado da formação moral do educando. Neste sentido apresentamos trechos dos documentos que regem a educação nacional: LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais e os fundamentos da própria República; e não deixamos de destacar igualmente a divergência existente entre a Lei e a realidade nas escolas. A pesquisa aponta ainda a necessidade de estabelecer uma educação de qualidade e que forme cidadãos críticos, para tal reconhece na Bioética um caminho plausível no sentido de estimular a reflexão de valores que levem ao desenvolvimento moral e ético dos educandos.

Palavras-chave: Bioética. Educação. Cidadania. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços científicos e tecnológicos tornam-se notáveis as transformações sociais resultantes deste processo. O modelo de educação que prioriza a formação científica infelizmente tem falhado no que diz respeito a uma formação de futuros profissionais que tenham habilidades para tomadas de decisão baseadas em valores e princípios. Desta forma a Bioética assume o papel indispensável de abordar a educação em valores, ou ainda, educar para a cidadania. Necessidade esta que se encontra explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999.

A educação em valores é um componente indispensável da vida humana, “toda pessoa humana é inevitavelmente moral” (Cortina, 2005, p.172). Assim, a liberdade, a justiça, a honestidade, a solidariedade, a tolerância são valores que quando ausentes destituem o ser humano de humanidade, por este motivo cabe à escola e ao educador trabalhar de forma transversal, de modo a instrumentar os educandos a exercerem suas competências cidadãs, através de compromissos individuais e sociais, interagindo conscientemente na vida da comunidade à qual estão integrados.

É importante perceber que embora tenhamos uma sociedade altamente tecnológica e cientificamente capacitada, torna-se indispensável salientar que os maiores problemas da sociedade são no campo dos valores morais, os quais não possuem uma solução exclusivamente técnico-científica. Por esta razão que a Bioética e conseqüentemente os valores morais estão conquistando espaço em várias áreas da sociedade e principalmente no campo educacional, propondo uma reflexão e questionamento em torno de questões centrais da humanidade, as quais dependem de cidadãos críticos e responsáveis para serem solucionadas ou melhor conduzidas no futuro.

1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM BIOÉTICA

A preocupação ética no que se refere ao ensino pode ser evidenciada na “Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos” publicada em outubro de 2005 pela UNESCO. Em seu artigo 23, que trata sobre informação, formação e educação em Bioética, preconiza que:

para alcançar uma melhor compreensão das implicações éticas dos avanços científicos e tecnológicos, em especial para os jovens, os Estados devem envidar esforços para promover a formação e educação em Bioética em todos níveis, bem como estimular programas de disseminação de informação e conhecimento sobre Bioética (UNESCO, 2005, p.11).

O ensino de Bioética no Brasil por algum tempo se restringiu às áreas da saúde, mas como ela não está circunscrita a um campo delimitado, torna-se possível interligar-se com vários outros saberes e instrumentalizar o trabalho metodológico no ensino das disciplinas científicas a partir da Educação Básica, pois o debate em bioética nesta faixa etária, onde há rápidas e profundas mudanças, contribui imensamente para uma formação integral do educando.

Martins (2000) vai enfatizar a pertinência da inserção do ensino de Bioética no contexto brasileiro. Nesse sentido vai propor que:

o ensino de Bioética precisa fundamentar-se na profunda visão dos valores dominantes na cultura tecnológica. Valores estes que priorizarão princípios como dignidade, liberdade moral, respeito por todas as formas de vida, vulnerabilidade, integridade, solidariedade, equidade e outros (MARTINS, 2000, p. 208).

Alguns autores oferecem uma proposta de ensino de Bioética voltado para estudantes do final do ensino fundamental e ensino médio (JENNINGS; NOLAN, CAMPBELL; DONNELLEY, 1991).

Eles defendem que os objetivos da aprendizagem em Bioética seriam desenvolver a percepção ética, desenvolver habilidades de raciocínio analítico, levantar um senso de responsabilidade pessoal e lidar com a ambiguidade moral. Para que esta abordagem ocorra com sucesso é necessário que os alunos sejam levados a descobrir e expressar questões de valores por si mesmos e a pensar a respeito dos prós e contras diante de uma situação (JENNINGS et al, 1991).

Os autores têm ciência que qualquer material instrucional a ser utilizado no ensino de Bioética:

não oferece respostas claras a muitas das questões éticas levantadas. A melhor e a mais responsável coisa que um professor pode fazer em face a estes dilemas morais e sociais é proporcionar aos alunos várias perspectivas das questões e guiá-los ao próprio processo de raciocínio em direção a conclusões com que nem todos (nem mesmo o professor) irão necessariamente concordar, mas que podem ficar sob escrutínio e diálogo aberto com outros alunos (JENNINGS et al., 1991, p. 5).

Uma forma de apresentar os dilemas bioéticos aos alunos seria a partir de estudos de casos. Neles, conforme Bishop (2005), os dilemas apresentados podem fazer uma ponte entre as dúvidas da vida real e a ciência. Os casos devem ser atraentes e mobilizar conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal. Dessa forma os alunos desenvolvem habilidades analíticas, aumentam sua criticidade e praticam sua expressão e capacidade de ouvir.

Os professores devem atentar-se para o fato de que não será automaticamente que os alunos se tornarão mais éticos em suas escolhas e comportamentos, até porque as crenças morais e a cultura na qual eles estão inseridos exercem maior influência em

relação às poucas horas dedicadas a discussão nas aulas, fato este que não deve desmotivar o professor, visto que o objetivo educacional é aumentar a capacidade do aluno de pensar inteligentemente a respeito dos dilemas morais e conflitos de valores inerentes no conhecimento e aplicação das ciências da vida.

A educação em Bioética deve ser concebida como um programa interdisciplinar, com assuntos permeando transversalmente o currículo, o que engaja o estudante em várias habilidades de aprendizado em sua formação. Trabalhar desta maneira estimula o desenvolvimento de habilidades, como senso crítico, pesquisa, escrita, oralidade em público, argumentação, discurso civil e discussão, letramento e consciência social, habilidades que ajudam os estudantes a serem informados e cidadãos participantes.

Para a conquista de uma formação integral do educando faz-se necessário a aquisição de habilidades técnicas: conhecimentos instrumentais; habilidade social: capacidade de criar ao seu redor uma rede de relações pessoais; as quais apesar de importantes, não são suficientes para uma sociedade que se pretende democrática, como aponta Cortina (2005, p.170):

Mas o certo é que é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõem de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas... se o que queremos realmente é que o resultado do processo educativo seja um modelo de pessoa que só busca o seu próprio bem-estar, então é suficiente uma educação baseada na racionalidade instrumental, que é a que rege a aquisição de habilidades técnicas. Mas se buscamos a formação de pessoas autônomas com desejo de autorrealização, então é necessária uma educação moral, no mais amplo sentido da palavra "moral".

Em um recente estudo, Silva (2008) aponta a insegurança do professor em tratar com dilemas éticos, visto que a sua formação inicial prioriza a capacitação intelectual e profissional, em detrimento de uma formação que leve em conta uma abordagem mais humanista e reflexiva, o que impede a aquisição de uma consciência ética e crítica do mundo, refletida em seu futuro fazer profissional.

1.1 BIOÉTICA E EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais nos trazem a base e indica a possibilidade de uma educação bioética, visto que tem como meta a formação do cidadão. Lepargneur (2006, p.149) afirma:

O futuro de um país se prepara na educação; o presente da humanidade se decide essencialmente em algumas disciplinas, entre as quais a Bioética tem lugar de destaque. Por isso, cabe a toda a nação as relações que entende entreter entre educação e bioética.

O objetivo da Educação Básica, segundo a LDB em seu artigo 22, é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988, estabelece: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Observa-se que ocorre uma grande divergência entre o que é indicado na lei e a realidade de nossas escolas. Há necessidade, portanto, de sua concretização por meio de

programas, projetos, ações e estratégias articuladas para sua organização. Em relação aos princípios, torna-se claro que a Bioética pode trabalhar de forma associada às diversas áreas do conhecimento, possibilitando a reflexão sobre as condutas humanas em geral, o que pode levar ao desenvolvimento moral e ético dos alunos.

A preocupação ética no que se refere ao ensino pode ser evidenciada na “Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos” publicada em outubro de 2005 pela UNESCO. Em seu artigo 23, que trata sobre informação, formação e educação em bioética, estabelece que:

Para alcançar uma melhor compreensão das implicações éticas dos avanços científicos e tecnológicos, em especial para os jovens, os estados devem envidar esforços para promover a formação e educação em Bioética em todos os níveis, bem como estimular programas de disseminação de informação e conhecimento sobre Bioética. (UNESCO, 2005, p.11)

A proposta de educação em Bioética deve ser efetivada como um programa interdisciplinar e estimular o desenvolvimento de habilidades, como senso crítico, pesquisa, escrita, oralidade em público, argumentação, letramento e consciência social, habilidades que ajudam os estudantes a serem informados e cidadãos participantes. Alguns temas da atualidade preconizam uma reflexão Bioética, como: novas tecnologias, a sexualidade, questões voltadas ao meio ambiente (poluição, redução de recursos energéticos, crescimento populacional, consumismo e etc.).

Segundo Bishop (2005), os dilemas Bioéticos podem fazer uma ponte entre as dúvidas da vida real e os fatos da ciência. Os casos devem ser atraentes e promover nos estudantes a análise da sua complexidade, mobilizando conteúdos de forma conceitual, procedimental e atitudinal, com o objetivo educacional de aumentar a capacidade do aluno pensar inteligentemente a respeito dos dilemas morais e conflitos inerentes ao conhecimento e aplicação das ciências da vida.

Silva (2008) aponta que a insegurança do professor em abordar os dilemas éticos, constitui-se num problema de sua formação inicial que, prioriza aspectos informativos em detrimento de uma formação mais humanista e reflexiva, não proporcionando desta forma, uma consciência crítica do mundo, o que acaba se refletindo no seu fazer profissional.

Portanto, a educação em Bioética constitui-se num trabalho desafiador para todos os partícipes do ambiente educacional, mas também se configura como caminho indispensável; visto que permite um diálogo no caminho de compreender a solidariedade humana e potencializa formas de olhar para os indivíduos e para o mundo que nos cerca de forma mais responsável e tolerante.

1.2 BIOÉTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

A Bioética está em processo de amadurecimento no Brasil e é preciso que profissionais de diferentes áreas daí o que chamamos de interdisciplinaridade, que é uma das marcas da bioética, porque se dedica cada vez mais ao estudo do seu desenvolvimento, com pesquisas e reflexões verdadeiramente adaptadas à nossa realidade.

É preciso se fazer busca das respostas para a nossa realidade e com perspectivas e critérios nossos talvez possamos afirmar que estamos construindo de fato uma Bioética Latino-americana. É também desejável que a bioética adquira visibilidade social, que saia dos círculos de reflexões das universidades para as ruas, para as escolas, para as famílias, pois causas que ela defende são cruciais para o bem de toda a humanidade.

Ninguém pode ficar indiferente, pois a bioética envolve todos os profissionais e em especial aqueles que estão no contexto educacional que se pode considerar ser o alicerce de todo ser humano. Precisa que todos reflitam eticamente sobre a melhor conduta a ser prestada à pessoa humana, à sociedade, ao mundo animal e vegetal e à própria natureza, (Correia, 1996, p.36).

É também neste contexto interdisciplinar que a teologia tem o seu papel de contribuição, ciente do seu valor e de que ela representa. Embora que dentro da bioética a teologia ainda é recebida de formas variadas, entre a simpatia, antipatia, a indiferença, a desconfiança, a integração e a total separação.

Contudo, afirma-se que em caráter interdisciplinar e plural da bioética é para ser concretamente vivenciado nas diferentes áreas e que a sua composição deverá incluir todos os profissionais da educação e aqueles de outros segmentos profissionalizantes em qualquer lugar que se esteja. É interessante destacar e a relevância da Educação para a Bioética, pois é ela que nos oferece ferramentas para uma compreensão mais profunda do que é inter, multi ou transdisciplinaridade.

Desse modo, é muito importante o efetivo crescente envolvimento de muitos profissionais da educação na discussão, na busca e na prática da Bioética dentro da Educação.

1.3 O PROCESSO TRANSFORMADOR DA BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO

Em todos os cenários explanados sempre o fator educação se encontra presente. Notadamente fica claro que a ela, em sua plenitude, deve sempre ser norteada pelos conceitos da bioética, sendo crucial a sua efetivação na sua essência conceitual. Afinal esta, a bioética, tem como seus pilares o conhecimento biológico e dos valores humanos como já relatado outrora.

Neste entendimento do morrer e do renascer, se agregando ao conceito do pensamento crítico, os homens serão capazes de interagirem entre si e em si, para buscar soluções diante dos graves problemas existentes. Fica nítido que este ser humano é senhor do seu destino e como tal pode e deve modificar de forma positiva as políticas governamentais, tanto no prisma de tornar-se um sujeito real enquanto membro representante do povo; como com o exercício da escolha de agentes capazes de ter na bioética o norteamento de seus projetos e leis.

O processo educacional deve ser transformador, ou seja, fazer que os indivíduos interajam com os aspectos sociais, econômicos e políticos que os rodeiam. A bioética, como já descrito anteriormente, entrelaçada a educação irá dialeticamente transformar e construir uma “nova educação”

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que Educação e Bioética têm vínculos necessários, que podem ser positivamente explorados na tentativa de superar as disparidades, desigualdades e a inacessibilidade da maioria da população a uma existência digna.

Os pressupostos de Dussel propõem que a Ética é indissociável da prática da dignidade humana, sustentada da seguinte forma: reprodução (medicina), manutenção (Psicologia e Direito) e desenvolvimento (Educação). Todas as áreas do conhecimento se articulam e têm a responsabilidade de manutenção da dignidade humana.

Cabe à educação a missão de alicerçar e impulsionar a evolução das potencialidades dos seres humanos, libertando-os da ignorância e, conseqüentemente, da condição de vítimas.

Assim constitui-se como indispensável o ensino da Bioética como uma forma de ensino associado à educação integral, que fundamente a formação dos futuros cidadãos representados pelos educandos.

Portanto, é num trabalho de educação desafiador e urgente que se insere a Bioética. Ela vem favorecer a uma melhor compreensão da solidariedade que permite as relações mútuas entre os homens, potencializando novas formas de olhar para os indivíduos e para os problemas centrais da sociedade.

3. REFERÊNCIAS

BISHOP, L. **High School Bioethics** Curriculum Project. Kennedy Institute of Bioethics, Georgetown University, Washington, DC. Disponível em [HTTP://www3.georgetown.edu/research/nrcbl/hsbioethics/index.html](http://www3.georgetown.edu/research/nrcbl/hsbioethics/index.html).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96**. A lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em WWW.mec.gov.br

BRASIL. **Constituição da República** Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: [HTTP://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao](http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: WWW.mec.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética e Cidadania, temas transversais**, 2002.

CORTINA, A.; MARTINEZ, E. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992.

CORREIA, Francisco de Assis. Alguns Desafios Atuais da Bioética. In: PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul (Org.) **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Paulus, 1996. p.30-50

Dussel E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes; 2000

JENNINGS, B. et al. **New Choices, New Responsibilities**: Ethical Issues in the Life Sciences: A Teaching Resource on Bioethics for High School Biology Courses. USA: Hastings Center, Ringbound edition, 1991.

KOTTOW, M. H. Comentários sobre Bioética, Vulnerabilidade e Proteção. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). **Bioética: Poder e Injustiça**. São Paulo: Loyola; Sociedade Brasileira de Bioética, 2003.



Diálogos Educacionais - vol. I

LEPAGNEUR, H. Onze reflexões sobre educação e bioética. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C.P. **Bioética & Longevidade Humana**. São Paulo: Loyola, 2006. P. 149-158.

OLIVEIRA, F. **Bioética**: uma face da cidadania. São Paulo: Moderna, 1997.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. **Problemas atuais de Bioética**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2002.


SILVA, P. F. **Percepções dos alunos de Ensino Médio sobre questões bioéticas**. São Paulo: (dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, P. F. **Bioética e Valores: um estudo sobre a formação de professores de Ciências e Biologia**. São Paulo: (tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Bioética e valores: um estudo sobre a formação de professores de Ciências e Biologia**. São Paulo: (tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Educação e formação em Bioética. In: CARACIOLA, A. B.; ANDREUCCI, A. C. P. T.; FREITAS, A. S. **Estatuto da Criança e Adolescente**: 20 anos. São Paulo: LTr, 2010.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Brasília: Cátedra Unesco da UnB; Sociedade Brasileira de Bioética, out. 2005.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo VI

**NOVAS TECNOLOGIAS DENTRO
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS:
os desafios enfrentados pelos
professores de História**

Auciléa Melo da Ponte Feijó

ISBN 978-65-994375-7-1

NOVAS TECNOLOGIAS
DENTRO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS:
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Auciléa Melo da Ponte Feijó

RESUMO

O presente artigo é parte de um estudo do sexto capítulo da dissertação de mestrado intitulado “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: avanços e desafios no Ensino Fundamental nos anos finais”, que tem como intuito entender como os professores de História das escolas de ensino fundamental nos anos finais formaram-se em História, utilizam a tecnologia em suas aulas de história, compreender quais métodos são aplicados pelos professores para que ocorra uma aprendizagem sobre o uso da tecnologia no ensino de história. A pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores de História, seus principais avanços e desafios no contexto escolar dos alunos do ensino fundamental nos anos finais. Utilizamos como referencial pesquisa de campo, com entrevistas gravadas com professores, coordenadores e diretores bem como, questionários com alunos matriculados no 9º ano no ensino fundamental anos finais. Na busca constante de confrontar o estudo de campo e bibliográfico com o problema foco desse estudo, problemática de pesquisa é: Quais os principais avanços e desafios do professor de história em sua prática pedagógica no ensino fundamental nos anos finais? Utilizamos análise de dados, concluímos com gráficos, quadros, identificamos que muitos professores não sabia/ou não usavam a tecnologia nas aulas de história, prejudicando os educandos quando nos referimos a criticidade e interpretação dos textos históricos e principalmente ao entendimento sobre os acontecimentos históricos, bem como, o engajamento sociocultural, porque não dizer político dos alunos e o seu entendimento como cidadão crítico, construtivo, tecnológico estará comprometido, pois o ensino de história no 9º ano sugere ao aluno um olhar voltado para o seu eu e o meio político e social.

Palavras-Chaves: Prática Pedagógica. Avanços. Tecnologias. História.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: avanços e desafios no Ensino Fundamental nos anos finais. Diante da complexidade, que é estudar sobre o Ensino de História optamos por entender os avanços e desafios enfrentados pelos educadores que ministram as disciplinas de História, no ensino fundamental nos anos finais, pois é um dos principais eixos desse estudo, bem como, o ensino e a aprendizagem a qual o graduando é submetido durante a sua formação, pois pretende-se desenvolver um estudo científico sobre a formação do professor de história, entender suas principais práticas dentro do contexto escolar, bem como, contrapondo os seus ensinamentos acadêmicos e diferenciá-los da realidade da sala de aula, o professor é convidado a transmitir de forma tradicional e integrar-se aos novos conhecimentos, onde a sociedade contemporânea e o conhecimento histórico estão vinculados as práticas curriculares desatualizadas da realidade de cada município.

Dessa forma, ficou clara a grande dificuldade enfrentada atualmente pelos professores de história, com o uso de tecnologias no ensino de história, bem como, à desvalorizado pelos governantes e em muitos casos, o único recurso para a formação do professor é somente a sala de aula.

Procuramos refletir sobre a inserção das tecnologias no ambiente escolar como otimizadoras do processo de ensino e aprendizagem. Mas deixamos claro, que muitos professores não sabem usar as mídias e nem tem e-mail, WhatsApp, nunca ligarão um Datashow, computador ou celular jamais tiveram acesso à internet. Deixamos claro que os alunos estão ultrapassando os professores, pois, hoje os alunos têm acesso a informação com facilidade dificultando o trabalho do professor que tornou-se alienado ao mundo global, como entender este fato em séculos atuais onde o mundo gira ao redor das mídias digitais, pensando nestes acontecimentos resolvermos entender porque existem profissionais que trabalham com a disciplina de História os fatos e

acontecimentos históricos que está sempre utilizando o passado e o presente, dessa forma as imagens áudio visuais são tal importantes para entender esses acontecimentos trazidos pelos livros didáticos, documentários, filmes. E ainda existe professores que não sabem usar esses mecanismos tecnológicos.

A história dos Annales surgiu quando dois historiadores franceses Bloch e Febvre, uniram-se para estudar, conhecer e contribuir para a cultura histórica e a cultura historiográfica, a fim de publicar suas ideias e propostas teóricas. Dessa forma, a História passa por um longo processo de mudanças históricas. Os historiadores começam a investigar, a dialogar com as fontes de pesquisas, a história oral, não era considerada com fontes históricas, sendo assim, a memória e a fala passam a ser consideradas fontes de investigação e transformam-se em estudo de pesquisa para a historiografia.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, da distinção entre a realidade e a representação expressas nas gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, discursos orais e escritos. Aperfeiçoou então, métodos para extrair informações de diferentes naturezas dos vários registros humanos já produzidos, reconhecendo que a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica (BRASIL, 1998).

No Brasil, o ensino de história ganha novas ferramentas para produzir conhecimento, contribuindo com a aprendizagem dos alunos e futuros professores, a criticidade ganha espaço, dando autonomia aos historiadores, para investigarem e fazerem história, os professores que ensinam história, tendem a estudar e exercer sua formação de história com um conhecimento abrangente, pois ocorreram diversas mudanças, principalmente no Brasil com as tendências pedagógicas, como relata os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os professores passaram a influenciar-se pelos novos materiais didáticos trazidos pelos livros de história, hoje é perceptível que os historiadores estão inseridos em nossos livros didáticos, dessa forma, a formação está adentrando a sala de aula, como

métodos inovadores, os professores de História, ainda são inseguros em transmitir conhecimentos adquiridos nas universidades. Mas é comum, profissionais da área rejeitem os métodos e por estarem habituados a métodos tradicionais rejeitam, por exemplo, a internet e o uso de data show.

A temática acerca da formação de professores é relevante, pois segundo a resolução 09/2016 do Conselho Municipal de Educação do Município de Cariré, apresentada pelo Presidente Francisco Douglas de Souza Farias, representante da Secretaria de Educação, o mesmo relata na resolução, que os profissionais de educação devem exercer a sua função de professor, de acordo com a sua área de formação, compreendo que, todos educandos que formaram-se na Universidade no Curso de Licenciatura em História, e estão concursados, como prever as normas municipais para estar em sala de aula, deve por sua vez estar apto a ensinar História, neste caso, nesta resolução há controvérsias, pois de fato e de direito não acontece.

Essa resolução abre espaços para novas discussões, pois educadores que estão formados em licenciatura pelas universidades podem atuar em suas respectivas áreas de atuação, mas de fato isso gera uma preocupação, pois muitos profissionais de educação ministram aulas fora de sua área de formação. Acreditamos que, cada educador deve exercer de fato a sua área de atuação, se faz necessário entender o que provoca esta abertura. É comum, principalmente hoje, as pessoas optarem pela profissão de professor, mas, o que é ser professor?

Para fundamentar nosso estudo, utilizaremos os seguintes teóricos: Bardin (1977), Bizzelli (2013), Bittencourt (2004, 2008), Leal (2006), Gil (2010), Tardif (2014), zavam (2009) e Zanchetta (2017) entre outros.

Diante do exposto, o problema de pesquisa é: Quais os principais avanços e desafios do professor de história em sua prática pedagógica no ensino fundamental nos anos finais?

A pesquisa teve como intuito analisar os professores, alunos, e gestores escolares através de questionários e entrevistas para analisar através de gráficos como os

professores utilizaram a tecnologia para ensinar os alunos dos 9º anos nos anos finais, bem como, entender os recursos utilizados dentro da sala de aula, pois o único recurso utilizado era o livro didático e a oralidade dos professores, pois percebemos que muitas escolas dispõem de um Datashow para todos os professores de história. Ficando impossível o acesso dos professores os recursos frente a dificuldade enfrentadas pelas escolas municipais. Ainda, relatamos a falta de interesse dos profissionais em utilizar os recursos, pois muitos professores não têm acesso a e-mail, celulares e notebooks, Facebook Messenger, Twitter, Instagram, Skype, WhatsApp Snapchat, bate-papo e Wechat e Google dificultado a sua aprendizagem. Percebemos também que nas universidades não há disciplinas específicas sobre tecnologia no ensino de história. Dessa forma, fica claro que, são muitos os empecilhos encontrados neste estudo que justificasse o estudo e análise dos dados desse estudo.

O objetivo geral é analisar a prática pedagógica dos professores de História, seus principais avanços e desafios no contexto escolar dos alunos do ensino fundamental nos anos finais. O objetivo específico é explicar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de história no desenvolvimento de suas aulas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ensino de História está vivenciando uma nova forma de pensar através do uso das informações tecnológicas e com acesso à internet, na atualidade é um dos métodos mais inovadores e sua proposta é ser utilizado como um dos recursos que facilite a pesquisa e a informação em tempo real para serem trabalhados pelos Professores de História. Em sala de aula, métodos como: vídeos, imagens, fotografias, som, documentários, músicas tem como função facilitar o processo de ensino e aprendizagem do educando.

Segundo Bizzelli (2013, p.117),

Utilizar a mudança como ferramenta de aprendizagem é competência fundamental para quem quer ensinar e para quem quer aprende. Em educação os investimentos em equipamentos, tecnologias e inovações têm que ser acompanhados de novas políticas educacionais, novas metodologias de ensino-aprendizagem e novas posturas entre os atores que constroem o conhecimento: professor, alunos, agentes de um processo comunicativo.

Entender que a tecnologia é um processo que denomina-se de globalização, demorou cinco séculos para chegar até nós, iniciando com a mercantilização comercial, desbravando mares com o uso da bússola e os mapas cartográficos, passando pela Primeira Revolução Industrial(1760-1860) que deu início a descoberta da máquina a vapor, na Segunda Revolução Industrial(1850-1870)I, dando ênfase ao processo de comunicação e o desenvolvimento das ciências com o código Morse, passando pela Primeira Guerra Mundial(1914-1917) e Segunda Guerra Mundial(1939-1945), trouxeram não somente mortes, mas um período de abertura fronteiras, mudanças ocorreram na abertura geopolíticas, marítimas, históricas e tecnológicas, foram momentos como explica Schimid (2015, p.18),

Foram muitas as revoluções tecnológicas que o homem superou, que vão desde a criação do fogo, dos registros, da escrita, do papiro, até às mais modernas tecnologias existentes na atualidade. Isso também nos leva a refletir que tudo o que somos hoje é uma consequência do que foi construído no passado. É importante ainda destacar que a essência de uma revolução tecnológica acontece quando o que fazemos com a tecnologia pode, de fato, melhorar a nossa qualidade de vida. Existe ainda uma grande diferença entre as revoluções tecnológicas que aconteceram no passado e a Revolução Tecnológica Digital, pois essa revolução atual está modificando de maneira acentuada e crescente a velocidade da informação. Desse modo, estamos sendo conduzidos para a era do crescimento exponencial, ou seja,

podemos evoluir cerca de 20 mil anos, ainda inseridos no século XXI e, ainda assim, pode ser pouco.

A sociedade vem moldando a forma de pensar da humanidade gerando uma melhor qualidade vida, dando ao homem instrumentos que são capazes de modificar o conhecimento desde os mais primitivos aos mais modernos mecânicos técnicos e científicos.

Dessa forma a tecnologia para chegar até nossas casas, passou por um longo processo. Hoje o mundo está conectado as redes sociais, no Facebook Messenger, Twitter, Instagram, Skype, WhatsApp Snapchat, bate-papo e Wechat e Google são canais de acesso a informação para encontrar pessoas e comunica-se ao redor do mundo, dessa forma, não existe mais a privacidade, pois as redes sociais têm acesso a toda a sua vida pessoal, social. Desta forma, o professor passa a mediar o conhecimento, dando possibilidades ao aluno de interagir com o mundo virtual.

Relata Zanchetta Jr. (2017, p.170), as redes sociais especificamente Facebook e WhatsApp tem a finalidade de aproximar os sujeitos envolvidos nas mídias sociais, na busca por relacionamentos, ou encontrar amigos, resgatar laços mais distantes, estreitar as relações, conversas, ou simplesmente, saber sobre como as pessoas estão vivenciando o seu cotidiano, ou adquirir informações. A utilização das mídias digitais na vida do professor nos remete a outro olhar, perceber como agem, pensam, em sociedade, é de extrema importância para os professores de história, que neste caso passa a ser um formador de opinião, tendo como função transformar os alunos em um ser social apto a viver em sociedade dessa forma, se faz necessário entender as nuances, estreitar os laços de amizade entre alunos e professores, esta convivência permitirá um maior conhecimento para ambos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Seguindo o pensamento de Leal (2009), mas como é feita a formação deste professor que tanto precisa agir? Reconhecemos que muitos não buscam a formação necessária ou até mesmo a sua atualização, embora saibamos também que mesmo

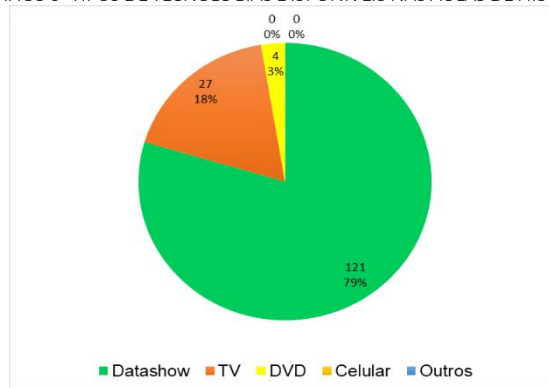
buscando esta formação em universidade e cursos, ainda há uma defasagem e uma deficiência dos professores.

Ainda seguindo a ideia proposta. Zavam (2009, p.93),

Uma das causas desse processo de transformação deve-se ao fato de a sociedade também estar sujeita a mudança. Assim, muitos gêneros já estabelecidos vão incorporando mudanças, outros vão vivendo um novo tempo, a sociedade vai também se transformando, vai vivendo um novo tempo, uma nova era. Esse novo tempo que estamos vivendo é marcado por um novo espaço de interação humana: a internet. [...] como nos, assim, em interação virtual mediadas pelos gêneros eletrônicos, ou digitais. Uns, simples migrações para o ambiente virtuais; alguns, adaptados, recriados ou transmutados; e ainda outros, surgindo para atender as novas necessidades que se interpõem nessa outra forma de construção de sentidos.

O uso de tecnologias ou acesso virtual está próximo da realidade de nossos alunos, pois é muito comum as escolas terem salas de computadores acessíveis aos estudantes, como fonte de pesquisa, mas infelizmente nem todos os alunos tem acesso, por residirem na zona rural, e não tem acesso à internet, e consecutivamente não tem computadores.

GRÁFICO 8- TIPOS DE TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS NAS AULAS DE HISTÓRIA



Fonte: Dados da Pesquisa/2018

O gráfico 8 aborda e pergunta: Quais os tipos de tecnologia disponibilizados pelos professores em sala de aula? Foram utilizadas pelos professores, como bem demonstra, os resultados obtidos nas 8(oito) escolas do Município de Cariré, foi determinado que dos 27 alunos 18% utilizam TV em história, dos 121 alunos 79% utilizam Datashow e dos 4 alunos usam DVD os 3% que utilizam o Datashow nas aulas de história, mas o gráfico esclarece a resistência dos professores em utilizar o Datashow, a televisão e o DVD são os mais utilizados.

Esclarece Dutra (2016, p.75),

Porém, os Recursos Tecnológicos só realizarão essa tarefa, de se tornarem significativos para o processo educacional, quando, através do desenvolvimento, ou da promoção de ações despertem o senso crítico do professor. E esta criticidade trabalha em favor da consciência de que tais instrumentais tecnológicos não podem ser postos no cotidiano escolar simplesmente como ferramentas para “enfeitar” uma aula despropositadamente, mas sim, como parte integrante estrutural de uma prática docente alternativa, que

amplie a possibilidade de se realizar construções de projetos de autoria dos alunos por meio de trabalhos colaborativos, contemplando uma pedagogia que dialogue com outros recursos didáticos e estenda a capacidade de imaginação e, por conseguinte, o aprendizado.

O uso de tecnologias define um cenário bem mais amplo ao acrescentar que as tecnologias no ensino de História servem para desenvolver a criatividade, motivar a pesquisa, organizar a vida escolar, fazer apresentações mais dinâmicas, além de comunicar-se com outros alunos através de WhatsApp, propondo interagir o professor com o aluno, dando-lhe subsídios mesmo distantes da escola.

Como demonstra, Décio Junior (2009, p. 59),

Sugerimos que o uso do bate-papo na educação não seja uma constante, mas que seja utilizado em alguns momentos para a busca de objetivos específicos, como por exemplo, aumentar a participação dos alunos, como, por exemplo, aumentar a participação dos alunos em um discurso. Podemos afirmar que o uso do bate-papo na educação oferece mais uma possibilidade interativa do professor com os alunos.

A escola tem a função de aproximar os professores e alunos a compreender que o mundo vivencia um rápido crescimento através da comunicação, interatividade, virtualidade e da convivência com um mundo cibernético paralelo ao nosso. Na busca constante por saberes os alunos adentram à escola, com ideias inovadoras, influenciadas pelas mídias e pelas tecnologias, pois as informações encontradas na TV, sites de relacionamentos, Youtube, google, nos jogos eletrônicos, e na própria internet, alteram o olhar diante dos conhecimentos apresentados pela escola. É neste momento que veem o pensamento quando os professores de História iram inserir-se no mundo midiático, pois os alunos exigem dos mesmos o novo, o moderno e o atual. Argumenta Décio Junior (2009, p. 53) que,

[...] Reconhecemos que muitos não buscam a formação necessária ou até mesmo a sua atualização, embora saibamos também que, mesmo buscando esta formação em universidades e cursos, ainda há uma defasagem e uma deficiência dos professores.

Segundo o gráfico 9 que traz a seguinte pergunta. Você se sente motivado nas aulas de história? Os educandos responderam que de acordo com as alternativas propostas nos questionários realizados nas 8(oito) escolas do município de Cariré, foi determinado que, 7% dos alunos nunca, 29% dos alunos sempre, 15% constantemente e 49% dos alunos.

A tecnologia ainda é grande desafio a ser superado pelos educadores, a metodologia de ensino mudou, nos métodos tradicionais, professor ensina e o aluno aprende, foi superado pela informação mútua, professores e alunos buscam o conhecimento cotidianamente, pois não existe uma resposta pronta e acabada, a informação está em constante transformação histórica, dessa forma, os professores tendem a não acompanhar as mudanças trazidas pela tecnologia, mas nossos alunos em sua maioria superam os professores nesta área de conhecimento. A metodologia de ensino vem ganhando novas roupagens na busca constante de conhecimento. Segundo Leal (2009, p. 48),

[...] O homem é formador de seu conhecimento, da sua razão, do que é significativo para ele. Nesse processo, aconteceram algumas mudanças, pois o professor deixou de ser o centro do saber, ou seja, deixou de ser observado atentamente por seus alunos, para agora ser o observador de seus pupilos. O professor observa e consegue caracterizar as diferenças e as potencialidades individuais dos seus alunos.

Muitos por sua vez, deslumbram-se com as imagens visuais, sonoras, que tem como intuito mudar o pensamento do aluno. O uso da tecnologia precisa ser explorado,

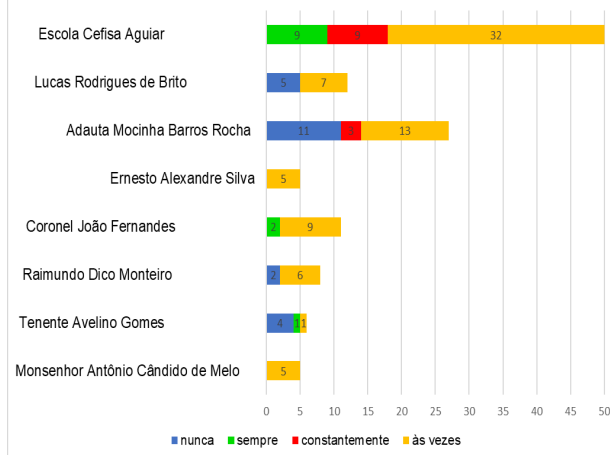
contextualizado, compreendido com as diversas possibilidades que a tecnologia pode ajudar nas aulas com questionamentos a respeito do assunto tratado, levando sempre em consideração a veracidade das informações repassadas. Defende esta ideia Bittencourt (2008, p.14),

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelos professores que se comunicam pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula.

Os professores que fazem parte das redes municipais de educação e, que são formados nas áreas de Ciências Humanas, enfrentam diversos obstáculos pois atualmente vivemos em uma sociedade consumista e tecnológica, que busca a todo o momento os celulares com gerações modernas com versões ou androides avançadas enquanto os professores, sem condições para avançar ou chegar próximo ao nível de entendimento dos alunos, quando nos referimos a tecnologia, infelizmente muitos profissionais não estão capacitados para o meio tecnológico e nem o sistema educacional que está inserido, nem demonstra interesse em qualificar-se. Pois muitas escolas não têm acesso a computadores, data show, então, o professor e o aluno estão inclusos deste meio. Esclarece Bittencourt (2008, p. 14),

Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos.

GRÁFICO 1- TIPOS DE TECNOLOGIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE HISTÓRIA



Fonte: Dados da Pesquisa/2018

Os educadores da Área de Ciências Humanas precisam superar os obstáculos que é a **tecnologia**, pois muitos Diretores, Coordenadores e professores não aceitam a ideia de as aulas de História ter como metodologia a utilização de imagens, vídeos, documentários, filmes, celulares. Os professores de História se diferenciam dos outros profissionais, pois o mesmo, procura projetar mídias digitais sobre os acontecimentos históricos do passado, trazendo uma abordagem histórica sobre os fatos que marcaram uma sociedade ao longo da história e contextualizar com os acontecimentos presente, dessa forma, o aluno entenderá e confrontará esses acontecimentos que marcaram um determinado tempo, pois a história tem como intuito resgatar o tempo e fazendo com que os alunos adentrem a este universo e tornem-se parte integrante da história. Esclarece Selbach (2010, p.37),

A vida profissional se tornou bem mais competitiva, os encontros marcados pela ansiedade, as amizades interesseiras. O celular e o computador também contribuíram para isso, pois, se ampliaram os contatos, reduziram sua intensidade e sua qualidade. As redes sociais que geravam conselhos e experiências, amparo e solidariedade se desfizeram, restando para a escola e para os educadores vencer essa desconexão que a cada dia mais nos isola, esquecendo-se de que é ainda essencial ensinar a conviver e a compartilhar. O bom ensino de História não é a única saída, mas é uma saída.

A principal proposta para o ensino de história na atualidade visa o conhecimento tecnológico como forma de aprendizagem, pois a internet oferece oportunidades que o professor em seu vasto conhecimento não o tem, há uma preocupação hoje, pois muitos professores de História não usam computadores, nunca ligaram Datashow, não gostam ou não sabem, há uma controvérsia, até que ponto a tecnologia pode ajudar o aluno e/ou prejudicar. Como explica Freitas (2000, p.29) “O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo” Deve-se entender ainda que os métodos inovadores são importantes para o aprofundamento das aulas, mas devemos entender que o livro didático ou até mesmo as explicações dos professores que são considerados para muitos como métodos tradicionais ainda é um dos métodos, mais usados pelos professores.

Esclarece Bittencourt (2004, p. 229-230),

Nessa perspectiva, o conceito de “método tradicional” merece uma reflexão constante. É essencial entender que ele, assim como qualquer outro método de ensino, foi criado segundo uma concepção de aluno e de aprendizado. Fundamenta-se na ideia de

que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber o que está sendo apresentado como objetivo de ensino. Tais concepções de ensino.

Bizzelli, (2013) explica que o uso das tecnologias no Brasil é lento e insuficientes devido a realidade socioeconômica que vivência o país e os municípios. Dessa forma, explica-se a necessidade de mudança. Desde a formação dos professores nas universidades e dos gestores dentro das escolas, pois ainda é uma grande barreira para o educador que ministrar as aulas de História, a Universidade na sua grade curricular não tem disciplinas que condizem com a realidade em sala de aula, pois muitos profissionais não têm cursos em tecnologias, e contradiz ao seu ambiente escolar. Pois fica claro que o professor que ministrar as disciplinas de Ciências Humanas, deve deter o conhecimento em tecnologias e mídias, pois mídias estão impregnadas no cotidiano dos alunos, fazendo parte de sua vida e exigindo do profissional uma qualificação quase que imediata pois muitos educadores não possuem e nem sabem usar um celular ou smartfone, Datashow, entre outros.

O professor de História tem um grande desafio, pois a tecnologia é um dos principais instrumentos utilizados para tornar a aula mais eficiente e prazerosa no seu trabalho de professor. As novas mídias são ferramentas de aprendizagem que permite interagir os conteúdos com filmes, documentários, e permite ao aluno conhecer um universo de possibilidades, pois existem alunos que nunca tiveram a oportunidade de conhecer nenhum lugar próximo a sua cidade.

Ao pesquisar a internet, o professor de história busca mais que um simples clique, abrange um universo que até então é desconhecido e silenciado, é a busca de significados de perguntas que são feitas em sala de aula, pois no momento do contato entre o professor e aluno, e o conteúdo, surgem interrogações como isso aconteceu de fato? É neste momento que o professor se depara com os problemas e lança proposta com

imagens visuais, para que o aluno veja a história como aconteceu através do audiovisual, dando uma visão imediata do que aconteceu lógico levantando hipóteses sobre as possíveis verdades, fazendo com que o aluno pense e questione. Segundo Barros (2008, p.147) “De certa maneira, o historiador produz a História Imediata é o único que produz história nos dois sentidos, enquanto material enquanto campo de conhecimento.”

É comum o uso do celular no mercado de trabalho, nas grandes empresas, o Whatsapp e o Facebook, tornaram-se um dos aplicativos mais visualizados no mundo, para vender e informar produtos como roupas, calçados, entre outros e ainda comunicamos uns com os outros, é uma tecnologia presente na vida de todos, é um acessório que permite estudar através do mesmo, buscar pesquisas em segundo, conectar-se como o mundo virtual de forma imediata, e ajuda o professor e o aluno a buscarem respostas para as suas dúvidas, no momento de seu estudo. Até que ponto esse aparelho torna-se um vilão para o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Bencostta (2007, p.178),

Atualmente, o termo novas tecnologias educacionais designa materiais eletrônicos – vídeo, computador internet, games, multimídia, entre outros- utilizados como finalidade educativa. Como sugere Oliveira, tal aceção implica considerar tanto os produtos quanto os processos envolvidos nesses novos instrumentos em uso nas salas de aula; “Essa concepção implica entender que a tecnologia inclui não apenas produtos, tais como equipamentos computacionais, programas televisivos, softwares, mas também processos, tais como, no caso da área da educação, as formas de organização curricular no ensino modular ou no ensino à distância.

Os gestores escolares têm um grande desafio na atualidade, pois proibir o uso de celulares dentro do ambiente escolar é um desafio para os gestores e professores devem-se propor alternativas para abranger essa tecnologia, método de ensino dentro

da sala de aula, de acordo com o contexto disciplinar, ou do material que envolva este instrumento, devem-se ensinar aos alunos a usar de forma consciente este aparelho que é tal importante hoje, para os jovens, adultos e empresas, para muitos é um acessório como uma calça ou blusa, porque não converter esse uso inconsciente e transformá-lo em estratégias de aprendizagem, já que o professor tem acesso a essa informação dentro das escolas, devemos inserir esse uso dentro da sala de aula, lógico que se faz necessário uma conscientização e preparação/ estudo a respeito desse assunto que está presente no cotidiano de milhares de brasileiros, e é, um dos aparelhos mais usados no mundo.

Esse discurso propõe uma quebra de paradigmas cultural e modifica a forma dos professores interagir com a sua forma de pensar as práticas pedagógicas, sugerir aos professores mudanças na maneira de pensar a tecnologia e informação e dessa forma, inovar, pois, a tecnologia adentrou as escolas e veio para ficar em nosso meio, e cabe aos educadores adaptar-se a essa nova realidade. Schmid (2015, p. 26)

Foi somente ao final dos anos 1970 que os primeiros computadores puderam ter permissão para entrar na escola. Ressalta-se que as mudanças tecnológicas que ocorreram no cenário educacional são completamente recentes, ainda não chegaram aos 50 anos. Como, desde o início, a suposta implantação das tecnologias na sala de aula foi difícil, de certo modo, ainda se reflete no ambiente educacional. Como a abertura a essas inovações demoraram a ser introduzidas na educação, o ambiente escolar, em sua grande maioria, ainda não conseguiu se desenvolver na mesma velocidade que o "mundo" tecnologicamente falando, por isso ainda hoje é perceptível que a escola ainda está num formato analógico enquanto o aluno no formato digital.

Deve-se ressaltar a realidade de cada escola ou instituição de ensino, o local aonde ela está inserida, é uma metodologia a ser aplicada dentro das aulas de história com a supervisão do professor de História, o celular é uma ferramenta poderosa e de suma importância para ensinar o aluno a pensar de forma crítica, analisando

criticamente, buscando os fatos históricos, utilizando site, propostas usadas pelos livros didáticos, bem como ensinando a expressar suas ideias sobre o que está sendo estudado em sala de aula referente aos capítulos propostos pelos livros.

Como esclarece Oliveira (2016, p. 205) que a história é feita de mudanças e transformações desde a descoberta do homem e sua utilização com pinturas rupestres, a saída do homem tornando-se nômades a procura de sobrevivência de sua tribo, o homem viveu viajando e tornando-se parte integrante das civilizações do mundo.

Os capítulos dessa história nos mostram que o homem vem sempre investigando novas formas de aprender visando a sua sobrevivência e construção do mundo. Inicialmente, o homo sapiens deu um grande passo com a descoberta do fogo, e, desde então, ele sempre vem se superando na criação e aplicação de novas tecnologias para facilitar a sua vida, como a invenção do alfabeto, a invenção do papel, a invenção da imprensa. Os recursos pedagógicos também vão surgindo e/ou evoluindo com as transformações do mundo.

As gerações atuais estão sempre conectadas as mídias sociais e virtuais, seguem pessoas, estudam com celulares cada vez mais modernos e aplicativos diversificados que permite ao aluno se conectar com o mundo, os jovens passam mais tempo acessando e menos conversando, a cultura é outra, estamos vivendo um tempo de modernidade na qual os professores não estão preparados para este período, muito menos a sua formação em licenciatura nas universidades, dessa forma deixa clara a defasagem no ensino superior, quando se trata de tecnologia, pois em sua maioria os estudantes estão saindo despreparados e muitos professores aprendem a usar os meios digitais dentro da escola que lecionam. Meire (2014). Dessa forma os educadores passam a perceber que o mundo produzido dentro das escolas é diferente do mundo real dos alunos, e a escola estar cega, completamente alienada diante das novas práticas pedagógicas, pois as mesmas são

capazes de acolher e engajar professores e alunos e redefinir uma nova metodologia capaz de produzir resultados que o livro didático sozinho não poderia alcançar.

Complementa Parente (2015, p. 250),

A única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adequar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos. Este é então um duplo desafio para a nossa educação. Primeiramente, adaptar-se aos avanços para a nossa educação. Primeiramente, adapta-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios de comunicação e aquisição de conhecimento;

É interessante ressaltar que as maiorias dos professores foram formadas em métodos tradicionais e transmitem seu conhecimento da mesma maneira que foram ensinados, hoje os jovens estão saindo da universidade, mais conectados a cultura midiática, não foi pelo fato da universidade ter mudado, mas pelo fato dos estudantes estarem modificando a forma de pensar o conhecimento histórico, dessa forma, estão saindo das universidades, mais preparados para ensinar e transmitir conhecimento, através do contexto atual vivenciado pelo mundo globalizado, havendo um confronto de ideias entre os novos formandos e os antigos professores, entre o tradicional e moderno.

Seguindo este pensamento, fica claro que alunos conectados as mídias sociais, não querem mais conviver em sala de aula com professores ditos “tradicionais” que não querem adaptar-se ao mundo global, trazendo consigo informação e comunicação, dessa forma, ocorrem um choque de realidade e de gerações, um confronto de ideias pois o aluno trará perguntas, e sugestões que visualizou e assistiu nos sites: youtube, Facebook, Instagram, no WhatsApp pesquisou no Google e esses profissionais estarão perdidos em seu local de trabalho, não saberão responder aos questionamentos do aluno que está mais informado do que o professor. A tecnologia trouxe uma transformação no modo de pensar e adquirir conhecimento.

Dessa forma, Vosgerou, Brito e Camas (2016) entender que é a tecnologia não é somente televisores de altíssima definição ou notebooks, smartfone. Na educação sentimos ainda, que falta disponibilização dos recursos para professores nas escolas pois televisão, computador, smartphone, tablets, esses recursos não garantem aos alunos uma inovação no processo de ensino- aprendizagem no ensino de história, se não for acompanhada de um bom planejamento de formação continuada para professores para seu uso. Portanto, consideramos que a tecnologia é um recurso educacional que deve ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem, mas há a necessidade de capacitação de gestores e professores para o manuseio.

Esclarece Schmid (2015), os alunos contemporâneos, ou seja, a nova geração de jovens, são conectados e utilizam as tecnologias no seu cotidiano, nas redes sociais para conversar, comprar, fazer amigos, estudar, pesquisar, interagir com mundo moderno, dessa forma, fica evidente que a tecnologia é um dos pontos mais importante da vivência dos educandos atualmente é como trocar de calça um calçar sapato. Dessa forma, existe um conflito de gerações entre os professores e alunos, pois muitos professores não aprenderam a usar o smartphone conectado à internet e com os aplicativos que o ajudariam a interagir com os alunos, os educandos nasceram no tempo ou nos mundos conectados a tecnologia, como professores podem confrontar com algo que para eles é tal simples?

Então como submeter alunos com pensamentos modernos aos métodos tradicionais, livro e professor, haverá discordância de ideias e informações o antigo contrapondo o atual. Neste novo conceito o aluno deixa de ser um mero receptor do conhecimento, para também transmitir conhecimento. O professor deve neste sentido mais uma vez, atualizar-se e não confrontar com essa realidade imposta pelas tecnologias na sala de aula ao novo formato de ensino.

A internet é hoje um importante auxílio do Historiador/ pesquisador, a pesquisa ficou mais acessível a todo, podemos conhecer a história por exemplo, de Anne Frank em um click, e ainda podemos conhecer o esconderijo que era o escritório onde seu pai

trabalhava, que ficou escondida com sua família, durante anos até serem encontrados pelos Nazistas na Segunda Guerra Mundial, e ser levada aos campos de Concentração, onde veio a falecer, este museu tornou-se um dos mais visitados no mundo.

Sabemos que são poucas as oportunidades dos educandos e educadores para sair do Brasil, ou especificamente no Estado do Ceará e viajar até Luxemburgo na Europa para conhecer o Museu da Anne Frank, mas através da internet os alunos podem conhecer a história, assistirem vídeos, filmes e ficarem familiarizados com o assunto. Os alunos das escolas municipais são excluídos do mundo tecnológico, não há trabalhos relacionados a informática e nem salas de computadores disponíveis aos alunos. Tardiff, (2014, p.267-268) faz uma abordagem neste trecho da citação sobre a exclusão dos docentes sobre o uso das (TIC) Tecnologias de Informação e Comunicação.

Alguns temem, entre outros perigos, que os programas escolares obrigatórios se tornem obsoletos e não possam reduzir a distância entre os jovens que são familiares com as TIC e aqueles que são privados delas. Por causa da relação com o tratamento da informática própria às TIC, é obvio que as crianças que só tem acesso de forma limitada na escola terão provavelmente mais dificuldade no interior do sistema educativo. Outros se apressarão a elogiar a deslocalização da educação e da formação; as TIC tornam realmente possíveis o curso dos estudos e a aquisição dos diplomas fora dos estabelecimentos públicos.

É perceptível que a exclusão está também entre os jovens e a internet, pois muitos estudantes não têm acesso à informação, não tem onde pesquisar, muitos só conhecem a biblioteca, há estudantes que residem em local longínquos da sede, veem para a escolas de ônibus com hora marcada para a sua volta, esses nunca, em sua maioria não tem celulares e nem acesso à internet, pesquisar na biblioteca também é difícil pela disponibilidade de transporte da sua casa a escola, dessa forma, computadores e celulares, é muito distante de sua realidade, muitos desses estudantes tem acesso à

tecnologia e a internet quando o professor de história trabalha documentários, filmes em sala de aula.

Tardif (2014), faz uma comparação sobre as TIC, seguindo dois eixos inimigas ou aliadas, o mesmo pretende discutir que as TIC tornam-se inimigas quando são trazidas para dentro da escolas para trazer divertimento como site ou aplicativos de conversas ou relacionamentos, são aliadas, quando é acessível a todos com informações de qualidade com site de busca de pesquisa, a criação e interação do aluno do profissional trazendo benefícios à ambos em sala de aula, A TICs, é inevitável para os docentes, os mesmos devem ter acesso as tecnologias é o seu papel hoje, é de transformar através de conhecimento adquiridos pelas TICs e transmitir essas experiências ao discentes com competência e responsabilidade em desenvolver a aprendizagem dos mesmos.

São muitas as oportunidades de informação disponíveis aos estudantes, os dispositivos moveis como: celular, tablet, smartphone e notebook, transmitem as informações rápida em tempo real, fazendo com que o conhecimento seja quase imediato, na sala de aula o professor busca estratégias para inovar suas aulas e trazer meios que facilitem o entendimento do aluno através do ensino de história, contrapondo o texto e leitura presentes no conteúdo do livro didático e apresentado como complementos e ensinado como pesquisar no youtube, vídeos com áudio visuais, que podem ser os documentários que trazem a história em menor tempo e esclarece os acontecimentos históricos e os filmes que levam um tempo maior pois, conta uma história de forma completa. Esclarece Pinto (2012, p.118),

Com o advento das novas tecnologias da informação e a introdução de computadores e outros recursos audiovisuais nas escolas ampliaram consideravelmente a presença das imagens visuais no processo de ensino e aprendizagem de história trazendo novos desafios à prática pedagógica relacionada à disciplina.

Podemos trabalhar nos jornais, imprensa, fotografia, museus, cinema, televisão e Datashow, músicas, os espaços virtuais, monumentos e documentos orais, ambos são fontes para o ensino de história e contribuem para a formação do pensamento crítico do educando, conectados ao mundo virtual impulsionam a realidade dos educandos e o modo de comunicar-se cotidianamente utilizando estratégias que venham facilitar a aprendizagem, pois as tecnologias são criadas para dar possibilidades, entretanto, dependem totalmente de quem a utiliza. Ainda contribuindo Pinto (2012), com a modernização da tecnologia cada vez mais eficaz e acessível transmitindo informações de forma rápida através de textos e material visual, a internet trouxe um avanço na imprensa trazendo uma infinidade de textos e imagens e a fotografia, como os professores de história lidam com tantas informações? É um grande desafio enfrentado pelos professores para esclarecer sobre as informações contidas em sites, nas mídias sociais.

A partir da década de 1970, o avanço no campo das telecomunicações associadas à informática trouxe profundas mudanças políticas, sociais e culturais em todos os continentes. A ampliação e a popularização da Internet e de outras tecnologias de comunicação ampliaram a aproximação entre as pessoas e trouxeram novos comportamentos fortemente marcados por essas tecnologias digitais. As redes sociais que agilizam e ampliam a comunicação entre as pessoas estão cada vez mais presentes em nossa vida cotidiana. Enfim, o uso das tecnologias modificou e criou novos hábitos e comportamento em nosso cotidiano (SILVA, 2012).

A tecnologia faz parte de um processo científico vivenciado pela sociedade contemporânea. Como o professor de história deve aprender a ler e escrever, utilizando as novas tecnologias? Porque os professores de História não se adequam as novas maneiras? Por que há tanto medo do novo?

Estas perguntam, fica a martela, pois, infelizmente muitos dos professores municipais têm medo, ou nunca tocou em um computador, onde, muitos desses profissionais, o seu único recurso é o livro didático, está despreparada para ensinar

história, a grande dificuldade encontrada é o acesso e a difícil realidade de professores e alunos que quase é igualitária a realidade de ambos, não somente social e econômica, mas, digo no conhecimento, muitos professores, não tem um mínimo de conhecimento para ministrar suas aulas, é onde pergunto-me é a sua formação?

Estamos convivendo com os meios tecnológicos, e se faz necessário que os professores adequem nas novas inovações trazidas pela globalização, pois os alunos estão vivendo em um mundo virtual, pode o aluno, superar o professor? Na forma de conhecimento tecnológico, sim! Pois, a internet tem um mundo de informações, o educando tem um campo de informações a seu alcance, trazendo consigo um conhecimento inovador, e o professor passam a ser um mero receptor, dessa forma, faz-se necessário que o educador busque meios que facilitem a sua interação com a Tecnologia, fazendo cursos, capacitando-se a nova era digital.

2. METODOLOGIA

A pesquisa científica é de natureza básica que pretende gerar mais conhecimento, tendo como finalidade estudar a formação dos professores de História no ensino fundamental nos anos finais no Município de Cariré/CE, e foram abordados os seguintes métodos: a abordagem mista e quanto aos objetivos se caracterizou como exploratório e descritivo, utilizando os procedimentos técnicos pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa exploratória consiste no aprofundamento da investigação do problema, e torná-lo mais claro e conciso, é um dos pontos primordiais para obtenção dos resultados pois consiste na elaboração da pesquisa tendo como auxílio os teóricos, documentos e entrevistas para aquisição de conhecimento.

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser

bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. Levantamento bibliográfico; 2. Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. Análise de exemplos que estimulem a compreensão. (SELLTIZ et al., 1967, p. 63 apud Gil 2010, p27)

No método descritivo consiste na teoria minuciosa da temática, bem como os grupos que pretende-se estudar, professores, diretores, coordenadores e alunos que visem um aprimoramento de conhecimento, onde pretende nortear conceitos descritos pelos teóricos/ou referências bibliográficas sobre o tema estudado, abordando opiniões e contrapondo essas ideias e formando novos argumentos, trazendo uma linguagem formal, levando em consideração a veracidade das fontes bibliográficas, bem como, dos dados a serem apresentados. Na pesquisa descritiva, vemos segundo Gil (2008, p. 28):

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade.

Este estudo em particular foi realizado no Município de Cariré na Zona Norte do Estado do Ceará a 273 Km da capital Fortaleza. A pesquisa foi desenvolvida com base nas escolas municipais do Município de Cariré, onde pesquisarei 08 (oito) escolas municipais

que estão situadas na zona rural do município que são separadas por localidades ou distritos e na sede. O Município de Cariré conta com 11 escolas de Ensino Fundamental nos anos finais, porém a pesquisa aconteceu em 8 escolas, uma vez que, as 3(três) escolas Inácia Rodrigues Moreira de Cacimbas, José do Patrocínio Braga de Jucá e Mariana França de Sousa de Olho D'água, estão localizadas na zona rural e, são de difícil acesso em período invernos, onde não existe passagem para essas localidades, pois existe um rio que fica sem a ponte neste período dificultando a passagem de carros e motos, os alunos e professores arriscam suas vidas passando de canoas.

Foram escolhidas 08 (oito) escolas pelo fácil acesso a moto, carros, e por serem mais próximas da zona urbana, pois as maiorias das escolas municipais ficam localizadas na zona rural distantes do município.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi uma das fases mais importantes da pesquisa pois a partir dela, é que foram apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa, que pode ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores (MARCONI & LAKATOS, 2003).

Enfim, existem várias técnicas de análise de dados, mas as principais foram a análise de conteúdo, a estatística descritiva. A análise dos dados quantitativos foi feita utilizando a estatística descritiva, com o uso de gráficos e tabelas.

Segundo Marconi & Lakatos (2003), o objetivo da estatística descritiva representou, de forma concisa, sintética e compreensível, a informação contida num conjunto de dados. Com essa tarefa, adquirimos grande importância quanto ao volume de dados for grande, concretizamos na elaboração de tabelas e de gráficos, e no cálculo de medidas ou indicadores que representaram convenientemente a informação contida nos dados.

Os dados foram analisados qualitativamente a partir de análise de conteúdo e transcrições das entrevistas prevalecendo a linguagem o social e o histórico, para isso utilizamos a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” (BARDIN, 1977, p. 30) que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Concluimos que existe uma defasagem muito grande de professores na área de ciências humanas e há professores que são formados em outras áreas e concursados e não se adaptam a sua área de formação, por sua vez, lecionam em História. Dessa forma, fica claro que no Município de Cariré, não tem professores formados na área que possa suprir as necessidades a todas as escolas, neste caso, contrata-se professores sem serem formados em história bem como, ainda existe em seu quadro de professores, pedagogos, mesmo com a resolução em vigor, estes professores continuam atuando no ensino fundamental anos finais de forma ilegal, é bem comum a existência de professores que são formados em Português, matemática e ciências e ministram história, por presumirem, que é uma disciplina mais fácil, tem leitura, atuam nesta disciplina para não perderem o emprego, este é um dos casos mais evidentes e relatados. Foi realizado em junho deste ano concurso público municipal para atender as diversas demandas entre elas professores da área de Ciências Humanas.

Os objetivos foram alcançados, realizamos todas as entrevistas e questionários de acordo com a amostragem. E concluimos através de gráficos quadros, que o ensino de história e sua prática pedagógica não avançou, no ensino fundamental anos finais, pois identificamos a falta de professores capacitados na área de sua formação, neste caso, História, prejudicando os educandos quando nos referimos a criticidade e interpretação dos textos históricos e principalmente ao entendimento sobre os acontecimentos

históricos, bem como, o engajamento sociocultural, porque não dizer político dos alunos e o seu entendimento como, cidadão crítico, construtivo estará comprometido, pois o ensino de história no 9º ano, sugere ao aluno um olhar voltado para o seu eu e o meio político e social.

Os desafios enfrentados pelos professores de História no Município de Cariré são enormes, encontramos desafios e poucos avanços quando se trata de professores e o conhecimento histórico, pois as práticas pedagógicas do ensino de história, devem ter um conhecimento com base na sua formação científica, um dos principais desafios para a gestão municipal é integrar em seu corpo docente de professores formados em suas áreas de atuação, dessa forma acreditamos que os educandos terão uma aprendizagem de qualidade.

Deixamos claro, que os professores de história estão voltados para o conhecimento histórico e científico, ainda a muito a aprender, pois ao sair da universidade onde o conhecimento é simplesmente a teoria e ao adentrar as salas de aula e encontra com uma realidade totalmente adversa do que é transmitido dentro contexto universitário, percebemos que a teoria precisa passar a ser prática, as universidade não ensinam de fato formando professores, mas a função de historiador, percebe-se que professores ditos antigos não aceitam a ideia do novo, o livro é o seu único mecânico de trabalho.

A formação do professor de história tem como estratégia primordial a metodologia a ser desenvolvidas no ensino de história em sala de aula, sugerimos a inovação tecnológica como um dos principais avanços a serem submetidos os professores com capacitação tecnológica para o uso de computadores, celulares com androide, Datashow para com o uso da internet, para contrapor os filmes, documentários ao uso dos conteúdos propostos pelo livros didáticos, considerados instrumentos de trabalho do professor tradicional, porém se faz necessário utilizar as metodologias inovadoras para auxiliar no desenvolvimento do alunos na disciplina de história, mas deixamos claro que, dois métodos o tradicional e o inovar, um não sobrevive sem o outro.

As estratégias utilizadas pelos professores são antigas e ultrapassadas deixando os alunos superarem os professores quando se trata de tecnologias, professores sem acesso a celulares, internet e e-mail, professores com medo de usar Datashow e notebook para se utilizar de filmes e documentários multimídias, ainda o livro didático é um único método que transmite conhecimento dentro das escolas municipais, pouco Datashow, havendo a necessidade de agendamento, mas ainda assim, o medo não supera a vontade de inovar as aulas, medo de montar, de quebrar o aparelho, medo até dos diretores e coordenadores, que veem os professores como se fosse um inimigo da escola, a quem diga, que quando o professor de história usa um Datashow ele está enrolando a aula, dessa forma os desafios superam os avanços, quando se trata de práticas de professores de História. Já os alunos produzem conhecimento, pois estão pesquisando na internet e ensinado aos professores a conectar-se, compartilham conhecimento, informando ao professor que o mundo mudou que ele necessita de informação em tempo real, quando o mesmo comenta um fato que escutou, assistiu na internet e o professor, não sabia. Ou o professor torna-se conectado ao mundo ou ele será desconectado pelos próprios alunos.

Concluimos que a temática estudada e escrita sobre as práticas pedagógicas dos professores municipais de Cariré, é de extrema importância, pois esta pesquisa é uma referência científica que servirá como fonte de pesquisa para pesquisadores da educação e de quem achar relevante este conhecimento, pretendeu-se despertar um olhar voltado para os professores de História, que são em sua maioria esquecidos pelos estados e municípios, acreditamos que essa disciplina é voltada para mostrar a realidade dos fatos e acontecimentos históricos, e políticos, dessa forma, fica claro que o ensino de história, não é bem visto, pelos governantes, pois, a história abre brechas para a criticidade e a verdade dos fatos, ou para argumentar as falsas verdades, é comum no Brasil ainda o clientelismo ou o coronelismo, práticas bastante utilizadas em nosso meio político, dessa forma, o ensino de história quebra os paradigmas, quando os professores esclarecem aos seus alunos em sala de aula, que os mesmos tem direito de escolher e tornar-se um cidadão crítico e entendido de seus direitos e deveres dentro de uma sociedade, dessa

forma, conluiu qual político quer em seu município, jovens conscientes de seus direitos. O ensino de história permite ao professor transmitir este novo olhar e, é desprezado por repassar o conhecimento científico.

O referencial teórico é escasso, livros antigos, os próprios historiadores deixaram de publicar livros sobre a formação dos professores de História e se faz necessário novas abordagens, pois as universidades estão ultrapassadas, não existem disciplinas voltadas para as metodologias e abordagens para o uso de tecnologia nas aulas de história não somente a teoria, mas a prática se faz necessária.

Propomos mudanças para a Secretaria de Educação do Município de Cariré, que todos os professores do Município de Cariré, estejam em sala de aula, sejam formados em História ou concluindo a universidade na mesma, pois dessa forma, os professores que ministrem o ensino de História, proporcionarão maior conhecimento histórico sobre os fatos e acontecimentos que marcaram décadas e a atualidade também será parte integrante da História, pois os professores de história são historiadores e pesquisadores e são produtos de sua própria história e da sociedade em que vivem.

Desde o início a temática me surgiu como uma luva, pois sempre me perguntei porque não existe formação para a área de Ciências Humanas, sou professora de História da rede de ensino do município, mas durante toda a pesquisa estava afastada, me tornando imparcial, mas sem acreditar que todos tinham as mesmas duvidas e inquietações, percebi naquele momento que não estava sozinha, todos tinham as mesmas dúvidas e inquietações. Dessa forma, entendemos que há muito a avançar no ensino de história dos estados, e municípios, existe uma exclusão entre as áreas de conhecimento interna dentro da secretaria municipal isolando professores e afastando professores por área e dando a alguns um universo de conhecimento e a outras desvantagens e solidão. Entanto as escolas buscam a integração entre professores e alunos, existe uma discordância entre vários contextos, intimamente ligada as áreas de conhecimento pela desvalorização das ciências humanas e valorização das áreas de linguagens e código e matemática.

A partir daí os professores poderão finalmente exercer o seu direito de ter capacitações mensalmente e receberem um formador de acordo com sua área. A Formação continuada é uma das queixas, mas solicitadas pelas Ciências Humanas, pois é a única área de conhecimento que não é acompanhada pelos Técnicos da Secretaria de Educação e não existe e nunca existiram dentro da Secretaria, Técnicos responsáveis pela área de Ciências Humanas.

Ao escrever esta temática abordando especificamente a formação do professor de História, e as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar história aos educandos, percebesse que essa dissertação, foi a realização de um sonho, através da busca de conhecimento ao realizar o tão sonhado mestrado, dessa forma o que buscamos entender na dissertação servirá de incentivo para demais profissionais de Educação do Município de Cariré estudarem e conhecerem a fundo a realidade de sua sala de aula, ou até mesmo da educação municipal e a forma como vem tratando o ensino de história, conscientizando a Secretaria de Educação e o Prefeito Municipal, a dar incentivo e um técnico em Ciências Humanas para ajudar os professores na teoria e a prática através de metodologias, avaliações contextualizadas mensal, incentivando o uso de tecnologia e suporte com novos Datashow, caixas de som e o incentivo a essa técnica para facilitar as suas aulas tornando-as mais criativa e prazerosas.

Constatamos que há muito a aprimorar e aprender sobre o ensino de história, este documento não é o fim do conhecimento, nem tão pouco o início, deixando abertura para novos desbravadores, cuja finalidade é a arte de aprender, descobrir pesquisar e escrever, entender que todo o conhecimento deve ser repassado e não guardado.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. –São Paulo: Editora Cortez, 2004 (Coleção docência em formação, serie ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).2004.

BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11 eds. 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2008.

BIZZELLI, José Luís. **Inovação [recurso eletrônico]**: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109296/ISBN9788579834776.pdf?sequence=1&isAllowed=y-pdf>. Acessado em 26 de novembro de 2018.

BARROS, José D' Assunção. **O Campo da História**: especialidades e abordagens, 5ª edição, Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2008.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos, São Paulo: Cortez, 2007.

DÉCIO JUNIOR, Gatti.; Geraldo FILHO, Inácio. (Orgs.) **História da Educação em perspectivas**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações, Campinas, SP: Autores Associados: Uberlândia, MG: EDUFU, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3 ed. São Paulo/ Brasília: Cortez/MEC/UNESCO. 1999.

DUTRA, J. R. O. **Utilização dos Recursos Tecnológicos Digitais Pelos Professores do Ensino Médio em Sala de Aula: O Caso da Escola Estadual Dr. Isaac Sverner Em Manaus – AM**. 2001, 148. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição 2ª reimpressão São Paulo, Editora Atlas. S. A. 2008,2009.

Diálogos Educacionais - vol. I

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. Júnior Adail Sebastião Rodrigues. Et al. O Chat quando não é chato: O papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In.: **Internet e ensino: Novos gêneros, outros desafios**, Ensino Fundamental da Educação de Jovens e adultos- "Língua Portuguesa" 2ª ed. – Rio de Janeiro, Singular, 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científico** – 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, S.S. O TELEFONE CELULAR: um vilão no processo de ensino-aprendizagem? In: CANANÉA, Fernando Abath (org.) **Educação: olhares diversos**, João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Orgs.) **Formação de professores e seus desafios frente as mudanças sociais políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINTO, Júlio Pimentel. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia, aos anos finais do ensino fundamental regular História**. 1ª ed. Moderna, 2012.

PINTO, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SELBACH, Simone. **História e Didática**. Petrópolis. RJ, Vozes, 2010.

SILVA, Marco Antônio. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**-Belo Horizonte: Roma, 2012.

SCHIMID, Mônica Bossa dos Santos. **AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES: Análise de um modelo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação**. (Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.) Londrina- Paraná/ 2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredue/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_-_SCHIMID_Monica_Bossa_Santos.pdf, Acessado em 15 de janeiro de 2019.

TARDIF, Maurice, Lessard Claude. **O Trabalho Docente: elementos para a teoria da docência como profissão de interação humanas**; Tradução de João Batista Kreuch, 9º ed.- Petrópolis, RJ Editora Vozes, 2014.

Diálogos Educacionais - vol. I

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães, 6ª ed.- Petrópolis, RJ Editora Vozes, 2014.

VOSGERAU, BRITO; CAMAS. PNE 2014-2024: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. p.03. Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 103-118, jan. /Jun. 2016. Editora. Autentica. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acessado em 12 de agosto de 2019

ZAVAM, Aurea. E-Zine. Uma Instancia da voz dos excluídos. IN. JUNIOR, Adail Sebastião Rodrigues **Internet e Ensino. Novos gêneros, outros desafios**. Ensino Fundamental da Educação de Jovens e adultos- "Língua Portuguesa" 2ª edição. Singulares editora e gráfica LTDA, 2009.

ZANCHETTA, Jr Juvenal. **Como usar a internet na sala de aula**, 1ª reimpressão, São Paulo: contexto, 2017.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo VII

CURRÍCULO OCULTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Ivanilda Matias Gentile

ISBN 978-65-994375-7-1

CURRÍCULO OCULTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Ivanilda Matias Gentle

RESUMO

Este artigo refere-se a uma atividade do doutorado em andamento, especificamente, da disciplina: História Educacional, Currículo e Disciplina, com intuito de elaborarmos o artigo sobre o currículo oculto. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa exploratória sobre a temática. Para isso, elencamos como objetivo geral aprofundar o entendimento da importância do currículo oculto na formação dos estudantes, ou seja, como um elemento que emana diretrizes para o fortalecimento do protagonismo do estudante. A nossa indagação consiste em: o histórico de vida do estudante tem mesmo importância para a educação formal? Em que momento há essa junção em sala de aula? O método empregado para aquisição dessas respostas foi a leitura sobre o currículo oculto, narrativas de professores colegas da sala de aula e nossa experiência enquanto docente.

Palavras-chave: Currículo; Formação; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a temática currículo oculto não podemos deixar de iniciar nossa narrativa falando do currículo e sua função na escola. Primeiramente, nos compete definir a origem da palavra currículo. Sabe-se que etimologicamente é de origem latina e denota corrida. Nessa lógica, pode-se dizer que outra palavra a “corrida” quer dizer que o currículo traça um caminho em que o aluno deve percorrer, onde este aluno deverá alcançar ao final da caminhada um novo conhecimento, conforme Sacristán (2013, p. 16):

(...) deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere). (...) Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Então, na área educacional brasileira, faz-se necessário evidenciar que a organização dos componentes curriculares das instituições de ensino, inicialmente orientou-se na Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, bem como em outras legislações que foram promulgadas que modificavam ou agregavam novas diretrizes para a educação brasileira. Neste discurso insere-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que em dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Conselho Pleno-CP, tornou pública a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Básica.

Portanto, a BNCC contém um contíguo de habilidades que representam as primazias norteadoras do ensino, bem como define as diversas ações educacionais em que a escola deverá atuar, contemplando a elaboração projeto do pedagógico; a

produção de materiais didáticos; produção de mídias educacionais de processos de avaliação, formação docente, etc.

Por outro lado, a BNCC, como documento orientador da educação e organizadora do conhecimento, discorre ainda sobre a elaboração dos componentes curriculares. Destaca-se a necessidade da inserção do “*projeto de vida do estudante*” bem como “*o compromisso de a escola também, desenvolver ações que venha contribuir com o desenvolvimento e protagonismo do aluno/*”. Pode-se dizer que ao direcionar a educação formal a mergulhar na vida do seu estudante, as diretrizes estão evidenciando o currículo oculto e este só deverá ser prescrito após o levantamento do perfil dos estudantes, fundamentado em sua história de vida, de forma que busque entrelaçar ao currículo escrito baseado na realidade educacional e na realidade dos seus estudantes, pois, segundo Pacheco (2013, p. 04):

(...) o currículo trata-se de um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, diretamente ou indiretamente, formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, e de certa forma, contribui para a própria formação identitária dos indivíduos que o cercam.

Como podemos ver, direciona o professor a conhecer os anseios e a perspectiva do seu corpo discente. Nessa linha de raciocínio, o processo de conhecer o projeto de vida do estudante é onde insere-se o currículo oculto, que se diferencia do Currículo formal, aquele que atende às diretrizes da BNCC, bem como do Currículo Real, que é o que está realmente em ação. O Currículo Oculto, que alguns educadores chamam de currículo “*implícito*”, não está expresso nos componentes curriculares, porém faz parte do cotidiano dos estudantes; são conhecimentos que estão no extramuros da escola e que em algumas situações afetam negativamente a aprendizagem dos discentes e as atividades dos docentes.

Nesse sentido, há a diferentes tipos de currículos, entre eles, está o oculto, o qual pretende-se destacar neste trabalho, na importância da transversalidade deste ambiente escolar e que os profissionais da educação devem considerar o conhecimento adquirido no seu espaço de convivência comunitária do seu discente, com vistas a uma formação integral. Para tanto, se faz necessário mergulhar no mundo dos seus alunos e alunas, na perspectiva de construir um entrelaçamento dos conhecimentos que venham agregar valores para os estudantes.

Por outro lado, desde a LDB, é evidente a importância da educação formal no sentido de desenvolver uma formação que busque preparar os educandos para vida, trabalho e para a vida em sociedade. Porém, ao promover essas diretrizes, destacamos que é imprescindível, trazer para o ambiente escolar a realidade dos alunos, pois os princípios da educação descritos tanto na LDB, como na BNCC, orientam que a educação deverá conectar-se ao “mundo do trabalho; às práticas sociais; ao pluralismo de ideias; à diversidade”, entre outros fatores elencados no Art. 3º da Lei acima mencionada.

Isto posto, leva-nos a evidenciar que o currículo oculto esteja na formação propedêutica de um componente curricular ou na formação humanista do discente. Mesmo não estando prescrito, ele está na educação formal e que o conhecimento vivenciado por um aluno ou aluna, deverá ser valorizado e inserido nos conteúdos curriculares.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para discorrer sobre o currículo oculto é fundamental abordamos o que é currículo e suas transformações teóricas, porque sabe-se que não existe uma definição exclusiva de currículo, sendo o conceito de currículo bastante flexível. Entende-se que esta flexibilidade se faz necessária, pois permite as transformações de conceitos que tendem acompanhar as tendências econômicas e a necessidade do mundo do trabalho, conforme aborda Silva (2006, p. 02):

A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de (1) racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

Ressaltamos que o conceito de currículo é diferente dos componentes curriculares. O currículo é composto por um conjunto de ações pedagógicas e os componentes curriculares são a relação nominal das disciplinas e os conteúdos do currículo e às teorias sobre currículo são decorrentes do século XVI de acordo com SILVA, (2006, p. 21): *“Datam do século XVI, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra curriculum aplicada aos meios educacionais”*. Ao longo da história são várias concepções para definição de currículo, elaboradas e defendidas por inúmeros teóricos, são teorias identitárias de um período histórico da sociedade. Segundo Pacheco (2019, p. 04):

(...), pois o currículo trata-se de um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, diretamente ou indiretamente, formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, e de certa forma, contribui para a própria formação identitária dos indivíduos que o cercam.

Portanto, acrescentamos que se faz necessário nos debruçarmos sobre as três importantes teorias de currículos, pois as definições dessas teorias contribuem para compreendermos os reais objetivos do currículo no ambiente escolar, conforme aborda Pacheco (2019, p. 04):

(...), torna-se necessário compreender as teorias que nortearam a definição de um determinado currículo, e quais objetivos que esse

currículo propõe. Essas teorias usualmente são classificadas como: Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e cada uma delas traz consigo características próprias do que é feito o currículo e também do que não é feito o currículo.

Podemos dizer que, de forma abrangente, o currículo envolve a cultura de uma sociedade e esta tem influência na formação dos estudantes, ou seja, tudo o que se deseja que venha ser apreendido e ensinado. Então, sabemos que as Teorias Tradicionais procuram seguir as regras do que é pré-estabelecido pela Sistema de Ensino, ou seja, são teorias de adaptação e aceitação. As Teorias Críticas, como o nome diz, fazem crítica ao processo de aceitação das diretrizes impostas pelo sistema, ou seja, pela classe dominante do poder, é uma teoria que busca mudanças radicais por meio de indagações e desconfianças. As Teoria Pós-Críticas têm uma visão mais avançada do ensino. Estas inserem no currículo as relações de gênero, o multiculturalismo do povo brasileiro, a diversidade cultural, sexual e étnico-racial, etc.

Como este texto, na sua essência, trata da importância do currículo oculto, após dialogarmos com as teorias e constatarmos que a teoria pós-crítica é constituída pelos temas evolutivos da sociedade, veio a indagação sobre onde entra o currículo oculto, onde está a diferença ente o currículo oculto e os demais. Ele deve ser construído a partir da realidade vivenciada pelos alunos/alunas no ambiente extraescolar. Para ratificar essas ideias, acosto-me em Pacheco (2019, p. 10), quando diz: *Apesar de não se constituir em uma teoria propriamente dita, o currículo oculto está presente de forma marcante no cotidiano dos processos educativos; bem como, no cotidiano da juventude, seja em casa, na rua, nos grupos sociais, nos guetos ou no ambiente escolar, esses conhecimentos adquiridos através da vivência diária.*

Portanto, conforme Libâneo (2012, p. 20):

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar

por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar).

Diante dessas narrativas acerca do currículo, com destaque para o currículo oculto, podemos dizer que o papel da escola nesse processo em evolução, após a inserção de temáticas antes nem consideradas como componentes curriculares, é pensar num currículo focado no estudante e no viver das experiências de aprendizagem como uma forma de articular os conhecimentos teóricos com a vida cotidiana. Nessa linha de entendimento, vimo-nos direcionados a pesquisar a legislação vigente, pois uma das nossas indagações era saber quais diretrizes os profissionais da educação deverão percorrer para identificar os conhecimentos, como também seu projeto de vida que os estudantes trazem para o ambiente escolar, pois, conforme a Base Nacional Curricular Comum, *“estabelece em definitivo o abandono da lógica curricular vertical de “distribuição”, incluindo no ambiente educacional a valorizando a inclusão do estudante na construção de seu conhecimento, seu projeto de vida e na sua formação enquanto cidadão, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades em cada período escolar.*

- Porém, percebemos que isso não ocorre num passe de mágica, o profissional necessita de uma formação para desenvolver essas competências e habilidades. Diante desse entendimento, avançamos na pesquisa, quando conseguimos identificar, historicamente, as legislações que vêm sendo implementadas com vistas à formação docente. Vejamos a linha do tempo em que os órgãos competentes vêm trabalhando para o avanço no processo educacional, quando se fala de currículo e, entre estes, o currículo oculto:

- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;
- Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017;
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Essas legislações mencionadas acima são todas decorrentes da aprovação da BNCC, que institui diretrizes para implantação no sistema de ensino brasileiro, ou seja, uma Base Curricular Comum, adequada às realidades regionais de cada estado e município. As diretrizes, ainda trazem, no seu escopo, quais as competências que os profissionais da educação devem desenvolver para que estejam aptos a trabalhar o protagonismo estudantil, pois entende-se que é fundamental conhecer a realidade do discente com vistas à formação integral do estudante, uma vez que ele(a) levam para a escola uma bagagem de conhecimento e, nesse perspectiva de atender os eixos norteadores da BNCC, será imprescindível a transversalidade entre os componentes curriculares formais a aprendizagem do cotidiano do aluno.

Pois com esse entrelaçamento acredita-se que viabilizaria ao discente um meio para que este possa apropriar-se de conteúdo de uma forma significativa, motivando-o a aprofundar-se no estudo e ao mesmo tempo, despertando-o para a possibilidade de que a educação formal conduz a uma nova aprendizagem, que contribuirá para seu desenvolvimento pessoal e profissional, como também a uma formação cidadã.

Diante desse entendimento, o profissional da educação tem o compromisso também de disseminar os componentes curriculares ao alcance de todos os estudantes, considerando a cultura e o seu projeto de vida, bem como, o conhecimento apreendido no cotidiana da sua história de vida, pois essas vivências influenciam no ambiente educacional.

Portanto, a BNCC ainda traz nas diretrizes a necessidade de o professor passar por um processo de formação, objetivando o desenvolvimento de novas competências e habilidades, quem venham viabilizar a concretização de uma formação cidadã dos alunos.

Destacamos os itens que são necessários para uma formação diferenciada e norteadores para esse novo modelo de prática docente:

- Valorização do conhecimento para entender a realidade e continuar aprendendo;
- Valorização das manifestações artísticas e culturais; domínio das linguagens verbal, corporal, visual, sonora, digital, artística, matemática e científica;
- Conhecimentos para entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida;
- Exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Considerando esses itens mencionados acima, para a formação dos profissionais da educação, sejam eles docentes ou os técnicos nível superior da educação, estes trarão para o universo da educação desafios e novas perspectivas de avanços, pois, ao compreender a importância da formação dos discentes numa visão pluralista e multiculturalista, fundamentado na interação dos conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes, guiam-se por uma formação completa para aqueles que assim desejarem.

Entretanto, não somos ingênuos ao imaginar que essas mudanças serão implementadas num curto espaço de tempo, pois elas são desafiadoras e não serão tão fáceis de serem efetivadas, pois esse universo de habilidades e competências requer uma formação dos profissionais da educação, além da força e a vontade dos governantes em investir na educação, dando condições aos gestores das unidades escolares, seja uma infraestrutura adequada, bem como, um quadro de profissionais que envolvam, além dos docentes, Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, etc, que necessitam para consolidar esses avanços propostos pela BNCC.

No entanto, esperamos que se efetivem essas transformações e, que estas venham trabalhar o protagonismo do discente a partir do projeto de vida de cada um, pois em algumas vezes na prática não se consolida, são apenas retóricas, para ratificar nossa fala, vejamos o que abordam os autores Fusinato e Kraemer (2013, p. 02):

A escola é uma instituição naturalizada nas sociedades contemporâneas. A maioria dos discursos ressalta seu papel social, enquanto instituição responsável pela formação do ser humano para a vida em sociedade, seu ser moral, suas competências intelectuais e profissionais. Mas parece faltar aos discursos sobre a escola, em grande medida, uma postura crítica mais sincera acerca dos processos de sujeição e rotinização dos conhecimentos e das relações nas práticas escolares.

Entendemos que a falta dessa postura crítica através de processo de avaliação em relação ao desenvolvimento do aluno, esse protagonismo enunciado em legislação,

permanece apenas no papel e na prática tudo continua sem alterações, não havendo o tão esperado protagonismo discente.

2. MÉTODO

Para elaboração deste artigo, debruçamo-nos numa pesquisa exploratória acerca da temática do currículo, bem como na legislação recente que norteia a implantação do currículo e, neste caso, destacamos, o currículo oculto na educação formal, com o objetivo geral de aprofundarmos o entendimento da importância do currículo oculto na formação dos estudantes

Para tanto, iniciamos pela LDB, lei 4.024 de 1961, que fixa as primeiras diretrizes para a educação brasileira. Nessa linha do tempo, procuramos pesquisar as resoluções do Conselho Nacional de Educação, que têm como uma das competências assessorar na formulação de políticas públicas e diretrizes da educação, até desembarcar na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que define e orienta a implantação da Base Curricular Comum, inclusive determina o que os alunos devem aprender em cada etapa do ensino. Como ainda não foi totalmente consolidada a implementação da BNCC, percebe-se a aprovação de outras resoluções que complementam e deliberam diretrizes específicas para cada etapa do ensino e, no tocante ao ensino médio, essa etapa encontra-se em fase de consultas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas apresentadas neste texto, procuramos discorrer sobre a temática relativa ao desenvolvimento do currículo, na perspectiva de explicitar que o currículo é um documento em transformações com vistas a acompanhar as tendências políticas e ideológicas da classe dominante, que sua essência nem de longe é de neutralidade. Vejamos o diz Silva (2000, p. 38):

“[...] estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade”

Falamos ainda sobre a elaboração do currículo na área educacional e, em poucas linhas, discorremos como o currículo vem mantendo-se, ao longo dos anos, vinculado aos interesses e ideologias da classe dominante. Desta forma, influenciando a formação dos alunos que, na maioria, são oriundos da classe dos dominados.

Abordamos ainda, as três importantes teorias sobre o currículo: a tradicional, a crítica e a pós crítica. No nosso entendimento, essa última, deixa mais evidente a inserção de ações ou temáticas que venham transversalizar com o currículo oculto. Currículo este, que amplia a oportunidade de a escolar fortalecer o projeto de vida dos seus alunos e alunas.

Por último, debruçamo-nos sobre a Base Nacional Curricular Comum, a qual além de nortear as diretrizes para o ensino, define também, os processos de formação dos quais os profissionais de Educação devem participar com a finalidade de que cada vez mais possam trabalhar os currículos ocultos dos seus educandos.

Para encerrar este texto que busca abordar a importância do currículo oculto, entendemos que com as transformações que ocorrem na elaboração do currículo escolar, devem-se ampliar o debate da importância de desocultar o currículo oculto, para que a escola possa deixar de tergiversar e inserir, de forma clara, no projeto pedagógico atividades que contribuem com a formação cidadã dos seus alunos, respaldado na sua história de vida no extramuros do ambiente escolar.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FUSINATO, Claudia Vanielle; KRAEMER, Celso. **A Invenção Histórica da Escola e Escolarização no Brasil** - C749a Congresso Nacional de Educação (23; 2013 set. 23-26: Curitiba, PR) **Anais do XI Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO – Curitiba: Champagnat, 2013.
https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7876_5302.pdf - acesso em 15/07/2021.

GODOY, E. V. **Currículo, cultura e educação matemática**: Uma aproximação possível? – Campinas, SP: Papirus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O **dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012

MEC. Conselho Nacional de Educação. PARECER HOMOLOGADO **Portaria nº 882**, publicada no D.O.U. de 26/10/2020, Seção 1, Pág. 57 – Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 - acesso em 11.07.2021

MEC – CNE/CP - **CNE: O que é, função e outras dúvidas...** - Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/faq/cne-o-que-e-funcao-e-outras-duvidas.htm?cmpid=copiaecola> – acesso em 15/07/2021.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. **Aspectos Históricos das Teorias do Currículo**. In: Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba: PUCPRESS, 2019. p. 2794-2808.




Diálogos Educacionais - vol. I

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SANTOS, M.L.C.S. Organização curricular: considerações legais e teóricas para a ação do professor da educação básica - **UNAR** (ISSN 1982-4920), Araras, SP, v.2, n.2, p.23-33, 2008.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Anais. Uberlândia: EDUFU, 2006. V. 1. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf - Acesso em 20.08.2021

SILVA, Tomaz Tadeu da, - **Documentos e Identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte; Autêntica Editora – 2009.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo VIII

**RECONHECIMENTO DO DIREITO
À REMIÇÃO DE PENA POR MEIO DA
LEITURA EM UNIDADES DEPRIVAÇÃO DE
LIBERDADE A PARTIR DA RESOLUÇÃO
N° 391/21 DO CNJ**

Julyana de Lira Fernandes

ISBN 978-65-994375-7-1

**RECONHECIMENTO DO DIREITO À REMIÇÃO DE PENA
POR MEIO DA LEITURA EM UNIDADES DE PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE A PARTIR DA RESOLUÇÃO
Nº 391/21 DO CNJ**

Julyana de Lira Fernandes

RESUMO

A educação é um direito de todos, dever do Estado e da sociedade. É fato que a educação é um meio eficaz de transformar a vida, ofertar oportunidades e construir uma cidadania digna para qualquer indivíduo. Essa educação é feita em espaço formais e não formais, utilizando a leitura como um elemento educativo de mudança. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada em documentos publicados oficialmente em Recomendações, Resoluções, Leis, Cartas Magnas fundamentando, registrando e oficializando a leitura dentro das unidades prisionais como remição de pena, instrumento que diminui em alguns dias a pena estabelecida para os reeducandos, bem como de mudança de vida, de perspectiva e de oportunidades de crescimento para os privados de liberdade.

Palavras-chave: Remição de Pena. Práticas Sociais Educativas. Privação de Liberdade.

INTRODUÇÃO

A Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984, é uma referência entre as ações de proteção, a qual se baseia na harmonização da sociedade, através da ressocialização dos cidadãos infratores, é válido considerar os dois sustentáculos da pena (punir e ressocializar), a referida Lei garante-lhes o direito de proteção à vida e à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, ao trabalho, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em 2011 houve uma atualização na LEP em Resolução aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), regulamentando a remição por estudo, outrora, prevista remição apenas pelo trabalho. Para que a Pessoa Privada de Liberdade (PPL) que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto faça o uso dessa prerrogativa, deverá cumprir 12 horas de frequência escolar, divididos em no mínimo 03 dias ou trabalhar por 03 dias.

Em 26 de novembro de 2013, o Conselho Nacional de Justiça publicou a Recomendação de nº44, onde propõe aos Tribunais que os mesmos promovam e instituem nos estabelecimentos prisionais projetos e incentivos à remição por leitura. No entanto, ficaria ao critério das unidades prisionais desenvolverem e realizarem os projetos sem qualquer obrigatoriedade de execução.

O Reconhecimento do Direito à Remição de Pena pela Leitura nos espaços de privação de liberdade apresenta um arcabouço legal que registra avanços pautados no fortalecimento e legitimação para que as **práticas sociais educativas não escolares e a leitura de obras literárias sejam consideradas para esse fim. No entanto é preciso registrar que pressupostos legais caminham junto a ela**, apresentando os princípios e as diretrizes nacionais para a implementação de políticas públicas que possibilitem a oferta de um dos projetos de leitura nas unidades prisionais, bem como o **reconhecimento da prática de leitura como remição de pena.**

O Conselho Nacional de Justiça publicou em 10 de maio de 2021 a Resolução nº 391 que oficializa novos procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas para os privados de liberdade, tais como considerar as práticas sociais educativas não escolares e a leitura de obras literárias, atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas.

A referida resolução responde a uma determinação do Supremo Tribunal Federal (STF) que, ao outorgar em março habeas corpus a uma PPL de Santa Catarina aprovada no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), assegurou o direito a remição por leitura, de acordo com a Recomendação CNJ n. 44/2013 conjecturou, e delegou o CNJ de regulamentar o tema.

O referido artigo traz em seu escopo a história e conquistas da regulamentação da remição de pena através da leitura, registrando todas os documentos constitucionais, legais e publicações até que as ações e práticas educativas em ambiente não escolar fossem reconhecidas.

1. MARCO LEGAL DA REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA

A educação em prisões no Brasil tem uma história pautada em vários instrumentos legais, que se inicia desde a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 20).

Frente ao que postula o artigo acima, onde reconhece a educação como direito fundamental de todos; compartilhado entre Estado, família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tendo sempre em mente o desenvolvimento pleno do indivíduo para exercer seu papel na sociedade.

Com a Lei nº 7.210/1984 – LEP, o direito a educação nos espaços de privação de liberdade é instituído. O acesso aos livros, biblioteca, atividades intelectuais e culturais passam a ser inseridos nos presídios para acesso dos reeducandos, destacando a finalidade de reintegração social através da individualização da pena¹, no Art. 126 da referida lei, “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”.

As resoluções nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação, delibera a respeito das diretrizes nacionais para a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade em unidades penais, instaurando assim uma gradativa ampliação dos processos educacionais dentro desses espaços, potencializando práticas sociais educativas, não somente no âmbito da sala de aula.

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve: [...] IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária

¹ A individualização da pena consiste em aplicar o direito a cada caso concreto, levando-se em conta suas particularidades, o grau de lesividade do bem jurídico penal tutelado, bem como os pormenores da personalidade do agente.

Preceitua o art. 5º, XLVI, 1ª parte, da Constituição Federal: “a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes: (a) a privação ou restrição da liberdade; (b) perda de bens; (c) multa; (d) prestação social alternativa; (e) suspensão ou interdição de direitos”.

e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais (Resolução nº 3/2009).

Também no Art. 3º da Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação que institui a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecendo às seguintes orientações:

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

Conforme promulgam as leis nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação, na ênfase da superação das desigualdades educacionais, promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como formação para o trabalho e para a cidadania, evidenciando os valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

No que se refere aos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDB, seu artigo 2º mostra que a educação enquanto direito constitucional se fundamenta em princípios de liberdade e solidariedade humana, prezando o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Ainda no que se refere ao fortalecimento do embasamento legal da remição de pena pela leitura, se faz necessário registrar as Regras de Nelson Mandela – que trata sobre Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, especificamente as que instituem o direito à educação, à biblioteca e às atividades culturais, com o objetivo de assegurar, sempre que possível, a reintegração social dos reeducandos na sociedade, para que possam levar uma vida autossuficiente e de respeito para com as leis.

Regra 64 Cada estabelecimento prisional deve ter uma biblioteca para o uso de todas as categorias de reclusos, devidamente provida com livros recreativos e de instrução e os reclusos devem ser incentivados a utilizá-la plenamente. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. 2016, p. 34)

[...] Regra 104 1. Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração prisional especial atenção. 2. Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, os seus estudos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. 2016, p.43).

Ao que se refere especificamente as mulheres privadas de liberdade, as Regras de Bangkok são Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras, no que tange aos princípios de não discriminação e de reconhecimento das especificidades do encarceramento feminino, abordando essa particularidade em que as reeducandas

possuem necessidades e demandas únicas, uma vez que a história tem a predominância visão masculina como ponto de partida e desenvolvimento para todas as criações de serviços e políticas no âmbito prisional, deixando em segundo plano as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina, que se relacionam com sua raça e etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, situação de gestação e maternidade, entre tantas outras nuances.

As Regras mínimas para o tratamento de reclusos se aplicam a todos as pessoas sem discriminação; portanto, as necessidades e realidades específicas dessa população, incluindo mulheres presas, devem ser tomadas em consideração na sua aplicação. As Regras, adotadas há mais de 50 anos, não projetavam, contudo, atenção suficiente às necessidades específicas das mulheres. Com o aumento da população presa feminina ao redor do mundo, a necessidade de trazer mais clareza às considerações que devem ser aplicadas no tratamento de mulheres presas adquiriu importância e urgência.

Já os Princípios de Yogyakarta para aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, no que se refere a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, traz em seu Princípio 16 os deveres do Estado para essa consolidação.

a) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos/das estudantes, funcionários/as e professores/ as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero; [...] f) Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma

maneira participativa; g) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão; h) Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional.

O Conselho Nacional de Justiça, conforme Recomendação nº 44/2013, delibera acerca das atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura, que no seu artigo 1º, inciso V, determina

Art. 1º Recomendar aos Tribunais que: I - para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim; II - para serem reconhecidos como atividades de caráter complementar e, assim, possibilitar a remição pelo estudo [...]

Em relação especificamente a remição pela leitura, os Estados devem:

estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os

direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII)

A Política Nacional de Leitura e Escrita que tem como Lei nº 13.696/2018, institui como estratégia permanente a universalização do acesso aos livros, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas de acesso público no Brasil.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita: I – a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II – o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; III – o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC); IV – a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003; V – o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa.

Diante de todas as referidas Leis, Resoluções, Recomendações e Políticas desenvolvidas que fundamentam e potencializam a prática de leitura dentro das unidades prisionais como reinserção social e remição de pena, em 10 de Maio de 2021, o Conselho Nacional de Justiça publica a Resolução de nº 391 que Estabelece novos procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, tais como considerar as práticas sociais educativas

não escolares e a leitura de obras literárias, atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas.

Art. 5º Terão direito à remição de pena pela leitura as pessoas privadas de liberdade que comprovarem a leitura de qualquer obra literária, independentemente de participação em projetos ou de lista prévia de títulos autorizados, considerando-se que: I – a atividade de leitura terá caráter voluntário e será realizada com as obras literárias constantes no acervo bibliográfico da biblioteca da unidade de privação de liberdade;

Diante do exposto pela referida resolução, esse processo de desenvolvimento de práticas sociais educativas de leitura dentro das unidades prisionais, traz uma nova forma de organização dessas ações de leitura, de forma mais colaborativa, plural e organizada, ampliando as possibilidades de realização de tais práticas, uma vez que agora passa de uma mera recomendação para uma resolução, estabelecendo em todas as unidades prisionais do Brasil, na intenção de evitar interpretações jurídicas conflitantes.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo foram registrados conquistas e avanços no tocante a prática de leitura nas unidades prisionais, bem como o reconhecimento de tais práticas como remição de pena, visto que tal remição era prevista inicialmente somente através do trabalho e estudo (formal). Compreendendo a leitura como incentivo à educação no ambiente carcerário, caracterizando-a como importante instrumento para abertura de olhares enquanto promoção do desenvolvimento e cidadania.

A remição de pena pela leitura demonstra em suas práticas, a força, importância e relevância no sentido de transformação que a PPL tem como contributo na participação dos projetos desenvolvidos nas unidades prisionais no que se refere à leitura. Uma vez

que tais projetos são sempre estimulados como forma de humanizar a execução da pena, minimizando as consequências advindas da vida no cárcere, garantindo os direitos da pessoa privada de liberdade no sentido de promover a educação em suas múltiplas faces, possibilitando sua transformação, indo ao contrário de um sistema de privação que originalmente foi pensado para impor restrição e punição.

Se faz imprescindível registrar que os projetos de remição de pena pela leitura possuem em seu cerne, além de caráter jurídico, ações educativas sobre o papel social da leitura e escrita, oportunizando a PPL uma experiência que permitirá ampliar a visão de mundo, libertação dos pensamentos, por meio da vivência do outro, o autor do livro e ainda poder expressar o entendimento em relação a obra por meio da escrita, se posicionando frente ao mundo.

É fato que ainda que se há muito a conquistar no que se refere a remição de pena pela leitura, para que todos as unidades prisionais do Brasil possam executar de maneira digna tais projetos, afim de evitar interpretações jurídicas conflitantes. É importante que possam ter gestores que fortaleçam essa luta e abracem a causa, professores, voluntários da sociedade civil, que se unam para que as comissões de correção e validação sejam multiplicadas e fortalecidas, a partir dessa nova resolução, bem como a potencialização de oferta de livros e o aumento das bibliotecas prisionais sejam uma realidade nas unidades prisionais do Brasil

Por fim, destaca-se o avanço da Remição de pena pela Leitura no Sistema Prisional brasileiro, através da Resolução nº 391/21, como sendo uma importante conquista, porém ainda se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas que venham ao encontro de potencializar o desenvolvimento humano, minimizando os efeitos agressivos do aprisionamento, no sentido de fomentar projetos que realmente busquem à reinserção social e a reeducação, e que tenha como objetivo maior a promoção da cidadania.

3. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

_____. **Lei n. 7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal.** In: BRASIL. Código Penal, Código de Processo Penal, Constituição Federal. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

_____. **Resolução Nº3, de 1º de junho de 2012.** Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2012/resolucao03de1odejunhode2012.pdf>. Acesso em :19/08/2021.

_____. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm Acesso em: 16 julho 2018. Acesso em: 22/09/2021.

_____. **Recomendação Nº 44** de 26/11/2013. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235> Acesso em 10 de set de 2021

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 02.** Presidente da CEB/CNE Cesar Callegari. Publicada em: 19 maio 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rcebo02-10&Itemid=30192, acesso em 15/09/2021


CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação nº 391.** Min. Luiz Fux. Brasília, DF. Publicada em: 10 maio. 2021. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>, acesso em 09/09/2021

_____. **Regras de Mandela:** regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos/ Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi - Brasília: CNJ, 2016

_____. **Regras de Bangkok:** regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras / Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi - Brasília: CNJ, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução nº 01.** Presidente do CNPCP Sérgio Shecaira. Publicada em: 11 março 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192, acesso em 15/09/2021

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.



Diálogos
Educação

vol. I

Capítulo IX

**DIDÁTICA: Um Olhar sobre a
Docência do Ensino Superior e
a Construção de Saberes Significativos**

Juliana Maia Tavares

ISBN 978-65-994375-7-1

DIDÁTICA:

**UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR
E A CONSTRUÇÃO DE SABERES SIGNIFICATIVO**

Juliana Maia Tavares

RESUMO:

O artigo apresenta uma análise sobre a Didática do Ensino Superior na contemporaneidade, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas, possibilitando a construção de caminhos para realização de um estudo mais aprofundado sobre a temática. Dessa forma compreendemos que o campo conceitual da didática é um elemento relevante para entender a realidade educacional, as práticas docentes, as experiências, os sucessos ou insucessos da educação do passado, considerando como aspecto norteador para compreender a realidade presente. A intenção é promover um debate como Didática do Ensino Superior se consolidou para os autores estudados, trazendo à tona algumas questões que fazem parte das memórias dos pensadores em educação. Para tanto, nos orientamos através das leituras de autores como Maria Izabel Cunha, Maria Aparecida Behrens, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo entre outros pensadores que estudam a temática.

Palavras chave: Didática. docência. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo traz para humanidade desafios cada vez maiores, especialmente no campo da educação. Neste artigo faremos um estudo sobre Didática do Ensino Superior na contemporaneidade, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas nas instituições, a luz de alguns teóricos da educação, possibilitando a construção de caminhos para realização de uma pedagogia universitária de impacto para a formação dos alunos.

Segundo o dicionário on-line Aurélio, o conceito de Didática

“Arte de ensinar, de transmitir conhecimentos por meio do ensino. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento. Procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas” (AURÉLIO, 2021).

Autores clássicos da Educação como Libâneo (1990), nos sugere que a didática é caracterizada como a “teoria de ensino” sendo de responsabilidade dessa ciência “converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino”.

Ainda sobre os ensinamentos de Libâneo (1994), Didática como disciplina, estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, objetivando os fins educacionais que são sempre sociais. Dessa forma a didática fundamenta-se na Pedagogia, caracterizando-se como uma disciplina pedagógica.

O conceito de didática nos sugere uma pesquisa mais estruturada com fins em delinear os impactos da formação docente para os atores que estão inseridos no processo de formação. Sejam os alunos, as IES, os programas, os currículos ou outras categorias relacionadas.

É impossível conceituar didática sem levantar as questões referentes a formação do professor. Como funciona a lógica da ação universitária tradicional, qual a

natureza epistemológica da formação dos professores e quais as alternativas inovadoras que auxiliam os professores no exercício da docência na geração de impacto social relevante.

Outro aspecto relevante que pode ser destacado, são as alternativas inovadoras e uso das novas tecnologias aplicadas a educação para converter o processo pedagógico, em processo de ensino aprendizagem de impacto.

De maneira geral, a didática de forma independente não tem apenas o objetivo de trabalhar o conhecimento pelo conhecimento, porém busca a aplicação dos seus princípios, com o objetivo de desenvolver nos indivíduos as habilidades cognitivas, capaz de torná-los sujeitos críticos, reflexivos, possibilitando a construção de um pensamento independente.

Trataremos o conceito de Pedagogia Universitária e Andragogia de forma descontraída com foco na didática.

Nesse Artigo trataremos sobre os temas, Didática, docência e ensino superior, destacando as relações e os processos didáticos de ensino e aprendizagem. Bem como o caráter educativo e crítico do processo de ensino, levando em conta o trabalho docente além de alternativas inovadoras e o uso de novas tecnologias aplicadas a educação.

1. FORMAÇÃO DOCENTE: BASE LEGAL E IMPLICAÇÕES DA AÇÃO UNIVERSITÁRIA

A busca pela formação docente por meio de pós graduação stricto sensu é a porta de entrada para docência superior, independente da área de atuação. Conforme previsto na LDB “Artigo 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 2021).

Na prática o programa de mestrado tem a duração de vinte e quatro meses, tempo que será dividido entre cursar as disciplinas obrigatórias e optativas, fazer o estágio de docência e aplicar a pesquisa. Esse é um modelo de formação acadêmica para

ampliar o conhecimento científico do mestrando, trazer experiência da docência com apenas um semestre em exercício e a imersão do pesquisador no campo do estudo.

É importante destacar que os mestrandos com formação inicial na área de educação, apresenta uma condição privilegiada, pois cursou durante sua graduação disciplinas relacionadas com a didática e prática pedagógica. Em contrapartida os cursos de graduação que não propiciam essa experiência, trazem um desafio maior para o candidato a docente, pois terá que nesse curto espaço de tempo vivenciar os aspectos teóricos e práticos da inerentes a sua formação.

O doutorado não é tão corrido quanto o mestrado, pois o aluno tem um tempo de quarenta e dois meses para sua formação. Dessa forma leva vantagem, pois já passou pela experiência do mestrado e guarda na bagagem vivências referentes aos aspectos teóricos, conceituais, estágio de docência e própria ação do pesquisador.

O campo da docência do ensino superior é o lócus da observação do artigo, para tanto, realizamos uma imersão nesse universo através dos autores que nos auxiliaram a desvelar representações dos modelos organizacionais, curriculares, didáticos que são praticados pelas universidades.

Há uma certa complexidade quando tratamos sobre a prática pedagógica dos professores universitários. Buscamos em Edgar Morin que é um pensador da educação, que trata sobre a epistemologia da complexidade, dessa forma o autor demonstra sua oposição ao pensamento linear, reducionista e ou restritivo. Sobre a natureza do termo complexidade o autor destaca que provém de complectere, cuja raiz plectere significa trançar, enlaçar.

Com apoio da teoria de Morin, trazemos à tona a complexidade da pedagogia universitária, pois alguns elementos que compõe o cenário são diferentes e indissociáveis Morin (2000). Como o modelo organizacional das IES que são compostos por departamentos, currículos, programas, comissões, conselhos dos cursos, políticas educacionais, financiamentos, condições de trabalho, gestores, trabalho docente e outras variáveis. Destacamos que “há um tecido interdependente, interativo e inter-

retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” Morin (2000, p.38).

A ciência aponta para complexidade como paradigma emergente, especificamente no campo da educação, dessa forma há necessidade de uma releitura da prática educativa universitária, com foco especial para a ação docente.

Morin (2001, p. 15) revela que na escola tradicional:

[...] nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

O modelo conservador das instituições foi configurando repartições no campo pedagógico, dividindo o conhecimento em áreas, subdividindo as áreas do conhecimento em cursos, organizando os cursos em semestres letivos, os semestres letivos distribuídos com disciplinas, as disciplinas em unidades, as notas em primeira e segunda avaliação entre outras subdivisões resultando em cada vez mais uma fragmentação da ação pedagógica. Precisamos superar a prática binária na pedagogia universitária com fins na qualidade do ensino, olhando para as pessoas como seres humanos compostos por corpo, mente, afetividade, sensibilidade, particularidades, capacidade intelectual, capaz de recriar a realidade, cultura e a sua própria formação.

Nesta perspectiva os docentes precisam compreender a relevância do seu trabalho na academia, o impacto social causado nos alunos, visto que a formação universitária produz impactos para a vida, na construção de cidadão e cidadã que configuram as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras.

Podemos destacar que a formação docente é outro aspecto que merece atenção especial, essa trajetória não depende apenas dos professores. Porém destaca-se as

categorias, saber, aprender, formar, ensinar, aluno, professor e pesquisa. Estas se integram e se relacionam num movimento constante, que não se fecha, tendo como centro a pesquisa.

“Para Severino (2009), quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa manter-se em situação de pesquisa, pois o conhecimento é uma atividade histórica em transformação”. (Pontes e Pimenta, 2019: 146).

2. AÇÃO UNIVERSITÁRIA TRADICIONAL: MANUTENÇÃO OU SUPERAÇÃO?

Quando tratamos sobre a pedagogia universitária é importante destacar que em todas as áreas do conhecimento há uma herança predominante da tendência pedagógica tradicional. Com características específicas como aulas expositivas, professor autoritário, detentor do conhecimento, centralizador, exame para verificação da aprendizagem de forma quantitativa, ausência de diálogo e interatividade com o aluno e valorização do conhecimento científico.

Como representante da pedagogia humanística clássica ou científica temos o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart.

Esse modelo de educação, influenciou a representação moderna do conhecimento científico que configura a universidade que conhecemos. A pedagogia universitária tem respaldo na ação do professor, que possui um trabalho de grande relevância, pois tem a incumbência de levar para o espaço da sala de aula a concepção de vida e de sociedade, escolhendo o melhor mecanismo juntamente com os conteúdos que propiciam um conhecimento adequado, auxiliado na construção do conhecimento, sobre as possíveis mudanças que a sociedade pode passar.

A didática então é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições, modos de realização da instrução e do ensino Libânio (1994 p.). Conforme o autor, a formação profissional do docente é um processo pedagógico

intencional e organizado, de preparação teórico científico para dirigir competentemente o processo de ensino, Libânio (194 p.25).

Mesmo com todas as questões conceituais sobre as categorias pedagogia, didática e ensino superior, tem uma questão que precisamos pautar, a subjetividade da ação pedagógica que flutua entre as seguintes variáveis, políticas educacionais, currículos, programas, comissões, conselhos dos cursos, financiamentos, condições de trabalho, trabalho dos gestores e a luta pelo poder. Essas variáveis tem influência direta na qualidade e na manutenção da oferta dos cursos superiores salvos exceções. Dessa forma a cultura da pedagogia universitária precisa ser revisitada a fim de produzir críticas e tentar superar os desafios do mundo moderno e da complexidade.

Quando tratamos sobre a ação docente, precisamos destacar que, a aprendizagem do aluno é o verdadeiro sentido da existência das instituições de ensino.

3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E USO DE NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS A EDUCAÇÃO

A Andragogia é a ciência que se dedica ao estudo do adulto, contrapondo a pedagogia que é a ciência que se dedica as ações pedagógicas destinadas a aprendizagem das crianças, segundo Bellan (2005, p.20).

Referente ao termo Andragogia, que tem sua origem no grego, significa andros ou adulto e gogos é o mesmo que educar. Esse conceito foi definido por Malcolm Knowles.

Quando tratamos sobre pedagogia universitária, é importante destacar que estamos contextualizando sobre a maneira de ensinar e aprender para adultos, que geralmente esses sujeitos possuem experiências ocorridas ao longo da vida. Com isso, o conjunto de conhecimentos que advém da realidade, buscam questionamentos que apontem as soluções de conflitos ou problemas da vida cotidiana.

Para o modelo acadêmico universitário, o desafio é fazer com que os alunos sejam capazes de compreender o campo científico, de modo a dar sentido às coisas, entendendo-as e contextualiza-as.

Sobre os princípios da Andragogia, destacamos a necessidade do saber, auto conceito do aluno, o papel das experiências, prontidão para aquisição do conhecimento, orientação para aprendizagem e a motivação. Dessa forma levanta-se o questionamento como funciona a ação universitária na prática, as estratégias pedagógicas, o trabalho do docente e seus impactos na formação dos alunos.

Segundo Libânio (2004, p.195), não podemos desprezar o método expositivo e sim considerá-lo nas ações didática na forma como conduzimos a aula. É importante entender que a estrutura da aula deve envolver o pensamento criativo do professor, flexibilidade e capacidade de criar novas representações da realidade.

A ação docente universitária deve contemplar os seguintes processos didáticos, preparação e introdução do conteúdo a ser trabalhado, tratamento didático dos conteúdos novos, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos construídos e habilidades, aplicação dos conhecimentos, controle e avaliação da aprendizagem. A organização e a gestão são elementos relevantes para alcançar os objetivos de ensino desejados.

Do ponto de vista da instituição, é imprescindível que os professores sejam bem preparados, que tenha um Projeto Pedagógico bem definido, que haja a promoção da motivação dos alunos, iniciativas para inovação, boa estrutura e condições físicas adequadas e bom ambiente de trabalho para toda comunidade acadêmica.

Há uma concepção de complexidade sobre o processo de ensino aprendizagem, no tocante ao ensino superior. Diante dos estudos, a modernidade traz para didática e a prática de ensino, as novas tecnologias aplicadas a educação.

Destacamos a importância de utilização de recursos didáticos que visam o interesse dos alunos e provoca discussões e debates, promovendo questionamentos e gerando novas ideias.

O uso de novas tecnologias aplicadas a educação, tem possibilitado o diálogo de pessoas separadas fisicamente, unindo-se de forma remota para um determinado fim. Possibilitando “a partir de pequenas redes e grupos, os quais não dependem apenas da proximidade (NOVOA 2014. p. 1).

O momento histórico da pandemia da Covid-19, nos obrigou a repensar o modo de viver em comunidade, trabalhar, ir as comprar e conseqüentemente estudar. Dessa forma foi possível lançar mão da presença física e conecta-se por vídeo conferência, possibilitando fazer rearranjos nas estratégias pedagógicas acadêmicas e além de dialogar com os autores por meio de textos, conseguir fazer encontros remotos em tempo real com alta qualidade.

Essa foi uma manifestação prática para além da pedagogia de Maria Aparecida Behrens. A natureza da aprendizagem é fazer com que o aluno aprenda, com a capacidade torna-las significativas, compreendê-las e usa-las de forma contextualizada na vida cotidiana. Dessa maneira o ensino pode contribuir para uma educação emancipadora, criativa e inovadora.

Para tanto, a metodologia que inclua múltiplas abordagens precisa partir de problemas que se aproximem da realidade cotidiana, com intuito de que o aluno possa ser instrumentalizado para resolver com criticidade as situações relevantes e significativas que se apresentam diariamente em sua vida, e ir além, procurar investigar problemas que permitam a produção do conhecimento para que tornem os alunos competentes e criativos. Isso porque, os alunos como cidadãos atuantes podem modificar a realidade circundante e procurar transformar a sociedade com processos mais justos e fraternos (BEHRENS, 2006).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho abordamos os temas Didática, docência e ensino superior, destacamos as relações e os processos didáticos de ensino e aprendizagem no campo

universitário. Bem como o caráter educativo e crítico do processo de ensino, levando em conta o trabalho docente além de alternativas inovadoras e o uso de novas tecnologias aplicadas a educação em tempo de pandemia.

A base conceitual da pedagogia universitária tem sua importância para realização do estudo sobre a temática. Dessa forma a história é um caminho importante para compreender a realidade educacional, a ação pedagógica, as experiências, os sucessos ou decepções da educação do passado, considerando como aspecto norteador para compreender a realidade social presente.

A produção do artigo justifica-se tendo em vista a relevância do tema, pois se faz necessário conhecermos as reais demandas da ação pedagógica universitária, para que possamos contribuir com o debate de novas perspectivas no processo de inclusão social e melhoria da qualidade de vida das pessoas que utilizam esses serviços. Não só para atender a demanda da educação emancipatória, mas para ampliar a criatividade dos sujeitos de maneira inovadora e participativa.

5. REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Significado de Didática, 2021, Disponível em <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/acesso> em 28/06/2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BELLAN ZEZINA SOARES. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Barbara d'Oeste, SP: SOCEP Editora, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Diálogos Educacionais - vol. I

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.


LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G.; PONTES, Rosana A. F. Ensino com pesquisa ressignificando o triângulo pedagógico: um estudo exploratório com docentes da educação superior. In: Tavares, J.; Cunha, M. I. da; Shigunov Neto, A.; Fortunato, Ivan (org.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019:143 –164.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo X

**AVALIAÇÃO X APRENDIZAGEM:
análise das práticas avaliativas
no ensino médio**

Reginaldo de Sousa Andrade

ISBN 978-65-994375-7-1

AVALIAÇÃO X APRENDIZAGEM:

ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Reginaldo de Sousa Andrade

RESUMO

A avaliação se torna evidente como algo quase que inato ao ser humano, e essa ação de avaliar é como uma forma de garantir que as tarefas sejam concluídas segundo os anseios existentes, o que leva à ideia de que a avaliação sempre faz parte da vivência em sociedade, em todas as atividades, pois, o julgamento, a comparação, ou seja, a avaliação faz parte do cotidiano em sociedade. No campo educacional, a concepção de avaliação aparece como um processo que, por vezes, desconstrói o conhecimento dos alunos, concebido como inábil para atingir os objetivos colocados como pressupostos de uma avaliação hábil e diligente. Este processo investigativo tem como objetivo geral analisar as dificuldades para a inserção de práticas avaliativas eficazes no processo de aprendizagem do ensino médio. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, que se traduz na utilização de conteúdos já publicados por outros autores a respeito do tema abordado, contribuindo para que se obtenha resposta para um problema específico. Verificou-se que, no contexto educacional, o processo avaliativo presente no processo de ensino-aprendizagem, notadamente no ensino médio, os processos avaliativos presentes são tão somente classificatórios, são postos tão somente como forma de ranquear escolas, turmas (dentro da própria escola), sem levar em consideração aspectos necessários que pudessem mudar os dados quantitativos para dados qualitativos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Cotidianamente somos avaliados e avaliamos algo, ou alguém, sejam desde ações mais simples do dia-a-dia às mais complexas. Notadamente a avaliação aparece como algo quase que inato ao ser humano, e essa ação de avaliar é como uma forma de garantir que as tarefas sejam concluídas segundo anseios pré-existentes. Então é inconcebível a ideia que a avaliação não faça parte da nossa vivência em sociedade, em todas as nossas atividades, pois o julgamento, a comparação, ou seja, a avaliação faz parte do nosso cotidiano.

Mas quando a discussão parte para o campo educacional, a concepção de avaliação aparece como um processo que por vezes, descontrói o conhecimento dos alunos, concebido como inábil para atingir os objetivos colocados como pressupostos de uma avaliação hábil e diligente. Ao mesmo tempo, a questão problema se dá através do questionamento: quais as dificuldades para a inserção de práticas avaliativas eficazes no processo de aprendizagem no ensino médio?

Para responde ao questionamento proposto, se elege como hipóteses desse estudo o pressuposto de que as práticas avaliativas têm contribuído de forma suscetível no processo ensino-aprendizagem como ponto de partida do discente do ensino médio para o ensino superior; estas práticas avaliativas têm favorecido no processo da aprendizagem do discente, pois se percebe um índice pequeno em quantidade de promoção e qualidade do curso do ensino médio.

Nesse sentido, a relevância do presente trabalho, a nosso ver, está na compreensão de que haja processos avaliativos que ampliem a aprendizagem dos alunos, além de construir um entendimento que tais processos podem formar de forma crítica e cidadã os mesmos, preterindo os aspectos qualitativos aos quantitativos, pois é por meio dos processos avaliativos que os professores podem buscar avanços no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, que se traduz na utilização de conteúdos já publicados por outros autores a respeito do tema abordado, contribuindo para que se obtenha resposta para um problema específico e para que sejam levantadas novas hipóteses para novas investigações.

1. AVALIAÇÃO X APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

A avaliação escolar não é um fenômeno isolado dentro do ambiente educativo e não depende unicamente da vontade dos educadores. Deve-se levar em consideração que existem diferentes elementos que interagem para que a função social da escola se efetive e compreender que a escola se subordina aos interesses econômicos e financeiros.

Por outro lado, cabe ainda considerar o que afirma Vasconcellos (2013, p. 13) quando descreve a prática da avaliação afirmando que:

“parece que o que tem maior força na prática da escola são coisas que não estão escritas em lugar algum [...], quase uma espécie de tradição pedagógica, de origem milenar, disseminada em costumes, rituais [...]”.

Dessa forma, tal tradição pedagógica determina com maior intensidade a prática do que as diversas produções teóricas que versam sobre o tema e para, além disso, ainda que os professores construam discursos e ações que intencionam uma prática avaliativa crítica, com possibilidade de formação humana, e que indicam caminhos para o planejamento do ensino em prol da aprendizagem, a ação em sala de aula parece ainda se manter atrelada aos padrões meritocráticos e excludentes.

Na visão de Freitas et al (2014, p. 19)

A avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal

explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não (FREITAS et al., 2014, p. 19).

A prática da avaliação escolar tem sido usada dentro das escolas como meio de legitimar a desigualdade entre alunos e com isso, evidenciar aqueles que obtêm sucesso ou não nesse ato. Segundo Libâneo (1985), a formação para o exercício da cidadania, implica no reconhecimento da participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, sem descartar, é claro, a intervenção do professor, enquanto mediador, no conjunto entre a experiência imediata do aluno e os conteúdos e modelos sociais, a fim de que os alunos, através do próprio esforço, reconheçam-se nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, ampliando assim sua própria experiência.

A aprendizagem se dá no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificada. Muito se tem escrito e falado sobre a avaliação da aprendizagem, que é um dos maiores desafios da prática pedagógica e um tema polêmico.

Professores e alunos atribuem diferentes significados à prática avaliativa, embora esta consista em coleta de dados quantitativa e qualitativa, abrangendo aquisição de conhecimento e informações, habilidades e desempenho, interesse, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social, isso porque a sociedade exige que estejamos aptos a colocar em prática os conhecimentos que adquirimos no decorrer da vida estudantil de forma a atender as suas exigências.

1.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Parte-se do pressuposto que as práticas avaliativas devam ser apreendidas ininterruptamente como ferramentas para um bom andamento do processo de ensino-

aprendizagem, bem como de avanços no processo de ensinar por parte dos docentes, e pelo aperfeiçoamento da escola.

Segundo Luckesi (2012):

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2012, p.118).

A avaliação, dentro dessa perspectiva escolar, se insere no processo de aprendizagem e deve apontar o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, detectando suas dificuldades e possibilidades de avanços. A avaliação tem como objetivo localizar as dificuldades dos alunos para o replanejamento de práticas que visem sanar as deficiências diagnosticadas na aprendizagem. Nessa proposta de avaliação, o professor deixa de ser um mero verificador de conteúdos e passa a ser um mediador no processo de aprendizagem, sensível às especificidades dos alunos e ao tempo de aprender de cada um.

A avaliação colocada como prática formal, organizada e sistêmica, dentro do ambiente escolar, vai ser pautada por princípios escolares sejam implícitos ou explícitos, levando em consideração, notadamente, os valores morais e as normas sociais vigentes em cada sociedade. Nesse sentido, Outeiral (2010) afirma que a avaliação não vai ser pautada tão somente em pontos isolados do fazer pedagógico, ela é presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar, que independentemente de qual nível a avaliação ocorra, ela não vai existir e nem atuar em si e por si mesma sem uma objetividade, pois a mesma estará sempre a disposição de um plano ou apreciação teórica e conceitual, ela vai ser pautada e fundamentada nas propostas de ensino.

Mas, de acordo com Gatti (2014) há ainda uma maior dedicação à análise do produto, ou seja, dos resultados dos testes de desempenho e, por conseguinte, das habilidades consolidadas pelos alunos.

É inegável que a prática da avaliação escolar, em larga escala, se transformou no decorrer dos anos em um instrumento de controle do Estado sob o trabalho escolar, de maneira que a ideia de qualidade é usada como sinônimo de desempenho dos alunos nos testes examinatórios e que embora apresente algumas vantagens por ser uma forma simples de se verificar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem não é suficiente.

Neste sentido, Libâneo (1994) afirma que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Portanto, o processo avaliativo não é um processo vazio, neutro, ou depósito de intenções, haja vista que o mesmo é pautado nos estatutos políticos e conceituais que darão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, que ocorre na prática pedagógica em que os processos avaliativos se inserem, pois tais processos são diferenciados dentro dos diversos sistemas de educação presentes – os processos avaliativos não podem ser iguais, para as escolas rurais, quilombolas e urbanas, nem tão pouco para o ensino regular e para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e nem para o ensino diurno e o noturno.

Para Soares (2016)

A escola precisará buscar explicações para esse fato em seus processos internos, insumos, infraestrutura, gestão e ação dos

profissionais, ou seja, descobrir quais processos internos precisam ser aperfeiçoados para que esses resultados indesejados não mais ocorram.” (SOARES, 2016, p. 148).

As práticas de avaliações escolares têm mostrado que a classificação por meio do exame carece de reflexão e cada vez mais se torna necessário buscar as explicações que venham a evidenciar que essa formas de avaliar tem acarretado resultados não desejados, daí porque necessitam de serem repensados.

Hoffmann (1993) evidencia que:

A avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 1993, p.148).

Para Hoffmann, considera-se que uma avaliação apropriada seria aquela que se caracteriza como dialógica, qualitativa e menos quantitativa, pois esta qualitativa permite que se faça a reflexão daquilo que é vivenciado na sala de aula e não apenas mensura.

Todas as avaliações pressupõem um diagnóstico do processo de aprendizagem, nesse sentido a avaliação seria então:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, visando identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular e do tipo de suportes necessários para avançar no desenvolvimento das várias

capacidades e para o desenvolvimento da instituição (MORAES, 2010, p.)

Avaliar as aprendizagens de um aluno equivale a especificar até que ponto ele desenvolveu determinadas capacidades contempladas nos objetivos gerais da etapa. Para que o aluno possa atribuir sentido às novas aprendizagens propostas, é necessária a identificação de seus conhecimentos prévios, finalidade a que se orienta a avaliação das competências curriculares. Nesse sentido, essa avaliação vai fornecer informações essenciais a respeito das necessidades dos alunos, além do contexto familiar, escolar e social (COLL E MARTIN, 2006).

Após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/96), que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, surge um novo olhar sobre a avaliação, de uma mudança do eixo de ensinar para o aprender (BRASIL, 1996).

Sob este olhar, a avaliação hoje é tida com o sentido de acompanhamento e verificação de como está o aluno naquele momento, visto que o diagnóstico do desempenho do aluno contribui para que o professor reconheça níveis cognitivos de conhecimento que o aluno se encontra e se os objetivos foram ou não atingidos, ou seja, deve ser pautada nos objetivos e não em notas. Por outro lado, sabemos que não é assim que ela vem se constituindo e se efetuando em nosso meio educacional, na verdade pode até ser que uma instituição e/ou docente siga alguns desses princípios, mas não abrange a todos e nem da forma legítima como diz a lei, ou até mesmo diz que faz sem o praticar.

O termo avaliar é bastante associado a expressões como: fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Esse conceito ainda está presente nas escolas é resultante de uma concepção pedagógica ultrapassada, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo, em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações por ele retidas.

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem tem suas raízes em concepções pedagógicas tradicionais, mesmo sendo vivenciada há muito tempo, ela continua acontecendo tendo por base essas mesmas concepções, ela testa, julga, classifica, mede, avalia os educandos de maneira estática, se aluno não obteve um bom rendimento ele não aprendeu e não terá mais possibilidades de desenvolvimento.

Como afirma Luckesi (2012, p. 34):

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Na verdade, não há uma concepção pedagógica ideal a ser seguida, acreditamos que o certo seria conduzir o processo de ensino-aprendizagem tendo por base o que cada uma tem de melhor, ou seja, devemos colocar em prática a essência positiva que cada uma tem em seu referencial, com a finalidade de promover uma educação de qualidade, coerente com a nossa atual realidade.

1.2 DIFICULDADES DO SISTEMA AVALIATIVO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Dentro da gestão escolar do ensino médio se verifica a existência de uma série de atribuições dentre as quais se podem destacar a organização dentre elas: da estrutura física, a captação dos alunos, a seleção dos docentes bem como ainda o acompanhamento do trabalho pedagógico. Com isso, percebe-se que as orientações oriundas dos documentos institucionais naquilo que se refere às concepções de ensino, aprendizagem e ainda no tocante à avaliação que se fazem presentes na proposta pedagógica são informadas e devido contemplarem vários aspectos diferentes deveriam

ser analisados, propostos e postos em prática, dada a relevância que se tem de conciliar teoria e prática, aquilo que está no papel e aquilo que efetivamente se faz.

Acerca disso, Araújo, Estevam e Oliveira (2016) comentam que

Para transformar esse contexto tradicional do ensino é preciso que o educador ao elaborar as provas, procure formular questões que exigem menos memorização, e se atente em detrimento as habilidades e competências que necessitam de raciocínio e reflexão. (ARAÚJO, ESTEVAM, OLIVEIRA, 2016, p.5).

Hoffmann (2003) afirma que na organização do trabalho pedagógico se faz necessário que se ocorra de um modo diferente, mas em plena consonância com as propostas pedagógicas da instituição, onde o trabalho individual cederá lugar ao trabalho coletivo, através de oficinas de aprendizagem e a avaliação de caráter classificatório se afaste do cenário escolar dando lugar a avaliação mediadora.

Nos estudos de Perrenoud (1999) há uma proposta de reformulação da avaliação e sendo assim, para esse teórico, o ato de avaliar assume contornos mais reguladores. O referido teórico afirma que ao se propor que a aprendizagem ocorra mediante a interação entre sujeitos, há uma prioridade em sala de aula de atividades avaliativas como o trabalho em grupo, sem descuidar da construção individualizada do conhecimento, razão pela qual, a proposta pedagógica da apresenta a avaliação como um desafio, um a vez que 60% dos instrumentos avaliativos estão vinculados às atividades em equipe e 40% às atividades individuais e que todas as formas de avaliação, apresentam o mesmo peso e resultados diferentes.

Para Rios e Cassundé (2016), a avaliação do ensino e da aprendizagem trata-se de uma questão político-pedagógica que deveria sempre contemplar as concepções filosóficas de homem, de educação e de sociedade, o que implica em uma reflexão crítica e contínua da prática pedagógica da escola e sua função social. E afirmam ainda que:

Nesse contexto, há necessidade de referenciais que sejam claros no processo avaliativo, não podendo se limitar à verificação da aprendizagem de conteúdos ou atividades, usando-se tão somente os instrumentos de provas e notas, embora façam parte desse processo. Por isso, a avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, uma vez que envolve formação de juízos e apreciação de aspectos qualitativos. Essa deve ser compreendida como uma ação reflexiva do processo da aprendizagem, pois é um instrumento essencial no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. No sistema educacional, a avaliação deve acontecer de forma organizada e planejada de acordo com as normas que regem o Sistema de Ensino (RIOS E CASSUNDÉ, 2016, p. 104).

Diante dessa finalidade, avaliar não pode ser considerado como um ato mecânico, que se consolida e chega ao fim com a atribuição de notas, mas como um momento em que se para no caminho para analisar o trajeto do aluno ao longo do curso da aprendizagem e das formas como o ensino vem se efetivando. A avaliação é o momento em que o professor avalia o aluno e recebe o feedback não somente dele, ele avalia o aluno, mas recebe de volta a análise do seu trabalho, dos métodos que usou, do processo e de todo que foi valido positivamente ou não.

Com isso, concorda-se com Nascimento (2012) que ao se ter esse olhar voltado para a avaliação faz reconhecê-la como um processo, e como todo processo, é algo contínuo, que não se esgota na nota, mas que visa não somente enfatizar aquilo que o aluno já se apropriou, buscando identificar a forma pela qual o ensino se procedeu. Dessa maneira, o processo avaliativo pressupõe a comunicação e a ação direta do professor com o aluno, com a pretensão ainda de promover a superação de dificuldades.

Destaca-se que atribuir um novo significado à avaliação requer, do professor, a análise da sua prática que, quando se volta para a promoção da aprendizagem, necessita de ser alimentada por intervenções junto ao aluno, já que ele é o principal personagem do processo avaliativo, não os instrumentos e nem o professor, cada um com seu papel, contudo, todos se devem voltar para o aluno e suas particularidades em aprender.

Silva (2017) afirma que a prática escolar predominante atualmente se faz dentro de um modelo que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução social cuja sociedade traz como elemento necessário o autoritarismo a fim de garantir dentro desse modelo, a prática avaliativa autoritária, disciplinadora, rígida. No sentido oposto, a avaliação deve ser um instrumento que se propõe a serviço de uma metodologia compreensiva que se preocupa, portanto com a educação como elemento de transformação social.

Para Luckesi (2012),

Convivemos hoje, no cotidiano das escolas, com os exames, com suas características classificatórias, excludentes e antidemocráticas e com a avaliação da aprendizagem como uma proposta emergente, com as características diagnóstica, inclusiva e socializante (LUCKESI, 2012, p. 440).

Ainda conforme a visão de Silva (2017) a sociedade vive hoje sob o modelo burguês cujo poder é algo ainda centralizado e hierarquizado sendo esta hierarquia também transmitida na escola em que o aluno deve obedecer passivamente ao professor, se não ele é punido, sendo a avaliação uma das formas de punir e reprende o aluno. Com isso, na prática, a avaliação se constitui de exames classificatórios que classificam os alunos e aprovam ou reprovam e excluem grande parte dos educandos, por meio de uma escala de notas e tornando-se assim, um método seletivo e excludente.

Segundo Perrenoud (1999) quando, na prática, a avaliação da aprendizagem se efetiva para verificar o que foi aprendido, ela se torna um ato avaliativo isolado que exerce a função classificatória, isto é, esse tipo de avaliação é usado somente para a promoção ou retenção do aluno e desse modo, ao se destinar a esse fim, ela acaba controlando fluxos e produzindo hierarquias, retratadas nos êxitos e fracassos dos educandos que terminam por selecionar estes alunos e causando, com efeito, as desigualdades.

Ao analisar esse pensamento do teórico acima citado, se pode então verificar que ao fazer uso da avaliação não como instrumento classificatório, ou seja, para além da aprovação ou retenção do aluno e tendo em vista ainda o monitoramento das aprendizagens e o avanço dos alunos, esse processo avaliativo demanda programas mudanças nas formas de ensinar, pois é isto que implica diretamente no ato de avaliar, em decorrência das informações que resultam desse processo ou ato. Processo por ser contínuo, ato por ser uma atividade isolada.

Segundo analisa Fernandes (2009) se faz necessário investir mais nas avaliações que são desenvolvidas dentro da sala de aula, pois, é ali que reside, pode e se deve aprender. O mesmo destaca que a avaliação formativa é com certeza um elemento-chave no desenvolvimento do sucesso educativo, uma vez que,

Dezenas de anos de pesquisa evidenciam claramente que, o uso sistemático e regular de práticas de avaliação formativa melhora de modo muito significativo as aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral dos sistemas educativos (FERNANDES, 2009, p. 20)

Assim, não se pode negar que a classificação exclui enquanto que a avaliação formativa melhora indubitavelmente o processo de ensino e de aprendizagem também.

Segundo Nascimento (2012) no processo avaliativo, o professor deve ter como objetivo, buscar práticas de avaliação que lhe deem informações, tanto para sua prática enquanto professor, naquilo que tange á qualidade do ensino que vem sendo realizado quanto naquilo que se refere ao que o aluno aprendeu, avançou. Para que se possa exercer a avaliação tendo como finalidade precípua promover a aprendizagem, exige-se dos professores a busca por outras formas de compreensão e uso das informações propiciadas pelos instrumentos avaliativos, ocorre, porém, uma forma distorcida de se ver esses instrumentos e usá-los corretamente em favor da aprendizagem e evolução dos

educandos e não da classificação. É preciso ultrapassar a atenção exclusiva nos resultados e avançar em direção à superação das dificuldades de aprendizagem.

Na verdade, superar essas práticas avaliativas requer um compromisso com a superação das dificuldades de aprendizagem e isso estabelece um vínculo, um elo do professor com a avaliação formativa, haja vista que ao ser empreendida a avaliação possibilita informações relativas aos pontos frágeis ainda presentes em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses pontos precisam ser minimizados, segundo Fernandes (2009, p. 68) ou até mesmo superados, uma vez que a avaliação pode ser, “[...] entendida como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.”

Los Santos (2016) por sua vez, afirma que a avaliação deve ser como um momento de “folego”, momento em que se dá ao aluno uma pausa para que professor e aluno pensem sobre a prática, sobre os erros e retomar o processo reaproveitando esses erros de forma positiva, retomar a essa prática como meio de julgar este percurso e deve ser utilizada em sua forma mais justa, a diagnóstica, em que se tem o momento dialético do processo para que se possam avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência.

Acerca disso, Fernandes (2011) corrobora afirmando que:

A avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver articulada com a aprendizagem e com o ensino. Difícilmente se poderão fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes nas salas de aula (FERNANDES, 2011, p. 132).

Aplicar os instrumentos de avaliação e meramente atribuir notas, sem fazer a devida análise do que os dados dos alunos presentes nesse ato avaliativo revelam, não irá

favorecer a organização a reorganização das estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem. É preciso ir além dessa prática, pois há muitas décadas se discute a avaliação escolar na tentativa de que se faça compreender que avaliar não é somente atribuir notas, mas que o professor deve explorar essa avaliação para extrair o melhor do aluno e aproveitar cada passo dado por este aluno, para transformar esses passos em evolução e aprendizagem.

1.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

No exercício da docência, por vezes, os professores acreditam que o resultado alcançado em uma atividade avaliativa está relacionado à aprendizagem consolidada, mas, dentro desse pensamento, pode-se admitir que a aprendizagem não é algo observável e nem mensurável, mas apenas se manifesta por meio de alguns indícios que nem sempre estão visíveis aos olhos do professor.

A preparação para o vestibular é outra preocupação para os docentes, pois na concepção de muitos, esse exame que se realiza para o ingresso no ensino superior não deve ser desconsiderado, mas também a prática avaliativa não deve ser reduzida ao treino de questões ali priorizadas, uma vez que esse tipo de tratamento dado ao ato de avaliar secundariza o olhar tanto do professor quanto do aluno para aquilo que se considera como mais importante que é o conteúdo, mas que não é, pois relevante mesmo é a aprendizagem do aluno ao longo de um período, aquilo que ele aprendeu.

Diante desse cenário de preocupação com a nota e o quantitativo da avaliação que se caracteriza por ser marcado por lacunas, contradições e disputas, parte-se, então da premissa de Sousa (2014, p. 73), para quem:

A implementação de um processo avaliativo supõe, necessariamente, a explicitação de qual é a situação desejável, o que se traduz em indicadores, critérios e padrões que serão tomados como referência para a consecução do julgamento e

encaminhamentos de decisões relativas ao contexto avaliado. Ao se definirem que indicadores serão tomados como referência para avaliação se está explicitando qual a noção de qualidade que se está assumindo como referência para análise da realidade e indução de sua transformação.

Ao se concentrar na certificação, a avaliação da aprendizagem se limita a atestar se o educando está apto ou não para a próxima etapa de seu processo de escolarização e com isso, ficar atento aos resultados nessa perspectiva avaliativa é atrelar-se a instrumentos pontuais de exames classificatórios como as provas escritas com o intento de produzir resultados que venham a comprovar as decisões para a reprovação ou a aprovação acarretando, com efeito, junto aos responsáveis pelos educandos expectativas em relação aos escores (FERNANDES, 2009).

Apesar de haver, por parte dos professores, uma preocupação com o alcance das notas de seus alunos, estes docentes contestam algumas proposições institucionais como a atribuição de notas a trabalhos e acatamento de escores autoconferidos em procedimentos auto avaliativos. No que se refere à atribuição de notas para a atividade de trabalho em grupo, as considerações se voltam para as dificuldades e a não aprendizagem de alguns que podem ser dissimuladas pelos conhecimentos e habilidades de outros.

Segundo Cunha (2014) a avaliação é um processo e como tal é contínuo no ato educativo em que os instrumentos da avaliação formativa são ferramentas que permitem se coletar dados para investigação, análise e interpretação e retomada de informações, isto é, aquilo que o aluno acertou e que na mesma proporção, o erro possa ser usado para reflexão e superar as dificuldades apontadas naquele erro

As avaliações verdadeiras voltadas para reconhecer a aprendizagem são aquelas que propiciam a construção do conhecimento e que tem na figura do professor, o mediador e que não se tem uma única resposta certa, mas se considera as diversas

formas de cultura e saberes, e assim, o aluno é visto como parte do processo e não como objeto deste.

Segundo Dalmas (1995, p. 106):

Avaliação é essencial para a consecução do processo. Além do mais, é ela quem situa o grupo. Sem ela não se saberá para onde o grupo está se dirigindo, serão navegantes sem rumo... Ela faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte o resultado e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação (DALMAS, 1995, p. 106)

Não se pode, portanto, falar de processo de ensino e aprendizagem sem falar em avaliação e por esse motivo, ela deve ser assumida por todos como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra. Portanto, não é a avaliação apenas um instrumento para aprovar ou reprovar, mas um mecanismo de diagnóstico da situação do aluno e do professor utilizada em função da aprendizagem do aluno. Nessa direção, a avaliação se transforma em um instrumento de democratização do ensino.

Grillo e Lima (2010) afirmam que a avaliação escolar, quando vista sob a ótica do processo de ensino e aprendizagem se apresenta enquanto um dos três constituintes básicos da ação pedagógica: ensino, aprendizagem e avaliação e por essa razão, deve se constituir a avaliação escolar como um objeto de pesquisa que vem sendo praticado permeado de contradições e processos não consensuais, em que se faz necessário entende as proposições teóricas em face de suas possíveis implicações no cotidiano escolar. Ou seja, em outras palavras, a avaliação escolar é um processo que exige cada dia maiores reflexões e que estas venham a responder às constantes inquietações que permeiam o processo educativo.

A avaliação aplicada por meio de exames não é um instrumento que avalia o ensino, tampouco a aprendizagem, mas que serve apenas como um processo burocrático dentro do espaço escolar e cuja finalidade é a constatação, classificação e tomada de

decisão, cuja finalidade é de constatar, classificar e tomar decisões quanto à aprovação dos alunos. Ainda segundo a análise dessa autora, não se faz uma separação rígida “entre situações de ensino e situações de avaliação, que devem se constituir em instâncias de apoio fundamentais tanto para a aprendizagem como para o ensino” (ABIB, 2010, p. 146).

E ainda se pode mencionar, sob a ótica da citada autora, que a avaliação é um processo e como tal, deve considerar um conjunto imenso e variado de instrumentos e situações que venham a permitir dados tanto sobre os processos de aprendizagem como também dos resultados, devendo se voltar ainda para a compreensão da ciência e da ação participativa e crítica dos alunos. No entanto, para que isso ocorra, seriam necessárias mudanças na formação docente e na utilização das práticas pedagógicas diferenciadas.

Na visão de Freitas et al (2014, p. 87) “a avaliação diagnóstica visa verificar a existência ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos, esta é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens” e nessa direção, a avaliação do modelo diagnóstico deve ser aplicada no início de um processo a fim de que o professor obtenha o nível de conhecimento de seus alunos.

Nessa perspectiva, a tomada de decisões dentro da escola marca “a avaliação com a função precípua de diagnóstico, um momento dialético de conhecimento do estágio em que se encontra a aprendizagem do aluno em relação a novos conhecimentos” (GRILLO; LIMA, 2010, p. 15), permitindo com isso, reflexões, em torno do desenvolvimento da autonomia e de competências.

Assim, a avaliação é uma atividade importante dentro do cenário educacional, já que é uma forma de evidenciar os aspectos que são insuficientes no processo de ensino e aprendizagem e ainda porque se constitui de um processo de reflexão coletiva, haja vista que subsidia decisões a respeito da melhoria dos resultados desejados ao planejar e executar determinadas ações.

Para Silva Filho et al (2012) sabe-se que a avaliação não é um ato que deve ocorrer num vazio conceitual, mas que deve ser alimentada por uma dimensão de um

modelo de mundo e educação que visa obter resultados cada vez mais satisfatórios, e dessa forma, o verdadeiro papel da avaliação é de auxiliar na construção da aprendizagem superando o autoritarismo a quem se submete há anos esse ato na escola e estabelecendo a autonomia do educando.

A ideia de avaliação está ligada dando enfoque à aprendizagem e ao processo de ensino ofertado, esclarecido que, se a avaliação for compreendida em todas as suas dimensões, permitirá os ajustes e encaminhamentos que irão contribuir para uma educação de sucesso e quando se avalia nesse sentido, se faz uma avaliação não somente da aprendizagem do aluno, mas concomitantemente se avalia ainda o ensino oferecido e se este cumpriu ou não, sua finalidade que é a aprendizagem do educando.

Segundo Saraiva (2005):

Um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos encontra na avaliação, não um instrumento para aprovar ou reprovar e, sim, uma referência à análise de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem-sucedidos na travessia de passarela da aprendizagem (SARAIVA, 2005, p. 27).

A avaliação é um instrumento que deve ser usado no sistema de ensino para promover o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Nessa direção, conforme o exposto, esta avaliação que se busca deve ser uma fonte de análise dos propósitos desse sistema que irá permitir a busca de alternativas que faça com que os educandos sejam bem-sucedidos e não pensar em reprovação ou aprovação.

Segundo analisam Da Rosa, Darroz e Marcante (2012) verifica-se que na prática escolar, percebe-se a avaliação como algo dissociado do processo de ensino e aprendizagem e sendo assim, esse ato avaliativo isolado se apresenta com características muito mais seletivas do que formativas. Na concepção formativa da avaliação, esta é vista de modo contínuo ao longo do processo e considera os progressos que o aluno alcança de

maneira a fornecer dados que possam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, sempre atentando para o respeito às diferenças individuais.

Hoffmann (2014), sobre a avaliação escolar afirma que:

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios, criticam eles próprios o significado dessa prática (HOFFMANN, 2014, p.36).

Quanto à avaliação formativa, esta permeia (ou pelo menos deve) permear toda relação pedagogia, não havendo preocupação em somente verificar o rendimento do aluno, mas de construir um diálogo entre o conhecimento, aprendizagem e experiência sociocultural. Diante desse argumento teórico, a ideia de avaliação adotada por muitos professores demonstra seus objetivos pedagógicos, se ele se atrela ao exame e a quantificação sua avaliação não é formativa, mas classificatória, um modelo de prática avaliativa que deve ser deixado de lado, já que não oferece um olhar mais crítico sobre a aprendizagem do aluno, porque apenas mensura.

1.4 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Na contemporaneidade, percebe-se cada vez mais claro que o sistema educacional do país está pautado numa avaliação em que se classifica os alunos de forma quantitativa e provando, dessa forma que os alunos são submetidos num mesmo patamar de ensino sem considerar/respeitar as diferenças e limitações de cada um, até porque a educação na atual conjuntura do país tem provado que não se nivela os alunos numa mesma dimensão da aprendizagem, uma vez que cada um possui um ritmo e um modo de aprender.

Franceschetto (2018), ao discutir sobre a avaliação escolar e os conflitos a serem superados, inicia sua abordagem afirmando que a avaliação influencia de um modo ou outro na ação educativa e por isso, não pode ser dissociada, isolada da prática escolar, haja vista que é uma prática cujo professor se utiliza de vários métodos ou meios que visam diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem do seu aluno.

Nesse sentido, se concebe que:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) docente estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor/conceito (PARANÁ, 2017, p.1).

A avaliação da aprendizagem, dentro do espaço da sala de aula possui entre tantas artimanhas os danos físicos e emocionais que os alunos sofrem no que momento em que são avaliados e com isso, se tem feito com que o professor tenha um domínio sobre os mesmos tornando a avaliação assim, um instrumento que mantém o aluno submisso e sob controle do professor, ao invés de ser uma prática que reorienta o ensino e seu crescimento ao longo dos dias letivos.

Com a intenção de que a escola atinja a premissa da construção do conhecimento se faz necessário que haja um redimensionamento das práticas e da maneira como se deve avaliar o aluno. Quando se fala em avaliação a amplitude do tema e a complexidade que estes abarcam leva a refletir sobre as formas que existem de avaliação e aquelas que, de fato, são praticadas e nisso se deve refletir para a compreensão da avaliação e como ela pode afetar a vida escolar do educando e acarretar reflexos na prática docente.

Segundo analisam Krug e Krug (2015) as situações de uso da avaliação como forma de punição e autoafirmação seriam evitadas ou minadas do âmbito escolar, na medida em que os docentes adotassem

[...] uma avaliação que permita aos estudantes sua emancipação. A literatura saliente que falta aos professores conhecimento e humildade em admitir que não sabem quase nada sobre avaliação como instrumento de poder, cada professor acha que é “sua” a disciplina é “seu” feudo. E o pior é que muitos professores constroem o mito da competência em cima do índice de reprovação dos alunos (professor “fera”, disciplina extremamente difícil, etc.), estes tipos de falas dos alunos só depõem pedagogicamente na sua construção (KRUG E KRUG ,2015, p. 31).

Por esse ângulo, mais uma vez se torna claro que avaliação deve ser repensada e vista como um meio de efetivar a aprendizagem dos alunos e assim, assegurar-lhes a qualidade do processo de ensino. Luckesi (2012) pontua que a avaliação não é uma tarefa fácil, portanto, implica não somente aplicar exames é muito mais do que isso. Quando se trata de avaliação dos alunos é algo complexo e deve ultrapassar os métodos tradicionais e mensuráveis que se dão dentro das escolas.

Conforme esse autor, atualmente parte considerável dos docentes ainda estão centrados naquela metodologia tradicional de ensinar, decorar e repassar ao papel tal qual aprenderam, negando com isso, outras formas de atuar na sala de aula e isso também acontece na avaliação, onde esses professores com seus métodos tradicionais deixam de considerar que existem outras formas de detectar a aprendizagem do aluno á exemplo da avaliação diagnóstica que pode ser usada antes a fim de mapear o nível de conhecimento que o aluno teme a partir desse diagnostico inicial atuar frente suas maiores dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

No cenário contemporâneo, afirma-se que se torna até mais fácil para o trabalho do professor fazer esse diagnóstico para reconhecer o que pode ser feito pelo aluno, já que a avaliação se dirige para ele e não para o professor. Nesse sentido, o estudo de Franceschetto (2018) revela que a avaliação diagnóstica é uma forma pela qual o professor faz um breve levantamento sobre o que o aluno já sabe e dessa forma, ele pode

avaliar tanto de forma inicial como ao fim de cada etapa a evolução do educando considerando o ponto de partida do qual o aluno estava para onde ele avançou.

Trata-se, portanto, de uma forma de reconhecer as dificuldades que os alunos possam apresentar ao longo do processo, tornando o trabalho do professor mais acessível ao aluno e o aluno visto com mais centralidade e não os conteúdos. Essa avaliação diagnóstica quase não realizada é uma forma de avaliar que auxilia em larga medida o professor para que este possa planejar suas ações com vistas ao desenvolvimento do aluno. É por meio desse tipo de avaliação que o professor já detecta as dificuldades e verifica o que realmente tem de conhecimento sendo assim, facilitado o processo de ensino e, por extensão de aprendizagem.

Acerca disso, cabe elucidar o que afirma Luckesi (2012) quando nos pontua que:

A avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. (LUCKESI, 2012, p. 44).

O referido autor concorda que esse tipo de avaliação se torna um elemento fundamental ao trabalho do professor em sala de aula, pois identificando as fragilidades e individualidades de seus alunos o professor age em favor da superação destas e recebe em troca, numa relação recíproca, a aprendizagem do educando de forma mais satisfatória.

Hoffmann (2006) destaca que a avaliação diagnóstica é altamente recomendada pelos estudiosos da avaliação porque é por meio desse tipo de atividade avaliativa que tanto professores como os alunos realizam um trabalho em conjunto, ou seja, há sempre uma resposta a partir do diagnóstico realizado e com isso, estabelecem vínculos que garantirão o crescimento dos educandos e ainda porque se trata de uma forma de avaliação que nada impõe, fazendo com que os alunos entendam que partindo daquilo que se sabe ou até mesmo daquilo que tem dificuldade podem atuar.

Ainda conforme Hoffmann (2000, p. 22) tem-se no modelo de avaliação que é usado comumente na prática pedagógica, avaliação somatória/ classificatória, se tem uma forma tradicional de se avaliar cuja ideia do ato de avaliar se restringe a atribuir “notas” e que segundo essa autora, “se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”.

Pinheiro (2013) afirma que avaliar o conhecimento do aluno é algo que está para além de medir o conhecimento, classificar, punir, como se tem visto na prática, avaliar, é, por outro lado, mediar o conhecimento, respeitar o tempo de cada um, analisar o erro, como um degrau para o acerto e repensar, sobretudo, a prática docente não olhando apenas em direção ao aluno para puni-lo, mas perceber que a avaliação é o reflexo de uma prática e juiz de nossas ações.

Neste contexto, o docente deve ter um olhar inovador no processo avaliativo e valorizar a ação diagnóstica ou inicial vendo-a como uma forma de acompanhamento contínuo da aprendizagem, onde se consegue perceber o desenvolvimento do aluno, suas conquistas e suas dificuldades, sendo o caráter processual sua marca. No processo avaliativo, é relevante que o professor leve em conta o saber que o aluno traz consigo, o senso comum a fim de que o conheça melhor e possa, assim, traçar seus objetivos passíveis de serem alcançados e levar em conta o saber que o aluno traz consigo, o senso comum, para conhecê-lo melhor, traçando objetivos em função da aprendizagem do aluno.

Sobre a classificação como método de avaliação que se opõe a ação diagnóstica, se verifica que:

O ato de classificar e quantificar as aprendizagens pode ser dirigido por uma intencionalidade formativa, precisando, para isso, que seja ultrapassada a mera constatação do que foi aprendido. Implica, pois, que os resultados obtidos sejam impulsionadores de processos geradores de melhoria das aprendizagens (MARINHO, FERNANDES, LEITE, 2014, p. 160).

Assim, essas práticas ao se oporem ao diagnóstico ajustam-se às condições de trabalho dos professores que o fazem por ser mais rápido e prático e porque oscilam entre a necessidade de organizar uma avaliação que contribua para a aprendizagem e uma avaliação que meça as aprendizagens, no entanto, de forma mais rápida apresentando assim, uma dicotomia na ação cotidiana e naquilo que dizem ser avaliação.

Na visão de Luckesi (2012, P. 33) a “[...] avaliação é um julgamento de valor, sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. É um momento de muita reflexão, o ato de avaliar, porque naquele momento, o professor emite um julgamento e deve tomar uma decisão sendo que esta não pode punir o aluno e seguindo o pensamento desse teórico, se observa que três elementos integram a definição enunciada por ele: o julgamento de valor, os dados relevantes e a tomada de decisão.

Por outro lado, na avaliação classificatória é comum se ter uma prática que atribui notas, mas que essa quantificação também reflete na prática do professor, pois segunda Sant’Anna (2013, p.60) propõe:

se um número x de questões a classe toda ou uma porcentagem significativa de alunos não corresponde aos resultados desejados, esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu. O contexto de ensino aparece como fator condicionante

Dessa forma, toda avaliação tem a possibilidade de ser realizada a partir das informações existentes e não daquilo que o aluno não consegue expressar e que o professor espera. A avaliação se faz quando o professor usa o que o aluno lhe dá e com isso, ele recebe dos alunos os dados coletados através da aplicação de instrumentos diversos de avaliação e não somente por meio de testes mensais como se tem visto rotineiramente.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa permitiu evidenciar que a avaliação se faz presente em toda a história humana e acontece nos mais distintos espaços e momentos, muitas vezes a utilizamos involuntariamente, sem ao menos nos darmos conta de que esta prática acontece diariamente em nosso ambiente, seja ele de trabalho, familiar ou educacional.

Observou-se que professores e alunos atribuem diferentes significados à prática avaliativa, embora esta consista em coleta de dados quantitativa e qualitativa, abrangendo aquisição de conhecimento e informações, habilidades e desempenho, interesse, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social, isso porque a sociedade exige que estejamos aptos a colocar em prática os conhecimentos que adquirimos no decorrer da vida estudantil de forma a atender as suas exigências.

A avaliação significa uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo do ensino e aprendizagem que auxiliará tanto o educando quanto o educador na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. Porém, o professor deve pensar muito bem na sua realização, refletir sobre o que se vai avaliar e como avaliar, respeitando os vários níveis de aprendizagem e também os conhecimentos que o aluno já traz, ao invés de se preocupar somente com as notas.

As práticas de avaliações escolares têm mostrado que a classificação por meio do exame carece de reflexão e cada vez mais se torna necessário buscar as explicações que venham a evidenciar que essa formas de avaliar tem acarretado resultados não desejados, daí porque necessitam de serem repensados.

3. REFERÊNCIAS

ABIB, V. S. Avaliação e melhoria da aprendizagem em Física. In: CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz; ESTEVAM, Aparecida Suiane Batista. **Avaliação da Aprendizagem e a Subjetividade: repensando os processos educativos**. Editora realize. 2016
BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: . Acesso em: 5 JAN 2020

COLL, César; MARTÍN, Emília. **O construtivismo na sala de aula**. 6. Ed. Itapeverica: Editora Ática, 2006.

CUNHA, Kátia Silva. **O campo da avaliação: tecendo sentidos. Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/Art%201%20%20Kátia%20Cunha%20%20O%20campo%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 02 jan. 2020.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DA ROSA, C. W.; DARROZ, L. M.; MARCANTE, T. E. A avaliação no ensino de Física: práticas e concepções dos professores. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Buenos Aires, v. 7, n. 2, dez. 2012.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, JM. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. (Coleção Educação e Formação). Porto/Portugal: Porto Editora, pp. 131-142, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Diálogos Educacionais - vol. I

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCESCHETTO, Camila Pereira. Avaliação educacional: conflitos a serem superados. Disponível em: <http://www.brasilecola.com>. Acesso em 10 de dez de 2019

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olhares. Guarulhos**, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, M. C.;

GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação: mito & desafio. **Uma perspectiva construtivista do erro**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliar para promover as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LOS SANTOS, Deborah Cristina Kich de. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Uma Reflexão sobre a prática Docente Autora. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE, 2016.

Diálogos Educacionais - vol. I

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). Temas da Pedagogia/diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO, P.; FERNANDES, P.; LEITE, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum*, 36 (1) 151-162

MORAES, Deysi Nara M. de. **Diagnóstico e avaliação psicopedagógica**. Rio Grande do Sul. 2010. 15p. Artigo. Revista de Educação do IDEAU- Instituto De Desenvolvimento Educacional Do Alto Uruguai. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 05. jun. 2012.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chiloni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIOS, Shirley Cristina Guimarães da Silva; CASSUNDÉ, Fernanda Roda S. A. **Reflexões sobre a implicação da avaliação no processo ensino/aprendizagem**. REVASF, Petrolina-PE, vol. 6, n.11, p. 102-114 dez. 2016.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: critérios e instrumentos** (16a ed). Petrópolis: Vozes, 2013

SILVA FILHO, José Amadeu da; FERREIRA, Celeciano da Silva; MOREIRA, Régia Maria Gomes; SILVA, Sheila Maria Gonçalves da. **Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

Diálogos Educacionais - vol. I

SILVA, Rebeca Faria da. **A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia.** disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-visao-da-psicopedagogia>. acesso em 05 de jan de 2020


SILVA, J. F. DA; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, José Francisco. **O direito à educação no contexto da avaliação educacional.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p.141-152, ago. 2016. Trimestral.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Interações**, n. 32 v. 10, p. 68-88, 2014.

SOUSA, Sandra Zakia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas (SP), v. 19, n. 2, p.407-420, jul. 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.



Diálogos
Educaçãois

vol. I

Capítulo XI

**O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO ESTADO
DA PARAÍBA: os primeiros cinco
anos de existência**

Ivana Maria Medeiros de Lima

ISBN 978-65-994375-7-1

**O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DO ESTADO DA PARAÍBA:
OS PRIMEIROS CINCO ANOS DE EXISTÊNCIA**

Ivana Maria Medeiros de Lima

RESUMO

Desde a criação, o Fórum de EJA da Paraíba tem apresentado bastante crescimento, como também tem buscado desenvolver ações de qualidade frente aos desafios sócio - econômicos do contexto atual. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica a qual mostra a trajetória histórica do Fórum do Estado da Paraíba. A pesquisa através dos relatórios mostrou que nos primeiros cinco anos de encontro o mesmo continua trazendo grandes contribuições para a EJA, tais como: relatos e trocas de experiências, informações, sugestões pedagógicas, etc. Entretanto, percebe-se que o fórum ainda deixa muito a desejar, pois as ações são detectadas, mas deveriam existir documentos inscritos que servissem para pressionar as instâncias governamentais e não – governamentais em prol da qualidade da EJA em todos os aspectos.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Fórum de EJA.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por mudanças importantes no cenário político, econômico e social do país. No campo educacional, destaca-se, entre outras, uma preocupação com as políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos (EJA), objetivando um melhoramento substancial em termos quantitativos e qualitativos. Isso quer dizer que, não apenas para oferecer o ensino a todos os que não tiveram acesso na idade própria, mas para garantir a permanência através da qualidade. Essa preocupação reuniu diversas instituições e organizações de diferentes setores, tais como secretarias estaduais e municipais, universidades, ONGs, empresas privadas, movimentos populares e sindicatos.

Nesse contexto, surgiram, como expressão organizacional do compromisso com a EJA, por parte de diversos segmentos do estado e da sociedade civil, os “Fóruns de Educação de Jovens e Adultos” em todo o país, a partir das várias conferências e de encontros nacionais e internacionais, como a “Conferência Regional da América Latina e Caribe”, “Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos” (ENEJA’s) e a “V Conferência Internacional de Educação de Adultos” (V CONFINTEA), que contribuíram para estimular a criação desses fóruns, com o objetivo principal de estimular e implantar políticas públicas destinadas à EJA (MEC/SEF, 1998).

A preocupação com a educação, em geral, e a EJA, em especial, no Brasil, está estreitamente vinculado às mudanças profundas nos cenários nacional e internacional. Os processos de globalização e seus efeitos no âmbito econômico e cultural, a crescente pressão de diversos movimentos sociais para a inclusão de camadas sociais excluídas do progresso, a permanência de elevados índices de analfabetismo, escolarização incompleta, pobreza e uma extrema desigualdade na distribuição de renda impulsionaram um clima favorável a uma ampla discussão da situação e possíveis caminhos para a melhoria também na área educacional.

Está empiricamente comprovado que as pessoas analfabetas e as com baixo nível de escolarização também estão submetidas à pobreza com todas as suas consequências (fome, doenças, reduzida expectativa de vida, vulnerabilidade à violência, etc.). Sua empregabilidade é limitada, seu risco de desemprego alto, e para os que têm um emprego, o nível salarial é baixo. Sendo assim, uma escolarização básica emerge como componente favorável a uma vida digna, para exercer a cidadania e para defender os seus direitos sociais. O domínio da leitura e da escrita é imprescindível para uma vida melhor e a base para a educação permanente. Em consequência, a alfabetização de jovens e adultos deve ocupar um espaço prioritário dentro de uma política educacional orientada às necessidades das camadas marginalizadas da população.

A partir desses problemas, relacionados anteriormente, nasceram no Brasil os fóruns de educação de jovens e adultos, a partir do final dos anos noventa, como forma de articulação de diversos segmentos ligados à EJA, tais como: segmentos secretarias estaduais e municipais, universidades, ONGs, empresas privadas e sindicatos que sentiram a necessidade de efetivar, em prática, políticas públicas para a educação de jovens e adultos, visando à erradicação do analfabetismo e à melhoria da qualidade do ensino. A ausência de uma política governamental central (voltada exclusivamente para a EJA) coerente também contribuiu para o nascimento dos Fóruns em nível estadual.

O sentido principal dos fóruns de EJA se constitui um espaço de discussão e reflexão, pois desde a sua criação, busca constituir um espaço de formação e informação, facilitando o intercâmbio e a troca de experiências, propiciando a discussão de questões específicas à realidade da educação de jovens e adultos no nosso Estado, bem como analisando a atual política educacional do país para a EJA. (RELATÓRIO-SÍNTESE do XIX do FÓRUM de EJA, 2003, p.01).

Os Fóruns servem para cobrar política pública para a educação de jovens e adultos, exigem outra realidade (acesso, permanência, qualidade, etc) para o aluno de EJA e favorecem debates entre as concepções e os conceitos de EJA. Nesse sentido, tem se constituído também o Fórum de EJA no Estado da Paraíba, no dia 27 de outubro de 1999,

como um espaço de discussão e reflexão, tenciona a contribuir para a solução dos problemas relacionados à EJA.

1. A EJA NO CONTEXTO SÓCIO – ECONÔMICO ATUAL DO BRASIL

1.1 INDICADORES SÓCIO - EDUCACIONAIS BÁSICOS NO BRASIL

O Brasil iniciou o milênio caracterizado por profundos problemas econômicos e sociais. Problemas que acarretaram consecutivas crises nas últimas décadas no velho milênio. Essas crises influenciaram o Brasil quanto ao alto índice de pobreza e desigualdade.

A primeira crise, a de 1980, fora marcada pela crise da dívida externa, que desequilibrou profundamente os Estados no Brasil. A segunda, a de 1990, teve início com as renegociações dessas dívidas externas da década anterior. Feitas as renegociações, o Brasil pôde voltar a receber grandes somas de recursos do exterior. Como a exemplo disso, podemos enfatizar os recursos acordados do Banco Mundial².

[...] o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas

² “Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza”. (SOARES, 2003, p.17).

economias, adequado-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2003, p.20-21).

E, para alguns autores, esses recursos serviram para o controle da inflação no país. Esse controle foi decisivo para legitimar a hegemonia das reformas do modelo neoliberal, desconstruindo o funcionamento anterior da nossa economia, com suas potencialidades e problemas, mas fracassando em reconstruir outra forma de funcionar com um mínimo de sustentabilidade e inclusão social.

Entramos no início do novo milênio com poucas perspectivas de crescimento, cenário agravado pelos efeitos das políticas neoliberais que aumentaram a pobreza³ e a concentração de renda, e pela ausência de propostas para um desenvolvimento sustentado, com distribuição das riquezas socialmente produzidas.

As principais estratégias impostas pela economia mundial nessa etapa do seu desenvolvimento, acirradas na década, conforme Houtart (2001), foram:

Ofensiva contra o trabalho, reduzindo sua composição no produto social, aumento do desemprego, com baixa nos salários reais, sua desregulamentação, diminuição do seguro social, ação sobre as organizações dos trabalhadores e incremento da tecnologia substituta da mão de obra;

- Redução do papel do Estado, como distribuidor de riqueza e árbitro social, aumentando as privatizações dos serviços públicos, com políticas de austeridades fiscais e monetárias impostas pelos programas de ajuste estrutural, orientadas pelos organismos internacionais, e;
- Integração dos processos de produção e distribuição sem fronteiras, concentração da produção e da comunicação em empresas cada vez

³ Soares (2003, p.17) afirma que "O Banco Mundial financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje, no mundo, de 1,3 bilhões de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta".

maiores e menos numerosas; predomínio do capital financeiro, com extensão das fronteiras do capitalismo tanto geográfico quanto tecnológico.

O principal efeito dessas estratégias pode ser percebido no aumento do desemprego e pode repercutir mundialmente, em uma instância abrangente e em uma instância específica, que são as instâncias locais. Como a exemplo, podemos citar o desemprego na Paraíba que apresentou em 2005 um aumento em sua taxa⁴, que consiste em uma taxa de 9,6%, e que em 2020 consegue bater um recorde chegando a 14,6 % diante da pandemia que afetou todo o mundo. (JORNAL CORREIO, PB, 2005, 2020).

Além disso, a qualidade dos empregos diminuiu ao longo da década; sete de cada dez novos postos de trabalho nas cidades nasceram no setor informal. Essa desocupação tem uma forte incidência na pobreza, na desigualdade de renda.

Aqueles que trabalham na economia informal ganham em média 50% do salário daqueles que trabalham em empresas modernas, e ainda trabalham mais horas. Além disso, as diferenças salariais entre os profissionais e técnicos e os trabalhadores de setores de baixa produtividade cresceram entre 40 e 60% no período de 1990 a 1994. Um setor particularmente prejudicado foi o dos que ganham o salário mínimo. Além de sua exiguidade, o valor real desse salário foi reduzido em quase 30% entre 1980 e 1995. (KLIKBERG, 2001, p.44).

O desemprego afetou desproporcionalmente os estratos de menor renda e os jovens em geral e aqueles que não concluírem o processo de escolarização em especial.

⁴ De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Taxa de Desemprego é calculada da seguinte forma: pega-se o número de residentes de 10 anos e mais de idade, que se encontram desocupados e procurando trabalho, divide-se pelo número de residentes economicamente ativos (PEA) dessa faixa etária e multiplica-se por 100.

*“As taxas de desemprego entre os jovens são muito superiores às taxas de desemprego médio”*⁵. (KLIKSBERG, 2001, p.42). Também afetou os setores da classe operária de maneira crescente, como existem evidências de que aqueles que conseguem obter trabalho depois de um período de desocupação o fazem com salários entre 23% e 34% mais baixos que os do emprego anterior.

Paralelamente ao desemprego, encontramos, no Brasil, a desigualdade na distribuição de renda. Os dez por cento mais ricos da população absorvem uma renda quarenta e três vezes maior que os dez por cento de renda mais baixa. (SINGER, 1999).

O Brasil é um dos países que apresenta a maior desigualdade dos países pertencentes à América Latina. Essa situação vem se agravando, pois há resistência em modificar os fatores estruturais que sustentam a distribuição de renda.

Por outro lado, alguns estados brasileiros que possuem indústrias de grandes portes têm sido obrigados (dependendo também da condição financeira da indústria) a se adaptarem a este novo contexto da economia globalizada, com privatização de empresas e serviços públicos, desregulamentação das relações entre capital e trabalho, redução da política de bem estar social e cortes nas despesas públicas. A exemplo desses cortes públicos, podemos referenciar os cortes financeiros na educação, que tendem a contribuir com uma mão de obra desqualificada, e, conseqüentemente, sem qualidade, pois os cortes de financiamento são comuns, principalmente nos dois mandatos consecutivos de FHC (Fernando Henrique Cardoso), que “será lembrado como aquele que gastou 4% do PIB com ensino e 8% com juros e encargos da dívida pública” (RESENDE PINTO, 2002, p.109).

Ao longo de sua história, a educação no Brasil nunca recebeu a atenção merecida, principalmente no campo da EJA. E torna-se mais visível quando a EJA fica excluída de participar do FUNDEF. O impasse do financiamento contribuiu de forma negativa para a erradicação do analfabetismo, embora nessa década tenha aumentado

⁵ Kliksberg (2001) refere-se à taxa de desemprego médio, à taxa de desemprego total da população e à taxa de desemprego entre os jovens com idade de 15 a 24 anos.

“o número de matrículas em todos os níveis de ensino e gradual crescimento da escolaridade média da população”. (CASTRO, 1998, p.7).

Apesar do aumento do número de matrículas nas escolas, existe um grande contingente de pessoas sem escolarização no Brasil. Esse país tem 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever. (IBGE, 2018). “A eliminação do analfabetismo ainda é, obviamente, o primeiro degrau a ser alcançado para a edificação de um sistema educacional integrador e indutor do desenvolvimento social e econômico”. (CASTRO, 1998, p.7).

O nordeste brasileiro detém a maior taxa de analfabetismo⁶ do país, com aproximadamente, 6,2 milhões de analfabetos, o que corresponde a 56,2% do total do Brasil. Esse quadro é bastante preocupante, em visto que as baixas condições socioeconômicas dessas localidades⁷ promovem a manutenção dessa situação de exclusão social. O Nordeste é a região com maior incidência de pobreza⁸, razão pela qual se permeiam “outras formas de exclusão social, fortemente associadas como o analfabetismo e a ausência de escolaridade e o trabalho infantil”. (SINGER, 1999, p.97).

É doloroso constatar que, no Brasil, 20,2% dos analfabetos já frequentaram a escola, e, logo evadiram-se. E as razões para o fracasso do país na alfabetização são várias: escola de baixa qualidade⁹, em especial nas regiões mais pobres do país e nos bairros mais pobres das grandes cidades, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. (CASTRO, 1998).

⁶ No Nordeste, a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquelas das famílias ricas e, na Paraíba, temos 16,1% dos analfabetos. (IBGE, 2018).

⁷ “O analfabetismo é um fenômeno que está presente com maior predominância não só nas regiões mais pobres do país como, também, nas periferias dos grandes centros urbanos”. (IBGE, 2018).

⁸ O combate à pobreza deve começar pela educação, pois a mesma se apresenta como componente básico para amenizar a pobreza social. E mais do que promover a mudança do status educacional dos adultos, responsável pela pobreza hoje, o objetivo primordial deve ser o da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino de qualidade para reduzir a pobreza no futuro. (SILVA, 2002, p.43). Entretanto, Soares (2003, p.38) afirma que “os recursos do Banco Mundial para o país deveriam se dirigir predominantemente para a promoção de políticas que erradiquem a pobreza, reduzam a desigualdade social e promovam o desenvolvimento sustentável no país”.

⁹ De acordo com Ayres (2003, p.3), “[...] a qualidade da educação, no geral, deixa muito a desejar”.

No Brasil, o tempo médio de permanência na escola ainda não é superior a dez anos de estudos. Entre 2016 e 2018 o indicador passou de 8,9 anos para 9,3 anos em 2018. Segundo dados da CEPAL (2004), o Brasil, em 2002, apresentou o tempo de escolarização para pessoas maiores de 15 anos, uma média para ambos os sexos de 7,8, e para pessoas com 25 anos, em diante, a escolarização não ultrapassa 7,3 de estudos. O Brasil se mantém numa posição desfavorável em termos de escolaridade média da população, comparado com a média de escolaridade dos países latino-americanos mais ricos, muitos deles com renda per capita inferior – Argentina, Chile, Colômbia, Uruguai e Peru. De acordo com o Relatório sobre Desenvolvimento Humano¹⁰, o Brasil acumula uma defasagem de cerca de dois anos de estudo em relação a esses países. (CASTRO, 1998).

Pela Legislação educacional brasileira, aos 15 anos, a pessoa já deveria ter concluído pelo menos nove anos de estudo. Mas, na realidade, apenas uma, em cada cinco (18%), consegue concluir o ensino fundamental dentro do tempo previsto, segundo dados do IBGE (2018) e na região Nordeste três em cada cinco adultos não completaram o ensino médio.

Hoje, o mercado de trabalho tem um processo seletivo muito acentuado devido às suas mudanças tecnológicas. Quem não é escolarizado está em situação de risco. Para a ocupação mais simples, como a construção civil, exige-se escolaridade. “Com a integração econômica e a velocidade das mudanças tecnológicas, tornou-se crucial para o país promover uma acelerada elevação do nível de escolaridade da sua mão-de-obra”. (CASTRO, 1998, p.13).

¹⁰ No ano de 2000, enquanto a Argentina ocupava o 34º lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano, o Brasil ocupava a 73ª posição, em situação bem inferior à de outros países da América Latina. Em 2020 o país ocupa posição 84 entre 189 países analisados em termos de Desenvolvimento Humano, apesar de índice ter tido uma leve melhora. A média brasileira é menor do que a de Chile, Argentina, Uruguai e Colômbia; o ranking é liderado pela Noruega.

Outro grande desafio educacional do Brasil é o de superar os índices elevados de repetência. De acordo com o Relatório da OCDE¹¹, de cada 100 estudantes matriculados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental em 1997, 26 repetiam alguma série no Brasil.

Sendo o Brasil campeão em relação a outros países da América Latina, com 16 milhões de repetentes, esse número tem diminuído em relação a décadas passadas. (CASTRO, 1998).

Proporcionar a escolarização para todos os brasileiros que não tiveram acesso à educação na idade adequada¹², ou que tiveram escolarização mínima, é importante para legitimar um desenvolvimento social sustentável, equitativo e justo, no qual todos possam ter acesso a uma vida melhor, mais digna e menos desigual. Erradicar o analfabetismo é uma meta factível, que exige um grande esforço nacional e uma maior articulação entre os estados brasileiros, em parceria com o Governo Federal.

1.2 O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO: AS POLÍTICAS DE EJA

Nos últimos anos, a globalização tem sido a palavra de ordem. Alguns estudiosos, quando se referem a ela, utilizam-na como sinônimo de modernização, mundialização ou multinacionalização. Podendo também ser associada ao conceito de internacionalização, transnacionalização, aldeia global e/ou como sinal de desenvolvimento e progresso da humanidade.

¹¹ Segundo esse Relatório, os brasileiros passam em média 10,5 anos freqüentando o ensino fundamental, o qual deveriam concluir em apenas nove anos.

¹² A Constituição Federal reconhece a EJA como um direito, dispondo em seu artigo 208, inciso I, que o ensino fundamental obrigatório e gratuito deve ser assegurado a todos, e a LDB, em sua Seção V, Art. 37, afirma que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, pois não tem sido suficiente para assegurar o atendimento regular à demanda por educação de jovens e adultos no Brasil.

A globalização é um fenômeno muito antigo, que acontece desde a época dos grandes descobrimentos. Com a ampliação do mercantilismo (adotado para estimular o desenvolvimento do comércio dos reinos), o mundo começa a encurtar suas distâncias. Pfeiffer (1996, p.20/21) afirma que “[...] Esse processo teve início com as circunavegações de portugueses e espanhóis e a conquista das Américas pelos europeus, e seu termino terá lugar num futuro ainda desconhecido”.

Para Santos (2002, p.79), a globalização é vista como um estágio supremo da internacionalização,

O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com grande Indústria, nos fins do século 19, e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural.

A globalização representa um processo pelo qual a economia e todo o setor financeiro, no mundo, ficam sem fronteiras. E, com a quebra das fronteiras, a globalização também passa a exigir pessoas mais qualificadas para o mercado de trabalho.

É na década de 1990 que a globalização ganha mais necessidade de aprimorar o uso da tecnologia, que conseguiu alterar profundamente as formas de trabalho no mundo e contribuiu para exigir do setor escolar novos conhecimentos válidos e úteis, que respondessem à necessidade do mercado atual, mesmo que, através da globalização, acontecessem as reformas educacionais as quais sugeriam a adequação do currículo educacional ao contexto global. “É evidente que os planos da globalização não deixam de afetar a educação”. (PFEIFFER, 1996, p.24).

Para a UNESCO (2000, p.112), o desenvolvimento tecnológico foi o responsável pela transformação do mundo do trabalho, pautado na produção que demanda novas competências e atitudes para a incorporação dos mercados de trabalho.

Esse desenvolvimento tecnológico atribuiu um grande avanço nos campos da informática e da comunicação, baseado no processo de globalização que, de certa forma, acarretou “o aumento da pobreza, a perda da qualidade de vida da classe média, a generalização da fome em todos os lugares do mundo, como também para a perda da ética, onde os males morais se alastram, como o egoísmo, o cinismo e a corrupção”. (SANTOS, 2001, p. 102).

A globalização está sendo a responsável pela intensificação da exclusão social em todos os aspectos, pois tem provocado crises econômicas sucessivas, perda da cultura local¹³ e colabora negativamente para a qualidade de vida, como acrescenta Ireland (1999, p.177):

As características negativas mais visíveis da globalização são: o crescimento do desemprego, a fragmentação do mundo do trabalho, a exclusão de grupos humanos, a insegurança na vida social, o abandono de certas áreas geográficas, a concentração da riqueza em certas empresas e países, com uma conseqüente fragilização da grande maioria dos Estados. Nesse cenário, existem jogadores-chaves, jogadores periféricos e jogadores sentados no banco de reserva sem perspectiva de entrarem em campo.

Uma das principais conseqüências da globalização consiste no aumento do desemprego, seguido por um aumento dos índices de pobreza. Para não ficar de fora do mercado de trabalho, o trabalhador lutará de todas as formas pela continuidade do

¹³ No momento atual, o idioma inglês tornou-se a língua mundial por excelência. Conforme Pfeiffer (1996, p.24), “é indiscutível a importância do conhecimento básico sob novas tecnologias e idiomas estrangeiros, para garantir a empregabilidade do indivíduo no mercado de trabalho”.

emprego. Para continuar no mercado de trabalho ele tem que realizar alguns ajustes na estrutura de vida, pois a política neoliberal,

[...] requer um trabalhador com uma formação flexível, apto a mudar de profissão quando o mercado exige, disposto a mudar de cidade ou região na sua busca de emprego, disposto até a perder direitos básicos para segurar seu emprego. (IRELAND, 2000, p.13).

A política neoliberal fez com que despertasse a luta pela garantia do emprego mesmo que os sindicatos dos trabalhadores tivessem que negociar com as multinacionais a permanência dos operários no emprego, mesmo sob acordo da redução salarial.

Em decorrência dessa realidade, a globalização, lamentavelmente, não beneficia a todos da mesma maneira; uns ganham muito, outros ganham menos, enquanto outros perdem. De acordo com Pfeiffer “[...], o processo de globalização é contraditório em si: há tendências positivas e negativas, benefícios e custos, ganhadores e perdedores e, até agora, ainda não existe uma comparação sistemática dos dois lados”. (1996, p.20).

Na prática, existem menores custos de produção e maior uso de tecnologia, que vai exigir do mercado de trabalho um operário com mão de obra qualificada e específica para determinada função. É nesse momento que entra o processo de escolarização, pois sua ausência contribuirá para que a mão de obra não seja qualificada. Uma das implicações desse pressuposto é que uma melhor educação propiciará mais competitividade e produtividade, e, portanto, uma melhor educação equivalerá a um bom trabalhador.

Parte da população jovem e adulta não tem domínio da lecto escrita, e muitos são considerados analfabetos funcionais¹⁴ ou seu nível de escolarização é baixo. E, neste

¹⁴ Analfabetos funcionais são considerados as pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possuem as habilidades necessárias para satisfazer às demandas do seu dia a dia. E, caso a escola não seja de

novo século, as pessoas com pouca escolaridade, conseqüentemente terão dificuldades em ter uma vida melhor¹⁵ e conseguir um emprego.

Isso sem levarmos em consideração um maior reforçador da exclusão social que o processo de globalização trouxe, como o número de pessoas que não têm acesso à informação. Essas pessoas são consideradas analfabetas da informática, pois não dispõem de recursos que lhes favoreçam a qualidade de vida. Rorty (1999 apud IRELAND, 2000, p.13) concebe que:

[...] a maioria das pessoas que vai nascer no próximo século nunca vai chegar a usar um computador, receber tratamento médico ou viajar de avião. Essas pessoas terão sorte de aprenderem a usar um lápis e papel e mais sorte ainda se forem tratadas com algum medicamento mais caro do que uma aspirina.

A explosão dos recursos humanos que a globalização oferece não beneficiará a todos. De fato, a globalização da economia propiciará o aumento do número de pessoas ainda mais marginalizadas, e a “Educação para todos” (uma das metas da V CONFINTEA), dependendo de qual seja o interesse, poderá significar marginalização para muitos.

Diante desse contexto, a tarefa do educador (que atua com jovens e adultos) é a de desencadear uma educação criativa centrada no humano, a fim de construir uma maneira mais equitativa e cooperativa de reorganizar a sociedade.

qualidade, continuaremos a produzir o analfabeto funcional. Três em cada 10 brasileiros, na faixa de 15 a 64 anos, são considerados analfabetos funcionais.

¹⁵ Segundo Trembl (apud PFEIFFER, 1996, 21), “mesmo que o sistema educativo não possa conduzir a mudança social, indubitavelmente, sem educação, não poderá haver mudanças”

1.3. A V CONFINTEA E A IMPLEMENTAÇÃO DOS ENEJAS

Antes de enfatizarmos a importância da V CONFINTEA para o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível abordarmos, neste capítulo, algumas conferências¹⁶ que aconteceram anteriormente à V CONFINTEA, como a Conferência Regional da América Latina e Caribe.

Essa conferência¹⁷ foi realizada em 1997, em Brasília, com a participação dos países latinos e caribenhos, os quais apresentaram e discutiram propostas para a EJA, através da elaboração de documentos nacionais, que foram consolidados em um documento único, e, em seguida, encaminhados à comissão organizadora da V CONFINTEA.

O documento base dessa conferência regional enfatizava que:

“[...] Los Aprendizajes Globales para el Siglo XXI: Nuevos desafíos para a educación de las personas jóvenes e adultas em América Latina, destacou, entre diversas considerações, a necessidade da educação de jovens e adultos incluir, na discussão de suas opções estratégicas, as questões de equidade e contribuição ao melhoramento da qualidade dos processos educativos; o vínculo com a transformação produtiva e o trabalho; a sua contribuição à

¹⁶ No ano que antecedeu a V CONFINTEA, aconteceram várias Conferências Regionais, sendo realizadas em Jomtien (Ásia-Pacífico), Dacar (África), Barcelona (Europa), Cairo (Estados Unidos) e Brasília (América Latina e Caribe), como também seminários preparativos em nível municipal e estadual, nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Desses seminários preparativos que aconteceram no Brasil, destacaremos o Seminário Nacional realizado em Natal/RN, no período de 8 a 10 de setembro de 1996, por ter sido escolhido para o lançamento do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e serviu como fórum nacional de discussão para reflexão dos problemas específicos da EJA e principalmente como interlocutor importante do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

¹⁷ Realizada entre os dias 22 e 24 de Janeiro, dessa conferência, participaram os seguintes países com seus respectivos documentos produzidos nacionalmente: Argentina(ONG's), Barbados, Bolívia, Brasil, Colômbia (ONG's), Cuba, Chile, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, St. Vicente, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela, sendo organizado pela UNESCO/ORELAC e MEC.

superação do círculo vicioso da pobreza; e seu compromisso com o exercício de uma cidadania moderna. (IRELAND, 2000, p.17).

A Conferência Regional da América Latina e Caribe foi finalizada, com o relatório destacando a importância da EJA para cada um dos países participantes, os quais puderam socializar suas ações governamentais para a educação, e em específico, a Educação de Jovens e Adultos. Essa conferência deixou margens através das discussões para a possível efetivação dos Fóruns de EJA pelo Brasil.

Neste momento, não pretendemos discutir detalhadamente o que veio a ser a V CONFINTEA, mas, entendê-la como ponto chave para o surgimento dos Fóruns de EJA.

A V CONFINTEA¹⁸ foi importante para compreendermos o surgimento dos Fóruns de EJA pelo país, pois, teve como propósito de estabelecer compromissos e metas que visavam à superação do analfabetismo, incentivando a escolarização na perspectiva de uma sociedade mais humana, justa e equitativa, na qual o processo educativo deve acompanhar os jovens e adultos ao longo de toda a vida.

[...] introduzem en la visión de la educación permanente, cuyas características principales debieron estar asociados a los cuatro pilares de la educación futura propuestos em el Informe Delors:

¹⁸ Foi realizada em julho de 1997, quando estiveram presentes 1.500 participantes (734 representantes de 135 países, 14 representantes de organismos internacionais, 478 representantes de organizações não – governamentais e 237 representantes de fundações, institutos e especialistas convidados). As CONFINTEAS, ou melhor, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos acontecem a cada 10 anos, sendo aberta praticamente a todos os países do mundo. A I CONFINTEA aconteceu em Elsinore, Dinamarca, em 1949, sendo marcado pelo espírito do pós-guerra, quando se considerava que o papel dessa conferência era o de discutir a educação de jovens e adultos. A II CONFINTEA, realizada em Montreal (Canadá) em 1960. A III CONFINTEA, em Tóquio, no Japão, realizada em 1972. A IV CONFINTEA, em Paris, (França) no ano de 1985. Todas essas Conferências contribuíram diretamente para discutir sobre o analfabetismo, como também dar uma atenção primordial aos problemas econômicos, sociais e culturais que podem interferir na educação de jovens e adultos, assim com base a solucionar as debilidades e dar atenção especial à EJA.

aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir durante toda la vida. (UNESCO, 2000, p.58)

A CONFINTEA constituiu-se um marco importante para a educação de jovens e adultos, precisamente para o momento de criação e expansão dos fóruns de EJA no Brasil e no Estado da Paraíba.

O objetivo geral da V CONFINTEA, segundo o documento foi o de manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conceber os objetivos mundiais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com vistas a: 1) facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo; 2) promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo; 3) capacitar homens e mulheres; 4) construir uma relação entre educação formal e não –formal. (MEC, 1998, p.11.).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos, como a V CONFINTEA, constituem-se “[...] momentos formais e oficiais de discussão, como também representam a instancia macro para elaboração e divulgação de um quadro do atual estado da arte da EJA em nível mundial”. (IRELAND, 1999, p.169).

A V CONFINTEA definiu, de modo mais detalhado, os novos compromissos em favor do desenvolvimento da educação de jovens e adultos com a participação de órgãos governamentais e não – governamentais, os quais, trabalhando em coletividade as políticas públicas de EJA, podem ser efetivados com qualidade.

La importancia de um conferencia de esta magnitud reside en la posibilidad de que juntos gobiernos y sociedad reflexionen sobre los retos actuales y futuros de la educación de jovens y adultos, de maneira que, de conformidad com las diversas responsabilidades educativas, asuman compromisos específicos de acción. (UNESCO, 2000, p. 57).

De acordo com o foi discutido na V CONFINTEA, no Brasil, a responsabilidade de ação atual para a superação do analfabetismo passa a ser tarefa não apenas da União, que vem se desdobrando dos encargos da EJA, mas também passa a ser tarefa dos Estados, dos Municípios, das organizações não – governamentais e da sociedade civil como um todo.

Desenvolver a educação de adultos exige uma ação de parcerias entre os poderes públicos em diferentes setores, as organizações intergovernamentais e não – governamentais, os empregadores e os sindicatos, as universidades e centros de pesquisa, os meios de comunicação, as associações e os movimentos comunitários, os facilitadores da educação de adultos e os próprios aprendizes. (MEC/SEF, 1998, p.97).

O caminho para assumir a responsabilidade compartilhada entre os governos e os setores privados requer uma maior articulação de todos os setores porque, de acordo com as discussões, a educação passa a ser um direito e necessidade para toda a vida. Isso significa que todas as pessoas têm o direito de aprender, independente de idade, do sexo, da cor, da raça e das condições sociais.

La Declaración de Hamburgo ubica a la educación con personas jóvenes y adultas como parte importante de una educación a lo largo de toda la vida, como derecho humano básico y como una de las claves del siglo XXI. (UNESCO, 2000, p.13)

A V CONFINTEA trouxe a ideia do aprender para toda a vida, como também a ampliação do ensino, através das relações sociais: família, religião, trabalho, partidos políticos, etc., pois é alarmante o número de pessoas que ainda continuam sem saber ler e escrever.

O direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever, de questionar e de analisar, de ter acesso a recursos e de

desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (SOARES, 2002).

Sabe-se que muitos países não atingirão a meta principal da V CONFINTEA: assegurar a educação básica a todos, dentro e fora da escola e por toda a vida. Mas, apesar de inúmeras campanhas (refiro-me ao Brasil), percebe-se que as ações não são contínuas. A falta de qualidade e o acesso restrito à educação reforçam o não cumprimento da meta.

Então, para tentar cumprir a meta de desenvolvimento estabelecida na V CONFINTEA que implica contribuir com a qualidade da educação de adultos, em todos os aspectos, fez-se necessária a criação de um espaço de discussão, o Fórum de EJA, não como um espaço único de erradicação do analfabetismo, mas como uma alternativa de erradicar o analfabetismo no Brasil, pois os Fóruns de EJA se constituem em um espaço riquíssimo para a socialização das experiências dos atores envolvidos, como também se caracteriza como um espaço de nova luta da sociedade como um todo.

1.4 OS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJAS)

O primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) aconteceu em 1999. Os ENEJAs se constituem um importante espaço público de discussão da EJA em nível nacional, “[...] significa um esforço de organização nacional para manter o debate em torno das questões centrais desse campo”. (RÉLATORIO – SÍNTESE, II ENEJA, 2000, p.01)

A realização dos ENEJAs pelo país impulsionou a retomada do processo de articulação dos segmentos envolvidos com a EJA.

[...] acompanha os desdobramentos dos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação a partir da Conferência de Educação para Todos, em Jomtiem/Tailândia e do processo de mobilização de um conjunto de agentes, das esferas governamentais e não – governamentais, além daqueles aglutinados em torno dos Fóruns

Estaduais de EJA já organizados. [...] (RELATÓRIO – SÍNTESE, II EJEJA, 2000, p.01).

Nos ENEJAs realizados,

“[...] Há um movimento comum a estes encontros, que é a busca do reconhecimento da diversidade de experiências e de atores que atuam em EJA no Brasil e a necessidade de sua participação na construção de políticas públicas nacionais”. (RELATÓRIO – SÍNTESE, II ENEJA, 2000, p.1).

A nossa intenção, aqui exposta, é entendermos os primeiros ENEJAs realizados como uma contribuição para o surgimento dos Fóruns Estaduais no país até o surgimento do Fórum do Estado da Paraíba.

O I ENEJA foi o primeiro encontro que deu sequência a uma série de encontros nacionais no Brasil. De 1999 a 2004, foram realizados seis ENEJAs, sendo o primeiro na cidade do Rio de Janeiro – RJ (1999); o segundo, em Campina Grande – PB (2000); o terceiro, em São Paulo (2001); o quarto em Belo Horizonte – MG (2002); o quinto, em Cuiabá – MT (2003) e o sexto, em Porto Alegre (2004).

No I ENEJA, podemos destacar os seguintes pontos fundamentais discutidos:

A necessidade de assumir um conceito ampliado de EJA, expresso como um direito de cidadania, que envolva a formação para o trabalho; A necessidade de que a política nacional de educação continuada e de formação profissional de jovens e adultos resulte de articulação intersetorial e interinstitucional, sob coordenação do MEC [...]; reativação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com o desdobramento da mesma para os Estados e os municípios, de modo a estabelecer uma afetiva articulação entre as esferas públicas e a sociedade civil; atuação decisiva junto ao Legislativo, na discussão da Reforma tributária, não só para manter mas, sobretudo, para ampliar os recursos para toda a

educação básica, da educação infantil até a educação de jovens e adultos. (RELATÓRIO-SÍNTESE, I ENEJA, 1999, p.11-12).

O II ENEJA realizado em Campina Grande¹⁹ apresentou um caráter eminentemente pedagógico, tentando buscar e aprofundar os conceitos de EJA, analisando as parcerias realizadas nessa área, além de pensar estratégias de articulação com base nos contextos nacional e internacional.

Como objetivos específicos, o II ENEJA se propôs a: colocar em discussão os conceitos de alfabetização e parceria que informam diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas em curso no país, além da articular os diversos fóruns estaduais e regionais de EJA. (RELATÓRIO-SÍNTESE II, 2000, p.2).

No final do II ENEJA, foram discutidos os seguintes encaminhamentos que buscavam contribuir com o desenvolvimento da EJA:

Sistematizar e circular as informações inter-fóruns; publicar um documento, sobre a história de constituição e funcionamento dos Fóruns já existentes; adotar uma prática de discussão de questões relativas às diversidades culturais, étnicas e relações de gênero; sair de cada encontro com um documento crítico (moção) sobre a política de parceria de EJA para ser encaminhado ao Governo Federal, à Alfabetização Solidária, ao PRONERA, aos Reitores de Universidades e ao CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras); [...] estabelecer uma rede de articulação para a realização de pesquisas nos Estados onde já existem Fóruns que resgatam a história e ações de EJA; [...] enfatizar a compreensão de que a EJA não se restringe ao período de alfabetização, mas que se

¹⁹ Realizado no período de 7 a 9 de setembro de 2000, foi caracterizado como um importante espaço público de discussão, contando com o apoio dos seguintes segmentos: SESI, SESC, CEAAL, UNIDIME, UFPB, UNIPÊ, Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, destacando-se no Município de Campina Grande, os órgãos que realizaram o evento: Prefeitura Municipal de Campina Grande, Secretaria da Educação, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB e Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba.

constitui em um direito e, portanto, deve se dar ao longo da vida; [...]. (RELATÓRIO-SÍNTESE II, 2000, p.5).

O II ENEJA também ajudou a reforçar a discussão em torno das políticas públicas, como também, à criação de novos Fóruns²⁰ pelo país.

[...] Entre os objetivos dos ENEJAS, destacamos a ênfase dada ao estabelecimento de políticas de cooperação articuladas entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não – governamental, e a importância de fortalecer parcerias e comissões interinstitucionais constituídas nos Estados e municípios, além dos fóruns estaduais já existentes, estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais. (IRELAND, 2000, p.19).

O III ENEJA²¹ foi realizado em São Paulo no ano de 2001. Nesse encontro, a discussão ficou em torno dos compromissos assumidos pelo Brasil na V CONFINTEA, quando foi acordado uma Comissão Nacional dos Fóruns de Jovens e Adultos, composta de representantes de cada região, com o intuito de articular os fóruns pelo país. Entretanto, essa Comissão nunca chegou a se reunir para cumprir com o objetivo designado.

²⁰ “Depois dessa iniciativa, outros fóruns surgiram no país, ao longo dos sete anos que nos separam da fundação do primeiro Fórum, marcando diferenças de constituição em cada um. São 18 os atuais Fóruns de EJA (AM, RO, TO, CE, RN, PB, PE, AL, BA, ES, MG, RJ, SP, PR, RS, MT, GO, DF); mais 2 Fóruns em processo de formação (MS, RR), além de 5 regionais (Regional Leste de Minas, Oeste Paulista, Nordeste Paulista, regional de Rondonópolis de Ijuí/RS). Para o avanço dessa rede muito contribui a experiência do Rio de Janeiro, assessorando os que foram sendo criados, aportando conhecimentos e experiências produzidos ao longo dos sete anos de trabalho mensal ininterruptos”. (PAIVA, 2004, p.07).

²¹ Foi realizada no período de 5 a 6 de setembro de 2001, no Centro de Convenções do Anhembi.

No ano seguinte, em 2002, foi realizado o IV ENEJA²², em Belo Horizonte, no qual foi apontada uma perspectiva desafiadora, frente aos novos paradigmas surgidos, que destacamos a seguir:

Centralidade do conhecimento neste novo século e a urgência de se implantar uma política de educação continuada; Substituição do sentido de suplência atribuído à EJA – e largamente incorporado à sociedade – como espaço complementar, compensatório, não essencial e de dever a aprender, segundo suas necessidades e saberes constituídos ao longo da vida [...]; Permanência da baixa escolaridade da grande maioria da população adulta brasileira, apesar dos esforços empreendidos; Crescente demanda, pressionada pelo mercado de trabalho, para a escolarização e certificação do jovem trabalhador; Ampliação da pressão para derrubar os nove vetos presidenciais em relação ao PNE, bem como manter a luta pela derrubada do veto do presidente à EJA na Lei do FUNDEF. (RELATÓRIO-SÍNTESE, IV, 2002, p.4).

O V ENEJA foi realizado em Cuiabá, em 2002, e teve como tema “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”, em que se enfatizava que saber ler e escrever fazia parte de um direito humano fundamental.

O compromisso do V ENEJA com a educação de jovens e adultos se reforçava na perspectiva de estabelecer e avançar nos compromissos do Estado em relação à formulação de políticas públicas, partindo da sociedade, na reafirmação do direito à educação básica para todos.

O V ENEJA também destaca o compromisso dos participantes, que se expressam da seguinte forma:

²² Aconteceu entre os dias 21 a 24 de agosto de 2002, no SESC Venda Nova, sob a responsabilidade do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, AEC/MG, CEDEFES, Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, Instituto Marista de Solidariedade, MST/MG, Secretaria de Estado da Educação, Secretarias de Educação de Belo Horizonte e Ipatinga, SESI/MG, UEMG e UFMG.

Pela assunção e consolidação da mudança de paradigma na compreensão da EJA, que não se confunde com a alfabetização, nem se restringe a ela; não se reduz a ações educativas compensatórias, nem a intervenções pontuais; que seja instrumento de cidadania, em tensão para a construção de uma outra ordem social, fertilizada no solo da cultura, da solidariedade, da igualdade e do respeito às diferenças; pela valorização e apoio ao papel do MEC na mobilização e participação da sociedade, em busca de recursos necessários para a educação de qualidade – acesso, permanência e sucesso, em coerência com a prioridade dada à EJA, expressos nos PPA's em todos os níveis; pela implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores com financiamentos próprios, que considerem o professor como trabalhador, contrárias a qualquer forma de avaliação que não seja diagnóstica, apontando para sua inclusão em políticas de valorização profissional que incluam piso salarial profissional nacional, plano de carreira e a própria formação inicial e continuada como inerente à qualidade da prática pedagógica, dando conta de concepções de currículo e da satisfação das necessidades dos sujeitos, considerando os saberes da vida e do mundo do trabalho; sua condição e cultura no mundo juvenil e adulto. (RELATÓRIO-SINTESE do V ENEJA, 2003, p. 02).

Eles discutiram o papel dos fóruns pela forma como tem articulado pessoas e instituições em torno do fazer e refletir a educação de jovens e adultos, principalmente pelo papel formador, de contribuir com a troca de experiências, socialização de informações local e nacional, e pelo espaço formulador de políticas públicas no âmbito da esfera do poder federal, estadual e municipal.

O VI ENEJA²³ foi realizado, em Porto Alegre, e teve como tema central “Políticas Públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e

²³ Realizado de 08 a 11 de setembro de 2004.

continuidade”. A discussão principal estava em torno do “[...] grande desafio da área da EJA, que está em construir uma educação pautada na dimensão humana. A EJA deve configurar um campo próprio nas políticas públicas, com especificidades”. (RELATÓRIO-SÍNTESE do VI ENEJA, 2004, p.02)

O Relatório do VI ENEJA, através das discussões, enfatiza que:

O desafio está em educar ética e cientificamente para a cidadania e manter viva a participação da sociedade civil, das organizações no debate com o governo e demais esferas da vida pública, para continuar organizando lutas sociais que expressam as necessidades sociais, políticas e culturais da população, como vem acontecendo desde 1999 nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. (2004, p.03).

No bojo das discussões para superar esses desafios, a educação de jovens e adultos deve atuar,

[...] como educação continuada, que envolve o aprender ao longo de toda vida, estimulando o desenvolvimento de projetos que incluam educacional, cultural e socialmente os jovens e adultos como sujeitos da cidadania. (RELATÓRIO-SÍNTESE do VI ENEJA, 2004, p.04).

O conceito de educação ao longo de toda a vida, ou seja, educação continuada, partiu da V CONFINTEA e tem sido discutido nos Encontros Nacionais e nos Fóruns locais a fim de que as entidades presentes se unam e façam efetivar uma ação atual de política pública destinada a melhorar a EJA, priorizando o universo do educando.

2. OS FÓRUNS DE EJA: FUNÇÕES, OBJETIVOS E ESTRUTURAS

Os Fóruns de EJA nasceram no Brasil a partir de dois parâmetros. Primeiro com a preparação para a V CONFINTEA, pois, antes que esse evento acontecesse, os segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos sentiram a necessidade de debater e refletir sobre a EJA.

O segundo parâmetro por convocação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sugeria que todos os estados criassem um espaço de discussão para tratar as especificidades da EJA que “o Governo Federal por vezes aderiu, sem, contudo, assumir papel protagônico”. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Então, vários estados se organizaram e criaram seus Fóruns de EJA, a fim de trabalharem a EJA a partir das experiências das instituições locais.

O primeiro Fórum foi o do Estado do Rio de Janeiro, considerado o pioneiro, a partir do qual outros estados começaram a se organizar.

“(…) Assistimos, nos últimos anos, ao surgimento dos Fóruns de Educação e adultos no Brasil, que têm um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, entre diversos segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos. Nesses encontros, a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA. (...) O surgimento dos fóruns vem criando, aos poucos, um movimento nacional, com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas para a educação de jovens e adultos”. (SOARES, 2004, p.26).

Os Fóruns de EJA são caracterizados como um espaço de discussão, pois resultam do esforço coletivo de várias pessoas ligadas a entidades, com o objetivo principal de refletir sobre a especificidade da EJA.

O Relatório-Síntese do I ENEJA (1999, p. 02) enfatiza que os espaços dos Fóruns se constituem como um espaço para:

- Tentativa de despertar o compromisso do educador de EJA;
- Troca de experiências;
- Formação do educador de jovens e adultos;
- Melhoramento da qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- Discussão, análise e intervenção nas políticas de EJA;
- Geração de instrumentos de pressão e acompanhamento das políticas públicas destinadas à área.

Desde sua efetivação, os Fóruns trazem as seguintes contribuições:

A grande contribuição dos Fóruns se expressa pela forma como têm articulado pessoas e instituições em torno de fazer e refletir a EJA, quer pelo papel formador, pela troca de experiências, socialização de informações e pela disponibilidade de recursos, assim como pelos inúmeros indicativos que vêm fazendo para a formulação de políticas públicas nas esferas de poder federal, estadual e municipal. (RELATORIO-SÍNTESE do V ENEJA, 2003, p.01).

Os Fóruns de EJA têm se instalado em quase todo o território nacional, com motivações diferentes na origem e no percurso de cada movimento local, visto que:

Compartilham dificuldades comuns e têm instituído táticas de mobilização no enfrentamento dessas dificuldades, produzindo novas formas de ação, traduzidas em proposições de políticas públicas, em nível local, na articulação com estados e municípios. (RELATÓRIO-SÍNTESE do VI ENEJA, 2004, p.06).

Apesar das dificuldades, os Fóruns têm crescido e contribuído de forma positiva para o campo da EJA. Sua função englobará os seguintes aspectos:

- Atuar em defesa de uma política pública governamental para a EJA, de modo integral, amplo, contínuo, em longo prazo, garantindo o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola regular;
- Assumir o papel mediador das políticas públicas educacionais para a EJA;
- Fortalecer a EJA no Estado;
- Ampliar o conhecimento de EJA; o que é, como funciona, quais suas necessidades e objetivos;
- Cobrar, intervir e acompanhar as propostas políticas em favor dos menos favorecidos. (RELATÓRIO - SÍNTESE do XVI Encontro do Fórum, 2003, p.02)

Os principais objetivos do Fórum de EJA se caracterizam pelas seguintes ações elencadas abaixo. Entretanto, algumas dessas ações em prática ainda se encontram em busca de efetivação:

- Promover a aproximação e a cooperação entre os diversos segmentos sociais que oferecem ou são beneficiários de Educação de Jovens e Adultos no Estado da Paraíba;
- Promover encaminhamentos relativos à EJA, no Plano Estadual de Educação;
- Avaliar a execução do Plano Estadual de Educação, no que se refere à EJA;
- Contribuir para a solução de problemas inerentes à Educação de Jovens e Adultos, preservando uma convivência harmônica entre as instituições que oferecem essa modalidade;
- Realizar reuniões, seminários de estudos e aprofundamento de temas de interesse da Educação de Jovens e Adultos; e
- Incentivar a criação de Fóruns de Debates de EJA no âmbito dos municípios.

Os Fóruns de EJA se caracterizam principalmente como um espaço democrático, plural e não partidário, onde os participantes possam autoconvocar-se, ou seja, um

espaço que se encontra aberto à participação de todas as pessoas, estando ou não ligadas a órgãos governamentais, desde que se interessem pela qualidade da EJA.

No entanto, cada fórum estadual possui uma estrutura diferenciada. O Fórum do Estado da Paraíba, que se constitui nosso campo de pesquisa, possui um Grupo Articulador, é composto por pessoas de diferentes segmentos e instituições do Estado. Cabe ao Grupo Articulador pensar, planejar e avaliar os encontros acontecidos, como também escolher o tema a ser discutido em novos encontros, correlacionando-os com o contexto social. (ENTREVISTA AO MEMBRO DO GRUPO ARTICULADOR, em 26/12/2005).

O Fórum da Paraíba²⁴ é um espaço de mudança e articulação, cujo objetivo principal é o de divulgar e defender a importância da Educação de Jovens e Adultos, num Estado em que s níveis de escolaridade formal de jovens estão entre os mais baixos da Federação. (IRELAND, 2000).

2.1 O FÓRUM DE EJA NA PARAÍBA: OS PRIMEIROS CINCO ANOS DE TRABALHO

O Fórum de EJA, no Estado da Paraíba, foi instalado no dia 27 de outubro de 1999, no auditório da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba. Entretanto, a primeira reunião que desencadearia uma série de outros encontros aconteceu em 14 de dezembro de 1999 em Campina Grande.

Desde a sua criação, o Fórum tem apresentado crescimento quantitativo e qualitativo. Uma prova dessa afirmação pode ser averiguada nas programações e nas listas de frequência (em anexo), pois os temas discutidos nos encontros contribuem para uma maior articulação entre as instâncias que trabalham com a EJA.

²⁴ No Brasil, temos uma população de 16 milhões de analfabetos. Em seu relatório, o Fórum de EJA apresenta um percentual de 22% da população adulta na Paraíba (RELATÓRIO – SÍNTESE do XIII FÓRUM, 2002, p.01). E, “de acordo com dados referentes a 2003 do IBGE, a taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos é de 25,2%, mais que o dobro da média nacional, que é de 11,6%. Significa que mais de 631 mil paraibanos não sabem ler ou escrever um simples bilhete” (JORNAL CORREIO, 2005).

O Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos na Paraíba nasceu como resposta à demanda de diversas iniciativas de EJA, que necessitavam de uma maior interlocução entre os segmentos gestores de programas EJA, no entanto somado à exigência de uma maior mobilização e intervenção desses atores na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, foi outro elemento propulsor da criação do Fórum na Paraíba. (CONTRIBUIÇÕES PARA O VII ENEJA, 2005, p. 01).

O Fórum da Paraíba possui um caráter rotativo entre as cidades de Campina Grande e João Pessoa, e a partir de 2001, realizam-se encontros também na cidade de Guarabira. Recentemente, foi acrescentado o Município de Bayeux, cidade vizinha de João Pessoa, mas com participação ativa nos encontros do Fórum.

O Fórum de EJA tem como público alvo participante nos encontros: pesquisadores, assessores técnicos, educadores, dirigentes e líderes de órgãos governamentais e não-governamentais preocupados com a erradicação do analfabetismo no Estado da Paraíba.

Os encontros existentes têm sido vistos como um espaço complexo de relações que não servem apenas para travar discussões, mas para desencadear atitudes e interlocutor dos segmentos diferenciados. De acordo com Ireland, "O Fórum da Paraíba caracteriza-se como um espaço de discussão, formação e informação". (RELATÓRIO - SÍNTESE do X FÓRUM, 2001, p.05).

No entanto, o Fórum apresenta a função de espaço indutor e formulador de políticas públicas para a EJA, pois, nos encontros dos fóruns, ao longo de sua existência (Paraíba), as discussões e os temas escolhidos estão sempre relacionados ao contexto, seja regional ou até mesmo nacional.

Apesar dos problemas específicos da EJA, o Fórum da Paraíba tem os seguintes objetivos internos:

- Discutir com professores e profissionais que atuam na EJA as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino;
- Fomentar pesquisa e estudos sobre a EJA na Paraíba; e
- Promover o intercâmbio de experiências formais e alternativas no campo da EJA.

Mas o Fórum de EJA da Paraíba também se apresenta como espaço de estratégia de articulação dos segmentos participantes e vem contribuindo para uma maior reflexão, além de oportunizar a junção dos segmentos envolvidos no sentido de haver uma maior mobilização.

Com base nessa afirmação, no sentido de articular os segmentos e mobilização dos segmentos, fez-se necessário avaliarmos o espaço do Fórum a partir dos segmentos envolvidos com o intuito de proporcionar a qualidade dos serviços oferecidos e principalmente garantir a satisfação dos participantes. “Não podemos falar de uma avaliação sem levar em conta os diferentes atores que ela envolve” (BARREIRA, 2000).

O Fórum da Paraíba é organizado pelo Grupo Articulador²⁵ que se reúne semanal, quinzenal ou mensalmente, dependendo da necessidade das discussões. Cabe ao Grupo Articulador discutir, propor e elaborar a programação dos encontros que ocorrem a cada três meses²⁶.

O grupo articulador trabalha nos bastidores, durante a preparação, sem quaisquer recursos prévios, mas confiantes, responsáveis e atuantes de modo a garantir que tudo flua a contento. Ao final de cada reunião, avalia o processo e escolhe o tema a ser discutido no próximo encontro. A escolha do tema está relacionada à necessidade expressada democraticamente pelo grupo. O encaminhamento se processa da seguinte forma:

²⁵ Informações que foram repassadas por um membro do Grupo Articulador, através de uma entrevista realizada em 16/03/05.

²⁶ A partir de 2002, acontecem, anualmente, quatro encontros do Fórum de EJA, como também o encontro passa a ser estendido durante todo o dia, visto que, anterior a esse período, o encontro era apenas até meio dia.

-Transformam-se as discussões grupais são transformadas em temáticas para os encontros estaduais (locais);

-Viabilizam-se discussões e produções de materiais para alimentar os ENEJAs;

-Sistematiza-se a produção de temas diversos relativos à EJA, através de relatórios, ensaios, etc.

O Grupo Articulador é formado por aproximadamente 9 representantes das seguintes entidades:

Projeto Escola Zé Peão/UFPB;

Projeto Sal da Terra;

Secretaria de Educação do Estado;

Secretaria de Educação do Município de Campina Grande;

Secretaria de Educação do Município de João Pessoa;

Serviço de Educação Popular - SEDUP;

Serviço Social do Comércio - SESC;

Serviço Social da Indústria - SESI; e

RELEJA.

No entanto, o Fórum de EJA tem tentado apresentar uma consolidação estável frente à política de EJA, de como se articular com os segmentos que participam do encontro para realizar um trabalho integrado na educação de jovens e adultos, visando atender a toda a demanda existente. Essa ação do Fórum da Paraíba ainda permanece desarticulada nos seguintes aspectos:

- Sugestão de políticas públicas de EJA para o estado e, principalmente, efetivá-las;
- Estímulo de política das parcerias entre instituições presentes nos encontros;

- Quebra de paradigmas de preconceitos contribuindo para que a educação de jovens e adultos conquiste o lugar que merece como modalidade de ensino;
- Construção de um banco de dados que subsidie a EJA no Estado da Paraíba;
- Divulgação contínua de trabalho das diversas instituições que compõem o Fórum Estadual de EJA da Paraíba;
- Deflagração de ações para erradicar o analfabetismo; e
- Criação de meios para erradicar o analfabetismo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fórum da Paraíba se constitui como um meio de solucionar os problemas relacionados à EJA, mas não como a única forma, pois os problemas relacionados requerem soluções que não são imediatas.

Pois, as ações destinadas à EJA, segundo Soares (2002, p. 153), devem caminhar “em busca de uma política integradora de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades”.

Constatou-se, que os Encontros do Fórum de EJA da Paraíba se fazem necessários, posto que se fazem em busca de uma educação igualitária e de qualidade para que todos possam ter acesso. Só assim, poderemos sonhar com um Brasil realmente alfabetizado.

O Fórum da Paraíba também poderia ser um espaço de se pressionar o governo, no entanto, essa função ainda é tímida, pois quase tudo o que se discute nesse evento não se concretiza, visto que as ações não são sistematizadas nem encaminhadas às entidades questionadas. Assim como as pessoas são diferentes entre si, também a composição e estrutura das necessidades variam de indivíduo para indivíduo (BALÇÃO; CORDEIRO, 1979, p. 84).

Sendo assim, ficam aqui algumas sugestões que poderiam contribuir para o Fórum de EJA da Paraíba:

- Avaliar os encontros do Fórum de EJA da Paraíba, anualmente, em dois momentos: primeiro, com as pessoas que participam e, segundo, com o Grupo Articulador que normalmente, avalia o trabalho, mas ainda existe uma ausência de divulgação mais sistematizada.
- O Grupo Articulador deveria ouvir mais, através de pesquisas registradas, sobre os participantes dos encontros e atender às sugestões, de acordo com o possível. Não basta apenas escolher os temas para as discussões, mas divulgá-los com antecedência para os segmentos.
- As avaliações ocorridas nos Encontros devem ser socializadas através de um documento e enviadas para todos os segmentos participantes.

Enfim, a presente discussão se propõe a contribuir com a qualidade dos encontros de EJA e alcançar os objetivos propostos, pois a forma de avaliar, ao longo dos tempos, vem sofrendo mudanças conforme a experiência adquirida pelos que trabalham com educação. Nesse sentido, para alcançar esse objetivo, sugere-se a implantação de um programa permanente de avaliação, envolvendo todos os participantes dos diferentes segmentos. Ora, todos nós avaliamos individualmente o cotidiano (sistematicamente ou não), então, com a palavra, o **participante do Fórum**.

Isso significa acreditar que se pode compartilhar uma utopia.

4. REFERÊNCIAS

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Avaliação do Sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: INEP, 1998.

CEPAL. A Pobreza y distribución Del Ingreso. In: **Panorama Social da América Latina 2004**. Disponível em: <<http://www.cepal.org/>>. Acesso em: 15 fev. 2005.

CONTRIBUIÇÕES PARA O VII ENEJA. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 21/10/2005.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil: Ação Educativa, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia, 2001.

HOUTART, François. **Análise de Conjuntura**. Disponível em: <www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2005.

IBGE. **Censo 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2005.

IBGE. **Censo 2020**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2021.

IRELAND, Timothy Denis. Exemplo vivo de uma boa prática de EJA. **Retratos na Parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura/ Textoarte, 2004. p.135-137.

IRELAND, Timothy Denis; PFEIFFER, Klaus Dietmar. **Um mapeamento da oferta de práticas de Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa – PB**. João Pessoa: UFPB, 2001. (Relatório Final).

IRELAND, Timothy Denis. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. **Alfabetização e cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos: história e memória. São Paulo, n.9, p.09-22, mar. 2000.

IRELAND, Timothy Denis. O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de Globalização. In: **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina: o debate adiado**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001

LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. MEC. **Conferência Regional Preparatória e V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAIVA, Jane. **Assumindo compromissos: a sociedade civil e a tarefa da alfabetização**. 2004. Disponível em: < www.informação.srv/telecongresso/main >. Acesso em: 20. Julho. 2004.

PFEIFFER, Klaus Dietmar. Globalização Econômica e Políticas Educacionais na América Latina. In: **Revista Temas em Educação da UFPB/CE**, João Pessoa, n.5, 1996.

RELATÓRIO-SÍNTESE do I Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande, Janeiro de 2000. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do II Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa, 21 de Fevereiro de 2000. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do III Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa, 12 de Maio de 2000. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do IV Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande, 19 de Junho de 2000. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do V Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa 10 de agosto de 2000. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do VI Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande 14 de novembro de 2000 (Grupo Articulador).

Diálogos Educacionais - vol. I

RELATÓRIO-SÍNTESE do VII Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Guarabira 23 de março de 2001 (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do VIII Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa 08 de junho de 2001. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do IX Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande 14 de agosto de 2001 (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do X Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa 31 de outubro de 2001. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XI Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande 15 de março de 2002 (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XII Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Guarabira 12 de junho de 2002 (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XIII Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa 05 de setembro de 2002. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XIV Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande 13 de novembro de 2002 (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XV Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa 02 de abril de 2003. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XVI Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Campina Grande 30 de maio de 2003. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XIX Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, João Pessoa 26 de março de 2004. (Grupo Articulador).

RELATÓRIO-SÍNTESE do XXI Encontro do Fórum de Educação de Jovens e adultos do Estado da Paraíba, Guarabira 18 de agosto de 2004. (Grupo Articulador).

Diálogos Educacionais - vol. I

RELATÓRIO-SÍNTESE do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: Rio de Janeiro - RJ, 1999.

RELATÓRIO-SÍNTESE do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: Campina Grande - PB, 2000.

RELATORIO-SÍNTESE do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: Belo Horizonte - MG, 2002.

RELATORIO-SÍNTESE do V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – V ENEJA, 2003.

RELATORIO-SÍNTESE do VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: Porto Alegre – RS, VI ENEJA, 2004.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço do Governo FHC (1995-2002). **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 23, n.80, p. 109-136, set. 2002. (Quadrimestral/ Número Especial).

SANTOS, Milton. **O País Distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universa. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego**: diagnóstico e alternativas. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, Telma Marques. A pobreza e a saúde: que perspectivas de vida saudável teremos para o século XXI?. In: **Saúde, Desenvolvimento e Globalização**: um desafio para os gestores do terceiro milênio. São Paulo: Ícone, 2002.

SOARES, Leôncio. O Surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania**, RAAAB – Rede de Apoio à Alfabetização do Brasil, n. 17, maio 2004. p. 25-35.


Diálogos Educacionais - vol. I

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.15-40.

UM Em Cada Seis Paraibanos é Analfabeto. **Jornal Correio da Paraíba**, João Pessoa, mar.2005. Disponível em: <www.jornaldaparaiba.com.br>. Acesso em: 02 mar. 2005.

UNESCO. **La educacion de personas jovens y adultas em América Latina y el Caribe**: prioridades de acción em el siglo xxi. Santiago, Chile: Unesco, 2000.



Diálogos
Educativos

vol. I

Capítulo XII

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
POPULAR PARA AS POLÍTICAS
PÚBLICAS: uma análise
considerando a atual conjuntura**

Nataly de Sousa Pinheiro Rosas

ISBN 978-65-994375-7-1

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE CONSIDERANDO A ATUAL CONJUNTURA

Nataly de Sousa Pinheiro Rosas

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar uma análise sobre a importância da educação popular para a formulação das políticas públicas, tendo por base a atual conjuntura. Assim, tem-se como objetivo promover um campo de reflexão acerca das práticas voltadas à elaboração desse instrumento. Os dados obtidos são resultantes de pesquisa de caráter documental e bibliográfico de abordagem qualitativa, que reúne informações de diversas fontes relacionadas ao tema. A pesquisa demonstrou que a Educação Popular pode ser compreendida como sendo uma grande responsável por avanços e conquistas no âmbito da luta de classes. Porém, é necessário torná-la conhecida e assimilada entre os sujeitos e agentes que promovem e formulam políticas públicas.

Palavras-Chave: Educação Popular. Políticas Públicas. Direitos.

INTRODUÇÃO

A Educação Popular tem sua história constituída no Brasil a partir de um conjunto de práticas e experiências que se consolidaram junto às classes populares, nas fábricas, em sindicatos, nas diversas comunidades. Especialmente a realidade daqueles grupos em situação de vulnerabilidade, excluídos de seus direitos básicos, passa a ser essencial para o processo de constituição da educação formal.

Desde a experiência de alfabetização preconizada pelo educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, desenvolvida em 1963, conhecida com as “40 horas” de Angicos-RN, até chegar aos debates atuais, vastas experiências e muitas práticas e reflexões teóricas se acumularam, consolidando uma concepção de educação emancipatória. Essa construção tem como uma de suas principais características o valor que é dado à realidade do povo brasileiro e da América Latina, não se deixando de considerar os espaços institucionais e o campo social como áreas de conhecimento que constroem e são influenciadas pelo meio.

Nesse sentido, a Educação Popular expressa sua importância ao dar suporte a um dos mais ambiciosos programas brasileiros de alfabetização, que foi proposto no Governo João Goulart, pelo então ministro da Educação, Paulo de Tarso. Recebeu a denominação de Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e sob a coordenação de Paulo Freire, pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil Círculos de Cultura em todo o País, utilizando seu método próprio.

A partir de então, a Educação Popular passou a consolidar-se no campo das práticas sociais com a experiência com o Programa Nacional de Alfabetização, somado à vivência de Paulo Freire como secretário municipal de educação em São Paulo, a partir de 1989. Com isso, cada vez mais vem ganhando relevância em espaços institucionais, tornando-se um marco também para as políticas públicas como um todo. Isso porque, as práticas de Educação Popular criam elementos que estimulam a construção de políticas

emancipatórias e que, sobretudo, se preocupam com as realidades particulares de cada território.

Antes de inserir-se em espaços institucionais, a Educação Popular consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil. Por essa razão, pode ser compreendida como sendo uma grande responsável por avanços e conquistas no âmbito da luta de classes. Trata-se de um campo com grande diferenciação de propostas metodológicas, que apresenta um forte potencial de articulação e fortalecimento das políticas públicas, que devem ser participativas e emancipatórias, assim como a Educação Popular é. Para que a Educação Popular possa se concretizar como um instrumento imprescindível aos setores governamentais, é necessário torná-lo conhecido e assimilado entre os sujeitos e agentes que promovem e formulam políticas públicas, através de ações educativas frente aos diversos campos de atuação.

Como ponto de partida, é necessário reconhecer o papel político e pedagógico que cada política pública tem e a sua potencialidade para ser formulada tendo por base os pressupostos da Educação Popular. Para tanto, o desenvolvimento de processos educativos e de construção coletiva voltados à participação, à cidadania são fundamentais. O processo de conquista de direitos no Brasil passa por esse fundamento. Para tanto, é importante considerar que os gestores públicos, no âmbito de suas competências e atribuições, têm a possibilidade de elaborar e implementar políticas públicas fundamentadas no diálogo com a população e com os setores organizados da sociedade civil.

Para tanto, este trabalho busca resgatar o importante papel que a Educação Popular desempenhou historicamente na formação do povo brasileiro, bem como dá destaque para a relevância que possui ao longo da sua constituição. Além disso, discute a trajetória que culminou com o reconhecimento dessa área como importante para a consolidação das políticas públicas. Também debate o momento da atual conjuntura e

como a Educação Popular pode contribuir para o processo de acesso aos diversos direitos constituídos legalmente.

A pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa reuniu informações de modo a compreender essa problematização, embasada no seguinte questionamento: A Educação Popular pode se constituir em um instrumento para contribuir com a elaboração das políticas públicas?

Assim, reconhecemos a contribuição da Educação Popular para o atual modelo adotado na formulação das políticas públicas. A ação estatal e seus processos educativos de atendimento às demandas da população podem confluir em um fértil campo de diálogo com a realidade, tendo por bases os diversos saberes e o conhecimento acumulado historicamente pelo povo.

Portanto, este trabalho tem como objetivo promover um campo de reflexão acerca da prática no conjunto de iniciativas de políticas públicas que tenham fundamentação no campo da Educação Popular, contemplando os diversos setores e considerando os processos educativo-formativos distintos de acordo com cada realidade. Porém, diante dos limites que se põem, não temos a pretensão de esgotar a discussão, mas trazer ao campo teórico-acadêmico as bases para a construção do debate sobre o tema.

1. BASES HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

A Educação Popular pode ser compreendida como uma concepção prático-teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões culturais de um povo e dos direitos humanos, o compromisso com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais e os diálogos necessários.

Para uma compreensão das bases históricas da Educação Popular no Brasil é preciso considerar que o conceito, ao longo da história, se constituiu em um termo

polissêmico. Em determinados momentos ela é compreendida como o direito de todos à escola, obrigação que deve ser assumida pelo Estado. Já em outros momentos, ela é tratada como práticas educativas numa concepção emancipatória. Vincula-se, aqui, um projeto de transformação da realidade.

Há ainda um outro sentido atribuído à Educação Popular que a reconhece como a educação para o povo, voltada à preparação de recursos humanos para servir ao mercado, como impulso ao desenvolvimento econômico. É, portanto, uma perspectiva que se preocupa mais com a transmissão de conteúdos e técnicas.

A Educação Popular é mais do que simplesmente a luta pela escola pública. Embora reconheça o espaço escolar como estratégico para concretização de outro projeto de sociedade, não se reduz ao espaço escolar, pois se trata de uma proposta de educação emancipatória. Assim, esta concepção se constituiu historicamente como aquela que acompanha os movimentos sociais no Brasil, sobretudo no início do século XX.

Assim, consideramos que a educação popular é um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Pode ser compreendido como um movimento pedagógico e político que defende que só pode haver uma sociedade justa e democrática se as classes oprimidas tomarem consciência de suas condições de vida real e de realidade. Para Freire (1992, s.p) “A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”.

Considerando que não há um consenso quanto à definição conceitual, o contexto político da Educação Popular também precisa ser levado em consideração. Pressupõe-se a defesa de uma classe social, que se identifica com os mais vulneráveis, em uma sociedade marcada historicamente pela exclusão social, pautada na construção de um projeto que supere essas desigualdades sociais.

Para tanto, não basta defender a escola pública. É necessário que ela seja um lugar de valorização da diversidade étnico-racial brasileira, construída para todas e todos,

um lugar onde se discute a reforma agrária, o direito ao trabalho, a liberdade de expressão religiosa, o acesso ao transporte público, as formas de tributação, o direito à participação social, dentre tantas outras pautas.

A ênfase desse processo plural está diretamente relacionado às experiências que podem ser produzidas pela Educação Popular em contextos que se referem à formulação de políticas públicas. Apesar disso, cabe mencionar que os contextos histórico e socioeconômico afetam diretamente esse sentido.

A ditadura militar, por exemplo, alterou significativamente o sentido da política pública de educação. Entre 1964 e 1984, além da repressão às organizações populares, houve um redirecionamento das políticas voltadas à alfabetização. Valorizava-se muito mais a leitura e escrita do que a formação humana.

O período que se seguiu, com resistência à ditadura e a redemocratização foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos de educação e, conseqüentemente, da Educação Popular, entendida como instrumento de organização dos movimentos populares. Assim, os processos de organização social e popular representaram experiências exitosas para a formação de consciência coletiva na luta por direitos e reformas sociopolíticas.

A partir do que já foi exposto, é importante destacar algumas iniciativas que foram fundamentais para o reconhecimento da educação popular como sendo importante para a elaboração das políticas públicas e o aumento de sua visibilidade. De acordo com o Marco de Referência da Educação Popular (2014) vários acontecimentos compõem esse processo histórico.

Um deles é a consolidação da Rede de Educação Cidadã - Recid, que acontece desde 2003 como ação no âmbito da mobilização social de quando ainda existia o chamado Programa Fome Zero. A Recid constitui-se enquanto experiência que envolve governo e sociedade, entidades, movimentos sociais, educadores populares, lideranças comunitárias em ações voltadas às populações vulneráveis, como mulheres, juventude, catadores(as) de materiais recicláveis, acampados(as) e assentados(as), agricultores(as)

familiares e camponeses(as), comunidades tradicionais, indígenas, pescadores(as), comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros) e outros. Desde 2009 que a Rede pautou a necessidade de pensar os desafios e perspectivas para a Educação Popular como política pública.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é outro ponto de destaque voltado aos processos de Educação Popular em Direitos Humanos. Há o Capítulo VI, que é dedicado à educação não formal e aos processos de Educação Popular. Já a I Conferência Nacional de Educação, em 2010, no Eixo I, tratou sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade. Segundo o documento do Conselho Nacional de Educação, produzido durante a Conferência:

[...] os processos de mobilização social nas últimas décadas que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas (BRASIL, CONAE, 2010) .

Destaca-se ainda a realização, em 16 de agosto de 2011, de reunião com cerca de 30 órgãos, ministérios, autarquias e empresas públicas, para apresentação da proposta de articulação das ações, programas e projetos formativo-educativos do Governo Federal e ainda no mesmo ano, a realização, do I Seminário de Processos Formativo-educativos do Governo Federal. Ainda nesse ínterim, a Secretaria Geral da Presidência da República assumiu a possibilidade de avançar na consolidação da Política Nacional de Participação Social, tendo como elemento principal a “educação para a cidadania ativa”.

Já em 2012 ocorre o Fórum de Gestores da Participação Social, com debate acerca dos princípios da educação para a cidadania ativa, compreendendo a construção de uma política intersetorial de Educação Popular. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Saúde aprova a Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

Em 2013, a Secretaria Geral da Presidência da República definiu como prioridade no seu planejamento estratégico a formulação da Política Nacional de Educação Popular. Um dado importante a destacar é que entre 1941 a 2013, foram realizadas 138 conferências nacionais, das quais 97 foram realizadas de 2003-2013. Isso representa um importante espaço de participação e debate sobre as políticas públicas no Brasil (BRASIL, 2014).

Após esse breve resgate histórico, o que importa destacar é que a Educação Popular se tornou um tema transversal que perpassa diversas políticas públicas. É possível afirmar, portanto, que a Educação Popular tem extrema relevância para os diversos grupos que compõem a sociedade civil e possibilita a sua intersecção e interdisciplinariedade.

2. DIRETRIZES E BASES METODOLÓGICAS QUE PODEM NORTEAR AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As bases históricas e epistemológicas da Educação Popular confluem para um conjunto de princípios e diretrizes que podem orientar a formulação de políticas públicas. Isso porque o principal pressuposto é a participação social como um campo constitutivo dos instrumentos de cunho popular. Os espaços, contextos de vida e singularidades ganham representatividade, através de uma perspectiva metodológica baseada na consideração das individualidades e demandas específicas.

Partindo do pressuposto de que a Educação Popular tem sua essência baseada em construir uma consciência crítica organizativa das classes populares para o exercício do poder, é necessário que esse processo seja compreendido de forma concreta e planejada. Logo, uma proposta de educação que vise o fomento, a articulação e a mobilização para a transformação social não existe fora da luta popular.

Assim, as bases metodológicas da Educação Popular exigem formação e organização em uma perspectiva de construção coletiva e respeito aos diferentes saberes. Dessa forma, o processo de elaboração das políticas públicas seguirá seguindo um contexto de intersecção com os seus sujeitos de direitos, tornando a construção mais participativa.

Por conta disso, os espaços apresentados a seguir, baseados na perspectiva freiriana podem ser compreendidos como uma proposta metodológica da Educação Popular. O primeiro deles é o cenário, entendido como parte da realidade concebida como um espaço que integra o sonho e a realidade, estimulando o processo a partir da história dos sujeitos, da comunidade na perspectiva da construção coletiva e da troca dos saberes (BRASIL, 2014). Portanto, é primordial investigar a realidade vivida, levantar a visão de mundo dos sujeitos a partir e seus territórios.

A seguir, vem o espaço de encontro que deve mobilizar e articular parceiros, envolver os(as) sujeitos políticos e apontar a relação entre governo e sociedade civil, movimentos sociais, grupos organizados, numa pactuação em torno do que podem construir e gerenciar juntos. Após, vem o espaço de problematização, que define os objetos da ação, fomenta a reflexão e o diálogo questionando as causas dos fatos.

Posteriormente, vem a ação e reflexão, que é o momento para considerar as demandas, os desejos e o conhecimento acumulado e sistematizado dos movimentos sociais, dos grupos organizados, das instituições de ensino e pesquisa e dos governos. É um momento do diálogo ampliado com todos. É necessário ainda relacionar a realidade conjuntural para se levantar as contradições, os impasses e os desafios mais profundos.

Já a aprendizagem criativa é o processo de construção coletiva no qual pactuam-se propostas e ações com os diferentes sujeitos e em diferentes níveis de envolvimento. Por fim, vem a reinvenção, como uma possibilidade de renovar e de rever o proposto. É o momento de se fazer uma avaliação que busque evidenciar os resultados alcançados e, assim, poder retornar ao ciclo (BRASIL, 2014).

Tendo em vista os pressupostos metodológicos tratados, o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014) traz algumas diretrizes importantes para a construção coletiva das propostas. Assim, prevê que é necessário partir das diferentes realidades numa perspectiva multidimensional (rural/urbano, centro/periferia, territórios, biomas, culturas, gêneros, raça gerações etc.) e dos contextos particulares. Além disso, identifica a necessidade de fortalecer, preservar, incentivar e interagir com a cultura popular e com a história do povo, como expressão da identidade brasileira.

O Documento considera ainda, como elementos importantes, a diversidade política, cultural, econômica, ambiental e social do povo brasileiro. Aduz que é importante estimular, nas práticas do setor público, o diálogo com organizações e movimentos populares e sociais para a adoção dos pressupostos da Educação Popular. Outro ponto é o fortalecimento do processo educativo na perspectiva da economia popular solidária. Também menciona a promoção da participação popular e a gestão democrática em todo o processo de formulação e implementação das políticas públicas.

É importante mencionar que os instrumentos utilizados na gestão pública, como o planejamento, a implementação, a avaliação, o financiamento possam fazer parte e ao mesmo tempo fortalecer os processos de Educação Popular. Assim, será possível promover e construir coletiva e dialogicamente as políticas públicas, com participação social e popular.

3. O ATUAL CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS, DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

As políticas públicas historicamente sofreram e sofrem os impactos da conjuntura sócio-histórico e político. A atual conjuntura está inserida em um contexto de flexibilização neoliberal e retirada de direitos. No Brasil está em curso um modelo de desenvolvimento econômico e social denominado por alguns estudiosos como

“neodesenvolvimentismo” e por outros como “sociodesenvolvimentista”. Para ambas as perspectivas, é importante entender qual o papel do Estado e de suas instituições.

Os anos de 1990 se caracterizam pelo gradativo estabelecimento da hegemonia neoliberal, com reestruturação produtiva, precarização das relações de trabalho, e aumento do desemprego no Brasil. O capitalismo financeiro passou se constituir como o padrão de determinação das relações sociais.

Contudo, segundo Pochmann (2001), ao contrário da década de 1970, hoje não há um processo de politização dessa mobilidade. Singer (2012) complementa que não há no país um processo de mobilização social, o que altera as condições de consciência política da população. Em suma, há controvérsias e contradições sobre os avanços de políticas ligadas ao modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil e suas repercussões para a vida da população.

O que se percebe é uma fragmentação e precarização de seus serviços, cada vez mais desarticulados. Surge então uma classe trabalhadora heterogênea, desorganizada e precária (ANTUNES, 2006). Paralelamente, crescem práticas seletivas e culpabilizadoras, enraizadas no controle da população. A proteção social, garantida por via da materialização do acesso aos serviços socioassistenciais, passa necessariamente a ser afetada.

Apesar de avanços significativos evidenciados nas últimas décadas, principalmente a partir do surgimento de legislações importantíssimas no ordenamento jurídico, o contexto atual é permeado pela retirada de direitos e pelo encolhimento das ações emancipatórias de cunho político e social. Destaca-se uma inflexão do período vivenciado até 2015, no qual assiste-se a um conjunto de iniciativas no campo do desenvolvimento social, como a valorização do salário mínimo, ampliação da empregabilidade e oferta de políticas sociais mais abrangentes, de caráter universalizante e equitativo, o que repercute diretamente no acesso a direitos.

Porém, o cenário atual não é assim promissor. Há cortes significativos no orçamento federal. A Emenda Constitucional n.º 95 de 2006, também conhecida como a

Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal e por conseguinte nos anos de 2016 e 2017 ocorreu a redução de mais de 458 milhões de reais. Na contramão dos movimentos internacionais, em 2021, o governo tomou a decisão de intensificar ainda mais as políticas de ajuste fiscal, o que tem repercutido no aumento dos preços e da inflação. O Brasil ainda ocupa a vergonhosa posição de um dos países mais desiguais do mundo.

No atual contexto vivenciado, deve levar em consideração também as transformações de compreensão acerca da Educação Popular, seus limites e possibilidades tendo por base a atual conjuntura. O atual momento requer a atualização das práticas à altura das transformações pelas quais passamos.

Contudo, o modo de produção capitalista e as respostas que ele dá para as crises que ele mesmo causa, tem colocado o capital financeiro a empurrar a classe trabalhadora para o aumento de fileiras do exército industrial de reserva e a aumentar a privatização das conquistas públicas. Perde-se, no meio desse caminho, a centralidade do debate em torno de classe social, conflito, transformação social.

A educação popular então, possui o papel de resgatar as práticas emancipatórias e críticas, tanto dentro quanto fora do processo de elaboração das políticas públicas. O atual momento tem gerado novas dinâmicas de organização com enorme potencial de mobilização. Isso pode garantir o atendimento via acesso às políticas públicas e na perspectiva da garantia de direitos.

Conforme argumentando por Gadotti (1990), a história da educação brasileira é uma história de fracassos programados. O modelo elitista para a educação escolar não consegue englobar exigências pedagógicas, éticas e políticas, seja da educação popular, seja da educação para a democracia. A burguesia, para exercer a hegemonia ideológica e o monopólio do poder, depende da ignorância e exclusão da “massa”.

Assim, o processo educativo, se dialógico e conscientizador, procurará sempre ser transformador da realidade e do mundo. Buscará construir novas relações econômicas, sociais, culturais, ambientais. Há a necessidade da estreita vinculação entre

o estabelecimento de políticas educacionais e a recuperação da condição da cidadania da maioria das populações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar o tema se propôs a indicar o debate que permeia o processo de constituição das políticas públicas com a contribuição da Educação Popular. Neste cenário, ela permanece com o desafio de se reinventar, sem perder a vitalidade transformadora.

Diante dos presentes desafios que se colocam, nunca foi tão necessária e atual uma educação voltada para a construção que tenha a pretensão de superar as desigualdades que marcam o modo de produção no qual estamos inseridos e que rege a coletividade da vida social.

A Educação Popular passou ao longo do tempo desde uma perspectiva da educação de jovens e adultos à universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Por isso, não é demais afirmar que ela esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo.

Hoje, o que se discute, é uma perspectiva político-metodológica que possa dar subsídios para a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população. No entanto, diante de realidade posta, que representa a possibilidade de novos caminhos, faz-se necessário, não apenas reforçar a importância da Educação Popular nesse processo, mas garantir a sua disseminação.

Portanto, sugere-se, como ponto de partida a consolidação da agenda permanente de discussões que envolvam a Educação Popular para a elaboração das políticas públicas, as mais diversas que sejam. Com um propósito participativo, dinâmico e crítico, será possível angariar condições para a construção de uma nova realidade,

pautada na melhoria de vida da população, sobretudo, aquela mais excluída historicamente.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2008.

_____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais**. Brasília, Março, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Conae 2010**: Documento Final. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

_____. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 20ª Ed. 1992.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 3ª Ed. 1994.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Vozes, 1990.

_____ e Torres, Cª (org). **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo, Cortez/EDUSP, 1994.



Diálogos Educacionais - vol. I

POCHMANN, M. **O Emprego na Globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2001. p. 07-40.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo.** São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Poder judiciário: crise, acertos e desacertos.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.



www.editoraoitica.com.br | +55 (83) 9.9943.2700

contato@editoraoitica.com.br

[@editoraoitica](#)