

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A Arte de Ensinar e Aprender

2024
4

Jader Silveira (Org.)



EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024
4

Jader Silveira (Org.)



2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p	Silveira, Jader Luís da Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 4 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 156 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-064-3 DOI: 10.5281/zenodo.10951529 1. Educação. 2. Docência. 3. Inclusão. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título. CDD: 370.7 CDU: 37
-------	--

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/04/educacao-democratica-4.html>



AUTORES

**ALINE DE FREITAS MIRANDA
ALINE PELISSARI KRAVOS
ANA PAULA RUTH LIMA
ANELIZE TERMANN SCHLÖSSER
ARNOLD VINICIUS PRADO SOUZA
CHRISTIANE GONÇALVES DOS REIS
CLAUDIANE RIBEIRO
DANIEL MATIAS SANTOS
ELI DA COSTA MELO
EMILIANE ELI HUBER
FERNANDA JANIELE DIAS FERREIRA
IZAIAS GONÇALVES LIMA
JAIRO JOSÉ TONET
JOHANNA ORTÍZ ZÚNIGA
JOSÉ RIBAMAR CARVALHO DE SOUSA
KAIRON RUANN DY RODRIGUES DE BRITO
KAUANY VICTÓRIA SILVA SOUZA
MARILANE MARIA WOLFF PAIM
MARJORIE BIER KRINSKI CORRÊA
NELCI APARECIDA RUTH
OTTO HENRIQUE MARTINS DA SILVA
PAMELA RAFAELA MARTINS
PEDRO HENRIQUE ALMEIDA BEZERRA
RAFAÉLA PAVÉGLIO GOMES
RAYKA HINSCHINCK DE PAULA
ROSIOMAR LOBATO PINHEIRO RODRIGUES
SIRLEY TEREZINHA FILIPAK
STELA MARIA MENEGHEL
TAÍS OLIVEIRA**

APRESENTAÇÃO

Este livro, meticulosamente elaborado por mentes dedicadas e comprometidas com a nobre missão de aprimorar o cenário educacional, emerge como uma contribuição significativa para o diálogo contemporâneo sobre os fundamentos da pedagogia e sua interseção com os princípios democráticos.

A docência, pedra angular do edifício educacional, é explorada de maneira aprofundada e ponderada ao longo destas páginas. Os autores, munidos de perspicácia e experiência, desvelam as complexidades inerentes ao ato de ensinar, lançando luz sobre a importância transcendental desse papel na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A obra não se restringe a uma mera análise teórica; pelo contrário, transcende para um plano prático, oferecendo insights valiosos sobre estratégias pedagógicas que promovem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aprendiz. A abordagem holística adotada nesta obra ressoa com a necessidade premente de cultivar não apenas mentes aguçadas, mas também cidadãos éticos e participativos.

Ao destacar a importância da educação democrática, os autores enfatizam a necessidade de um ambiente educacional que nutra a diversidade de pensamento, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A democracia, entendida não apenas como um sistema político, mas como um ethos que permeia o processo educacional, revela-se como um catalisador para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um futuro coletivo mais promissor.

Neste contexto, "Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender" emerge como um farol, iluminando caminhos inexplorados e desafiando paradigmas obsoletos. Este é um convite à reflexão e à ação, um chamado para educadores, estudantes e todos os interessados na forja de um horizonte educacional que transcenda as limitações do convencionalismo e abrace a vitalidade da diversidade e da participação ativa.

Que esta obra sirva como guia inspirador para todos aqueles que almejam contribuir para uma sociedade onde o conhecimento seja um farol a iluminar o caminho, a democracia um princípio a ser cultivado, e a educação a ponte que conecta os indivíduos a um futuro coletivo de promissora realização.

SUMÁRIO

Capítulo 1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Johanna Ortíz Zúniga; Rayka Hinschinck de Paula; Sirley Terezinha Filipak</i>	9
Capítulo 2 A COLÔNIA DONA LUIZA: SUA ESCOLA E SUA COMUNIDADE <i>Nelci Aparecida Ruth; Ana Paula Ruth Lima; Arnold Vinicius Prado Souza</i>	20
Capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO AO ENSINO DA ESTATÍSTICA NAS SÉRIES DO FUNDAMENTAL MAIOR <i>Kairon Ruandy Rodrigues de Brito; Fernanda Janiele Dias Ferreira; Daniel Matias Santos; José Ribamar carvalho de Sousa; Kauany Victória Silva Souza; Taís Oliveira; Eli da Costa Melo; Izaías Gonçalves Lima; Aline de Freitas Miranda; Rosiomar Lobato Pinheiro Rodrigues</i>	32
Capítulo 4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS <i>Rafaéla Pavéglio Gomes; Marjorie Bier Krinski Corrêa</i>	48
Capítulo 5 A EDUCAÇÃO E O ETHOS DOMINANTE: ENTRE REPERTÓRIOS DE REPRODUÇÃO E SUBVERSÃO <i>Pedro Henrique Almeida Bezerra</i>	61
Capítulo 6 ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE ESTADO DE CONHECIMENTO <i>Aline Pelissari Kravos; Marilane Maria Wolff Paim; Claudiane Ribeiro</i>	73
Capítulo 7 A IMPORTÂNCIA DE SE TER O AUTOCONHECIMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA <i>Johanna Ortíz Zúniga; Rayka Hinschinck de Paula</i>	84
Capítulo 8 A INTEGRAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO ESCOLAR <i>Marjorie Bier Krinski Corrêa; Rafaéla Pavéglio Gomes</i>	95
Capítulo 9 AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA NO ROMANCE ESSA DAMA BATE BUÉ!, DE YARA NAKAHANDA MONTEIRO <i>Christiane Gonçalves dos Reis</i>	110
Capítulo 10 DESAFIOS PARA A FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES <i>Pamela Rafaela Martins; Otto Henrique Martins da Silva</i>	126

Capítulo 11

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO EM MOVIMENTO: O
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Jairo José Tonet; Emiliane Eli Huber; Anelize Termann Schlösser; Stela
Maria Meneghel*

138

AUTORES

151



Capítulo 1
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Johanna Ortíz Zúniga
Rayka Hinschinck de Paula
Sirley Terezinha Filipak

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Johanna Ortíz Zúniga

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br / noviciajuanamscs92@gmail.com

Rayka Hinschinck de Paula

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br / raykade paula@outlook.com

Sirley Terezinha Filipak

Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

RESUMO

O presente artigo objetivou identificar como o sistema de ensino garante o acesso e permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que a educação é um direito estabelecido em legislação e contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. Um dos problemas identificados reside na falta de informação para que as pessoas façam parte da EJA, bem como o fato da não permanência e a ausência da operacionalização da modalidade deste ensino, de modo que se tenha um ambiente viável e agradável para o público-alvo em questão, da mesma forma o que se refere à divulgação desse ensino, apresentando o seguinte questionamento: “O que falta para a operacionalização da EJA?”. O referencial teórico se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9.394, aprovada em 1996; no Plano Nacional de Educação; na legislação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, como também a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba; e em Meira (1988). No desenvolver da pesquisa observa-se que há acesso, mas que as pessoas tendem a não permanecer, pois a falta de auxílio financeiro não contribui para a permanência; outro elemento é a falta de valorização dos professores, assim como a necessidade de formação continuada para os docentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação. Professores. Trabalho. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article aimed to identify how the education system ensures access and permanence of students in Youth and Adult Education

(EJA in its acronym in Portuguese), considering that education is a right established in legislation and contributes to the integral development of the subject. One of the problems identified lies in the lack of information, so that people are part of the EJA, as well as the fact of non-permanence and the absence of the operationalization of the modality of this teaching, so that it has a viable and pleasant environment for the target audience in question, similarly what refers to the dissemination of this teaching, presenting the following question "What is missing for the operationalization of EJA?". The theoretical framework is based on the National Education Guidelines and Bases Law n.º 9.394 approved in 1996; in the National Education Plan; in the State Department of Education of Paraná legislation, as well as the Curitiba Municipal Department of Education and Meira (1988). During the research it is observed that there is access but that people tend not to stay because the lack of financial aid does not contribute to the permanence; another element is the lack of appreciation of teachers as well as the need for continuing education for teachers.

Keywords: Youth and Adult Education. Education. Teachers. Work. Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 explica que a educação deve promover o respeito aos direitos das pessoas, por meio do uso de parâmetros, visando garantir a consciência de que os direitos são para todos, sem exceção alguma. Com isso, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de educação para as pessoas que não tiveram uma educação formal quando eram crianças e adolescentes.

A EJA é uma maneira de contribuição para que o sujeito aprenda os conhecimentos sistematizados, os quais o levarão a ter um emprego e, deste modo, uma vida mais digna. Sabe-se que por meio do trabalho o homem pode crescer economicamente, mas, para se ter a concretização disto, geralmente um dos requisitos exigidos é de ter pelo menos a conclusão da educação básica. É nesse contexto que é fundamental que a operacionalização da EJA seja garantida ao público que precisa dela, uma vez que esta modalidade favorece o acesso a um emprego e, conseqüentemente, a uma vida com melhores condições.

Nesse cenário, surge a seguinte questão norteadora: "O que falta para a operacionalização da EJA?". Os sistemas de ensino são responsáveis na esfera federal, estadual e municipal, no que diz respeito à elaboração da legislação da

educação de jovens e adultos e à sua implementação. Existem metas e estratégias no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, para a efetivação desse direito aos cidadãos brasileiros, entretanto constata-se que há falta de elementos com vistas à concretização do uso por todos os sujeitos potenciais alunas e alunos de tal modalidade de ensino.

Os *sites* analisados mostram que há falta de acesso à informação referente à Educação de Jovens e Adultos, pois acredita-se que é interessante existirem espaços de orientação, explanando primeiramente que a educação é um direito; portanto não é um favor e, sim, uma obrigação dos entes competentes ofertar educação. Neste contexto surge a importância de identificar como a EJA garante o acesso e favorece a permanência dos estudantes.

Desta maneira, é interessante dar ênfase à importância de um espaço escolar aos estudantes da EJA, onde se sintam acolhidos, e que as escolas sejam mais próximas das suas residências. Para tal operacionalização, todas as escolas públicas deveriam oferecer a educação de jovens e adultos, com salas apropriadas ao público-alvo e não com salas onde durante o dia funciona educação infantil, ou com outras características para crianças do ensino fundamental regular.

Outro ponto relevante é a falta de comunicação, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, sobre as escolas que ofertam EJA, os períodos de matrículas, entre outras informações, que devem ser colocadas, no mínimo, em faixas, *outdoors*, feiras, praças, empresas, unidades de saúde, rádio, TV e todos os meios de comunicação social, pontos de ônibus e dentro dos ônibus, por meio de gravações, pois há a necessidade da utilização de várias formas de comunicação, considerando que a informação é direcionada aos que necessitam de alfabetização, e entre outros ambientes.

2 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para a realização deste trabalho analisamos os documentos legais sobre a educação de jovens e adultos, começando pela Constituição Federativa do Brasil, aprovada em 1988. No capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, na seção I – Da Educação, seu Art. 206 apresenta os seguintes princípios: no inciso “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no inciso “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988).

Ao contemplar a carta magna, percebe-se o interesse pelo estudo em todas as etapas da vida, contudo Será que isto já efetiva o acesso e a permanência?. No mesmo artigo aparecem as condições para o acesso e permanência na escola, como a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020.

Há necessidade de refletir e investigar se o Poder Executivo tem cumprido as suas atribuições no sentido de efetivar as políticas públicas.

Com relação ao Ministério da Educação (MEC), contempla-se uma preocupação em acolher, no que se refere a oferecer vagas, contudo não há uma preocupação com a formação dos professores, assim como com as políticas públicas de concurso para professores da EJA. Nesse sentido, em âmbito nacional, acredita-se ser necessário trabalhar as questões das desigualdades sociais, que fazem com que o direito à educação de todos não seja efetivado.

Em uma entrevista no canal Futura, disponibilizado na plataforma digital *YouTube*, com Edilene Aguiar, especialista em EJA - SESI Nacional, e Ana Paula Abreu Moura, professora da faculdade de Educação UFRJ, pode-se observar que é necessário proceder a chamadas públicas comunicando ao público em geral, informando onde estão as escolas que oferecem esse tipo de modalidade estudantil, oferecer acesso e condições de permanência aos estudantes.

Outro ponto elencado pelas professoras é que a EJA é um direito e não uma obrigação; isto é colocado por observarem que há “muitos obrigados”, ou seja, agradecimentos por parte dos estudantes, como se o direito que estão tendo de estudar fosse um favor.

Colocam ainda que o espaço sala de aula é um lugar de muito aprendizado, já que nela os estudantes partilham a vida e as experiências vividas. Assim como, também, que o ente federal que responde pela educação no país precisa considerar as dificuldades, lutas que os estudantes da EJA têm que enfrentar para se manter estudando. Deste modo, é interessante relatar que é preciso levar em consideração os estilos de vida de cada estudante, as diversidades e os trabalhos, assim como a garantia de flexibilidade para trabalhar e estudar.

Outros aspectos estão relacionados à afetividade, que devem ser vivenciada com o estudante, ou seja, para que ele seja acolhido, que se sinta parte do espaço onde estuda e que o mobiliário favoreça seu aprendizado. Nesse patamar faz-se pertinente colocar o fato que as salas de aula usadas à noite por estudantes da EJA

são as que os estudantes do período matutino e vespertino dos anos iniciais do ensino fundamental I das escolas utilizam. Desta forma é claro que as cadeiras, por exemplo, tendem a não corresponder ao corpo dos jovens e adultos, pois são móveis para o tamanho de crianças e adolescentes. Por isso, é preciso que o estudante de tal modalidade tenha condições que lhe favoreçam o estudo e que garantam o bem-estar.

Nesse cenário é de vital importância que o estudante seja reconhecido pela sua história de vida, em que tenha a liberdade de se expressar, de ser ouvido, como também que o discente nesta modalidade possa ressignificar muitas vezes o seu passado. Em outras palavras, que ele seja acolhido de forma integral.

Para tanto, é essencial oferecer estruturas físicas e humanas que atendam este público de forma cuidadosa e atenciosa, visando um trabalho educacional efetivo e que, além de trabalhar os conceitos, sejam desenvolvidos os aspectos humanos, assim como os culturais, favorecendo e contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento integral do sujeito.

Referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) é pertinente colocar que há uma preocupação no cumprimento das metas, no entanto pode-se observar que as estratégias não estão sendo efetivadas, tendo em vista os resultados alcançados, como, por exemplo, na meta 10 que trata sobre a EJA, pois estabelece o que fazer, mas fica em dúvida como realmente tornar as ações concretas, uma vez que coloca: atender aos estudantes com deficiência, mas não explica o como concretizar esse ato.

Adicionalmente a isso, deve ser considerado como a educação à distância (EAD) pode ser garantida, pois não especifica quais são os órgãos responsáveis pelos equipamentos necessários, como a *internet*, computador e outros equipamentos, para as populações que não possuem esses materiais e que precisam desses recursos para poderem assistir às aulas.

A formação de professores também é uma questão necessária; ela é observada nessa meta, porém não se exemplifica: “Como fazer? Quando? Onde?”, não apresentando um planejamento para este quesito.

No tocante à Resolução n.º 01 de 2021, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário pontuar que ela traz a valorização dos profissionais da educação, mas não explora como fazê-lo. Neste sentido é interessante que se realizem ações que visem essa concretização e,

também, que tomem providências para melhorar a remuneração de todos, pois os profissionais da educação são muito mal remunerados.

Complementarmente a essa proposta é relevante discutir que em nenhum momento a resolução apresenta elementos que explorem os aspectos socioemocionais, ou seja, não se encontra uma educação integral para os jovens e adultos ali citada.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 aprovada em 1996, ela apresenta a seção V dedicada à EJA. No artigo 37 destaca-se o parágrafo 2.º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. “Como o poder público viabiliza o que está estabelecido?” Com base nisso, pode-se pensar em comissões do poder público (importante que essas comissões tenham profissionais que atuem na área, que estejam representando a sua classe trabalhadora, como por exemplo os professores e outras pessoas da comunidade escolar) destinadas a oferecerem ajuda às pessoas para que tenham esses direitos garantidos e que eles se tornem realidade.

3 PROGRAMAS: PRONATEC E PROJovem

Em relação ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é interessante pontuar as ofertas que são disponibilizadas, porque ele visa profissionalizar os interessados, por meio dos recursos técnicos e financeiros. Porém, faz-se necessário questionar: “Será que ele garante uma educação integral ou se preocupa mais em formar mão de obra para o mundo do trabalho?”; ou “É uma educação que atende todas as dimensões que garantem a dignidade do ser humano, social, cognitiva, emocional?”. Para tal propósito considera-se interessante que a formação de professores seja cada vez mais qualificada.

Referente ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) é fundamental que este projeto tenha como foco trabalhar pela transformação da sociedade, visando uma erradicação das desigualdades sociais. Para que isso ocorra, a educação oferecida precisa estar fundamentada nos direitos humanos, conseqüentemente no resgate da dignidade humana. Os jovens e adultos que buscam os programas citados precisam vislumbrar uma segurança na sua formação integral,

e com possibilidades de continuar seus estudos, em busca da tão sonhada plena realização dos seus direitos.

Cabe ressaltar que o estado do Paraná vem trabalhando com ofertas de escolas que atendam este público, entretanto parece que tais ofertas não têm tido uma divulgação que garanta o acesso de quem precisa. Deste modo, é muito importante realizar a chamada das pessoas para que possam usufruir deste direito.

Como já citado anteriormente, há necessidade de convidar as pessoas para que possam participar, colocando anúncios de áudios em ônibus, em lugares públicos como rodoviárias, feiras, carros de som que passem pelas residências, falando da importância de concluir os estudos, e, entre outros, com possibilidades de alcançar um alto número de matrículas, para que essas pessoas possam concluir a educação básica e talvez a formação profissional.

A Secretaria Municipal da Educação em Curitiba (SME) oferta a modalidade EJA – Fase 1 correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudante pode concluir seus estudos em até dois anos e as aulas são presenciais.

O *site* da SME apresenta nove, dos dez Núcleos Regionais, os quais ofertam a modalidade da EJA, em quarenta e oito escolas municipais. Apresenta, juntamente com as instituições que a ofertam, seus respectivos endereços, telefones e *e-mails*.

Cabe ainda ressaltar que há alguns fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por parte do educador, no sentido de apresentar materiais didáticos que não são apropriados para a faixa etária dos jovens e adultos, o que acaba sendo um empecilho na aprendizagem, pois os educandos podem considerar atos de infantilização, ou seja, o professor acaba aplicando os mesmos métodos de ensino que são destinados para crianças com a faixa etária entre 6 (seis) anos até 10 (dez) anos.

A formação para os professores que irão atuar na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser uma preocupação das instituições de educação superior e também dos sistemas de ensino, no que diz respeito ao aperfeiçoamento e aprimoramento dos conhecimentos e metodologias de ensino adequadas às pessoas com mais de 15 anos de idade.

Outro fator relevante para a concretização da modalidade de educação de jovens e adultos é a realização de concursos específicos para o exercício da docência e não ser apenas uma oferta a ser divulgada, para os professores que têm disponibilidade para os horários e escolas com as turmas organizadas.

Com vista a operacionalizar a EJA no Brasil, tecem-se algumas considerações referentes à temática em questão, pois além de informar, orientar e oferecer esta modalidade é necessário que existam políticas educacionais que contribuam para o acesso à educação e para a permanência. Uma vez oferecida a política, é preciso estabelecer estratégias que visem sua efetividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto é possível identificar que a educação contribui para o desenvolvimento econômico do país, na medida em que as pessoas conseguem participar mais ativamente da sociedade, tendo oportunidade de acesso à escolarização, vivenciando melhor sua cidadania, adquirindo qualidade de vida, na família, no trabalho, no lazer, portanto, todos devem ter direito à educação.

A modalidade EJA precisa ser operacionalizada pelos órgãos competentes, visando não só o acesso, mas a permanência, e que essa educação garanta o desenvolvimento integral dos estudantes, que possam prosseguir com a sua formação até a educação superior.

Para garantir a aprendizagem ao longo da vida, como estabelecido em lei, há necessidade de garantir condições para que os estudantes possam frequentar a escola, por meio de transporte, materiais didáticos, alimentação e, também, de uma bolsa-auxílio estudantil, de forma que consigam se dedicar mais aos estudos.

Da mesma forma, há a necessidade do melhor preparo dos professores para a modalidade EJA, da valorização profissional por meio dos salários condizentes, planos de carreira e concursos específicos.

Desta maneira acreditamos ser de suma importância a qualificação dos professores, já que são eles que estão inseridos no dia a dia dos discentes, dando possibilidades para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos estudantis e sociais, como afirma a autora Meira (1988), que propõe a educação como essencial para a humanidade. Deste modo faz-se necessário colocar que a função docente está atrelada à questão de uma valorização social, visto que tal profissão possibilita uma transformação na sociedade.

É preciso desenvolver uma responsabilidade democrática crítica e reflexiva, para que o sujeito tenha a oportunidade de conhecer seus direitos e deveres. A este cenário é significativo trazer o pensamento, de uma educação libertadora consciente,

de Paulo Freire (1967). Portanto, é por meio da consciência e liberdade que o cidadão conhece seus direitos e deveres de participar plenamente de um espaço que lhe pertence e é convidado a deixá-lo, melhor do que o encontrou.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL, **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 01/2021** - Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Plano Nacional da Educação. **Lei n.º 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 2020. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 ago.2023

CANAL FUTURA. **Qual é o papel do EJA no Brasil? Conexão**. Youtube. 17 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SX0aNvUKoj0>. Acesso em: 13 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

MEIRA, Marisa. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, vol.5, n.2, 1998, p. 61-70. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QZRb9nBFcYnf8NKfrrzmyKS/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/EJA-Seed>. Acesso em: 13 mai. 2023.

PARANÁ. Secretaria Municipal de Curitiba. **Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/escolas/8500>. Acesso em: 14 mai. 2023.



Capítulo 2
A COLÔNIA DONA LUIZA: SUA ESCOLA E SUA
COMUNIDADE

Nelci Aparecida Ruth
Ana Paula Ruth Lima
Arnold Vinicius Prado Souza

A COLÔNIA DONA LUIZA: SUA ESCOLA E SUA COMUNIDADE

Nelci Aparecida Ruth

*Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail:
profnelciruth@gmail.com*

Ana Paula Ruth Lima

*Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade
SECAL. E-mail: anaruthlima.ii@gmail.com*

Arnold Vinicius Prado Souza

*Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. E-mail:
arnold.prado@hotmail.com*

RESUMO

A presente pesquisa aborda a história local da Escola Municipal da Colônia Dona Luiza, explorando sua relação com a comunidade durante as décadas de 1950 a 1970. O objetivo deste estudo foi analisar as percepções dos antigos alunos e moradores sobre a Escola Isolada da Colônia Dona Luiza, situada no município de Ponta Grossa no Paraná. Para alcançarmos essas informações, além de usar fontes orais, utilizando entrevistas com ex-alunos e moradores da região, recorreremos também a fontes bibliográficas e materiais escolares, como os registros de atas anuais de exames nos livros de registros escolares. Ao analisar a documentação disponibilizada, nos deparamos com a escassez de documentos e com a má conservação destes. Ao constatarmos este fato, verificamos que algumas fontes estariam incompletas, prejudicando assim a análise pretendida inicialmente. Pode-se notar com o discurso dos entrevistados que no passado, a região era habitada principalmente por imigrantes europeus, em especial russos-alemães e somente após a doação de terrenos para famílias de diversas origens étnicas, a colônia começou a se tornar mais urbana e adquirir características de bairro. Ainda se percebeu que com o compartilhamento das lembranças dos entrevistados, houve a possibilidade que os mesmos se sentissem mais valorizados, importantes e reconhecidos como cidadãos por socializarem memórias de uma época e de seus costumes.

Palavras-chave: História Local. Memória. Escola Isolada. Representação. Identidade.

ABSTRACT

The research examines the local history of the Escola Municipal da Colônia Dona Luiza, focusing on its interaction with the community from the 1950s to the 1970s. Its aim is to analyze the perceptions of former students and residents regarding the Escola Isolada da Colônia Dona Luiza, situated in Ponta Grossa, Paraná. In addition to oral sources like interviews with former students and residents, the study utilizes bibliographic sources and school materials such as annual exam records from school archives. However, the analysis is hindered by a scarcity of documents and their poor preservation. This limitation results in incomplete sources, affecting the intended analysis. Interviewees reflect on the region's past, noting its predominant European immigrant population, particularly Russian-German. Subsequently, with land donations to families of various ethnic backgrounds, the colony transitioned to a more urban area with distinct neighborhood features. Sharing memories allows interviewees to feel valued, important, and recognized as citizens, as they reminisce about past times and customs.

Keywords: Local History. Memory. Isolated School. Representation. Identity.

1 INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade estão acontecendo rapidamente, exigindo a adaptação, convivência e o domínio das tecnologias. Estas, ao mesmo tempo em que podem proporcionar conforto, facilidades e ampliar nossa visão de mundo ao nos conectar virtualmente com as inúmeras possibilidades de novas formas de aprender, de trabalhar, de lazer, de nos comunicar com pessoas em qualquer lugar do planeta, também nos levam a adquirir novos hábitos, mudando as rotinas e os conceitos estabelecidos, com os quais nos acostumamos ao longo do tempo. Segundo Jean Chesneaux

Interconexões, redes, circuitos, cadeias, fluxos, termos que se apresentam naturalmente à mente, quando se procura analisar as modalidades novas do espaço moderno; traduzem a relação fundamental da mobilidade, da qual procedem as tendências à onipresença e os sistemas “fora do chão”. As singulares posições no espaço concreto têm uma importância meramente secundária, o ambiente real não representa senão uma “baixa prioridade”. É, pois, segundo uma lógica circular que se organiza a atividade econômica e a produção cultural, a vida cotidiana e as estruturas edificadas (CHESNEAUX, 1995, p. 20).

Paralelamente a tantas inovações tecnológicas, há um movimento de valorização dos acontecimentos do passado, das raízes, dos costumes e das tradições dos povos. Segundo Araripe (2004), o patrimônio é um tesouro que não se limita apenas ao passado, mas também é uma valiosa memória do presente. Sem olharmos para a história, é impossível compreendermos o momento atual e vislumbrarmos o futuro. A memória é o alicerce que nos permite refletir sobre as transformações sociais que estamos vivenciando. O patrimônio, sendo o conjunto de pessoas e eventos do passado, é uma herança que deve ser preservada, recuperada e conservada por profissionais e instituições que o elevam à categoria de memória viva.

As memórias são muito importantes neste processo de seleção e validação do que pode ser considerado patrimônio. De certa forma, a preservação deste ou daquele monumento ou documento, é uma construção cultural e política, pois não é neutra e revela uma busca da construção da identidade dos grupos: social, étnico e religioso. Enfim, as causas determinantes são múltiplas e possuidoras de historicidades próprias, perpassando as transformações vividas pelas sociedades.

O objetivo deste estudo é trazer alguns resultados sobre as representações de ex-alunos e antigos moradores a respeito da Escola Isolada Municipal da Colônia Dona Luiza, localizada na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Após elegermos como objeto de pesquisa a referida escola, no período de 1950 a 1970, nos deparamos com a escassez de documentos e com a má conservação destes. Ao constataremos este fato, verificamos que algumas fontes estariam incompletas, prejudicando assim a análise pretendida inicialmente. Estas dificuldades encontradas relacionam-se com a falta de preservação adequada da cultura material escolar, o que nos levou a optar pela história oral como método nesse estudo, compreendendo que a história oral é uma metodologia de pesquisa bastante democrática (ALBERTI, 2010).

As entrevistas concedidas pelos ex-alunos¹ da Escola e antigos moradores da localidade nos permitiram conhecer a realidade do período histórico por eles vivenciados apresentando uma análise da importância da escola para a comunidade da época. Através das narrativas, as experiências vividas no tempo e no espaço delimitado, evocam as lembranças, puxadas pela memória, revelando aspectos diversos de um mesmo fato. Ao realizar o cruzamento de dados e informações obtidas

¹ As entrevistas foram realizadas com autorização prévia dos entrevistados, que serão citados no decorrer do texto como A, B, C e assim sucessivamente.

com as entrevistas, alguns fatos demonstraram-se comuns a todos os entrevistados, enquanto outros, embora indispensáveis, revelaram descompassos e imprecisões, o que não descaracteriza o trabalho científico, levando-se em conta que a memória e a narrativa são categorias importantes, constitutivas do processo de produção de história oral.

2 ESCOLA E RELAÇÕES SOCIAIS

A história oral é uma valiosa ferramenta para registrar as mudanças e permanências ao longo do tempo. Surgida no século XX, após a invenção do gravador a fita, essa metodologia de pesquisa permite entrevistar indivíduos que vivenciaram ou testemunharam eventos passados e presentes (Alberti, 2010).

Nas sociedades modernas e conectadas pela internet, surge um paradoxo interessante. Embora seja possível fazer quase tudo sem sair de casa, as pessoas ainda sentem a necessidade de interação, indicando que os seres humanos são essencialmente sociais, com uma inata necessidade de viver em grupo.

As interações sociais estabelecidas pela família, igrejas e escolas são fundamentais para a formação da história de uma comunidade ou nação. Ao longo do tempo, essas interações criam laços, mantêm e transmitem costumes que moldam a identidade de um povo. Através da transmissão oral e por meio de registros, como memórias, documentos, fotografias e objetos, essas situações vividas socialmente são preservadas. É a vida em sociedade que nos torna verdadeiramente humanos (Ruth; Ragusa, 2013). A institucionalização das escolas é um exemplo claro desse processo.

A escola é influenciada pelas culturas religiosas, políticas e populares que coexistem em determinados períodos históricos. Segundo Dominique Julia (2001), a cultura escolar é composta por normas que definem o que deve ser ensinado e como os comportamentos e valores devem ser inculcados nos alunos. Essas normas e práticas variam ao longo do tempo, de acordo com as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Para entender a cultura escolar, também é importante levar em consideração o corpo docente, responsáveis por aplicar essas normas e práticas.

2.1 Percepções iniciais sobre a comunidade local

O bairro Colônia Dona Luiza e suas inúmeras vilas, conjuntos habitacionais, condomínios, comércio diversificado, escolas, fábricas e indústrias já fez parte de uma imensa fazenda: a Fazenda Estrela, essa propriedade estendia-se da atual Vila Estrela até as proximidades do Distrito de Guaragi.

Segundo a obra História de Ponta Grossa, de Holzmann (1975), no final do século XVIII seu proprietário era Domingos Ferreira Pinto, conhecido como Mingote, pai do Barão de Guaraúna.

No século XIX, iniciou-se o movimento de imigração incentivado pelo Imperador D. Pedro II, como recurso de mão de obra para a lavoura e para povoamento da região. Em sua obra Ponta Grossa – Um século de vida (1823-1923) as autoras destacam que entre os anos de 1877 e 1878, 2381 russo-alemães chegaram à cidade de Ponta Grossa, sendo encaminhados para a Colônia Octávio (PINTO e GONÇALVES, 1983).

No entanto, nem todos os imigrantes assentados permaneceram na região. A reimigração ocorreu devido à pobreza do solo, às colheitas fracassadas e ao descaso do governo local. Os imigrantes que permaneceram eram de origem russo-alemã, polonesa e italiana, e a religião católica era a oficial. Em 8 de janeiro de 1888, fundaram a Capela do Divino Espírito Santo, que ocupava o mesmo local da atual igreja, foi abençoada no dia de São Vendelino, padroeiro dos agricultores e criadores de gado, muito venerado pelos imigrantes russo-alemães. Por isso, a capela passou a ser conhecida como Igreja São Vendelino (Holzmann, 1975). A partir da década de 1940, a Prefeitura passa a doar lotes para famílias que se comprometeram a morar na localidade. Dessa forma, várias etnias passaram a conviver, pois além dos russo-alemães, italianos e poloneses, vieram ucranianos e os chamados nacionais: brasileiros e afrodescendentes.

Conforme manuscrito, de posse dos descendentes, “em 1893 a insistentes pedidos dos colonos desta Colônia aportou aqui o professor Jorge Dechandt, assumindo o cargo de professor e guia espiritual, função esta que ocupou até 1918”, esta informação é confirmada por Epaminondas Holzmann, em seu livro Cinco Histórias Convergentes (2004).

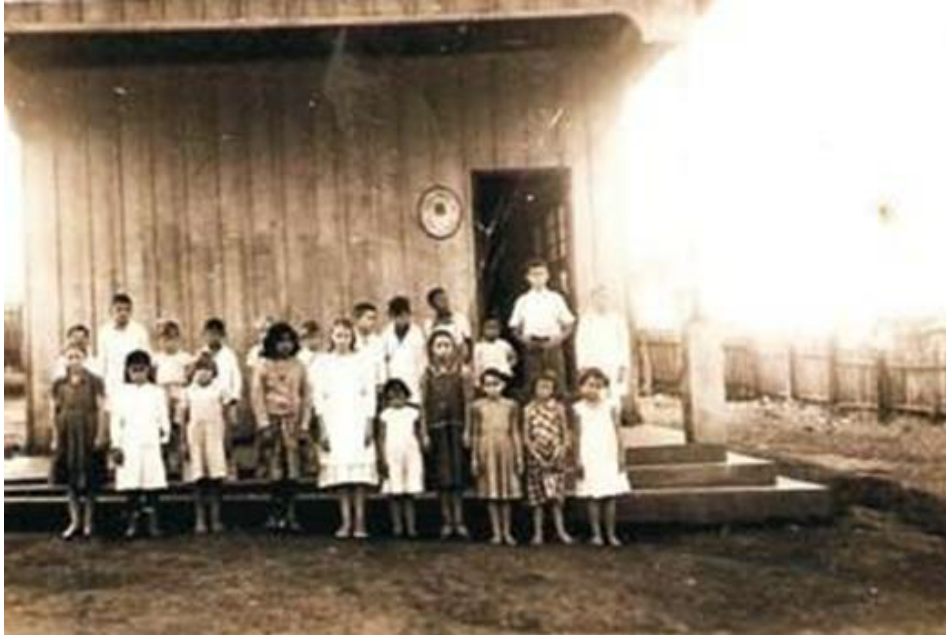
No início, o Professor Jorge Dechandt lecionava em sua casa. O local escolhido para a primeira escola da Colônia localizava-se ao lado da Capela de São Vendelino,

funcionando ali até 1935, quando foram proibidas as escolas dos imigrantes pelo Governo Federal.

Na gestão do prefeito Albary Guimarães (1934 a 1945), de acordo com Chamma (1988), muitas instituições escolares foram construídas, uma delas a Escola Isolada da Colônia Dona Luiza em um terreno cedido pelo senhor Antônio Becher, onde atualmente situa-se a capela mortuária e o Cemitério Santa Luiza.

Na Figura 1, observamos alunos do 1º ao 4º ano em classes multisseriadas, eles constituíam uma turma heterogênea. A escola possuía apenas uma sala de aula e havia na entrada uma placa de identificação da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Figura 1: Alunos da Escola Isolada da Colônia Dona Luiza, classe multisseriada, 1959.



Fonte: Foto cedida por ex-aluna da Escola Isolada da Colônia Dona Luiza. Acervo pessoal.

2.2 Análise e discussões

Foram entrevistados dez ex-alunos, entre as décadas de 1950 a 1970, e seis moradores do bairro da época citada. Nesse período, o país passou por duas Reformas Educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/ 61 e 5.692/71 e viveu o período da Ditadura Militar.

A pesquisa documental no setor de Estrutura da Secretaria Municipal de Educação resumiu-se à análise dos Livros-atas encontrados. Entre 1956 a 1958 não se encontrou registros. Os Livros-atas não foram organizados por escola, mas pela

ordem que os examinadores e a autoridade do Departamento Municipal de Ensino visitavam as escolas para aplicar os exames finais. Constatou-se também irregularidades na ordem cronológica em alguns Livros-atas. Este fato revela que não havia um maior cuidado em relação aos registros escolares, tanto de conservação dos mesmos como de seu valor documental, pois um Livro-ata foi utilizado novamente uma década após seu início. No Quadro 1, trazemos alguns dados obtidos onde é possível entender que este fato se repete em outros Livros-atas.

Quadro 1: Registros encontradas nos Livros- atas década de 1950

Livro nº	Página	Ano	Número de alunos matriculados:	Série ou ano escolar
2	33 e verso	1953	49	Multisseriada
3	14 e verso	1954	23	Multisseriada
3	44, 45 e versos	1955	20	Multisseriada
4	1 e verso	1955	----	-----
4	95 e verso	1959	13	Multisseriada

Fonte: Registro do setor de Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

A partir do ano de 1965, há um aumento de alunos por turma. Este aumento é citado nas memórias de alguns ex-alunos. Outro fato citado são as aulas de religião, ministradas pelos padres do Seminário Verbo Divino, localizado próximo à Escola, apesar do ensino público ter sido decretado laico pelo Governo Federal.

A LDB - Lei 4.024/61 foi a primeira a ser promulgada aspirando regulamentar nacionalmente o ensino, porém a demora em sua tramitação, gerou a necessidade de novas ações na área educacional após sua implementação.

Em 1964, o país passa por uma séria crise política e inicia-se o período da ditadura civil-militar. Foram criadas escolas municipais em todas as vilas de Ponta Grossa. A Escola Municipal da Colônia Dona Luiza recebeu nova denominação, excluindo-se a palavra "Isolada".

Em 1971, foi promulgada uma nova LDB - Lei 5.692/71, que priorizava a formação para o trabalho, visando o ensino tecnicista. Entre as décadas de 50 e 70 do século XX, o Brasil passou por muitas mudanças e no campo da educação não foi diferente. No quadro 2, podemos observar alguns aspectos dessas mudanças ao longo de trinta anos:

Quadro 2: Crescimento populacional e de escolarização entre 1950 a 1970

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Crescimento populacional	Crescimento da matrícula
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli (1986)

No Quadro 2, observa-se que a população infanto-juvenil praticamente dobra nos anos citados. Devido ao aumento dos alunos, fez-se necessário realizar mudanças na estrutura física da escola, ampliando-a.

2.3 Registro de memórias de estudantes

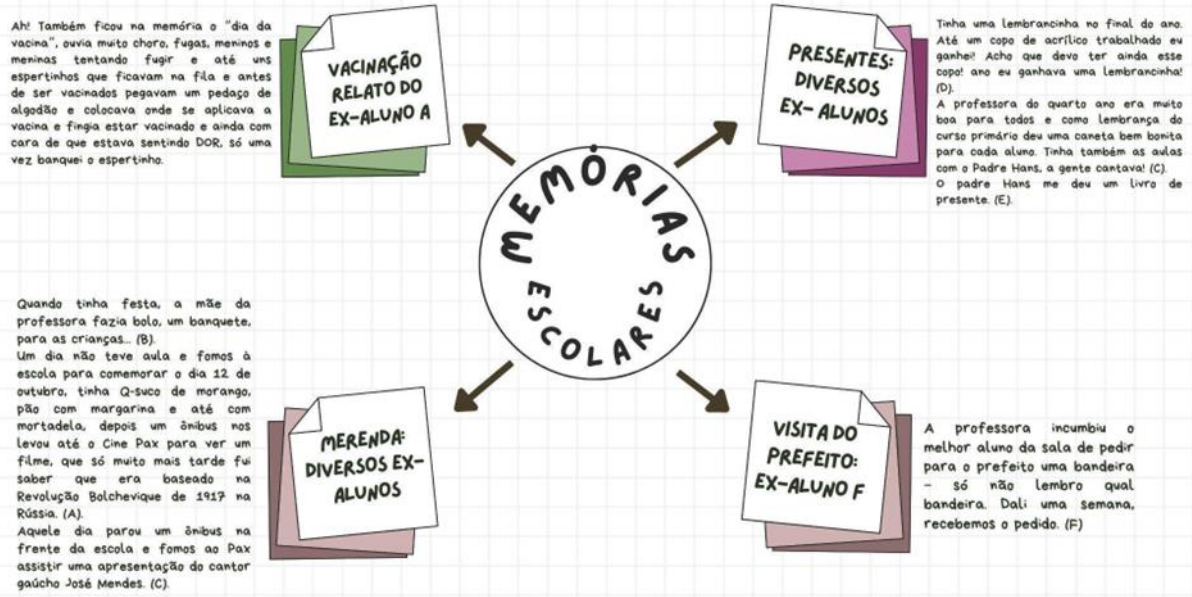
Ao analisarmos os depoimentos dos ex-alunos da Escola Municipal da Colônia Dona Luiza, constatamos expressões comuns que permearam todas as falas: lembranças afetuosas, saudades nostálgicas, amizades duradouras, disciplina rígida, vacinas inevitáveis, recreio alegre e professoras dedicadas. À primeira vista, a memória parece ser um fenômeno individual, algo que pertence exclusivamente a cada pessoa. No entanto, Maurice Halbwachs, nas décadas de 1920 e 1930, já destacava que a memória também deve ser compreendida como um fenômeno coletivo e social, isto é, algo construído coletivamente e sujeito a flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992).

Os alunos dos anos 1950 relembram que as provas ou exames eram feitos com caneta-tinteiro e se houvessem borrões perdiam nota. Muitos alunos declararam como fato marcante da infância o medo das provas e relembraram a angustiante experiência dos exames de admissão ao final do quarto ano primário.

Os alunos da década de 1970 relataram que já não havia castigos físicos tão rigorosos, mas as professoras eram enérgicas. Alguns citaram que os alunos pouco disciplinados eram colocados atrás da porta, para não incomodar. Aqui se percebe que a forma de castigo físico é substituída pela violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

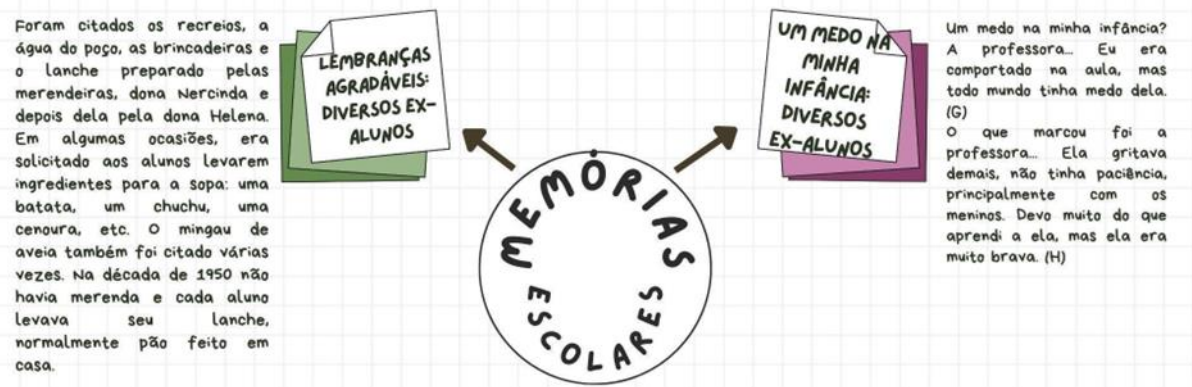
Com base no relato da época podemos destacar algumas memórias significativas para o período pesquisado. Abaixo, trazemos alguns desses dados nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Relatos de memória de ex alunos Parte I



Fonte: Autores (2023)

Figura 3: Relatos de memória de ex alunos Parte II



Fonte: Autores (2023)

Comparando os depoimentos e as informações dados pelos entrevistados, observou-se lembranças comuns ao grupo e amizades que permaneceram no decorrer do tempo. Houve situações que apenas alguns dos ex- alunos trouxeram, provando que a memória é seletiva e que essa seleção é subjetiva. A oportunidade de relembrar os acontecimentos da vida escolar, os colegas, as professoras, as zeladoras, trouxe aos entrevistados um misto de alegria e nostalgia, o que possibilitou trazer dados mais significativos para a realização da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer do trabalho, notou-se que a participação dos moradores e ex -

alunos em uma pesquisa acadêmica, trouxe a sensação de pertencimento de um grupo que compartilhou experiências, valorizando dessa forma a memória e a história local.

Naquela época, a Colônia era um bairro distante, onde tudo parecia estar fora de alcance e apresentava desafios. As famílias, frequentemente grandes e muitas vezes enfrentando problemas financeiros, encontraram na Escola uma bússola para guiar seus caminhos, especialmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de prosseguir com os estudos. No entanto, outros perseveraram e alcançaram o Ensino Superior.

Apesar das mudanças verificadas na região, do avanço tecnológico e das novas formas de organização da sociedade, as lembranças desse período foram fatores importantes na constituição da identidade social, pois os seres humanos são sínteses de múltiplas determinações.

Nesse contexto, pode-se perceber que ao compartilharem suas lembranças os entrevistados sentiram-se valorizados, importantes e reconhecidos como cidadãos por socializarem memórias de uma época e seus costumes.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes Orais. Histórias dentro da História. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

ARARIPE, F. M. A. Do patrimônio cultural e seus significados. In: **Transinformação**, Campinas, 2004. 16(2): p. 111-112 maio/ago.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Ed. Vega, 1970.

BRASIL. **Decreto-lei nº 88/1938**. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-88-20-dezembro-1937-350832-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** - Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

CHAMMA, G. F. **História de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 1975.

CHAMMA, G. F. **Ponta Grossa: o povo, a cidade e o poder**. Ponta Grossa: PMPG, 1988.

CHESNEAUX, J. **Modernidade-mundo: brave modern world**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLZMANN, E. **Cinco histórias convergentes**. Ponta Grossa, UEPG, 2ª ed. 2004.

IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; IBGE, Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971; INEP/ MEC, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 101.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Editora Autores Associados, 2001, nº 1º, p. 9-43.

PINTO, E. A.; GONÇALVES, M. A. C. **Ponta Grossa – Um século de vida (1823-1923)**. Ponta Grossa, Kugler Artes Gráficas Ltda, 1983.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 339/1968**.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986, p. 64

RUTH, Nelci; RAGUSA, Helena. **A Escola Municipal da Colônia Dona Luiza e sua relação com a comunidade local nas décadas de 1950-1970**. Revista Ateliê de História. Ponta Grossa, vol 1, nº 1, 2013, p. 21-20.



Capítulo 3
A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO AO ENSINO
DA ESTATÍSTICA NAS SÉRIES DO
FUNDAMENTAL MAIOR

Kairon Ruannedy Rodrigues de Brito

Fernanda Janiele Dias Ferreira

Daniel Matias Santos

José Ribamar carvalho de Sousa

Kauany Victória Silva Souza

Taís Oliveira

Eli da Costa Melo

Izaías Gonçalves Lima

Aline de Freitas Miranda

Rosiomar Lobato Pinheiro Rodrigues

A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO AO ENSINO DA ESTATÍSTICA NAS SÉRIES DO FUNDAMENTAL MAIOR

Kairon Ruanny Rodrigues de Brito

Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

E-mail: kaironrodigues2002@gmail.com

Fernanda Janiele Dias Ferreira

Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

E-mail: fernandajaniele.df@gmail.com

Daniel Matias Santos

Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

E-mail: estudohibrido@gmail.com

José Ribamar Carvalho de Sousa

Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

E-mail: jrcarvalho7777777@gmail.com

Kauany Victória Silva Souza

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do

Pará. E-mail: kakau13souza@gmail.com

Taís Oliveira

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do

Pará. E-mail: thaisoliveira3114@gmail.com

Eli da Costa Melo

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do

Pará (UEPA). E-mail: elimelo2019@gmail.com

Izaías Gonçalves Lima

Mestre em Física pela Universidade Federal do Pará: E-mail

goncalvesled52@gmail.com

Aline de Freitas Miranda

Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

E-mail: alinemirandatj@gmail.com

Rosiomar Lobato Pinheiro Rodrigues

Graduada em Licenciatura em História Pela Universidade Federal do Pará.

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação. Bacharel em História pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Institucional Com Habilitação em Educação Especial, Autismo, História e Cultura Afro-Brasileira. E-mail:

rosiomar1000@gmail.com

RESUMO

O presente artigo vem a tratar sobre a importância do ensino da estatística nas séries do fundamental maior, visando, porém, os anos finais do fundamental já que, de certo modo alguns estudantes entram no ensino médio sem uma base previa do que iram conhecer. O objetivo da pesquisa é mostrar de forma teórica que a introdução a estatística é fundamental para que os alunos tenham em seu conhecimento a forma de como deve ser trabalhada, em que momento aplica-la e como resolver e interpretar gráficos estatísticos de forma adequada.

Palavras-chaves: educação, estatística, conhecimento, teoria.

Introdução

Atualmente, vivemos em uma sociedade que nas últimas décadas vem contemplando um grande desenvolvimento científico no meio tecnológico e educacional. Nesse cenário, fica evidente a importância da estatística dentro do âmbito social, porém, as instituições de ensino não abordam ou quando abordam não aprofundam o objeto de conhecimento, o que acaba deixando de certa forma uma base mal estabilizada dentro do ensino estatístico.

Cada vez mais acentuada em qualquer atividade profissional da vida. Nos seus mais diversificados ramos de atuação, as pessoas estão frequentemente expostas à estatística, utilizando-a com maior ou menor intensidade. Isto se deve às múltiplas aplicações que o método estatístico proporciona aqueles que dele necessitam (Toledo, 1985 p.13)

Na realidade, o estudo da estatística vem abrangendo uma quantidade significativa de conhecimento geral, onde, juntamente com o estado e a sociedade vem trazendo grande avanço nas pesquisas científicas de grande amplitude. Diante desses fatos, torna-se imprescindível a educação estatística no ensino fundamental.

A proposta pedagógica deste artigo, visa instigar a curiosidade dos alunos assim fazendo eles pensarem sobre a importância da estatística no seu âmbito social, desta forma fazendo eles pesquisarem sobre o assunto e aprofundando os conhecimentos realizando estudos e diálogos sobre o assunto proposto.

Diante disso, o aluno irá buscar o aperfeiçoamento com a ajuda do professor, analisando livros didáticos, onde se faz presente a teoria, na qual destaca o início da estatística e sua história ao longo dos anos, também irá fazer a interpretação de gráficos de leitura para uma melhor resolução de suas atividades avaliativas. Obviamente, o professor estará presente de forma que poderá guiar o aluno para um melhor entendimento de suas atividades curriculares.

É bom se pensar que, o estudante irá utilizar seu conhecimento prévio não apenas no estudo da matemática e sim também em outras áreas do seu conhecimento, conseguindo aplicar de forma adequada e trabalhar de forma organizada usando gráficos, tabelas e também pictogramas de forma lúdica e chamativa (o que torna bastante atrativo ao leitor).

possa contribuir para que a escola cumpra seu papel de preparar os estudantes para a realidade à medida que desenvolve a elaboração de questões para responder a uma investigação, que possibilita o fazer conjecturas, formular hipóteses, estabelecer relações, processos necessários à resolução de problemas (LOPES, 1998, p.9).

Dessa forma, a resolução de uma atividade torna-se mais fácil, já que o aluno terá em mente a teoria e poderá realizar a prática com a ajuda do professor em sala de aula. O professor nesse momento poderá utilizar de forma consciente o livro didático o que será um elemento muito importante para auxiliar no aprendizado do aluno.

EXPLICAÇÃO DIDÁTICA

A importância da estatística já foi trabalhada, contudo devemos abordar as práticas pedagógicas que os professores devem utilizar afim de introduzir as ideias de educação estatística dentro de uma sala de aula. Vamos salientar a importância do uso do livro didático para visualização de gráficos estatísticos e resolução de problemas relacionados aos problemas matemáticos.

Com intuito de fundamentar o artigo proposto, fez-se necessário a análise de dois livros didáticos:

Livro 1: Matemática, estatística e probabilidade. EDITORA: FTD

O livro acima, foi analisado buscando melhor o entendimento do aluno e do professor em igual. O livro tem uma apresentação muito clara, perfeita para uma introdução do assunto a ser trabalhado, onde os alunos terão um bom material de apoio onde o mesmo apresenta gráficos muito claros e muito bem ilustrados onde o educador pode basear a explicação e criar um cenário de ensino e aprendizagem, demonstrando circunstâncias onde o pensamento estatístico se faz presente dessa forma situando o assunto com aplicações claras e objetivas do conteúdo a fim de melhor entendimento dos estudantes.

Com uma introdução breve, entraremos em si no assunto proposto pelo livro: O mesmo busca ensinar de forma teórica com textos e ilustrações a forma que a estatística se originou e a forma correta de introduzir ela. Desde os princípios da contagem até o ensino da estatística e a probabilidade

Contextualiza sobre os termos dentro do campo da estatística, como, População, amostra e variável. Aonde população vem a ser a parte da observação dos grupos, no qual também será introduzida a unidade estatística. Amostra irá tratar sobre uma parcela da “população” que foi dividida para fins de estudo, ademais, a variável é o estudo das características dos elementos e pode ser dividida em duas partes: variável quantitativa e qualitativa.

Busca também teorizar a análise da frequência absoluta e frequência relativa na qual teremos a aplicação de tabelas e das primeiras fórmulas para o cálculo da demanda estatística.

Também temos a representação gráfica onde os dados são anexados de forma paralela horizontal ou vertical para representar uma variação de determinados elementos. O gráfico de setores, é o famoso gráfico em forma de pizza/círculo, que é dividido em várias partes que são os setores. O tipo de gráfico utilizado é comum para se mostrar ou comparar visualmente os dados que ocupam determinado setor.

O livro introduz e aprofunda os conceitos de gráficos matemáticos, deixando o aluno apto a interpretar e compreender os mais diversos tipos de gráficos sejam eles em setores (já abordados) ou mesmo em formatos retangulares ou de linha os mesmos sendo baseados no plano cartesiano bidimensional. Afim de melhor esclarecimento do conteúdo proposto a editora criou um livro bem ilustrado.

Deve ser ressaltado a importância da resolução exercícios. As atividades do livro, como as listas de questões são distribuídas de maneira clara onde os estudantes poderão aprofundar os seus conhecimentos matemáticos com a grande quantidade de exercícios.

O número de exercícios resolvidos pelo livro deve ser destacado, pois tanto os alunos quanto os professores podem sanar as suas dúvidas com uma explicação clara e sucinta proposta pelos autores onde o professor deve utilizar esses exercícios resolvidos afim de solidificar a explicação do conteúdo em uma base sólida, onde os alunos não verão apenas formulas e números, mas sem nenhum sentido na vida real onde através dessa base os alunos poderão notar a aplicabilidade do conteúdo proposto.

Vale ser ressaltado o número de questões propostas pelo livro, um número bom de questões onde os alunos que já estão com uma base sólida totalmente apoiada no livro didático podem perceber a aplicabilidade do assunto, ademais o livro utiliza de dados estatísticos baseados no IBGE, onde os alunos poderão ver toda a aplicabilidade dos exercícios propostos e poderão resolvê-los sem grandes dificuldades.

O livro apresenta uma metodologia clara, objetiva onde a teoria é mais breve possível onde o foco é na resolução de exercícios isso se prova fato já que o livro apresenta lista de exercícios, esses mesmos exercícios já estão resolvidos. Ou seja, lista de exercícios totalmente voltadas para o processo de ensino e aprendizagem onde o aluno pode entender como o conteúdo.

Livro 2: Matemática, Estatística e Probabilidade. EDITORA: Ed. UEC

Diferente do último livro abordado, este livro começa mais teórico, com bastante ênfase no texto explicando cada tópico de maneira aprofundada com vários exemplos contextualizados para melhor entendimento, onde o mesmo se utiliza de vários capítulos somente para texto apenas para introduzir e aprofundar a ideia de estática onde o mesmo apresenta os motivos de se estudar estática e os métodos estáticos e a importância da coleta de dados, logo situando o aluno com o conteúdo proposto e contextualizando o estudo da estatística assim prendendo a atenção do aluno antes de partir para a resolução de exercícios.

O livro apresenta uma metodologia clara. Objetiva onde a teoria é o foco central e tem como objetivo a resolução de exercícios baseados em textos. Ou seja, com leitura teórica o aluno consegue buscar mais conhecimentos e aplica-los de forma correta.

Todo o material tem um poder de influência variável sobre os alunos, porque esse poder depende do estado de cada aluno e, também, do modo como o material é empregado pelo professor. Assim, por exemplo, para um mesmo material concreto, há uma diferença pedagógica entre a aula em que o professor apresenta oralmente o assunto, e a aula em que os alunos manuseiam os materiais. O material é o mesmo, mas os resultados do segundo tipo de aula serão mais benéficos à formação dos alunos porque, de posse do material, as observações e reflexões deles serão mais profícuas, uma vez poderão, em ritmos próprios, realizar suas descobertas e, discutir os resultados obtidos durante suas atividades (LORENZATO, 2006, p.27)

Embora importantíssimo, o livro didático não é a única ferramenta que deve ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Deve ser ressaltado a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem, sempre que possível a computação deve ser apresentada de maneira adjunta com a estatística pois com o auxílio dessas tecnologias a interpretação gráfica se torna mais clara, uma vez que os alunos poderão ver os gráficos sendo criados em tempo real e não por imagens (como nos livros didáticos).

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Tendo em vista o impacto que as tecnologias têm em toda sociedade, onde as ferramentas de software e aplicativos criados existem com o intuito de facilitar a vida

dos cidadãos e simplificar o cotidiano de toda uma sociedade, um exemplo disso são os aplicativos de conversa, onde por intermédio desses pode ser marcado reuniões, entrevistas sem mesmo sair de casa. Tecnologias como essa se tornaram imprescindíveis as vidas das pessoas. Diante deste fato se faz necessário a escola se atualizar adjunta com a sociedade, pois a demanda social exige pessoas minimamente capacitadas com Tecnologia da Informação e comunicação (TIC), pois a facilidade que tecnologia proporciona exige um compartilhamento de informações.

Diante disso faz-se necessário a escola formar pessoas capacitadas assim suprimindo a demanda da sociedade.

propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos. (BRASIL,2018, p. 274).

Contudo essa realidade ainda é distante em muitas escolas, especialmente no ensino público já que as escolas não abordam essa visão apenas segue um conteúdo pré-determinado onde os estudantes apenas se preocupam em “passar de ano” sem desenvolver o pensamento crítico que é tão importante.

Para poder superar essa ideia ultrapassada de avaliações somativas, onde os alunos apenas se preocupam em passar de série faz-se necessário a utilização de novos métodos de ensino e aprendizagem e um desses métodos é a modelagem matemática, onde os alunos poderão compreender melhor os problemas propostos pelo educador

MODELAGEM MATEMÁTICA DENTRO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Modelagem matemática na educação contribui com a aprendizagem significativa na Educação Básica e promove a ruptura de um ensino descontextualizado, ou seja, distante da realidade de seus alunos. Sabe-se que a sua prática envolve as ações dos alunos no ambiente criado pelo professor, tendo este usando exemplos presentes no cotidiano do educando para elaboração de questões, despertando de curiosidade por partes dos alunos. Problemas matemáticos deixaram

de ser apenas questões de sala de aula e passam a ter utilidade no cotidiano e passará a ser algo do dia-a-dia do indivíduo, algo que o aluno verá que pode sim lhe ajudar.

Evidente que alguns educadores deixam passar despercebida essa questão de aprendizagem, e agem como que paralisados em um ensino padrão não buscando novas metodologias de ensino onde, facilmente, nota-se que o sujeito mais prejudicado é o aluno.

Desse modo, encontramos os desafios da utilização da modelagem matemática, pois com um método diferenciado de ensino faz-se necessário um processo a estudo a adaptação por parte do professor para assim poder assimilar a ideia proposta pela prática pedagógica. Contudo, aquele professor formativo adaptado ao ensino não aceitará mudar o seu método de ensino tendo em vista toda sua carreira foi baseada no ensino tradicional. Logo faz-se necessário uma reeducação de todo o corpo docente em âmbito nacional dentro do ensino da matemática para assim tirar a falsa ideia da cabeça dos alunos de que a matemática é algo difícil que somente os “gênios” são capazes de compreender. Dessa forma, o ensino da matemática será democratizado dentro do país e fazendo com que alunos das escolas públicas tenham um ensino de qualidade desta ciência que é tão presente no cotidiano de toda a população mundial.

Vemos então a importância de saber trabalhar de maneira cautelosa e usando uma didática mais aberta, faz com que o projeto de modelagem seja bem mais proveitoso para todos os indivíduos envolvidos, tendo em vista que os resultados alcançados podem ser de uma enorme dimensão desde que se saiba aproveitar inteiramente todos os dados e aspectos do projeto. É notório que a modelagem matemática não deve ser usada como uma única metodologia de ensino, o professor no exercício das suas atividades, deve sempre procurar a melhor metodologia de ensino da matemática, como: jogos, brincadeiras, a história da matemática, metodologia dos três momentos, resolução de problemas, enfim usar todos os seus recursos para obter o melhor resultado possível no ensino da matemática.

A matemática aplicada envolve duas atividades essenciais: a modelagem matemática e o uso de técnicas matemáticas (BURAK, 1992, p. 59)

Dentro da educação estatística a modelagem matemática faz um importante papel, logo se torna de suma importância que o professor conheça profundamente o assunto e saiba utilizar os seus mecanismos. Afim de melhor esclarecimento da modelagem matemática, este artigo apresentará 3 procedimentos que devem ser adotados na sala de aula e deve ser usado dentro do ensino da estatística.

Interação: quando for delimitada a situação estudada, ocorre uma pesquisa, de modo indireto ou direto, sendo importante ressaltar o reconhecimento da situação problema e familiarização com o assunto se inter-relacionam não necessariamente seguindo um padrão. **Matematização:** parte essencial, pois gera o conteúdo matemático a partir da situação-problema atual, identificando variáveis e constantes envolvidas, selecionando quais devem descrever as relações em termos matemáticos. Analisa-se o problema com o “ferramental” matemático disponível, onde a resolução do problema é encontrada por meio de aproximações. **Modelo matemático:** com o intuito de concluir o modelo, é importante comparar se o nível de aproximação da representação com a situação-problema real está adequado, interpretando a solução com os dados obtidos.

ADAPTANDO A MODELAGEM PARA A REALIDADE DAS ESCOLAS

Muitos pesquisadores usam fenômenos advindos das ciências naturais nas quais os pesquisadores usam situações empíricas para explicar fenômenos naturais. Contudo, tal processo não deve possuir os mesmos parâmetros dentro de uma escola, visto que as questões propostas pelo professor em sala de aula não possuem a mesma intensidade das ciências naturais modeladas matematicamente no sentido literal.

Em vista disso, os educadores atuantes ou futuros educadores tem o desafio de desdobrar-se pois não é fácil entrar em uma sala com mais de 30 alunos e ter que a conhecer a vivência de cada um e usar uma metodologia que cada aluno possa se adaptar facilmente. No entanto, se a educação matemática fosse incluída na grade curricular do curso de matemática como uma disciplina, os docentes já teriam contato antes de atuar em sala de aula e facilitaria a sua prática pedagógica.

Além disso, é visivelmente clara a situação da educação matemática que vem passando por uma fase de transtornos e dificuldades, especialmente, por parte dos alunos que estão cada vez mais encontrando dificuldades em aprender matemática.

Muitos estudos comprovam que essa dificuldade está diretamente ligada a forma complexa como essa disciplina está sendo trabalhada pelos professores de matemática, o qual estes tendem a trabalhar conteúdos de forma direta e abstrata, incluindo apenas a fórmulas e propriedade que, muitas vezes, desmotivam os alunos por não fazerem o menor sentido para eles. Para Burak (2006) o ensino da matemática, na maioria das escolas com raras exceções, enfatiza de mais as regras, a memorização para respostas as questões matemáticas

A partir da concepção do autor, é possível ver a modelagem como uma estratégia de ensino de suma importância dentro do contexto educacional. A modelagem matemática vem aliando teoria a pratica, motivando seu usuário na procura de entendimento da realidade que o cerca e na busca de meios para agir sobre ela e transformá-la. Nesse sentido, é também um método científico que ajuda a preparar o indivíduo para assumir seu papel na sociedade

[...] a Modelagem Matemática no ensino pode se um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece, ao mesmo tempo que aprende a arte de modelar, matematicamente. Isso porque é dada ao aluno a oportunidade de estudar situações - problema por meio de pesquisa, desenvolvendo seu interesse e aguçando seu senso crítico. (BIEMBENGUT; HEIN, 2007, p.18).

Levando em consideração tamanha importância da modelagem, fez-se necessário uma pesquisa sobre o assunto, pois se o educador utilizar a modelagem matemática adjunto com a TIC dentro do ensino da estatística haverá grandes chances do professor prender a atenção do aluno, assim tornando o processo de ensino e aprendizagem mais leve dentro do âmbito escolar.

Para melhor entendimento foi realizada uma pesquisa, onde um pequeno grupo de entrevistados falam sobre o seu ensino dentro da estatística.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

De acordo com estudos feitos baseados em livros e artigos foi feita uma pesquisa de campo em apenas um grupo focal (técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais), a pesquisa foi feita dessa maneira, pois, por questões de tempo não pode

ser feita de uma maneira mais elaborada, porém, os dados levantados foram de grande ajuda para fins científicos.

Foram feitas algumas perguntas com o intuito de entender melhor a convivência da pessoa com o objeto de conhecimento a ser estudado. As perguntas apresentadas foram as seguintes:

- 1: Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística
- 2: O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo
- 3: O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental.

Ademais, foi entrevistado pessoas no campo das ciências exatas, das ciências humanas e pessoas sem formação acadêmica. Abaixo um quadro de apresentação das perguntas e duas respostas. Na tabela 1 apresenta-se as respostas dos entrevistados.

Tabela 1 - Pesquisa de campo sobre a importância da introdução da estatística no ensino fundamental

entrevistados	pergunta 1	resposta	pergunta 2	resposta	pergunta 3	resposta
P1	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística?	“Ao ensino em si foi um pouco vazio, fui ver a questão da estatística já na universidade”	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“Consegui aprender depois do ensino médio e usar como base ao tcc”	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental?	“Acha importante por que assim o aluno irá ter uma base para não sentir tanta dificuldade mais a frente”
P2	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística?	“Eu lembro vagamente de como ela foi lecionada”	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“Consegui aprender minimamente o básico, porém, tive muita dificuldade em provas (Enem)”	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental?	“Eu vejo como importante, pois o aprendizado é contínuo, e com o básico da estatística pode ajudar muito e uma oportunidade excelente.”

P3	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística?	“Foi ministrada no ensino médio de forma não ampla”	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“Tive bastante dificuldade na leitura de gráficos e interpretação deles”	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental ?	“é de suma importância a inclusão dessa disciplina/to pi-co ao ensino fundamental ou médio.”
P4	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística?	“foi algo bom, porém, não bem explorado”	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“Consegui entender e mais na universidade”	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental?	“teria que ser algo aplicado realmente no ensino fundamental maior, pois, no menor o aluno é mais lúdico”
P5	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística	“foi bem razoável, já que os próprios professores fugiam um pouco do assunto”	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“Particularmente não consegui entender e procurei aprender por fora da escola”	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental ?	“ bastante útil, pois, irá ajudar o aluno a ter convicção sobre o assunto ao entrar no ensino médio”
P6	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística	“uma coisa bem vazia, particularmente não lembro de ter visto a estatística em si”	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“não consegui aprender, porém, tenho uma noção básica”	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental ?	“é importante, pois, é uma base necessária já que engloba várias áreas do conhecimento”
P7	Como foi o ensino médio em relação ao aprendizado sobre estatística	Quando me formei no ensino médio o aprendizado de estatística era muito decorativo e descontextualizado, tínhamos que decorar	O que ela conseguiu entender e se conseguiu aprender algo?	“como mencionei anteriormente, meu aprendizado não foi muito significativo sobre esse tema. Porque eu apenas decorava a que tinha que ser	O que ela acha da introdução a estatística nos anos finais do ensino fundamental ?	Acredito que a matemática está em todos os âmbitos da nossa vida. Alguns assuntos dessa disciplina são complicados de se

para acertar algo na prova. Posso falar com propriedade que época eu decorei muita coisa porque era necessário, então posso dizer que o meu aprendizado sobre estatística não foi algo concreto e hoje já não lembro quase nada do que eu “aprendi” na época.

decorado para usar nas provas.

entender em apenas um ano estudando. Acredito que é muito válido a introdução sobre estatística nos anos iniciais do fundamental, pois, ao chegar no ensino médio o aluno já terá uma noção básica do que se trata o assunto, fazendo com que o processo de ensino acerca do tema seja mais efetivo e completo.

Fonte: Elaborada pelos autores (2023)

ter conhecimentos estatísticos tornou-se uma inevitabilidade para exercer uma cidadania crítica, reflexiva e participativa, tanto em decisões individuais como coletivas, e esta necessidade não é exclusiva dos adultos, uma vez que tanto os adultos como as crianças estão expostos a dados estatísticos (CARVALHO, 2021, p. 18)

Como foi visto acima, as pessoas entrevistadas deram seu parecer de todas as formas possíveis fazendo com que 100% das respostas fossem positivas em relação a introdução a estatística no ensino fundamental.

CONCLUSÃO

Este artigo visa fortalecer a base de ensino da matemática em especial da estatística e mudar a falsa ideia de que a matemática é uma vilã dentro das escolas e das avaliações propostas pelo professor. Foi abordado uma reeducação por parte dos professores, além de considerar a realidade em que os alunos estão inseridos e uma

melhor didática utilizando livros didáticos, Tecnologias de informação e educação e a modelagem matemática.

A utilização adjunta desses três métodos a longo prazo irá sanar a ideia de que a matemática é algo impossível que somente um seletivo grupo de pessoas consegue compreender.

Como foi apresentado na pesquisa acima todos os entrevistados acharam que estatística foi mal introduzida, isso se foi introduzida. Com o acréscimo da estatística dentro fundamental 2 muitos desses problemas seriam amenizados e com a utilização de métodos de ensino e de novas tecnologias dentro ensino básico o impacto que os alunos terão com a matemática será mínimo, logo a introdução desses métodos dentro do ensino público tornam-se imprescindíveis. Desta maneira democratizando o ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelação matemática como método de ensino-aprendizagem em cursos de 1º e 2º graus.**, Rio Claro: UNESP,1990. (Dissertação de Mestrado).

BIEMBENGUT, Maria Salett. (1999). **Modelagem matemática e implicações no ensino-aprendizagem de matemática.** Blumenau: Editora da FURB, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BONJORNO, José Roberto et al. **Estatística Combinatória e probabilidade.** 1 ed. Editora: FTD. São Paulo, 2020

BURAK, Dionisio. **Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem.** 1992. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de educação, UNICAMP, São Paulo, 1992.

BURAK, Dionisio. **Modelagem matemática: uma metodologia alternativa para o ensino de matemática na 5ª série.** 1987. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - IGCE, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-UNESP. Rio Claro, 1987

CARVALHO, Carolina. **Interação entre pares: Contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade.** 2001. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2001.

CAZORIA, Irene, et al. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. Sociedade Brasileira de Matemática São Paulo, 2017.

SILVA, Jorge Luiz de Castro, et al. **Matemática Estatística e Probabilidade**. 3 ed. Editora: Ed UECE. Fortaleza, 2015

SILVA, Camila Rubira. **Da Teoria à prática: Uma proposta pedagógica para o ensino da Estatísticas nos anos finais do ensino fundamental**. 2015, TCC (licenciatura em matemática) – Instituto de Matemática, Estatística e física, Universidade Federal do Rio Grande, 2015

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas SP: Autores Associados 2012. (Coleção Formação de Professores)

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. **Probabilidade e a Estatística no Ensino Fundamental uma análise curricular**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TOLEDO, Luciano Geraldo; OVALLE, Ivo Izidoro. **Estatística Básica**. 2 ed. Editora: Atlas. São Paulo, 1992.



Capítulo 4
EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS:
ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

Rafaéla Pavéglio Gomes
Marjorie Bier Krinski Corrêa

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

Rafaéla Pavéglio Gomes²

*Professora de Anos Iniciais, Graduada em Pedagogia,
Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial.
Mestranda do PPGDPP da UFFS Campus Cerro Largo*

Marjorie Bier Krinski Corrêa³

*Comunicadora Social, estudante de Licenciatura em Sociologia,
Especialista em Ciências Políticas e Docência do Ensino Superior.
Bolsista CRFB3 no PPGDPP da UFFS Campus Cerro Largo.*

RESUMO

O artigo apresenta as principais funções da educação tomando como ponto de partida os direitos humanos e o desenvolvimento pleno do sujeito. O objetivo geral é identificar possíveis entrelaçamentos entre educação integral e direitos humanos. Dentro dessa perspectiva se faz necessário estudar o tema “educação integral e direitos humanos: entrelaçamentos possíveis”. Para compreendermos os entrelaçamentos possíveis entre educação integral e direitos humanos. Na realização deste trabalho utilizou-se pesquisa bibliográfica em livros, leis e artigos na intenção fazer uma análise e interpretação, dando origem a um relatório da pesquisa e a divulgação dos resultados. Entre os principais resultados da pesquisa identificou-se que a educação tem função de orientar desta forma tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e desta maneira a educação cumpre seu papel social se entrelaçando com os direitos humanos.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Direito; Educação; Humanidades.

ABSTRACT

The article presents the main functions of education, starting from human rights and the full development of the individual. The general

² Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS Campus Cerro Largo – PPGDPP. E-mail: paveglorafaela@gmail.com

³ Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS Campus Cerro Largo – PPGDPP. E-mail: marjorie.bier@gmail.com

objective is to identify possible interconnections between comprehensive education and human rights. Within this perspective, it is necessary to study the theme "comprehensive education and human rights: possible interconnections". In order to understand the possible interconnections between comprehensive education and human rights, bibliographic research was conducted in books, laws, and articles with the intention of conducting analysis and interpretation, resulting in a research report and dissemination of the results. Among the main results of the research, it was identified that education has the function of guiding, aiming at the full development of the learner, their preparation for citizenship, and their qualification for work, and in this way, education fulfills its social role by intertwining with human rights.

Keywords: Development; Right; Education; Humanities.

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi e tem sido tema de bastante discussão tanto por gestores públicos quanto para profissionais da educação e demais membros da sociedade. O artigo 205 da Constituição federal estabelece que “é dever do Estado garantir a educação para todos os indivíduos, visando seu preparo para exercer a cidadania”.

Levando em consideração esse artigo da Constituição Federal, é possível constatar que a educação é um direito do ser humano garantido por lei. Sendo assim, que todos tenham as mesmas condições de acesso a escola e um ensino de qualidade. Pensando no desenvolvimento integral do ser humano é possível também pensar numa educação integral.

Segundo a BNCC, a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (BNCC, 2017, p.14)

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário destacar a pergunta: quais são os entrelaçamentos possíveis entre educação integral e direitos humanos?

Educação integral e direitos humanos estão profundamente entrelaçados, pois ambos estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento pleno e saudável dos indivíduos e da sociedade como um todo. A educação integral, em seu sentido mais

amplo, busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, levando em consideração não apenas o aspecto intelectual, mas também o físico, emocional, social e cultural. Por outro lado, os direitos humanos referem-se aos direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, religião, origem nacional, entre outros, e visam garantir a dignidade e a igualdade de todos.

Quando a educação integral é fundamentada nos princípios dos direitos humanos, ela se torna uma ferramenta crucial para promover a consciência e a prática dos direitos humanos desde a infância até a vida adulta. Isso significa que, além de transmitir conhecimentos acadêmicos, a educação integral deve incluir a educação para a cidadania, abordando questões relacionadas à justiça social, igualdade de gênero, diversidade cultural, respeito às diferenças, inclusão e respeito ao meio ambiente.

Ao incorporar os direitos humanos em seu currículo e práticas educacionais, as instituições de ensino têm o potencial de promover uma cultura de respeito, tolerância e aceitação mútua. Além disso, a educação integral que se baseia nos direitos humanos pode capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos e críticos, capazes de defender e promover os direitos humanos em suas comunidades e além.

Dessa forma, o entrelaçamento entre educação integral e direitos humanos cria uma base sólida para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e inclusivas, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno e de contribuir positivamente para o bem-estar coletivo.

Assim, o propósito desse estudo consiste em identificar possíveis entrelaçamentos entre educação integral e direitos humanos. Portanto, para isso, busca-se abordar, na sequência, a metodologia da pesquisa, fundamentação teórica, análise dos resultados e as conclusões finais que obtivemos nessa pesquisa.

METODOLOGIA

Este estudo busca descrever os procedimentos e processos da investigação, dessa forma, as etapas do trabalho foram definidas a partir da seguinte indagação: Quais são os entrelaçamentos possíveis entre educação integral e direitos humanos?

Na realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica, pois ela permeia a pesquisa na tentativa de ampliar o conhecimento sobre o assunto. Gil (2002, p.45) destaca que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no

fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Além disso, é realizada também com o propósito de identificar conceitos que proporcionem a base teórica necessária ao entendimento da relação entre educação integral e direitos humanos na intenção de fazer análise e interpretação, dando origem a um relatório da pesquisa e a divulgação de resultados.

Gil (2002, p.90) traz a concepção de que nas pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório. Nesse sentido trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco no arcabouço teórico existente, destacando alguns teóricos e relacionando com leis que regulamentam a educação integral e os direitos humanos.

Na sequência serão analisados os dados encontrados para melhor compreensão do assunto na busca de identificar possíveis entrelaçamentos entre educação integral e direitos humanos.

EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

É preciso ter o cuidado para não confundir educação integral com educação em tempo integral. Por mais que seus nomes sejam parecidos, os seus significados e objetivos são diferentes, pois a educação em tempo integral está relacionada ao tempo de permanência do aluno na escola.

Para melhor entendimento o Centro de Referência em Educação em sua página na internet destaca

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (SITE CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO, s.a.)

De acordo com essa abordagem podemos entender que a educação integral está relacionada ao conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas

para que a criança, adolescente tenha um desenvolvimento completo. Lembrando que a educação está presente em todos os lugares.

No Caderno 01 “Currículo e Educação Integral na Prática, Uma Referência para Estados e Municípios”, podemos encontrar a seguinte descrição:

A Educação Integral vem sendo construída por um movimento brasileiro que ganhou força no final da década de 1990 como uma concepção que propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, a Educação Integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com sua vida. (COSTA *et al*, 2019, p.16)

Seria ingênuo pensar que a educação acontece apenas na escola. Se pararmos para pensar, o primeiro contato social que a criança tem é com a família e logo em seguida com a igreja e demais membros da sociedade, nesse período a criança de acordo com seus vínculos está sendo educada, construindo sua identidade. Quando chega a escola traz consigo uma bagagem de conhecimentos e princípios que vão se moldando com o tempo. A orientação de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* é no sentido de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 1987, p.43)

Nesse contexto, RIBEIRO; MOREIRA, (2020, p.983) destacam que a educação integral deve:

[orientar] para além da memorização de informações, é preciso educar para se fazer bom uso dos pilares estruturantes do conhecimento, construídos pelos antepassados. Pensar bem: utilizar os conhecimentos, saberes sem o divisionismo, mas pela integração entre eles. Por uma Educação Integral, é preciso formar crianças, jovens e adultos com consciência da importância de se planejar e projetar uma sociedade-mundo para todos, por todos, com todos e pelas mãos dos cidadãos terrestres. (RIBEIRO; MOREIRA, 2020, p.983)

A orientação de Ribeiro e Moreira (2020) é no sentido de formar cidadãos conscientes e comprometidos com o meio no qual estão inseridos pensando não só na atualidade, mas, também em como será a vida das futuras gerações. É necessário ter a percepção de que o mundo que os rodeia é de nossa responsabilidade conservá-lo para que haja bem-estar social. Nesse entendimento a educação integral tem papel

importante no direcionamento da sociedade e na forma de usufruir os direitos humanos.

Também é importante pensarmos e definirmos a educação como um dos direitos humanos. Nessa perspectiva, temos a Declaração universal dos Direitos Humanos, UNESCO (1998, s.p.) que orienta:

ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (UNESCO, 1998, s.p)

Nesse contexto. é possível compreender que os direitos humanos são universais devendo ser aplicados de forma igual a todos, sem qualquer tipo de discriminação. Os direitos humanos são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Desta forma, “todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa”. (UNESCO. 1998, s.p)

No Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelece em seu “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDB, 1996, s.p) Dentro dessa perspectiva compreende-se que a educação está presente em todos os lugares independente de classe social, religião, entre outros aspectos sociais.

Nesse sentido a UNESCO (1998, s.p) regulamenta “Artigo 1. Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

É importante destacar que no Brasil no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada 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. Nesse sentido esse

documento estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa do ensino de maneira que haja uma educação integral em todo território nacional e se cumprindo assim o direito por um desenvolvimento integral. Fazendo com que a educação seja um dos pilares para o desenvolvimento humano, que é direito de todo cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta forma promove a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos e cada uma das crianças e jovens na Educação Básica. De maneira que em todo o território nacional sejam trabalhados os mesmos eixos temáticos e habilidades sendo está um entrelaçamento possível entre a educação integral e direitos humanos.

Nessa mesma perspectiva no site do Centro de Referência em Educação está destacado que

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. (<https://educacaointegral.org.br/conceito/>)

Nesse sentido, a UNESCO (1998, s.p) estabelece em seu Artigo 26. 1. “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”. Quanto mais os sujeitos tiverem acesso ao conhecimento por meio da educação maior será o seu entendimento sobre os seus direitos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação integral é um direito assegurado por lei. Todos os sujeitos tem direito ao pleno desenvolvimento que vai além do desenvolvimento cognitivo, motor e social. Sendo necessário um conjunto de dimensões culturais, sociais entre outras para que haja esse desenvolvimento integral que é tido como um dos direitos humanos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também orientam através de alguns objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania... (BRASIL, 1997, s.p)

É importante destacar que a educação está presente em todos os lugares: em casa, na rua, na igreja, na escola... Quando estudamos as leis e nos aprofundamos delas é possível perceber que o objetivo delas é que seja cumprido os direitos humanos para que o sujeito tenha um desenvolvimento pleno e para que isto realmente aconteça é necessária uma educação integral.

Nesse sentido, é preciso desenvolver o senso crítico dos alunos para que assim, possam compreender melhor o mundo. Instigando as crianças e despertando nelas cada vez mais curiosidades. “A Educação Integral, hoje, não é mais um projeto de movimento: é uma concepção de educação garantida pelas legislações, no currículo, nas relações e na proposta pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino”. (RIBEIRO; MOREIRA, 2020, p.972)

Que esta educação não se baseie apenas em conteúdos decorados, mas, que sejam aprendizados para a vida. Que as habilidades e competências a serem desenvolvidas no educando sejam trabalhadas de forma interdisciplinar e que estas façam sentido. É possível tomar como ponto de partida os saberes trazidos pelas crianças e com base neles desenvolver projetos que vão além da sala de aula buscando integrar escola, família e sociedade pois, como é perceptível todos tem seu papel na educação integral.

Paulo Freire (1987, s.p), em sua obra Pedagogia do Oprimido aborda a concepção de que

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, como

exemplo, surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 1987, s.p)

Freire é considerado uma referência para os educadores por pensar numa educação transformadora, situado no desenvolvimento pleno de maneira que a pessoa tenha capacidade para fazer suas escolhas, ser um ser pensante e não pensado. Ressaltando a importância da socialização, das trocas de experiências, de ambiente acolhedor para a educação integral como um dos pilares para o gozo dos direitos humanos.

A educação no seu sentido mais amplo, significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. Para tanto se faz necessária uma educação compartilhada entre os membros da sociedade planetária, em busca desta consciência mútua de compreensão, respeito e ética pela humanidade do eu e do outro. (RIBEIRO; MOREIRA, 2020, p.986)

Nesse sentido o sujeito não necessita de respostas prontas e sim ser instigado a pensar de forma que possa ir sanando suas dúvidas e administrando novas inquietações, esse é um dos papéis da educação. Formar seres críticos, curiosos, responsáveis, autônomos a ponto de serem capazes de viver em sociedade gozando os seus direitos humanos e respeitando os dos outros. Nessa perspectiva, portanto temos a educação entrelaçada com os direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo passa por diversas transformações sociais, econômicas, tecnológicas e nesse cenário temos a educação juntamente com os seus desafios. Um dos principais desafios da educação está na formação plena do sujeito para que ele possa viver bem em sociedade.

Quando mencionado viver bem é no sentido do bem-estar social. Para que isso ocorra é necessário que a educação integral seja o caminho para seu reconhecimento

como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, tornando-se um agente social com direitos e deveres.

A educação integral abre caminhos para que se cumpram os direitos humanos que são assegurados por lei. A Educação Básica está relacionada a todas as fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice. Independentemente da idade são seres sociais lembrando que cada fase guarda especificidades na forma de relacionamento com a realidade.

Nesta perspectiva Costa (2019, p.21) orienta no sentido de que

A concepção de Educação Integral pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento. A Educação Integral é, desta forma, uma concepção de educação comprometida com a construção de conhecimentos com sentido e significado por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes. Para tanto, as aprendizagens devem ajudar a aprofundar o desenvolvimento da criança e do adolescente, e inversamente, todas as forças propulsoras do desenvolvimento devem ser aproveitadas para estimular e facilitar as diferentes aprendizagens. (COSTA, 2019, p.21)

Pensar numa educação transformadora é pensar em uma educação integral pois, ela é o alicerce para o pleno desenvolvimento do ser social independente de sua faixa etária. Tendo assim, uma educação a partir da vida e para a vida fazendo com que o sujeito perceba o sentido de sua existência, valorizando sua vida e a do outro. Esse tipo de ensino é embasado nos valores os quais serão carregados além do ambiente escolar.

A educação é um processo contínuo, iniciando na família e permanecendo durante toda a vida. É preciso que família, escola e sociedade sejam os alicerces para a construção do ser humano respeitando os direitos humanos individuais e coletivos valorizando suas culturas compartilhando valores como respeito, dignidade, empatia, entre outros. Sendo a educação integral o principal pilar para desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Não podemos esquecer da Declaração Universal dos Direitos Humanos a qual estabelece o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça

e da paz no mundo. Declaração esta que se estende a todas as pessoas afirmando que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção.

É importante ressaltar que esses documentos que regem a educação e os direitos humanos são importantes, pois, promovem a valorização do conhecimento assim como a formação integral dos alunos e a promoção da cidadania. Contribuindo desta forma na construção de uma sociedade mais justa e igualitária de maneira que todos sintam-se valorizados e tenham consciência do seu papel na sociedade.

Nesse sentido a educação integral elenca aspectos essenciais para a aprendizagem de crianças e jovens acontecer, como sua saúde mental, bem-estar e pertencimento escolar. Além disso, as competências também atuam como fator protetivo contra os efeitos do bullying ou da violência, doméstica ou escolar. Protegendo os sujeitos e respeitando os direitos dando ênfase ao seu pleno desenvolvimento.

Portanto, com base nos estudos realizados é possível afirmar que nos documentam que orientam os sistemas educacionais a educação integral está relacionada como um direito humano, sendo este estendido a todos os brasileiros e assegurados por lei. Cabe aos profissionais da educação, família, Estado e sociedade corroborarem para que haja pleno desenvolvimento e assim o cumprimento dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

_____. **Centro de Referência em Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso em: 28, out 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução No 2 CNE/CP 22/12/2017.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/>

323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-

resolucoes-cp-2017>. Último acesso em 26/11/2018

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

COSTA, Natacha Gonçalves da; WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey. Edgar Morin e a educação integral: subsídios para essa associação. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação -2020- Periódico científico Editado Pela ANPAE**, 36(3), 970–989. <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.104868> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104868/59282> Acesso em: 29 out, 2023.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 Brasília 1998 Representação da UNESCO no Brasil



Capítulo 5
A EDUCAÇÃO E O ETHOS DOMINANTE: ENTRE
REPERTÓRIOS DE REPRODUÇÃO E
SUBVERSÃO
Pedro Henrique Almeida Bezerra

A EDUCAÇÃO E O ETHOS DOMINANTE: ENTRE REPERTÓRIOS DE REPRODUÇÃO E SUBVERSÃO

Pedro Henrique Almeida Bezerra

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato:

pedro.almeida1192@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a função da escola como agente de integração cultural e como inculca na população a cultura das classes dominantes, bem como sua ligação com as posições sociais e de classe dos indivíduos. O texto apresenta uma metodologia de pesquisa quali-quanti que foi aplicada em uma sala de aula universitária, onde se verificou que estudantes trabalhadores e de classe socioeconômica baixa tendem a apresentar maiores dificuldades de desempenho acadêmico. O autor propõe a metodologia dialógica de ensino como possibilidade de diminuir a fratura representada pelo sistema educacional e a desigualdade que ele perpetua e reproduz, mas reconhece que esta abordagem é apenas uma fissura e potência, não uma solução efetiva e definitiva para o problema.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Desigualdade; Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This article addresses the role of the school as an agent of cultural integration and how it inculcates the culture of the dominant classes in the population, as well as its connection with the social and class positions of individuals. The text presents a quali-quanti research methodology that was applied in a university classroom, where it was found that working students and students from low socioeconomic classes tend to have greater difficulties in academic performance. The author proposes the dialogical teaching methodology as a possibility to reduce the fracture represented by the educational system and the inequality that it perpetuates and reproduces, but recognizes that this approach is only a fissure and potency, not an effective and definitive solution to the problem.

Keywords: Education; Culture; Inequality; Pierre Bourdieu.

1 INTRODUÇÃO

A educação possui na escola a sua instituição formal de produção e reprodução. Essa, por sua vez, nos fornece um código comum que permite a inteligibilidade entre as relações humanas. A linguagem e a alfabetização são os primeiros e mais importantes códigos a serem transmitidos, tanto no nível da fala quanto da escrita. A escola do ponto de vista sociológico é responsável por inculcar a cultura nas pessoas. Essas são classificadas e taxadas como letradas ou não-letradas, logo constitui mecanismo de distinção. Porém, a cultura reproduzida e entronizada não é qualquer uma, mas aquela própria das classes dominantes (elites econômicas e culturais) (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O código comum de comunicação em diversas sociedades ao longo da história ficava sob o encargo da religião. Nas estruturas sociais ditas modernas, a função de fornecer esse código fica a cargo da escola. Logo, ela funciona como um agente de integração lógica, moral e cultural. Uma procuração por antecipação. Ao passo que a sociedade moderna se complexifica e se institui, mais a escola monopoliza esse processo de integração. Produz, por sua vez, um tipo de indivíduo com pensamentos, percepções e ações programadas, pois todo modelo de ensino é um esquema de programação lógica. A escola se configura como o espaço por excelência para a formação de mentalidades (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Por isso, constitui-se como local de disputa, principalmente daqueles que desejam fortalecer a corrente de pensamento dominante.

Os esquemas linguísticos e intelectuais determinam muito mais o que os indivíduos apreendem como digno de ser pensado e o que pensam a respeito, pois atuam fora do alcance das tomadas de consciência crítica: o pensamento segue uma rede de caminhos abertos no interior de uma linguagem particular, uma organização capaz de orientar de modo sistemático na direção de certos aspectos da inteligência ou de certos aspectos da realidade, descartando sistematicamente outros aspectos valorados por outras linguagens. O indivíduo é inteiramente inconsciente desta organização e completamente amarrado a estes laços intransponíveis (BOURDIEU, 2011, p. 212-3).

Dessa forma, é possível afirmar que cada sociedade histórica é capaz de produzir uma espécie de inconsciente cultural e que a escola se configura como sua via de acesso. O ensino entroniza nos indivíduos objetos classificados como legítimos

ou ilegítimos inscritos no nível do pensamento de forma a parecerem naturais (naturalizados).

Destaca-se então, uma relação entre a posição social de um indivíduo, sua classe social, com seu desempenho (sucesso ou insucesso) na escola. Antes mesmo de serem inseridos no sistema educacional, os indivíduos são classificados e alocados em espaços e posições sociais específicas. Ao entrar na escola, esses transformam-se em alunos. Logo, o mérito e demérito social se transmutam em mérito ou demérito pedagógicos. A transposição da verdade social em verdade escolar opera uma química social de felicidade ou infelicidade simbólicas sobre os indivíduos/alunos. A sequência lógica que transforma um pequeno burguês em um aluno brilhante, é a mesma que destina aos filhos da classe trabalhadora o desígnio de “insuficiente”, “displicente”, “indisciplinado” e “razoável” (BOURDIEU, 2011, p. 198-9).

As constatações de Bourdieu sobre a escola e o sistema de ensino evidenciam questões profundas e pertinentes sobre a forma como eles são usados como dispositivos de reprodução e manutenção do *status quo* através da legitimação e perpetuação do *ethos* dominante. Nesse sentido, questiono-me quais as possibilidades de disputa do espaço escolar? Por quais meios é possível subverter essa reprodução instituída pelo sistema educacional? A seguir, apresento possibilidades e apontamentos que eventualmente podem abrir caminhos de discussão e reflexão sobre essas questões.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo realizar uma reflexão sobre os processos educacionais na universidade com base em conceitos bourdieusianos sobre o ensino e o sistema escolar, bem como buscar elucidar as possibilidades de disputa da reprodução do *ethos* dominante em uma sala de aula de ensino superior.

Tomo como base factual minha experiência como professor substituto do curso de bacharelado em serviço social, turno noite, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Periodicamente, ao iniciar as disciplinas semestrais convido os/as estudantes a responderem um formulário objetivo de múltipla escolha para traçar o perfil socioeconômico da turma. Ao final do semestre solicito que avaliem o conteúdo ministrado, o professor, o grau de esforço do/a aluno/a e o nível de aprendizado através de uma escala de Likert⁴. Com base nesses dados e no seu intercruzamento

⁴ Tipo de escala de pontos que contém opções de escolha que expressam relações de concordância ou discordância: Discordo totalmente – discordo – nem concordo nem discordo – concordo – concordo totalmente (CAZELLA, et. al, 2012).

com uma reflexão teórica (pesquisa quali-quantitativa), pretendo levantar reflexões sobre as questões sinalizadas acima.

2 O MÉTODO DIALÓGICO DE ENSINO E A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

O método da aula dialógica leva em consideração as particularidades dos estudantes enquanto indivíduos ao proporcionar um diálogo com as experiências vividas por cada um deles. Esse tipo de abordagem evoca uma espécie de sensibilidade por parte do professor ao esforçar-se para perceber e lidar com o temperamento, histórico pessoal, e peculiaridades de cada aluno/a. Um dos fatores centrais no método dialógico é o confronto do conteúdo estudado em sala com a realidade vivida. O diálogo constante com as ideias, opiniões e vivências de cada estudante proporciona uma espécie de amalgama entre as teorias e as experiências pessoais e cotidianas (OLIVEIRA, 2022).

Nesse sentido, a aula dialógica diz respeito ao processo em que o professor questiona os alunos de tal forma que eles possam fazer associações entre vivências, saber acumulado e conteúdo em aprendizagem. Esse diálogo preferencialmente deve ser direcionado de tal forma a não se perder em espécies de “bate-papo” sem nexo com a proposta da aula.

A aula dialógica pode funcionar como um fator estimulante da curiosidade e criatividade, de tal forma que quando é usada com frequência os alunos ficam pré-dispostos a entender os conteúdos de forma mais crítica e dinâmica. Esse movimento favorece uma maior participação do estudante que rotineiramente estava acostumado a ser agente passivo no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2022).

A possibilidade de diálogo é uma abertura para não mais perceber o espaço da sala de aula como o local de excelência das relações de poder e hierarquia entre aluno/a e professor/a. A chance que o aluno/a tem de questionar o professor e contrapor-lo usando dos seus próprios conhecimentos estabelece uma relação mais horizontal do que hierárquica (OLIVEIRA, 2022).

Um ponto central dessa técnica é o de que o professor deve sempre partir de perguntas e questionamentos, pois esses exercitam a curiosidade e a capacidade dos/as alunos/as de pensarem por si só. Esse fator favorece a produção de conhecimento em detrimento da mera reprodução estimulada pela aula em que o professor entrega as respostas prontas.

Se a escola, e no caso em questão: a universidade, é o espaço por excelência para reprodução do *ethos* dominante, – através da inculcação de formas de ser, agir, pensar e sentir –, ou seja, da integração lógica e moral, seria o método dialógico uma forma, mesmo que diminuta e localizada, de mitigar os constrangimentos causados as classes subalternas no processo de ensino-aprendizagem? Ao levar em consideração a diversidade de vivência e experiência pessoais e coletivas, o professor abre, mesmo que em nível de fissura, vias de inclusão, participação e inteligibilidade para aqueles preteridos pelo sistema escolar? Vejamos a seguir uma experiência de sala de aula nesse sentido.

2.1 Condição socioeconômica e desempenho escolar: relações de continuidade e ruptura

A seguir apresento os dados coletados com uma turma de alunos/as de graduação do turno noite em que ministrei uma disciplina optativa durante o semestre 2022.1. A sala possuía quarenta e sete alunos/as em fases diversas de formação profissional, pois por ser uma disciplina eletiva a oferta é aberta para estudante que estejam entre o segundo e o último semestre. Do total de quarenta e sete matriculados/as convidados/as a participar da pesquisa, trinta e três aceitaram contribuir com suas informações e percepções (70% de adesão). Desses, 90,9% se identificou como mulher e 9,1% como homem (não houve resposta para os itens “transexual” e “não-binária”).

Sobre a situação de trabalho, temos os seguintes resultados:

Você trabalha?

33 respostas

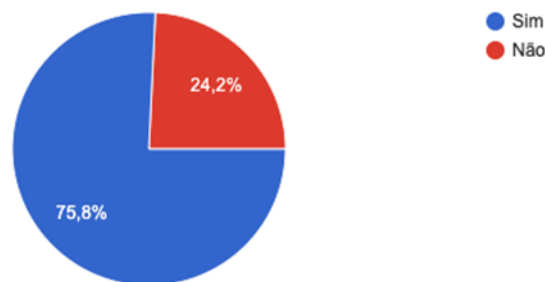


Gráfico 1 – situação de trabalho

Logo, um contingente expressivo de estudantes se divide entre a formação profissional universitária durante a noite e o trabalho para subsistência durante o dia. É possível identificar então, que o perfil predominante da turma é de alunos provenientes da classe trabalhadora, logo, aquela menos favorecida na sociedade capitalista (MARX, 2016).

Qual sua faixa de renda?

33 respostas

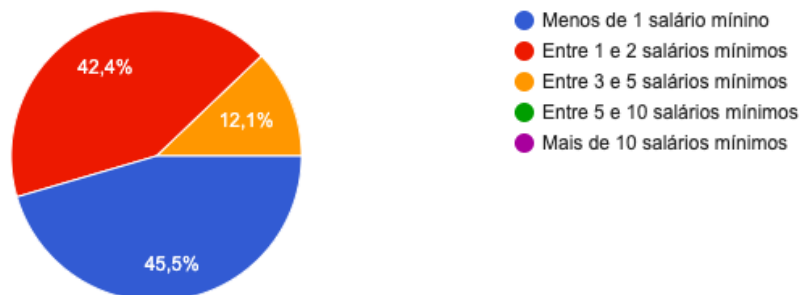


Gráfico 2 – faixa de renda

Sobre a renda: a faixa de proventos da maior parte da turma reside entre menos de um e no máximo cinco salários mínimos. Sendo que a parcela mais expressiva dos/as alunas tem renda entre menos de um e dois salários mínimos. Levando em consideração a renda mínima vigente no país atualmente no valor de R\$ 1.212,00 e que a classe D/E é composta por pessoas com renda até no máximo R\$ 2.900,00 (INFOMONEY, 2022), então é possível concluir que a faixa de classe social, com base em renda⁵, predominante dos/as alunos/as da turma são do extrato subalternizado.

⁵ Vale destacar que a teorização bourdieusiana sobre a educação relevou o reforço e a reprodução do *ethos* dominante na escola através da percepção sobre o acúmulo progressivo de capital cultural. No caso em questão, estou levando em consideração o capital econômico como marcador da diferença entre as classes. A escolha se deu, devido a condição peculiar do desenvolvimento sócio-histórico do Brasil, que formou uma elite muito mais como sinônimo de riqueza material do que de cultura (FERNANDES, 2005).

Nível de esforço

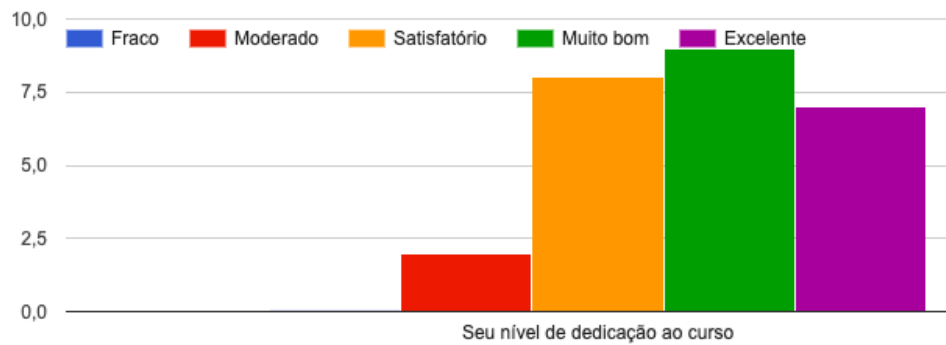


Gráfico 3 – nível de esforço durante a disciplina

Com relação a avaliação do processo ensino-aprendizagem durante o decorrer da disciplina, os/as estudantes relataram que tiveram um nível de esforço predominante entre as faixas satisfatório – muito bom – excelente. O que significa dizer que, para acompanhar o ritmo de estudos no que diz respeito as leituras, compreensão dos conteúdos e entrega das atividades, tiveram que despende um quantidade considerável de empenho e dedicação. Apenas uma pequena parcela de estudantes, a minoria, sinalizou que necessitou de esforço apenas moderado para concluir a cadeira. Esse dado está de acordo com a informação de que a maior parte de estudantes é trabalhador e uma menor parte estuda exclusivamente. Logo um pode estar diretamente e proporcionalmente relacionado ao outro em paralelo.

Nível de aprendizado

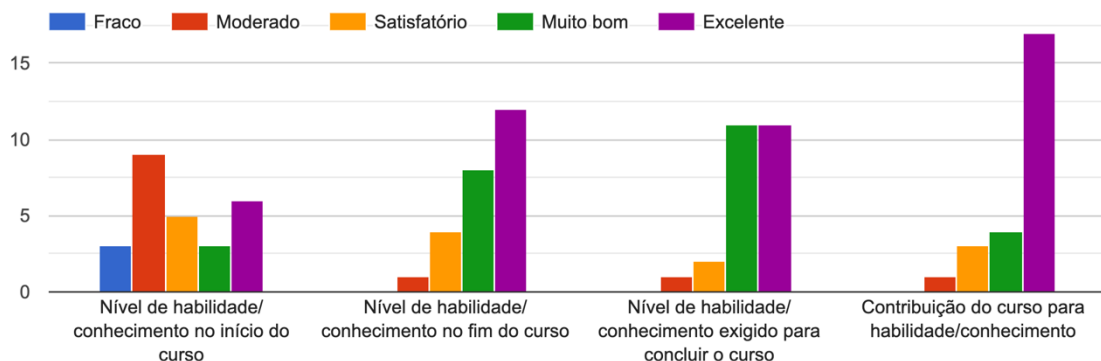


Gráfico 4 – nível de aprendizado

A respeito do nível de aprendizado sobre o conteúdo ministrado, é possível observar que ao início do semestre os/as estudantes apresentaram um conhecimento prévio moderado sobre o assunto que evoluiu para uma curva ascendente de apreensão moderada (em menor grau) para satisfatório → muito bom → excelente, sendo que a maior parte da turma considerou que o nível de conhecimento ao final do curso foi entre muito bom e excelente. Com relação ao nível de conhecimento exigido para conclusão da disciplina foram sinalizadas as faixas mais altas e no que diz respeito a retenção de conhecimento, a maior parte considerou como excelente.

Esses dados sugerem que a turma necessitou de investimento de tempo, estudo, esforço e dedicação em níveis distintos para alcançar a aprovação na disciplina. É possível relacionar que os estudantes com menor faixa de renda e trabalhadores, tenham tido uma maior dificuldade no desenvolvimento, apreensão e retenção de conteúdo. Cruzando os dados percentuais e numéricos do gráfico sobre os conhecimentos exigidos para concluir o curso e o perfil socioeconômico, fica evidente os paralelos entre: estudantes trabalhadores – maior nível de esforço; estudantes exclusivos (aqueles que estudam exclusivamente) – menor nível de esforço.

Conteúdo do curso

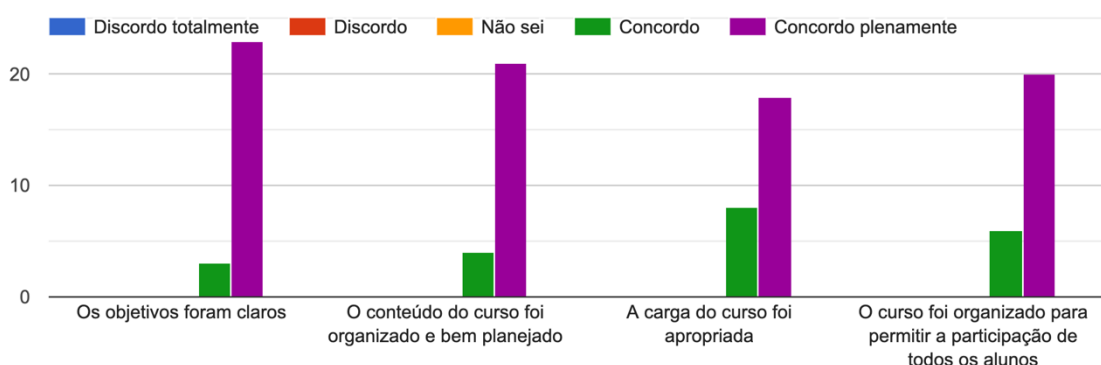


Gráfico 5 – avaliação do conteúdo ministrado na disciplina

Sobre a avaliação do conteúdo ministrado: é possível observar que parcela majoritária dos estudantes considerou que os objetivos foram claros, bem organizados e planejados, a carga horária foi adequada e as aulas tiveram espaço para participação dos/as alunos (concordando plenamente). Os demais (menor parcela)

concordou de forma simples. Não houveram discordâncias ou ausência de opiniões daqueles que participaram da pesquisa. A suposição é a de que o uso do método dialógico pode ter possibilitado uma maior simbiose entre professor e alunos/as no sentido de garantir uma maior inclusão e participação dos/as estudantes e a consequente retenção e apreensão do conteúdo. Não é possível mensurar, entretanto, se aqueles que não aderiram a participação na pesquisa (30% dos/as matriculados/as), não o fez por alguma questão relacionada ao método, ao processo de ensino aprendizagem ou outra questão pessoal ou externa que possa ter interferido na sua participação. Logo, não é possível afirmar que o método dialógico de ensino constitui solução *sine qua non* para a interrupção do ciclo de reprodução do *ethos* dominante na escola.

Ademais da configuração da universidade como um espaço professoral⁶, reprodutor do *ethos* dominante, é possível apontar possibilidades de fissura e subversão do *status quo* através de micro-resistências como o apresentado acima. Essas podem ou não ter eficiência e eficácia viáveis e possíveis, mas segundo o caso explanado acima, configura-se como um potencial de quebra do ciclo de reprodução dominante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível identificar na experiência de ensino-aprendizagem ilustrada pelo exemplo aqui abordado aquilo que Bourdieu e Passeron (2014) destacam como um sistema educacional pensado desde a primeira até a última instância como um dispositivo normalizador de integração lógica, de fabricação de percepções e pensamentos, não despretensiosos, mas instituídos desde a linguagem oral e escrita até o modos de ser, agir e pensar baseados na valorização, assimilação, transmissão, inculcação e reprodução dos valores e elementos próprios da classe dominante instituída.

Nesse cenário, o local destinado a classe trabalhadora e sua prole, é um reflexo daquele destinado a eles nos extratos sociais pregressos a escola. Faz-se valer então a afirmativa de que o demérito social transmuta-se em demérito acadêmico, ao passo

⁶ Bourdieu (2011, p. 188) entende que o julgamento professoral se refere ao processo de sanção e avaliação que toma a origem social dos alunos como objeto em detrimento do seu desempenho e dedicação.

que os/as estudantes da classe subalterna por serem alheios aos códigos e valores próprios da classe dominante, terão, conseqüentemente, maior dificuldade, barreiras e impedimentos para a excelência acadêmica. Nos dados apresentados, fica evidente esse desnivelamento pelo grau de esforço, dedicação e investimento despendido pelas parcelas de alunos/as trabalhadores e com renda inferior a um salário mínimo. A condição de estudante/trabalhador associada a vulnerabilidade socioeconômica impacta diretamente na capacidade de desempenho e sucesso acadêmico.

A metodologia de abordagem dialógica surge então como uma possibilidade de mitigação da fratura representada por esse desnivelamento velado pelo sistema educativo. O docente ao levar em consideração as vivências pessoais, experiências culturais, particularidade e singularidade de cada estudante em um processo mutuo de diálogo e construção coletiva potencializa a horizontalização do ensino-aprendizagem em detrimento a uma docência professoral e reprodutor do *ethos* dominante. Porém, configura-se muito mais como uma fissura e potência, do que solução efetiva e definitiva para a desigualdade que o sistema escola perpetua e reproduz.

4 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral *in* **Escritos de educação**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAZELLA, Silvio César et al. **Desenvolvendo um Sistema de Recomendação de Objetos de Aprendizagem baseado em Competências para a Educação**: relato de experiências. In: Brazilian symposium on computers in education (simpósio brasileiro de informática na educação-sbie). 2012.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

INFOMONEY. **Classes D e E continuarão a ser mais da metade da população até 2024, projeta consultoria**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/> . Acessado em 24 de novembro de 2022 às 15h27min.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 8, n. 1, p. 187-266, 2016.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **A formação docente para a produção de textos: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir**. 2022.

_____. **Aula dialógica: uma atitude transformadora**. CPT. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/aula-dialogica-uma-atitude-transformadora>> . Acessado em 23 de novembro de 2022 às 14h44min.



Capítulo 6

**ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA
REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE
ESTADO DE CONHECIMENTO**

***Aline Pelissari Kravos
Marilane Maria Wolff Paim
Claudiane Ribeiro***

ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE ESTADO DE CONHECIMENTO

Aline Pelissari Kravos

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) pela Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim (UFFS), Pós-Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela EDUCAMINAS, Licenciada em Pedagogia pela UFFS-Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisadora Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Professora efetiva da rede municipal de Erechim. Contato: alinepkravos10@hotmail.com

Marilane Maria Wolff Paim

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - 2009. Possui vínculo docente, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Contato: marilane.paim@ifc.edu.br

Claudiane Ribeiro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil do Município de Marau. Atuando como Coordenadora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Município de Marau. Contato: claudianemarau@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, dedica-se a conhecer as pesquisas relacionadas ao uso da literatura infantil na alfabetização das crianças e como vem ocorrendo a formação dos professores em relação à temática. O

suporte teórico é dado por Morosini (2015); Morosini, Marília; Kohlos-Santos, Pricila; Bittencourt, Zoraia (2021). Para a concretização desta, foi realizado um estudo do Estado do conhecimento a partir de Teses e Dissertações de todo país, a pesquisa realizou-se na plataforma de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 a 2022, a partir das palavras-chaves “Alfabetização”, “Literatura Infantil” e “Formação de professores”. A partir da realização da leitura flutuante de todas as 50 pesquisas encontradas, 13 destes trabalhos foram selecionados e permaneceram até o fim do estudo, sendo fundamental para a formulação deste. Com isso, constatou-se que a literatura está diretamente ligada na maior parte dos trabalhos com a formação do leitor no Ensino Fundamental. Diante da formação continuada de professores, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um aliado aos docentes para compreender porque e como utilizar a literatura infantil em salas de alfabetização, e diante da formação inicial de professores, pode-se afirmar que ela ainda é falha e pouco usufruída, pois poucas universidades têm a literatura infantil no currículo dos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Alfabetização. Literatura Infantil. Formação de Professores. Ensino Fundamental. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This article is dedicated to understanding research related to the use of children's literature in children's literacy and how teacher training about the thematic has been taking place. The Theoretical support is provided by Morosini (2015); Morosini, Marília; Kohlos-Santos, Pricila; of the study, being fundamental for its formulation. With this, it was found that literature is directly linked in most of the works with the formation of the reader in Elementary School. In the face of continued teacher training, the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) was an ally for teachers to understand why and how to use children's literature in literacy classrooms, and in the face of initial teacher training, it can be stated that it is still flawed and little used, as few universities have children's literature in the curriculum of Pedagogy courses.

Keywords: Literacy. Children's literature. Teacher training. Elementary School. State of Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Um estudo de Estado do Conhecimento contribui para que seja possível analisar e ver todos os trabalhos acerca de uma certa temática, segundo as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), Estado do Conhecimento é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo,

congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (2021, p. 23). Este Estado do Conhecimento, tem como objetivo identificar os trabalhos diante da temática da alfabetização e literatura infantil e também a formação de professores, na plataforma de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 e 2022, e a partir de três palavras elencadas: “Alfabetização”, “Literatura Infantil” e “Formação de Professores”.

Essa pesquisa surge com a necessidade de reflexão referente às Teses e Dissertações que abordam o uso da literatura infantil na alfabetização nos últimos anos em todo Brasil, buscando perceber onde elas mais estão se apresentando e onde a temática é menos pesquisada, percebendo as fragilidades que ainda apresenta na área da educação referente a isto.

A alfabetização é um tema gerador de grandes e longas pesquisas em todo o mundo. E a partir disto, este Estado do Conhecimento, busca compreender como a literatura infantil é utilizada em salas de alfabetização, e como ocorreu a formação inicial e como vem ocorrendo a formação continuada de professores em relação a isto, o mesmo realizou-se em três etapas fundamentais, a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e por último a Bibliografia Sistematizada.

A reflexão acerca deste Estado do Conhecimento, fez-se de grande importância, para conhecer /se aproximar das pesquisas que abordam a alfabetização junto a literatura infantil, e de como vem ocorrendo as formações de professores diante do assunto.

2 DESENVOLVIMENTO

A alfabetização apresenta um abrangente campo de pesquisa na educação, com a intenção de conhecer mais profundamente as pesquisas existentes sobre o tema, realizou-se o Estado de conhecimento para a busca em relação aos anos de 2018 a 2022.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como dito anteriormente, o Estado do conhecimento, que é a “identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo” (MOROSINI, 2015, p. 102), e para a realização de todos estes itens, é utilizado congregados periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática de pesquisa (MOROSINI, 2015).

Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem, dúvidas, o Estado do Conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas, prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005 apud Morosini, Marília; Kohlos-Santos, Pricila; Bittencourt, Zoraia, 2021, p. 23).

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste Estado do Conhecimento, o banco de dados escolhido para realizar o levantamento de dados, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), este desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Para a busca dos trabalhos na biblioteca digital, foi necessário a definição de palavra-chaves, foram definidas então, separadas entre aspas, “Alfabetização” “Literatura Infantil” “Formação de Professores”, com a realização das três pesquisas utilizando as palavras definidas, foram encontrados cinquenta trabalhos.

Com a realização da bibliografia anotada realizou-se uma leitura flutuante em relação a todos os resumos dos trabalhos encontrados, a fim de concentrar apenas os trabalhos que realmente se encaixam a esta pesquisa, restando assim 13 trabalhos para a próxima etapa, a bibliografia sistematizada, sendo estes seis dissertações e cinco teses. Importante destacar que estes trabalhos pertenciam as universidades: As instituições foram, Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual do Goiás (UEG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Goiás (PUC GOIÁS) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Cabe destacar que a única instituição com mais de um trabalho foi a UFMG, com dois trabalhos.

A última etapa do Estado do Conhecimento é a pesquisa categorizada, sendo assim, elencou-se duas categorias, referente às áreas de ensino nas quais os trabalhos que permaneceram na bibliografia sistematizada. É possível separá-las em: Formação de Professores com três trabalhos, e Literatura Infantil no Ensino Fundamental com dez trabalhos. O primeiro dentre eles da categoria literatura infantil,

caracteriza-se por explicar sobre a literatura infantil pelo olhar da criança a partir da análise da recepção de livros Altamente Recomendáveis para as crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) no ano de 2015 (GROSSI, Maria Elisa de Araújo, 2018). Visando compreender quais critérios as crianças utilizam para escolher os livros e se os critérios que definem os livros como Altamente Recomendáveis realmente atraem as crianças.

O trabalho seguinte (MARCUCCI, Fernanda, 2018) propõe configurar a atividade de leitura a partir de sua concretização em salas de aula de alfabetização. E tem como objetivo identificar os elementos constitutivos da aula de leitura, já que se trata de uma prática de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a esta prática, e, de outro lado, analisar o sistema didático implementado pelo docente, o modo como se instância didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento, ainda considerando a leitura realizada pelo professor para as crianças e como podem favorecer as crianças no processo de alfabetização. Este se relaciona diretamente com o uso das literaturas infantis em salas de alfabetização, em uma sala de leitura ligado a fins de aprendizagem e letramento.

O terceiro trabalho (FANT, Carla Cristiane Saldanha, 2021), visa planejar propostas de leitura para crianças dos Anos iniciais do Ensino fundamental para possibilitar o encontro do leitor iniciante, ainda criança, com a literatura, visto que a formação de um leitor literário ainda é um desafio para a escola, ainda sabendo que o hábito de ler não é algo natural e surge após a inserção do indivíduo no universo do livros, sabendo que a literatura infantil tem um papel importante para essa inserção, por ser atrativa aos olhos das crianças. A pesquisa tem papel de identificar como incentivar a formação de leitores literários nos Anos Iniciais nas escolas.

A próxima pesquisa, a autora (SOUZA, Fabrícia Fátima de, 2019) estuda sobre o livro Quatro Cantos e a sua coleção Dicas de Leitura, situadas para o 3º ano do Ensino Fundamental, em quatro escolas de Belo Horizonte que adotaram a coleção. como resultado, a autora identificou que o livro mais procurado, inter relacionando-se com a sua descrição. e ainda salienta a importância de uma seleção de livros que sejam adequados aos seus leitores e que estejam disponíveis para o contato com as crianças, podendo sendo também, exploradas em atividades de literatura.

A presente pesquisa, a autora (PEGORARO, Camile, 2021), a temática da pesquisa diz respeito a contribuição da literatura infantil na formação do leitor, com

foco centralizado nos entendimentos das crianças a partir da leitura de quatro obras indicadas pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. E com isso, a autora chega à conclusão, que apenas a leitura por fruição, não problematiza as questões sociais, mas quando confrontada com a leitura dialógica entre os participantes da pesquisa, promove reflexões que despertam a Consciência Social.

A pesquisa (COUTINHO, Thiago, 2022) foi construída a partir de preocupações que acercam a formação do leitor e de como a literatura infantil vem sendo trabalhada para formar esses leitores, também buscando compreender se existe um programa de letramento literário e como ele vem sendo desenvolvido com as crianças dentro da escola. E assim, focar como os processos de formação dos leitores estão ocorrendo na comunidade escolar e como os professores alfabetizadores pensam a formação do leitor e como fazem para que isso aconteça.

O próximo trabalho, diz respeito a analisar o simbólico e imaginário de algumas obras, obras estas como *A bolsa amarela*, e *Ana Z., aonde vai você?*, verificando como a literatura infantil pode contribuir para o processo de formação do leitor. E com essa análise, ao fim da pesquisa a autora (SILVA, Maristela Francelino da., 2020), verificou que as obras selecionadas, contribuem para a autonomia dos leitores e ao mesmo tempo a função da literatura contribui no processo de formação daquele. Casa narrativa investigada apresenta aprendizados de interpretação iniciática igualmente necessários para o autoconhecimento, que podem ajudar o amadurecimento e a formação do leitor.

A pesquisa (ARAÚJO, Flávia Silva, 2019), aborda os tempos atuais, onde a tecnologia, os avanços e as inovações tecnológicas estão tão presentes no cotidiano das pessoas, e como a leitura se torna tão fundamental por conta desses motivos. E assim utilizando as tecnologias como aliadas, favorecer e impulsionar o aprendizado, fomentar a busca de liberdade, promover o desenvolvimento cognitivo, entre outras coisas. A autora, após a realização da sua pesquisa, constata que os passos bem delineados contribuíram para despertar no aluno o gosto pela leitura, e equiparam o professor de estratégias para abordar o texto literário com eficácia.

A pesquisa em sequência (DALCIN, Andrea Rodrigues, 2018), reflete que segundo pesquisadores, autores, ilustradores e editores, garantem que a leitura do livro ilustrado pressupõe a relação entre texto, imagem e suporte ao apreciar-se o uso de um formato; de um enquadramento; da relação da capa com as guardas do livro e seu conteúdo; optar por uma ordem de leitura entre as páginas do livro; apreciar os

silêncios e as pausas da história; relacionar a poesia ou a narrativa do texto verbal com a poesia e a narrativa da ilustração, entre outros.

A última pesquisa (GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena, 2019), realizou a observação de como uma professora alfabetizadora utiliza a literatura infantil como instrumento para aprendizagem sobre a língua escrita e formação do leitor, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. E como resultado dessa pesquisa, a autora ressalta a utilização das literaturas infantis de diversas maneiras, em leitura em voz alta, práticas com foco em habilidades de consciência fonológica, produções textuais, leituras espontâneas e práticas inovadoras e perspectivas tradicionais.

Partindo para a temática de formação de professores, foram selecionadas três pesquisas. A primeira pesquisa (AFONSO, Maria Aparecida Valentim, 2018), tem como objetivo analisar o relato de professores, para investigar suas inseguranças referente a ideias e orientações dadas diante da formação continuada do PNAIC, essas que envolve teoria, prática e reflexão, para compreender se as ideias são ressignificadas de formas diferentes no processo de apreensão.

A segunda pesquisa (ESPINDOLA, Neila Monteiro, 2018), busca compreender como as formações continuadas do PNAIC influenciaram nos processos formativos e nas práticas docentes dessas professoras alfabetizadoras participantes das formações. E com isso, constatou que as formações adicionaram importantes aspectos em seus processos formativos com compartilhamento e aprendizagem de práticas.

O último trabalho (SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes, 2018) , aborda a formação inicial de professores em formação em universidades federais do Brasil, em relação ao ensino da literatura infantil. A pesquisa realizou-se em 27 universidades, uma para cada federação, foi possível visualizar a preocupação de professores e coordenadores sobre a inserção da literatura na formação inicial dos professores. A autora destaca que é indispensável introduzir a literatura infantil no currículo dos cursos de Pedagogia em formação inicial formal, uma vivência teórica e prática sobre seu ensino, cujo intuito seja de contribuir para a sua atuação como futuro mediador de leitura. E ainda acredita que um professor que reconhece a relevância da literatura para a formação humana e apropria-se do texto literário, estará mais preparado para formar leitores de literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo a partir de todas as reflexões sobre o uso das literaturas infantis na alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível afirmar a possibilidade de utilizar as literaturas infantis como aliadas em sala de aulas de alfabetização. Com elas surgem um leque de diversificadas maneiras de usá-las de maneira prazerosa e lúdica, explorando diferentes mundos na imaginação e auxiliando na alfabetização e ainda formar as crianças em futuros cidadãos críticos.

O Estado do Conhecimento possibilitou o reconhecimento de uma grande quantidade de trabalhos sobre a temática de alfabetização e literatura infantil como aliadas, e de como ocorreu a formação inicial ou de como ocorre a formação continuada de professores alfabetizadores em relação ao assunto, se ocorre no espaço escolar e como ocorre.

Com a pesquisa foi possível verificar um número de trabalhos publicados entre o ano de 2018 e 2022 que abordassem a alfabetização, a literatura infantil e a formação de professores. Dentre todos encontrados, muitos acabavam a se relacionar fora da temática da alfabetização, ou de crianças fora do ciclo de alfabetização, ou até mesmo de outras áreas de ensino. Com isso, apenas 13 trabalhos foram de fato permaneceram até o fim do estudo.

E com isso, pudemos realizar algumas conclusões acerca disto. Quando se fala de alfabetização e literatura infantil, a maior parte dos trabalhos realizou a análise de livros didáticos disponibilizados nas escolas, análises de coleções, como as crianças recepcionaram os livros, grupos de leitura, e nenhum deles mostrava como de fato a literatura infantil é possível auxiliar as crianças em sua alfabetização.

Diante da formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia, a literatura infantil não se torna algo prioritário na grade de matérias, e normalmente surgem como matérias optativas e não obrigatórias, o que acaba afastando os profissionais de compreender o poder que a literatura tem em sala de aula. E por isso, muitos professores chegam às salas de aula sem terem o devido contato com a literatura infantil e sem saberem como utilizá-las na alfabetização das crianças que ali estão.

Os cursos de formação continuada em relação a literatura infantil, apareceram nas pesquisas como principalmente a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e as formações que o mesmo disponibilizou para os professores atuantes na alfabetização, a partir da análise de relatos de professores que participaram das

formações. E estas afirmaram a importância dessa formação e como auxiliou no uso da literatura infantil nas salas de aulas de alfabetização.

Enfim, diante de todos os dados obtidos a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento, vemos que existem estudos em relação a literatura infantil, porém a maior parte, parte através de análises de livros de literatura infantil, e não de como ele pode ser inserido em sala de aula para auxiliar as crianças em sua alfabetização, e como de fato o professor pode fazer isso, e se realmente está preparado e capacitado para isso a partir de sua formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores**. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

ARAÚJO, Flávia Silva. **A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG**. 2019. 114f . Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG .

COUTINHO, T. **Letramento literário e educação estética na formação do leitor**. 2022. 96 f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, GO, 2022.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental** / Andra Rodrigues Dalcin. - Campinas, SP : [s.n.], 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ESPINDOLA, Neila Monteiro. **O encontro como espaçotempo de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro**. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. **Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos**. 159 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo, 1968- **A literatura infantil pelo olhar da criança** [manuscrito] / Maria Elisa de Araújo Grossi. - Belo Horizonte, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/UFFS/Downloads/Estado_de_conhecimento_e_questoes_do_campo_cientif.pdf. Acesso em: 20 out 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS - SANTOS, Pricila; BITTENCOURT; ZORAIA. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MARCUCCI, Fernanda. **Práticas de leitura no ciclo de alfabetização** : o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável / Fernanda Marcucci. Guarulhos, 2019. 0 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

PEGORARO, Camile. **“Quando eles fazem perguntas, vem mais coisas na minha cabeça pra perguntar”**: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre. - 2021. 209 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós - Graduação em Educação, 2021.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia**: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Maristela Francelino da. **O imaginário e o simbólico na formação do leitor**: uma análise de A bolsa amarela, de Lygia Bojunga, e Ana Z., aonde vai você?, de Marina Colasanti / Maristela Francelino da Silda. -- 2020. 89 f. ; Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escolas de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

SOUZA, Fabrícia Fátima de, 1980- **Um estudo dos livros literários inseridos no livro didático do terceiro ano do ensino fundamental** [manuscrito] / Fabrícia Fátima de Sousa. - Belo Horizonte, 2019. 127 f. : enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.



Capítulo 7
A IMPORTÂNCIA DE SE TER O
AUTOCONHECIMENTO PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Johanna Ortíz Zúniga
Rayka Hinschinck de Paula

A IMPORTÂNCIA DE SE TER O AUTOCONHECIMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Johanna Ortíz Zúniga

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br / noviciajuanams92@gmail.com

Rayka Hinschinck de Paula

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br / raykadeppaula@outlook.com

RESUMO

Este artigo nasce da seguinte pergunta inquietante: como e onde você aprende? Questão essa que visa refletir sobre o que é aprender e como esse processo tende a ser. A problemática se desenvolve no sentido de que aprender é uma ação complexa única de cada sujeito, além disto aprendizagem é movimentada por fatores internos e externos, os quais dinamizam a apropriação de conhecimentos. Além disto, é interessante colocar que as interações favorecem e mediam o processo de internalizar conhecimentos, para que isto aconteça é necessário que exista as aprendizagens significativas. O tipo de pesquisa se qualifica como bibliográfica qualitativa. Apresentando como referencial teórico Moreira (2012) e Pereira (2010). No tocante aos resultados, considera-se que fundamental que o professor não fique estagnado na sua formação, mas que esteja em constante formação, possibilitando um ensino atrativo para seus discentes, o qual favoreça aprendizagem significativa, pois aprender é um processo complexo visto que todo indivíduo aprende de maneiras diferentes, em outras palavras, a aprendizagem é única para cada sujeito, e é isto que a torna complexa. Sendo assim, é válido pontuar a necessidade de a educação oferecer tempo e espaço do estudante conhecer a si mesmo, aspecto este importantíssimo para o estudante saber como ele aprende.

Palavras-chave: Aprender. Aprendizagem Significativa. Fatores Internos. Mediação. Informação.

ABSTRACT

This article is born from the following unsettling question: how and where do you learn? This question aims to reflect on what learning is and how this process tends to be. The problem develops in the sense that learning is a unique complex action of each subject, in addition to

this learning is moved by internal and external factors, which streamline the appropriation of knowledge. In addition, it is interesting to place that interactions favor and mediate the process of internalizing knowledge, so that this happens it is necessary that there is significant learning. The type of research is qualified as qualitative literature. Presenting as theoretical reference Moreira (2012) and Pereira (2010). Regarding the results, it is considered that it is essential that the teacher is not stagnant in their training, but that is in constant training, enabling an attractive teaching for their students, which favors meaningful learning, because learning is a complex process since every individual learns in different ways, in other words, learning is unique to each subject, and this is what makes it complex. Therefore, it is valid to punctuate the need for education to offer time and space for the student to know himself, this aspect is very important for the student to know how he learns.

Keywords: Learning. Meaningful Learning. Internal Factors. Mediation. Information.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de uma reflexão sobre o questionamento: como e onde você aprende? Pergunta esta realizada em sala de aula da disciplina “Psicopedagogia”, ofertada no curso de Pedagogia. Deste modo, o artigo se desenvolve no quesito da importância de o sujeito perceber como ele aprende.

Neste contexto, questiona-se o complexo que é aprender, uma vez que há várias formas de internalizar os conhecimentos. Sendo assim, é significativo pensar: como o ser humano realiza aprendizagens. Neste panorama, nasce o objetivo da presente pesquisa que é refletir sobre o aprender e conhecer fatores que favorecem o processo de aprendizagem no estudante.

Percebe-se que a pergunta é desafiadora bem como relevante, pois contribui para que o ser humano busque o autoconhecimento, ou seja, realize o hábito de se observar. Neste cenário, se faz necessário questionar sobre como se realiza as aprendizagens lembrando que o processo de aprendizagem é complexo e individual.

É neste patamar que é preciso discutir também em elementos educacionais que favoreçam a aprendizagem do estudante, para isso é interessante pontuar que o professor seja convocado a estar atento as diferentes maneiras de aprender do seu discente e é neste contexto que o profissional necessita conhecer as diversas formas de aprendizagem dos seus alunos.

Importante ressaltar, que há aspectos do meio ambiente, tanto do meio interno, como o externo, que tendem a influenciar o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas, uma vez que cada pessoa tem, um tempo e processo para desenvolver uma aprendizagem significativa. Neste breve trabalho, além das reflexões, discute-se também teoricamente algumas interpelações que o processo de aprendizagem realiza para o discente.

A temática chama a atenção pois, na atualidade é difícil os seres humanos pararem e pensarem nos diferentes meios de aprendizagens, visto que, contempla-se o imediatismo muito presente, e porque não dizer o efêmero e volátil toma conta e coloca o ser humano em uma situação de viver sem muitas vezes estar consciente de si, ou seja, sem se conhecer, ação está fundamental e primordial para o processo de aprender.

Nesta conjuntura, é notável trazer teóricos como: Moreira (2012) que trabalha sobre aprendizagem significativa; Vygotsky o qual discute o aprender em grupo, citado por Corrêa (2016); Giusta (2013), no tocante concepções de aprendizagem; Pereira (2010) que aborda sobre aprendizagem; Godoy e Tavares (2016) que discorrem a respeito de autoconhecimento e aprendizagem; Palangana (2015) que trabalha sobre desenvolvimento e aprendizagem nas concepções de Piaget e Vygotsky, bem como Abreu et al (2010), que versam no que se refere a epistemologia genética.

É neste cenário que esta pesquisa se desenvolve visando reflexões pertinentes a temática em questão. Desta maneira, serão desenvolvidas temáticas como: a importância do autoconhecimento para aprender, ensinar de forma significativa e diversas formas de aprender. Para tal finalidade, foi realizada uma pesquisa qualitativa bibliográfica.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem, está relacionado com o contexto social que o sujeito está inserido, já que os indivíduos aprendem um com os outros, realizando trocas de conhecimentos, como Palangana (2015, p. 10) explana que:

[...] as interações sociais de modo geral e aquelas que ocorrem particularmente no âmbito escolar vem sendo apontadas como um caminho para incrementar os processos de aprendizagens e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito.

Sendo assim, cabe evidenciar que o aspecto social é essencial para que as

aprendizagens sejam concretizadas de maneira apropriada, além disto, a aprendizagem se desenvolve à medida que os diferentes ensinamentos façam sentido.

2 FATORES INTERNOS E EXTERNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É importante estar atento aos diferentes processos que acontecem dentro do nosso corpo, como é o caso do cérebro, parte esta importantíssima para realizar a concretização dos processos das aprendizagens, o qual usa dos sentidos para internalizar novos conhecimentos e criar outros saberes. Para Giusta (2023, p. 22) “a definição de aprendizagem é considerada como: “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”. Deste modo, a autora observa que quando se dá as aprendizagens, ocorrem mudanças no ser humano. Salienta-se assim, que é fundamental o professor conhecer e ajudar os estudantes a perceber como eles aprendem, levando em conta, que quando acontecem aprendizagens há o movimento de mudança, ação está relevante a qual se encontra presente no processo de aprender.

Desta maneira, é interessante refletir sobre o autoconhecimento do ser humano, pois acredita-se que ele caminha em conjunto com a aprendizagem, uma vez que é por meio do autoconhecimento, que a pessoa consegue reconhecer como ocorre o seu próprio processo de aprendizagem, o que alavanca a sua aprendizagem, para isso se concretizar é importante incentivar esse autoconhecimento, já que

[...] quando desenvolvem autoconhecimento, em particular uma consciência de si mesmos como seres culturais, bem como uma consciência das formas como sua cultura molda suas visões. Os educadores que desenvolvem essa consciência não apenas estão cientes de que existem várias perspectivas, mas também podem criar oportunidades para os alunos articularem suas visões e descobrir maneiras como suas experiências e cultura popular moldam essas visões. (Bransford, 2019, p. 216)

Ou seja, é por meio do autoconhecimento que a pessoa sabe de suas capacidades, limitações, habilidades e conhece seu corpo e sua mente, o fato de conhecer a si mesmo contribui para que o ser humano realize várias experiências, sendo uma delas o quesito educacional, a qual implica um conhecimento de si, pois é desta maneira que o sujeito sabe do que gosta e poderá buscar crescer sobre a temática de estudo e se desenvolver e aprender aspectos que lhe chamem sua

atenção. Neste sentido, conforme Godoy e Tavares (2016, p. 8):

Ampliar a visão de si e do mundo e cada ciclo educacional que conquistar, seria um passo a mais no conhecimento de si mesmo, como ser humano de infinita possibilidade, talvez parece utópica e romântica esta visão, ou algo beirando ao piegas, mas é a educação que dá certo, é o que efetiva o conhecimento e torna ele prático, ativo, é além do 'bá,be,bi,bo bu', é educar de verdade.

Percebe-se assim, que as concepções exploradas por Godoy e Tavares (2016) evidenciam que a educação favorece ao sujeito o conhecimento de si próprio. Deste modo, é fundamental realizar na educação práticas que interpelem o estudante a se distinguir, de reconhecer meios de concretização da aprendizagem que são positivas para a sua compreensão, mas mais do que isso saber quem ele é, isto além de oportunizar crescer profissionalmente e conquistar seus sonhos no mundo acadêmico, também o coloca em um patamar de se desenvolver como humano, fato este que está cada vez mais difícil de ser realizado, pois o excesso de tecnologia utilizada pelas pessoas as deixa em um cenário de superficialidade. Ou melhor dizendo, acaba por vezes dificultando que a pessoa se conheça a si mesma e conheça os outros e conseqüentemente não se desenvolva, pois o ser humano precisa conviver com seus semelhantes para crescer como pessoa de modo integral.

Em diálogo com o que vem sendo refletido é importante elencar alguns aspectos internos e externos que estão presentes no processo de aprendizagem, os quais segundo Pereira (2010, p. 117) se referem ao:

[...] fator de ordem interna, por exemplo, temos que ponderar sobre o seu grau de motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender aos quais o sujeito se enquadra. Se nos detivermos aos fatores de ordem externa, temos que observar o social, o meio em que o sujeito vive, o econômico, o clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender.

Observa-se que a autora Pereira (2010) indica que os fatores internos na aprendizagem são endógenos do sujeito, já os externos são elementos exógenos. Sendo assim, é válido ponderar, como exposto por Pereira (2010), como esses fatores podem contribuir na construção de conhecimentos.

Deste modo, os fatores internos possibilitam para a pessoa olhar para sua vida a qual detém uma história, em outras palavras, um movimento onde conhecimentos foram construídos, a partir das diferentes vivências que o ser humano concretiza.

Referente aos fatores externos que possibilitam aprendizagens, com elementos

que se encontram fora. Para tanto a mesma autora expressa que os dois fatores trabalham juntos. Neste patamar, Pereira (2010) pontua a necessidade de os professores conhecer seus estudantes para melhor os ajudar na construção de novos conhecimentos. No sentido de aprender com outro, menciona que é fundamental o vínculo afetivo positivo, pois isto favorece aprendizagem.

3 ENSINAR DE FORMA SIGNIFICATIVA

Para ensinar de forma significativa é interessante conhecer primeiramente o que é a aprendizagem significativa, segundo Moreira (2012, p. 2):

[...] é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Nota-se, no próprio vocábulo “significativa” um sentido importante conforme Moreira (2012) utiliza que não é algo superficial, mas uma combinação com entendimentos considerados significativos presentes na pessoa. Ou seja, ele aprende porque lhe chama atenção, apreender tal dado, pode-se dizer também que o sujeito encontra gosto, prazer por tal informação.

Considera-se pertinente conhecer o significado do conceito informação de acordo com o dicionário Silveira Bueno (2000, p. 436) se trata de “Esclarecimento; explicação; instrução; aviso; comunicação; fornecimento de dados; notas; argumentos”. Isso posto, nos adentra em uma ideia de que a informação é importante para o processo, uma vez que ela facilita conhecer novos aspectos referente a alguma temática.

Desta forma, é apropriado discutir o pensamento de Piaget, referente a assimilação e acomodação, conceitos estes discutidos por Abreu et al (2010), em que os autores trazem que a assimilação se dá quando o a informação é assimilada incluída na anteriormente organização cognitiva. Com relação a acomodação, acontece no momento em que o organismo muda de maneira a incluir o novo conhecimento. Já a equilibração se dá mediante a vários acontecimentos de estabilidade. Assim o não equilíbrio, vem a ocasionar um novo movimento de assimilação e acomodação.

Panorama, esse que chama a atenção ao professor, para visar um ensino e aprendizagem que desenvolva um processo de construção de conhecimentos por parte dos discentes de maneira prazerosa, atrativa. Para isso, ser viável de efetuar, se faz necessário que o educador seja um agente ativo e pesquisador, buscando desenvolver cada vez mais o seu melhor papel social de ensinar.

Por conseguinte, é interessante ressaltar como a aprendizagem significativa, interagindo com as novas informações podem construir novos conhecimentos para a pessoa. Desta maneira, é necessário pontuar que o papel do professor é muito importante, pois ele por meio do conhecer os estudantes é interpelado a buscar formas de garantir as diferentes formas de aprendizagens significativas para a vida dos discentes. Assim é válido, dizer que o educador tem de estar em constante formação visto que o contingente que hoje chega nas escolas é diverso. Para tanto a formação continuada é de vital importância.

Além do que foi exposto, é pertinente colocar que a relação entre professor e aluno, de maneira positiva, vem a contribuir para que o estudante realize melhor a construção de aprendizagens significativas, visto que a boa convivência social está relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro elemento a ser considerado, é a mediação que o docente precisa realizar para contribuir no desenvolvimento do discente, como o autor Corrêia (2016, p. 62) discorre sobre a ideia de Vygotsky para expor a zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

A esse intercâmbio entre a interação e o meio, no processo de ensino e aprendizagem, Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele compreende a ZDP como um facilitador do nível real e subjetivo de desenvolvimento, como algo que se situa entre o conhecimento a ser alcançado e aquele que a criança ainda não alcançou sozinha, mas poderá vir a alcançar com a mediação.

Neste sentido, é interessante ressaltar a importância da interação, visto que é fundamental para mediar o desenvolvimento, desta maneira, quem se encontra em um processo de aprendizagem e realiza interações apropria-se de novos conhecimentos.

Para tanto, é necessária a formação continuada dos professores que os auxilie no cotidiano da prática docente.

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas

dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 370)

Conforme, Prada, Freitas e Freitas (2010), os autores trazidos na citação, é válido afirmar que a formação do profissional da educação é e deve ser um processo ao longo de seu papel de ensinar, pois o professor é um ser que interage com várias dimensões, as quais lhe permitem crescer como pessoa e no seu exercício de docente. Por conseguinte, é fundamental lembrar que o educador é convocado a estar em uma constante aprendizagem daquilo que sua profissão e o contingente diverso de alunado lhe exige.

4 DIVERSAS FORMAS DE APRENDER

Somos pessoas únicas, por tanto diferentes, existem pessoas que aprendem por meio da audição ou contato visual, já outras fazendo relações de conceitos e experiências, apresentando assim diversas maneiras de aprender. Sendo assim, é considerável discutir primeiramente o que é aprender, como pontua Pereira (2010, p. 114):

O ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito.

Em vista disso, aprender é um processo complexo, pois ele influencia em uma dinâmica que atinge várias dimensões. Neste cenário, Pereira (2010) enfatiza a relevância de provocar na pessoa por meio de ações a construção de capacidades e comportamentos que lhe favoreçam não somente apropriar-se de saberes, mas que desenvolva um pensamento crítico-reflexivo, que o coloque em um patamar de autonomia referente a sua aprendizagem, já que internalizar conhecimentos é uma dinâmica pessoal.

Deste modo, é fundamental que os professores contribuam para que os estudantes sintam satisfação em aprender, ou seja, que eles se deparem com um ambiente escolar atrativo e incentivados a buscar cada vez mais conhecimento. Assim eles sentirão desejo de desbravar conhecimentos bem como construir e elaborar os deles, uma vez que o incentivo para estudar pode estimular os discentes a se

colocarem no caminho de uma busca por novas experiências como é aprender coisas diferentes. Portanto, os professores têm uma grande tarefa para com seus discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi exposto, percebe-se que é necessário realizar o ato de refletir a complexidade de aprender, não apresentando somente um estilo de aprendizagem, ao contrário, se tendo diversos tipos, já que cada indivíduo tem a sua própria maneira, método e estilo de aprendizagem e de internalizar os conhecimentos obtidos para a vida do sujeito, uma vez que toda pessoa, está sujeita em qualquer momento da vida a novas experiências de aprendizagens.

Outro elemento interessante, é o fator do professor possibilitar o gosto e prazer para que os estudantes sintam desejo de conhecer cada vez mais. Ou seja, seu papel de ensinar deve favorecer a aprendizagem significativa. Desta maneira é preciso que a formação continuada por parte dos professores seja vivenciada, a fim de contribuir na prática metodológica dos profissionais da educação.

Além do refletido, é válido colocar que é importantíssimo que a educação ofereça tempo e espaço para os discentes se conhecerem, visto que, este aspecto é relevante para o processo da aprendizagem. Assim sendo, as diversas formas de aprender se farão presentes em sala de aula deixando este espaço um ambiente rico em diversidades de compartilhamento e trocas de conhecimentos pela mediação e interação do espaço e entre professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Marcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias; MARTINS, Sonia R.; GALLO, Paulo Rogério; REIS, Alberto Olavo Advíncula. Epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum.** 2010. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19973/22059>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. Revista e atualizada. São Paulo. FTD, 2000.

CORRÊA, Mônica de Souza. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagens e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 29 n. 01 p. 17-36. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

GODOY, Herminia Prado; TAVARES, Raquel Rocha. Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. **Unitalo em Pesquisa**, URL: www.italo.com.br/portal/cepesq/revista_eletronica.html. São Paulo SP, v.6, n.2, p. 188-203, abr/2016. Disponível em: <http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=view&path%5B%5D=63>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é ao final aprendizagem significativa?. **Instituto de física UFRGS**. 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 17 jul.2023.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância social. 6 edição. SP. Summus, 2015.

PEREIRA, Debora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2023.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.



Capítulo 8

**A INTEGRAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E
PERSPECTIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO
ESCOLAR**

**Marjorie Bier Krinski Corrêa
Rafaéla Pavéglio Gomes**

A INTEGRAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Marjorie Bier Krinski Corrêa⁷

*Comunicadora Social, estudante de Licenciatura em Sociologia,
Especialista em Ciências Políticas e Docência do Ensino Superior.
Bolsista CRFB3 no PPGDPP da UFFS Campus Cerro Largo.*

Rafaéla Pavéglio Gomes⁸

*Professora de Anos Iniciais, Graduada em Pedagogia,
Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial.
Mestranda do PPGDPP da UFFS Campus Cerro Largo*

RESUMO

Este artigo explora a importância da integração dos direitos humanos nos processos de formação docente, destacando a relevância da sensibilização dos educadores para os direitos fundamentais. Busca-se compreender as conexões entre a formação docente e a promoção de valores relacionados aos direitos humanos, reconhecendo o papel crucial da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Por meio de uma análise crítica e reflexiva das fontes bibliográficas pertinentes, são apresentadas perspectivas inovadoras para a implementação efetiva de práticas educacionais voltadas para os direitos humanos. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base bibliográfica, permitindo uma análise aprofundada das teorias e práticas educacionais que apoiam a promoção dos direitos humanos. Ao examinar as obras de autores como Paulo Freire, Martha Nussbaum, Amartya Sen e John Rawls, o estudo busca fundamentar teoricamente a importância da inclusão dos direitos humanos no processo de formação de educadores.

Palavras-chave: Humanidades; Professores; Educação; Inclusão; Justiça Social.

⁷ Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS Campus Cerro Largo – PPGDPP. E-mail: marjorie.bier@gmail.com

⁸ Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS Campus Cerro Largo – PPGDPP. E-mail: pavegliorafaela@gmail.com

ABSTRACT

This article explores the importance of integrating human rights into teacher training processes, highlighting the relevance of sensitizing educators to fundamental rights. It seeks to understand the connections between teacher training and the promotion of values related to human rights, recognizing the crucial role of education in building a more just and inclusive society. Through a critical and reflective analysis of relevant bibliographic sources, innovative perspectives are presented for the effective implementation of educational practices focused on human rights. This research adopts a qualitative approach based on bibliographic sources, allowing for an in-depth analysis of theories and educational practices that support the promotion of human rights. By examining the works of authors such as Paulo Freire, Martha Nussbaum, Amartya Sen, and John Rawls, the study seeks to theoretically ground the importance of including human rights in the process of educator formation.

Keywords: Humanities; Teachers; Education; Inclusion; Social Justice.

INTRODUÇÃO

A integração dos direitos humanos na formação docente é um componente crucial para fomentar uma sociedade consciente e igualitária. Nesse sentido, é imperativo reconhecer a importância de promover diálogos construtivos e práticas educacionais que abordem de forma abrangente os direitos fundamentais. Isso não apenas exige uma compreensão teórica sólida dos conceitos relacionados aos direitos humanos, mas também uma conscientização prática das realidades enfrentadas por grupos marginalizados ou vulneráveis.

Para capacitar os educadores nesse contexto, é essencial que sejam expostos a abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e o envolvimento ativo dos alunos com questões pertinentes aos direitos humanos. A promoção de um ambiente de aprendizagem que fomente a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo é fundamental para criar uma cultura educacional que esteja alinhada com os princípios dos direitos humanos.

Além disso, os educadores devem ser treinados para reconhecer e abordar as diferentes formas de discriminação, opressão e injustiça que permeiam as esferas local e global. Isso envolve não apenas a transmissão de conhecimento sobre questões sociais, culturais e políticas, mas também a criação de espaços de diálogo

e reflexão que incentivem a compreensão da complexidade das experiências humanas.

Ao adotar uma abordagem abrangente e aprofundada, os educadores podem se tornar agentes de mudança significativa, promovendo uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas também promova valores fundamentais de dignidade, respeito e igualdade. Essa abordagem holística não apenas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes, capazes de enfrentar os desafios sociais e defender os direitos humanos em suas comunidades e no mundo globalizado.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesta pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa com foco na análise bibliográfica. A escolha dessa abordagem se deve à natureza exploratória do estudo, que busca compreender os fundamentos teóricos e práticos relacionados à integração dos direitos humanos na formação de educadores.

Por meio de uma revisão de literatura bastante objetiva, foram examinadas obras de teóricos renomados e acadêmicos, incluindo as contribuições de Paulo Freire (1974) no campo da pedagogia crítica, Martha Nussbaum (2016) em suas reflexões sobre a capacitação cívica por meio da educação, e também Amartya Sen (2010) e John Rawls (1971) em suas teorias sobre justiça e equidade social. A seleção criteriosa dessas fontes levou em consideração a atualidade, relevância e credibilidade das informações, garantindo a construção de uma base sólida para a análise crítica e reflexiva apresentada no estudo.

Essa análise permitiu uma compreensão clara das práticas educacionais eficazes relacionadas aos direitos humanos, além de oferecer perspectivas valiosas sobre as diferentes abordagens pedagógicas e teóricas que sustentam a integração dos direitos humanos na formação docente.

Através desse processo, foi possível identificar lacunas, desafios e oportunidades no contexto da sensibilização dos educadores para os direitos humanos. Ao sintetizar e analisar criticamente as diversas perspectivas, o estudo buscou oferecer recomendações embasadas em evidências e perspectivas

inovadoras, visando fortalecer as práticas educacionais e promover uma cultura de respeito, igualdade e justiça social.

ABORDAGENS CRÍTICAS E INCLUSIVAS PARA A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

A análise crítica das abordagens existentes no campo da pedagogia revela a importância fundamental da contribuição de Paulo Freire (1974). Sua abordagem pedagógica, reconhecida mundialmente, enfatiza a importância de uma educação libertadora e transformadora que capacita os alunos não apenas a adquirir conhecimento, mas também a questionar ativamente as estruturas opressivas e desafiá-las por meio da conscientização e da ação coletiva.

Dentro do contexto das ideias do autor, a educação é vista como um processo significativamente mais amplo do que meramente a transmissão de conhecimento, argumentando que a educação deve ser um ato de engajamento ativo e reflexivo, no qual os alunos são incentivados a se envolverem em diálogos críticos sobre as estruturas de poder e opressão que permeiam suas vidas e comunidades. Sua pedagogia enfatiza a importância de uma abordagem que capacite os alunos a compreenderem não apenas os conceitos acadêmicos, mas também a sua própria realidade social e histórica. Diz Freire:

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstração nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1974, p. 45)

Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de os educadores estabelecerem um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, no qual os alunos possam compartilhar suas experiências e perspectivas, ao mesmo tempo em que questionam e desconstróem as estruturas de opressão presentes em suas vidas. Sua abordagem pedagógica estimula a consciência crítica e a ação coletiva, encorajando os alunos a se tornarem agentes ativos de mudança em suas comunidades.

Além disso, Freire (1974) defende a ideia de uma educação libertadora, que não apenas capacita os alunos a entenderem as desigualdades e injustiças sociais, mas também os motiva a desafiarem e transformarem ativamente as estruturas de dominação e subjugação. Sua visão pedagógica abrange a importância de uma prática educativa que promova a justiça social, a igualdade e a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sua abordagem também ressalta a importância de uma educação que esteja enraizada na experiência e na cultura dos alunos, reconhecendo a importância de valorizar e incorporar suas vivências no processo educacional. Ele advoga por uma pedagogia que reconheça a importância da identidade cultural e da história pessoal dos alunos, a fim de promover uma educação que seja autêntica e significativa para suas vidas, se distanciando, assim, do educar dominante e alienador, capaz de fazer do oprimido um ser dual que deseja, não raro, transformar-se em opressor. Freire (1974, p. 35) destaca que “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”.

Também por isso a ênfase de Freire (1974) na ação coletiva e na participação ativa não se restringe apenas ao contexto da sala de aula, mas estende-se para além dos muros da escola, incentivando os alunos a se envolverem em questões e desafios enfrentados por suas comunidades. Sua visão educacional busca capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança não apenas em termos de conhecimento, mas também de práticas sociais e políticas, promovendo assim uma compreensão mais profunda do papel da educação na transformação social.

Com sua abordagem revolucionária, Paulo Freire (1974) não apenas redefine o papel do educador como um facilitador e mediador do conhecimento, mas também enfatiza a importância de uma educação que promova a consciência crítica e a ação transformadora. Sua filosofia pedagógica continua a influenciar os debates contemporâneos sobre a relevância da educação na construção de sociedades mais justas, democráticas e igualitárias.

Ao mesmo tempo, Martha Nussbaum (2016) é reconhecida por suas contribuições significativas no campo da educação e da filosofia política, concentrando-se especialmente na capacitação cívica por meio da educação. Sua abordagem pedagógica destaca a importância fundamental de cultivar habilidades críticas e valores cívicos nos alunos, visando não apenas promover a compreensão

intelectual, mas também encorajar a participação ativa e responsável na esfera pública. Segundo a autora, a educação deve capacitar os alunos a se tornarem cidadãos engajados e informados, capazes de entender e enfrentar os desafios complexos que a sociedade vive atualmente. Sua ênfase na promoção dos direitos humanos e da igualdade reflete seu compromisso com a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial humano.

Para atingir esse objetivo, Martha Nussbaum (2016) propõe a implementação de um currículo que não apenas aborde os aspectos técnicos do conhecimento, mas que também promova o pensamento crítico e a empatia, enfatizando a importância de cultivar a capacidade dos alunos de se colocarem no lugar dos outros e de compreenderem as perspectivas e experiências daqueles que são marginalizados ou oprimidos:

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional. O que tem a vida humana que faz com que seja tão difícil manter instituições democráticas baseadas no respeito de todos às leis e na proteção de todos pela lei, e seja tão fácil descambar em diferentes tipos de hierarquia. (...) Sejam quais forem essas forças, é contra elas que, em última análise, a verdadeira educação pela cidadania responsável nacional e internacional deve lutar. E ela deve lutar utilizando todos os recursos da personalidade humana que ajudem a democracia a vencer a hierarquia. (NUSSBAUM, Martha; 2016, p. 27-28)

Para implementar sua visão de uma educação cívica abrangente, Martha Nussbaum (2016) propõe um currículo que vá além da mera transmissão de informações e que se concentre no desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como pensamento crítico, empatia e compreensão intercultural. Esse currículo abrangente seria estruturado de forma a promover uma compreensão profunda das questões sociais e políticas enfrentadas pelas comunidades, incentivando os alunos a se engajarem ativamente na busca por soluções significativas.

Nesse sentido, a inclusão de temas como justiça social, direitos humanos e igualdade em diversas disciplinas, seriam essenciais para garantir que os alunos sejam expostos a uma variedade de perspectivas e experiências, incorporando a história e as narrativas de grupos marginalizados e minoritários, a fim de promover

uma compreensão mais abrangente das complexidades e desafios enfrentados por diferentes comunidades. Além disso, o currículo proposto por Martha Nussbaum (2016, p. 35) enfatiza a importância da discussão e do debate abertos, incentivando os alunos a questionarem as estruturas de poder e a analisarem criticamente as questões sociais e políticas em diferentes contextos. Para tanto, a criação de espaços de diálogo que promovam o respeito pela diversidade de opiniões e a valorização do pensamento crítico, poderiam incentivar a formação de cidadãos informados e ativos, encorajando os alunos a avaliarem diferentes perspectivas, a considerarem evidências empíricas e a identificarem suposições subjacentes em questões complexas. Isso não apenas fortalece suas habilidades de análise e síntese, mas também promove a capacidade de formular argumentos fundamentados e de tomar decisões informadas.

Dessa forma, priorizando o pensamento crítico, o currículo educacional busca fomentar uma cultura de questionamento saudável e construtivo, incentivando os alunos a desafiar ideias preestabelecidas e a examinar criticamente as estruturas de poder e as normas sociais. Isso não apenas promove a autonomia intelectual dos alunos, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança e defensores da justiça social em suas comunidades e além.

Assim, ao enfatizar a importância do pensamento crítico no currículo educacional, Martha Nussbaum (2016) busca estabelecer um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, no qual os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas também participantes ativos na construção de um entendimento mais profundo e significativo das complexidades do mundo ao seu redor.

Enquanto isso, as contribuições de Amartya Sen (2010) e John Rawls (1971) no contexto educacional são fundamentais para a compreensão das bases teóricas que sustentam a equidade e a igualdade de oportunidades no sistema educativo. Amartya Sen (2010), com sua abordagem centrada no desenvolvimento humano, ressalta a importância de garantir condições equitativas para o pleno florescimento dos indivíduos, especialmente no âmbito da educação. Ele argumenta que a educação deve ser concebida como um direito fundamental que permite o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais. O autor enfatiza ainda a necessidade de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e atendam às diversas necessidades dos

alunos, promovendo, assim, um ambiente educacional que valorize a diversidade e a igualdade de oportunidades. Sen escreveu sobre a educação:

Educação nos faz os seres humanos que somos. Tem grandes impactos no desenvolvimento econômico, no patrimônio social, equidade de gênero. De todos os tipos de maneiras, nossas vidas são transformadas pela educação e segurança. Mesmo que não tivesse um IOTA de Efeito [sobre] Segurança, ainda permaneceria no meu julgamento a maior prioridade do mundo, (...) eu acho que a educação tem um impacto maior na vida das pessoas do que absolutamente qualquer outra coisa. (SEN, 2010, s.p.)

Por outro lado, as contribuições de John Rawls (1971) sobre a justiça como equidade fornecem um arcabouço teórico sólido para a compreensão da importância da igualdade de oportunidades no contexto educacional. Rawls (1971) defende a criação de uma estrutura social baseada em princípios de justiça que assegurem a todos os indivíduos iguais oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal. No âmbito da educação, isso implica o reconhecimento e a mitigação das desigualdades socioeconômicas e culturais que frequentemente afetam o acesso a uma educação de qualidade. O autor argumenta que a justiça exige a criação de um ambiente educacional que ofereça recursos e apoio adequados para que todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas circunstâncias iniciais.

Ao considerar as perspectivas de Amartya Sen (2010) e John Rawls (1971) em conjunto, percebemos uma convergência significativa em relação à importância da equidade e da igualdade de oportunidades no contexto educacional. Ambos os pensadores enfatizam a necessidade de políticas e práticas educacionais que reconheçam a diversidade de circunstâncias e necessidades dos alunos, buscando garantir que todos os indivíduos tenham acesso a recursos e suportes que lhes permitam desenvolver todo o seu potencial.

Amartya Sen (2010) ainda destaca a importância de garantir condições equitativas para o desenvolvimento humano, o que inclui acesso igualitário à educação de qualidade. Ele ressalta a necessidade de políticas inclusivas que levem em consideração as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos alunos, a fim de promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão.

Contudo, John Rawls (1971) argumenta em prol da justiça como equidade, defendendo a criação de uma estrutura social que garanta igualdade de oportunidades e benefícios para todos os indivíduos. No contexto educacional, isso implica a criação

de um ambiente que ofereça recursos e suporte adequados para que cada aluno possa desenvolver plenamente suas capacidades, independentemente de suas circunstâncias iniciais. Diz ele:

Pode dizer que, se os cidadãos estiverem agindo pelas razões certas em um regime constitucional, então Independentemente de suas doutrinas abrangentes, eles querem que todos os outros cidadãos tenham justiça. Então você pode dizer que todos estão trabalhando juntos para fazer uma coisa, ou seja, garantir que todo cidadão tenha justiça. Agora esse não é o único interesse que todos eles têm, mas é a única coisa que estão tentando fazer. Na minha língua, eles se esforçam para um único extremo, o fim da justiça para todos os cidadãos. (RAWLS, 1971, p. 53)

Portanto, a convergência das perspectivas de Sen (2010) e Rawls (1971) destaca a necessidade de um sistema educacional que não apenas ofereça acesso igualitário à educação, mas também promova a equidade por meio da implementação de políticas e práticas que reconheçam e atendam às diversas necessidades e realidades dos alunos. Isso pode incluir a adoção de estratégias diferenciadas de ensino, o fornecimento de recursos suplementares para alunos em situações desfavorecidas e a promoção de um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e promova a participação ativa de todos os alunos no processo educacional.

Para compreender os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas voltadas para os direitos humanos, é crucial considerar as questões culturais e as diferenças sociais presentes nos contextos educacionais. Nesse sentido, as contribuições de Michael Apple (2006) e Bell Hooks (2013) oferecem *insights* valiosos sobre a importância de adotar abordagens críticas e reflexivas que considerem as complexidades das estruturas sociais e culturais no ambiente escolar.

Michael Apple, reconhecido por seu trabalho crítico sobre política educacional, destaca a necessidade de uma análise cuidadosa das relações de poder presentes nas práticas educacionais. Em seu livro "Poder e Educação", de 2006, ele destaca como as ideologias dominantes muitas vezes se infiltram nos currículos e nas práticas pedagógicas, perpetuando desigualdades sociais e reforçando visões de mundo que marginalizam certos grupos. Apple (2006) argumenta que uma abordagem crítica na educação deve envolver a conscientização das estruturas de poder presentes na sociedade e na escola, visando transformar as relações de dominação e submissão.

Da mesma forma, Bell Hooks, em sua obra "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade", de 2013, destaca a importância de abordar as

questões de raça, classe e gênero no contexto educacional. Ela ressalta que a prática pedagógica deve ir além da mera transmissão de conhecimento, engajando-se em diálogos críticos e reflexivos que desafiam as estruturas de opressão e promovem a justiça social. A autora enfatiza a importância de criar espaços de aprendizagem inclusivos e respeitosos, nos quais as vozes de todos os alunos sejam ouvidas e valorizadas. Bell Hooks escreveu:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (HOOKS, Bell; 2013, p.174)

Ao aplicar as perspectivas de Apple (2006) e Bell Hooks (2013) na implementação de práticas pedagógicas voltadas para os direitos humanos, é fundamental considerar a diversidade cultural e social dos alunos. Isso implica reconhecer as experiências de opressão e discriminação que muitos estudantes enfrentam, ao mesmo tempo em que se promove um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza a diversidade. Os educadores devem ser incentivados a refletir criticamente sobre suas próprias posições de poder e privilégio, buscando constantemente formas de se envolver de maneira sensível e empática com as questões complexas que permeiam o tecido social e cultural das comunidades escolares. Ao fazer isso, os educadores podem desempenhar um papel significativo na promoção de uma educação para os direitos humanos que seja verdadeiramente transformadora e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação dos resultados deste estudo e das discussões propostas revela uma visão ampla e interdisciplinar das questões educacionais, particularmente no contexto da equidade e dos direitos humanos. O exame detalhado das contribuições de teóricos como Paulo Freire, Martha Nussbaum, Amartya Sen e John Rawls destaca a importância fundamental de uma abordagem educacional que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova a consciência crítica, a empatia e a justiça social entre os alunos.

A análise dos conceitos de Paulo Freire sobre uma educação libertadora revela a necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino, incentivando uma abordagem dialógica e participativa que capacite os alunos a se tornarem agentes ativos de mudança em suas próprias realidades. Por sua vez, as reflexões de Martha Nussbaum enfatizam a importância de cultivar habilidades críticas e valores cívicos nos alunos, promovendo a participação ativa na defesa dos direitos humanos e da justiça social.

Além disso, a análise das perspectivas de Amartya Sen e John Rawls destaca a necessidade de políticas educacionais inclusivas que garantam a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias iniciais. Ambos os autores ressaltam a importância de reconhecer e atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo assim um ambiente educacional que valorize a diversidade e a equidade.

Considerando essas discussões em conjunto, fica evidente que uma abordagem educacional que prioriza a equidade e os direitos humanos é essencial para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso requer a implementação de políticas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade, ao mesmo tempo em que garantem o acesso igualitário a recursos e oportunidades para todos os alunos.

Assim, este estudo destaca a importância de uma abordagem educacional que vá além da transmissão de conhecimento, enfatizando a promoção da consciência crítica, da empatia e da justiça social entre os alunos. Ao integrar essas perspectivas teóricas, é possível construir um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, capaz de promover o pleno desenvolvimento e a participação significativa de todos os alunos na sociedade.

Para impulsionar ainda mais a discussão sobre o tema, é importante considerar algumas perspectivas inovadoras que têm sido exploradas no campo da educação. Uma dessas perspectivas envolve a integração de tecnologias emergentes no processo educacional, visando aprimorar a acessibilidade e a eficácia do aprendizado.

A adoção de abordagens de ensino baseadas em tecnologia pode facilitar a personalização do ensino, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e estilo. Além disso, a implementação de plataformas de aprendizagem digital pode ampliar o acesso à educação em áreas remotas ou carentes, reduzindo as disparidades educacionais e promovendo a inclusão.

Outra perspectiva está relacionada ao desenvolvimento de programas educacionais focados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Reconhecendo a importância dessas habilidades na vida dos alunos, esses programas visam cultivar competências como inteligência emocional, empatia, resolução de conflitos e colaboração, preparando os alunos para enfrentar os desafios sociais e emocionais do mundo contemporâneo.

Além disso, a promoção de abordagens educacionais que incentivem a criatividade e o pensamento crítico desde as primeiras fases do ensino tem ganhado destaque. Essas abordagens visam estimular a capacidade dos alunos de resolver problemas complexos, pensar de forma inovadora e questionar ativamente o *status quo*, preparando-os para se tornarem cidadãos engajados e adaptáveis em um mundo em constante evolução.

Integrar essas perspectivas com as abordagens discutidas anteriormente pode enriquecer ainda mais o ambiente educacional, proporcionando aos alunos as habilidades e os recursos necessários para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Ao adotar uma visão abrangente e interdisciplinar da educação, é possível promover uma abordagem mais holística e inclusiva que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos uma ampla gama de perspectivas e abordagens no campo da educação, com foco especial na equidade, nos direitos humanos e no desenvolvimento holístico dos alunos. A partir das discussões em torno das contribuições de teóricos renomados como Paulo Freire, Martha Nussbaum, Amartya Sen e John Rawls, pudemos compreender a importância crucial de uma educação que promova a consciência crítica, a empatia e a justiça social entre os estudantes.

A análise das ideias de Paulo Freire ressaltou a necessidade de uma abordagem educacional que transcenda a mera transmissão de conhecimento, incentivando uma participação ativa dos alunos na transformação de suas próprias realidades. Sua ênfase na educação libertadora destaca a importância de um ambiente de aprendizado dialógico e participativo, no qual os alunos possam se tornar agentes de mudança em suas comunidades.

Por sua vez, as reflexões de Martha Nussbaum enfatizaram a importância de cultivar habilidades críticas e valores cívicos nos alunos, promovendo a participação ativa na defesa dos direitos humanos e da justiça social. Sua abordagem pedagógica destaca a necessidade de um currículo que vá além da mera transmissão de informações, visando o desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos informados e engajados.

Além disso, a análise das perspectivas de Amartya Sen e John Rawls sublinhou a importância de políticas educacionais inclusivas que garantam a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias iniciais. Ambos os autores ressaltam a necessidade de reconhecer e atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente educacional que valorize a diversidade e a equidade.

No entanto, para além dessas discussões, é fundamental considerar também as perspectivas inovadoras que têm sido exploradas no campo da educação. A integração de tecnologias emergentes no processo educacional pode ampliar o acesso ao aprendizado e facilitar a personalização do ensino. Da mesma forma, o desenvolvimento de programas educacionais focados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no estímulo à criatividade e ao pensamento crítico tem o potencial de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Integrando essas perspectivas inovadoras com as abordagens discutidas anteriormente, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo e holístico, que prepare os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e significativa na sociedade. Ao adotar uma abordagem abrangente e interdisciplinar, podemos promover uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova valores fundamentais de justiça, equidade e compaixão. Somente através de esforços coletivos e colaborativos será possível construir um sistema educacional verdadeiramente transformador e inclusivo, capaz de promover o pleno desenvolvimento e a participação significativa de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educating the “Right” Way: markets, standards, God, and inequality**. 2ª edição. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. WMF Martins Fontes: São Paulo, 2016.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



Capítulo 9
AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA NO
ROMANCE ESSA DAMA BATE BUÉ!, DE YARA
NAKAHANDA MONTEIRO
Christiane Gonçalves dos Reis

AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA NO ROMANCE *ESSA DAMA BATE BUÉ!*, DE YARA NAKAHANDA MONTEIRO

Christiane Gonçalves dos Reis

Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal Fluminense, e-mail:

chrisgreis@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações da violência na obra *Essa dama bate bué!*, de Yara Nakahanda Monteiro, romance que traz como protagonista Vitória, uma mulher nascida em Angola, levada quando criança para viver em Portugal, e que retorna à terra de origem em busca de Rosa Chitula, sua mãe e ex-guerrilheira, no ano de 2003, logo após o fim da guerra civil. Então, do particular, individual, surge o público, o coletivo, na medida em que são desvelados os desdobramentos dos conflitos e contradições das fases seguintes a importantes eventos históricos. Nesse contexto, observa-se a violação dos corpos femininos como forma de subjugação e demonstração do poder masculino durante os embates armados; a violência como um processo e em suas diversas formas: institucional, atmosférica, física, psicológica, cultural e simbólica; e, sobretudo, as decorrentes do colonialismo português. Por fim, associa-se Luanda e Vitória ao título do romance, pois ambas lutam contra todas as feridas abertas pelo tempo e pelo colonizador, contra o trauma e o abandono, mas nutrem a esperança que lhes dá força para seguir em frente. Dessa forma, conclui-se que Yara dá voz aos excluídos, aos marginalizados da sociedade angolana, trazendo a lume a condição humana de sujeitos cuja subjetividade continua sendo atingida pelas consequências de uma cultura outrora dilacerada. Para tanto, tomaremos como referência teórica autores como António Souza Ribeiro, José Manoel Pureza, Tatiana Moura e Judith Butler, entre outros.

Palavras-chave: Literatura. Violência. Mulher. História.

ABSTRACT

This present work aims to analyze the representations of violence in the novel *Essa dama bate bué!*, written by Yara Nakahanda Monteiro, which narrates the story of Vitória, a woman born in Angola, who was taken when she was a child to live in Portugal, and who returns to her homeland searching for Rosa Chitula, her mom and ex-guerrilla, in 2003, right after the end of the civil war. Thus, from the particular and individual emerge the public and the collective in a way that are revealed the repercussions of the conflicts and contradictions of the

important historic events' next stages. In this context, it is possible to observe the subjugation and demonstration of male power in armed combats over female bodies, the violence as a process in different features: institucional, atmospherical, physical, psychological, cultural and symbolic, and, above all, the ones that emerged from the Portuguese colonialism. Finally, Luanda and Vitória are associated with the novel's title, because both of them fight against all the open wounds caused by time and the colonizer, against trauma and abandonment, but it nurtures the hope that gives them strength to move on. In conclusion, Yara gives voice to those excluded, marginalized by the Angolan society, uncovering the human condition of the individuals whose subjectivity continues to be attacked by the consequences of a culture once lacerated. To do so, it is valid to have as theoretical reference authors such as António Souza Ribeiro, José Manoel Pureza, Tatiana Moura and Judith Butler, and others.

Keywords: Literature. Violence. Woman. History.

INTRODUÇÃO

O presente artigo partirá da análise da violência praticada em Angola tomando por base o romance como um todo, focando nos motivos históricos que a ensejam, para em seguida e com maior ênfase abordar os diversos tipos de violência contra a mulher ficcionalizados no romance *Essa dama bate bué!*

A violência como um processo ou “Angola para os angolanos”

Sabemos que parte da atual violência existente nos países africanos e, especificamente, em Angola é, em grande medida, decorrente do colonialismo, período que tomaremos como marco inicial para avaliar esse processo e as suas diversas consequências, conforme representadas no romance de Yara Nakahanda Monteiro. Salientamos, entretanto, que não queremos dizer com isso que antes da chegada do colonizador reinava a paz absoluta naquele território — a propósito, até hoje se discute se a violência é uma construção social, um comportamento adquirido ou uma constante antropológica (RIBEIRO, 2013). Todavia, é de se salientar que os conflitos outrora existentes eram de outra ordem, não podendo ser comparados com “o horror” advindo da invasão europeia.

Quanto a isso, Frantz Fanon (1961), na obra *Os condenados da terra*, argumenta que a descolonização é um processo histórico que se dá mediante o

encontro de duas forças congenitamente antagônicas, cujo primeiro encontro aconteceu sob o signo da violência. A sua coabitação, acrescenta, mais exatamente a exploração do colonizado pelo colonizador, prosseguiu com o grande esforço de baionetas e canhões, ritmando incansavelmente a destruição das formas sociais nativas, demolindo sem restrições os sistemas de referência da economia, os modos de aparência e de vestuário, fazendo do colonizado uma espécie de quintessência do mal, impermeável à ética, o mal absoluto, o que, mais tarde, seria denominado por Umberto Eco (2008) como a figura do inimigo. O colonizador, para Fanon, desumaniza o colonizado e se refere a este numa linguagem zoológica, mencionando constantemente o bestiário.

Consequentemente, pode-se dizer que foi instaurada nas colônias a violência atmosférica, ou seja, homogênea, não só porque seu uso instala várias possibilidades, mas porque provoca impacto nos sujeitos e em todo o tecido social, disputando e fundando consciências, criando não apenas uma realidade concreta, mas também uma realidade psíquica para colonos e colonizados.

Pensando-se ainda na colonização, em tudo que significou e significa, vemos que esta pode ser associada a um conceito mais amplo da violência, a qual buscou retirar a liberdade, a subjetividade, as crenças e a cultura dos povos africanos ao lhes infligirem agressões físicas e psicológicas, e mais: subalternizando-os com base num suposto estatuto divino. Nas palavras de Chauí (1998), trata-se do movimento que intervém/atua como tudo que age usando a força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; é todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito.

Por conseguinte, é possível afirmar que dois eventos específicos se originaram desses fatos, quais sejam, a Guerra da Independência e a Guerra Civil Angolana, momentos extremos na história de Angola; e a autora do romance, por meio da sua escrita, possibilita que possamos colocar em questão todo esse processo.

Outro fator importante no que diz respeito à grande parte dos romances de autores angolanos e, nesse caso, a uma escritora luso-africana⁹, é a representação, a ficcionalização dos eventos históricos. Ao fazê-lo, esses autores demonstram estar

⁹ Yara Nakahanda Monteiro é uma escritora nascida em Angola na província do Huambo, tendo as suas raízes familiares também no norte de Portugal, onde foi residir com a mãe e a família materna aos dois anos de idade

atentos a quanto existe de violência, injustiça e agonia na sociedade daquele país, a quanto há de omissão na história oficial, e trazem a problematização do âmbito externo para o interno, atingindo assim a forma e o conteúdo das suas criações. A propósito, a professora Terezinha Taborda Moreira leciona:

(...) várias narrativas produzidas em Angola e Moçambique encenam a condição humana de sujeitos cuja subjetividade é atingida pela opressão sistemática de uma cultura social marcada pelo lastro do processo colonial na cultura e na vida em geral. Essa opressão tem impactos sobre a subjetividade desses sujeitos e, também, sobre a concepção de representação que orienta as narrativas (MOREIRA, 2015, p. 5).

Após esse preâmbulo, partimos para o que nos conta o romance, o qual tem início com a fase que antecede a primeira das guerras, na década de sessenta do século passado, quando começaram a surgir as primeiras manifestações:

Em Luanda, grupos reacionários instigavam a população nativa a criar uma revolta urbana. Apesar de as tentativas iniciais do governo central para os rumores serem abafados, estes correram mais rápido que gazelas em todo o país. O avô António considerava-se assimilado e, acima de tudo, português. Via a implosão do nacionalismo como reviravolta insidiosa contra a serenidade colonial, No entanto, ficava pasmado com a atitude de Portugal: lavara as mãos. Parecia-lhe que não sabiam como resolver a grande *maka* que estava instalada (MONTEIRO, 2018, p. 11).

Nessas manifestações contra o colonizador estava a mãe da protagonista Vitória, a guerrilheira Rosa Chitula, a qual empunhava um cartaz com a frase “Angola para os angolanos”. António, seu pai, não concordava com a participação da filha nos movimentos pela independência, o que deu origem às desavenças familiares que impulsionaram os principais acontecimentos narrados no romance, eivados dos mais variados tipos de violência, a começar pela física, quando após ver a foto da filha no jornal, António chegou a casa com o cinto nas mãos e a surrou.

Em seguida, o romance relata que o avô materno de Vitória é angolano assimilado, casado com uma portuguesa e, em decorrência das guerras, vê-se obrigado a ir viver em Portugal com a esposa, duas filhas e a neta, já que a mãe da menina a havia deixado consigo e desaparecido há muitos anos. Entretanto, antes de deixar Angola, ele faz questão de encontrar um kimbanda para que fosse realizada a “cerimônia do esquecimento”, na qual cada membro da família, exceto a criança, deveria dar nove voltas em torno de uma mulemba enquanto lhes era dito: “ — O que

convosco não vai, aqui fica. Quem convosco não está, aqui morre” (MONTEIRO, 2018, p. 21). Essa é a árvore que faz parte da primeira memória da menina Vitória, para quem bastaria um banho nas águas do país que a receberia, como ritual para esquecer completamente o país de nascença.

Dessa forma, António tenta impor o esquecimento às mulheres da família e a si próprio: do lugar onde foram felizes e de uma filha/irmã/mãe que nesse momento está lutando na guerra civil, o que marca psicologicamente essas pessoas e, mais tarde, vem à tona.

Ao contemplar a guerra que empurra a família para Portugal, o soba que dirige a cerimônia diz: “— Filhos de diferentes pais, mas do mesmo ventre. Lutam contra irmãos, violam irmãs. Dão armas aos sobrinhos. Fomos enfeitiçados. Haka!” (MONTEIRO, 2018, p. 19). Noutro ponto da narrativa, mamã Ju conta a Vitória que durante a guerra iam às aldeias e raptavam crianças pra levarem à mata para lutar, carregar e cozinhar, violando as meninas, tirando a sua dignidade. Esse tipo de violência nos reporta a Walter Benjamin (1921), no ensaio “Para a crítica da violência”, em que coloca em questão a violência como um meio injusto para a consecução de um fim justo, em face da ética, do direito natural e do direito positivo. Sendo assim, indagamos: as atitudes relatadas no romance, principalmente durante a guerra civil, se justificariam para que se chegasse a um fim “justo”? E quais seriam as vidas dignas de serem poupadas? Judith Butler aborda essa precariedade e reflete sobre quais seriam as vidas passíveis de luto durante uma guerra: “Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas, de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno da palavra” (BUTLER, 2018, p. 13). O fato é que durante uma guerra tais perguntas raramente são feitas, e a violência é disseminada porque culturalmente, simbolicamente considerada como legítima e desconsiderada enquanto um conjunto de ações que violam a vida e a dignidade humana, caindo, então, na banalidade.

O trecho que segue corrobora o que acabamos de discutir: ao se dirigir ao aeroporto, como tantos retornados, a família passa por uma terra queimada, “onde a vida recusava-se de novo a nascer” (MONTEIRO, 2018, p. 21), e pode ver diversas cubatas: “Nessas ocasiões, os camponeses correm na nossa direção. Em desespero, agitam os filhos pequenos no ar. Não pedem comida ou dinheiro. Querem entregar as crianças, para que estas sejam salvas. Ali, a morte é certa. Se não for a bala será o

estômago vazio” (MONTEIRO, 2018, p. 21). Então, somos levados a questionar com Butler: seriam essas vidas qualificadas como vidas?

Prosseguimos na discussão acerca de quais vidas importam e deparamo-nos com Vitória, transformada em mulher, de volta a Angola em busca da mãe e vivendo no apartamento de Romena, amiga de sua tia. Ali trabalham duas empregadas domésticas que, junto ao porteiro do prédio, são vítimas da imensa desigualdade social em Luanda e do tratamento abusivo por parte das patroas. Nessas relações surge a olhos vistos, logo no início da história, a violência institucional em *Essa dama bate bué!* quando a prima de uma das empregadas é assassinada:

- É muita injustiça. Um carro das FAA lhe atirou.
- FAA?
- Os militares — esclarece.
- Dispararam?
- Sim.
- Não chamaram a polícia?
- Que polícia, dona Vitória?! Deixou três crianças assim — e, com a mão, Josefa indica-me a altura média das crianças.
- E agora, Josefa?
- Agora, nada. Fazer mais o quê! É o país em que vivemos. Minha prima passava o dia na zunga, no sofrimento, no sol. Coitadinha, meu Deus, agora descansa (MONTEIRO, 2018, p. 62).

Na obra *Representações da violência* (2013), António Sousa Ribeiro trata da violência institucional, da violência estrutural e da violência cultural ou simbólica, entre outros tipos. Ao comentar a institucional, de que é exemplo o trecho acima, afirma:

Falamos de violência institucional quando os processos de violência se desenvolvem, não no plano da ação individual, mas sim no plano de uma relação protagonizada por órgãos dotados do poder de subordinação. É o caso da monopolização da violência pelo Estado moderno através dos seus aparelhos de coerção e das suas instâncias disciplinares. Mesmo quando legítima — e a questão da legitimidade ou não-legitimidade é, naturalmente, uma das muitas dificuldades do conceito — a violência institucional não deixa de constituir um modo de violência (RIBEIRO, 2013, p. 10)

Assim, segundo Ribeiro, vê-se que a existência do Estado moderno não representa uma forma de abolição da violência, mas sim da sua centralização e monopolização.

As reflexões da personagem Mariela enquanto ouve a rádio vão ao encontro do que trata Ribeiro. Ela quer a paz no musseque, fala consigo mesma sobre a luta contra a chuva, a fome, a morte, a ausência de água e luz, reclama que não pode

dormir com o barulho, que sente sono no trabalho e que Dona Romena ralha e a chama de mangonheira. Sente-se ofendida. Nas suas palavras: “Por isso me revolta como tratam o musseque. Isto não é lixeira feita de gente. Nos ignoram, nos gozam na cara porque falamos mal, cheiramos mal, vivemos mal. Já não choro. Chorava antes, no antigamente” (MONTEIRO, 2018, p. 90).

Tatiana Moura (2009) nos ajuda aqui a ampliar a interpretação do texto literário quando explica a multiplicação dos musseques. A socióloga ensina que isso se deu a partir de um grande fluxo de deslocados internos para Luanda durante a guerra civil, fato que levou a um crescimento descontrolado e desorganizado da cidade, com grande número de pessoas se instalando em bairros periféricos e semi-periféricos da capital, caracterizados pela pobreza extrema e falta de infraestrutura. Tal contexto teria exigido que as mulheres viúvas ou que sustentavam maridos desempregados ficassem responsáveis pela sobrevivência econômica da família, chefiando-as, em sua maior parte. Com um conhecimento reduzido da língua portuguesa, muitas não alfabetizadas, sem experiência ou educação formal para competir no mercado de trabalho luandense, acabaram sendo levadas ao mercado informal como zungueiras, vendedoras ambulantes, como a prima de Josefa e Mariela. Muitas delas comprometem a sua integridade física e correm o risco de perder tudo o que transportam para pagar suborno às autoridades policiais.

Continuamos a análise do romance, ainda quanto às empregadas de Romena e o tipo físico de cada uma delas e o que significa, diante do quadro que ora se apresenta:

Romena Cambissa aparece na sala acompanhada de duas mulheres negras. Apresenta-as como sendo Josefa e Mariela. São mãe e filha. Ambas baixas e escanzeladas. O ar abatido é-lhes acentuado pelas pálpebras superiores caídas. (...) (...) Estão ambas descalças. Tem os pequenos pés grossos e largos. A textura da pele é dura. Talvez se tenha tornado carapaça para os proteger. Têm o cabelo encarapinhado, curto e desalinhado. Só os cabelos brancos as diferenciam. Josefa cozinha e Mariela limpa A história da mãe Josefa é já a história da filha Mariela (MONTEIRO, 2018, p. 38).

Nos excertos que trouxemos acima, além das formas de violência institucional, estrutural e simbólica, que parecem naturais tanto para as vítimas quanto para os perpetradores, surge também a prática do biopoder e da necropolítica, pois as pessoas que sofrem e morrem são aquelas consideradas descartáveis, de fácil

reposição no mercado de trabalho; afinal, são as que abundam, sobram no território de uma Luanda que aparece na trama como um animal exausto, massacrada com a sobrecarga do peso de tantos corpos e que já pouco aguenta. Nesses trechos podemos ver também a transferência da violência militar anterior para uma violência social disseminada, silenciosa e de longo ciclo, espirais de insegurança e relações de poder hierárquicas ou desiguais. São as chamadas novas guerras, que têm origem no declínio da economia formal e na fraca legitimidade política, enfim, nos Estados falhados (MOURA, 2010).

Assim, podemos entender claramente certas práticas da violência como um processo instaurado a partir da colonização em Angola, que resulta em dois gravíssimos conflitos, os quais, entre outros sérios problemas, deslocaram pessoas dos seus territórios de origem para outros, como Luanda, criando desigualdades abissais e ausência de perspectivas para aqueles que se encontram do lado mais fragilizado dessa sociedade. Daí percebemos também que os mais variados tipos de violência praticados desde a invasão europeia figuram como causas das “novíssimas guerras”, dessa paz artificial que tem seu lugar em pleno século XXI, tanto nos territórios africanos como em muitos outros países vítimas do colonialismo europeu.

Vitória, Rosa Chitula e mamã – “sou mulher, sou negra.”

Agora, buscaremos colocar em questão e de forma mais específica a violência que atinge as mulheres no romance, suas formas de representação, assim como as causas que levam a ela.

Em seu percurso de busca pela mãe, Vitória se vê, em Angola, mais nitidamente como mulher e se identifica com a avó, a mãe e as tias, que sofreram sob o jugo de António e, nos primeiros dias em Luanda, descobre as inúmeras impossibilidades de existência feminina no espaço do domínio masculino, com forte ênfase para as mulheres que têm filhos seguidamente, num processo de desgaste que as destrói, em vez de lhes trazer plenitude (MARTINS, 2020). No romance, o monólogo interior da personagem Mariela, uma das empregadas de Romena, em que conjectura sobre a irmã mais nova, reflete esse estado de coisas:

Agora com a paz sonham com casa nova, com escola, com comida e bebida. Meu sonho é Esperança sair do musseque. Não quero ela burra, de barriga e a levar surra. (...)

“Pra quê homem?”, perguntei na mãe Josefa. Vai só me fazer filho e depois me deixar. A vida no musseque não é romântica. Aqui homem é pior que cão. Tanto come do prato como come do chão. Olha a minha prima Quintinha, na zunga todo dia. O tal de homem ia e voltava. Voltava para buscar dinheiro, amassar-lhe e depois ir embora (MONTEIRO, 2018, p. 88).

Noutro viés, a avó Elisa, depois de sessenta anos, estende sobre a cama o antigo vestido de noiva e, ao se deparar com ele, percebe o quanto a roupa era grande em relação ao seu tamanho nesse momento. Na foto do casamento, estava perfeito em seu corpo, então percebeu que com o tempo sua silhueta tinha minguado. A que se deveu a transmutação?

— Encarnou-se-me no corpo a corcunda de quando a minha alma se dobrou. O que sinto, penso e quero nunca teve voz. Aterraram-se os ossos com o peso mais que máximo que pude aguentar. Sou alma muda e anã — disse o olho cego da avó antes de, à nossa frente, ganhar brilho (MONTEIRO, 2018, p. 82).

Tal transformação se deveu à partida de Angola, à distância da filha que lá deixou e ao fato de ter passado a maior parte da vida ao lado de um homem que lhe impunha a própria vontade, ainda que a amasse. António agiu da mesma forma com as filhas e a neta. Rosa, quando jovem, vestia-se como um homem para trabalhar com o pai, provavelmente para ser respeitada, e saiu de casa para se juntar à guerrilha porque ele não aceitaria esse tipo de atitude. António agiu por meio do exercício da violência física e psicológica no seio da sua família, o que gerou danos irreparáveis às mulheres que as sofreram. Vitória, como a mãe, o deixou, e Isaltina foi internada por ele já que, aparentemente, era “não agradável”. As palavras dela refletem os motivos que levaram a essa internação:

Nascida a seis de Setembro de mil novecentos e quarenta e nove. Na barriga, já era problema. Padeço de desarranjo mental que se agravou com os traumas da estúpida guerra. Ou então sou, meramente, desajustada e não agradável. Falo sem filtros e com sangue na guelra. António Queiróz da Fonseca, meu pai, internou-me. Estou na residência da clínica há mais de quinze anos. Tenho comida, cama, roupa lavada e cigarros, Sou livre aqui. Não o era na Malveira (MONTEIRO, 2018, p. 83).

A prática de internar mulheres em hospitais psiquiátricos era comum na época (até a década de 1970 do século XX, aproximadamente) pelos mais diferentes motivos: recusa ao casamento com o homem escolhido pelo pai, gravidez antes das núpcias, rebeldia, etc. O mesmo acontecia em outros lugares, não era privilégio de

Portugal. No Brasil isso também se dava e era comum que fossem enviadas ao hospital psiquiátrico de Barbacena, em Minas Gerais. No Rio de Janeiro, o objetivo era o de “limpar” as ruas e muitas foram internadas compulsoriamente na Colônia Juliano Moreira, mesmo que não sofressem de qualquer problema mental. Eram qualificadas como histéricas, e o problema causado à família, facilmente resolvido. Com o tempo, mesmo que fossem saudáveis, terminavam por desenvolver algum transtorno mental gerado pela clausura e convivência diária com pessoas realmente doentes.¹⁰ São essas as formas silenciadas de violência familiar e, noutros casos, institucional.

Vitória, como a avó e as tias, foi abalada psicologicamente e de forma precoce por ter deixado Angola, e mais tarde refletiu sobre isso: “ninguém esqueceu Angola, não esqueceram a mãe e queriam que eu não quisesse saber da minha, é tão mau sentir-me sombra de uma identidade, uma língua cortada, por isso devo ter começado a falar tão tarde” (MONTEIRO, 2018, p. 60).

No decorrer do romance, outros tipos de violência praticadas contra a mulher têm lugar. Vitória, em seu percurso de investigação sobre o destino de Rosa Chitula, visita os arquivos do governo e consulta caixas e caixas de documentos, onde encontra fotografias de mulheres combatentes, observa as suas caras rígidas. São pretas, mestiças e brancas.

Em algumas delas, os olhos parecem esvaziados. Outros incubam a expressão do dever a prestar. A rectidão da postura mostra o orgulho da responsabilidade. Têm sempre os lábios cerrados. Tão cerrados que parecem cosidos com corda de sisal. As camaradas não se asfixiam, mas também não falam dos seus queixumes de mulher. Dentro de alguns dos processos, estão certidões de nascimento de crianças. Imagino-as a carregar a arma e a criança, como fez a mãe (MONTEIRO, 2018, p. 115).

O MPLA (Movimento para a Libertação de Angola) buscou meios de inserir as mulheres no seu programa de libertação com o propalado objetivo de provocar a transformação da “sociedade africana tradicional” a partir da sua integração ao movimento revolucionário. Entretanto, isso se revelou uma falácia, pois embora fosse promovida a participação feminina na luta política, as mulheres eram desrespeitadas e humilhadas pelos homens também durante as guerras. Além disso, a emancipação

10 <https://outraspalavras.net/outrasaude/o-fim-da-colonia-juliano-moreira-e-a-historia-de-luta-da-reforma-psiquiatrica/>

e a igualdade de direitos foram adiados até o pós-independência ou em direção a um futuro ainda mais distante (SOUSA, 2021).

O diálogo entre Vitória e Juliana deixa isso claro:

- Nem todos respeitavam a tua mãe. Como era mulher sabes como é? O Palanca era um deles. Gostava de a humilhar.
- Mas as mulheres também combatiam — admira-se Vitória com o comentário.
- Mesmo assim. Achavam que éramos inferiores” (MONTEIRO, 2018, p. 160).

Contudo, ainda que não seja a forma de violência predominante, no romance também aparece aquela praticada por mulheres contra outras mulheres, o que pode ser observado, por exemplo, quando a personagem mamã Ju entrega o paradeiro de Rosa Chitula aos seus perseguidores — “Criei-lhe uma emboscada, logo após teres ficado com os seus avós” (MONTEIRO, 2018, p. 204). — e quando se reencontram leva um tiro na perna e o considera merecido por ter traído a companheira. Rosa, por sua vez, perpetua a violência psicológica gerada na filha desde o seu nascimento, na medida em que a rejeitara na mais tenra infância, abandonando Vitória, e se recusando, ao final, a conhecê-la. “Vitória sabe-o: a dor do abandono nunca sara. Aprende-se a conviver com ela. É uma cicatriz que nunca deixa de dar comichão” (MONTEIRO, 2018, p. 199).

Depois que Vitória lê a carta da mãe, revolta-se e ao mesmo tempo sente pena dela: “Queria pegar-lhe ao colo. Acariciá-la até que adormecesse e não mais se recordasse dos homens que a violaram e da poesia mórbida recitada pelo general Vindu enquanto a torturava” (MONTEIRO, 2018, p. 204). A violência sofrida por Rosa Chitula encontra eco na reflexão de Tatiana Moura quando, na obra *Novíssimas guerras*, trata da violação dos corpos femininos como forma de violência, domínio e subordinação das mulheres, em tempos de guerra e em tempos de paz:

A violência intrafamiliar e a violência sexual, que têm como um dos instrumentos de ameaça a arma de fogo, e que ocorrem na chamada esfera privada, em tempo de guerra e em tempo de paz, fazem parte de uma cultura que normaliza, naturaliza e privatiza a violência contra as mulheres. Correspondem a violências sexualizadas que, apesar de terem expressão micro, são globais. Ou seja, são também reflexo de tentativas de construção de um determinado tipo de masculinidade dominante, a mesma que subjaz ao sistema de guerra, a mesma que tem moldado e resultado da reconfiguração da conflitualidade local-internacional (MOURA, 2010, p. 63-64).

Assim, vemos que a escrita de Yara Monteiro chama a atenção para os efeitos da violência sexual, dos abusos físicos e psicológicos nas mulheres, e ao problematizar a história angolana, propõe sujeitos ficcionais excluídos da história oficial e da sociedade angolana, dando-lhes voz.

Além disso, a fim de fundamentar com dados o que consta do texto literário, podemos citar a pesquisa realizada pelo órgão Afrobarometer¹¹ e publicada em 05 de janeiro de 2023, onde consta que 32% das mulheres angolanas sofreram violência física desde os 15 anos de idade; 8% serão vítimas de violência sexual em algum momento de suas vidas, e 34% foram vítimas de violência física ou sexual praticada por seus maridos ou parceiros. Tal pesquisa salienta ainda que os angolanos consideram a violência de gênero a questão mais importante dos direitos das mulheres que a sociedade e o governo devem abordar. Contudo, 28% dos angolanos consideram a violência doméstica um assunto privado que deve ser tratado apenas no seio da família e 20% concordam que o uso da força física pelo homem para disciplinar a esposa é justificável às vezes e 9%, sempre.

Ressalte-se que, de acordo com a mencionada pesquisa e à semelhança do que ocorre no Brasil, a polícia e os estudiosos pensam que a verdadeira extensão da violência baseada no gênero é desconhecida porque muitos ataques a meninas e mulheres nunca são relatados, e as razões incluem o medo do agressor, o medo a uma resposta negativa de outras pessoas e a crença de que as autoridades não levarão o caso a sério. Além disso, a possibilidade de enfrentar críticas, assédio ou humilhação provavelmente torna mais difícil para uma vítima denunciar o crime às autoridades.

Alguns dos motivos para a prática desse tipo de violência contra a mulher são descritos por Silvia Federici, filósofa e escritora italiana, na obra *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista* (2019), e ainda que se trate de uma autora europeia, podemos aplicar o trecho abaixo ao que ocorre em boa parte dos países, inclusive os africanos:

Pelo fato de se esperar que proporcionemos uma libertação, inevitavelmente nos tornamos o objeto sobre o qual os homens descarregam sua violência reprimida. Somos estupradas, tanto em nossa cama quanto na rua, precisamente porque fomos configuradas para ser as provedoras da satisfação sexual, as válvulas de escape

¹¹<https://www.afrobarometer.org/publication/ad586-em-angola-a-violencia-baseada-no-genero-e-vista-como-principal-desafio-aos-direitos-das-mulheres/>

para tudo que dá errado na vida dos homens, e os homens têm sido sempre autorizados a voltar seu ódio contra nós se não estivermos à altura do papel, particularmente quando nos recusamos a executá-lo. (FEDERICI, 2019, p. 57)

Por fim, vemos que Luanda é, no romance de Yara Monteiro, a dama que bate bué!, como uma mulher com o corpo violado, vítima de abusos, exploração e subalternização, hoje repleta de problemas, consequências de todos os tipos de violência que durante séculos a atingiram.

Para o General Zacarias Vindu, Luanda é como uma mulher complicada que não se esquece e para quem, de uma maneira ou de outra, queremos sempre voltar. Já o personagem Zé Maria acha as capitais europeias muito previsíveis, uma coisa demasiado certinha que acontece sempre a horas, todas iguais. “Luanda é crua, dura, mas autêntica” (MONTEIRO, 2018, p. 112), observa. Para ele, em Luanda é preciso sempre se reinventar, usar a imaginação, pois cada dia passado naquela cidade pode se transformar em uma nova experiência.

*É
Grande Dama
Vive na fé
A todos ama
Bate bué
Vem o dia
É Problema
Baza a alegria
Vive dilema
Luanda minha kamba*

*Uau é!
Luanda minha dama
Bates bué!*

*Manos e manas
É sentimento
São rimas insanas
Deste momento!*

*Essa dama
Bate bué!
Luanda minha kamba
Uau é!*

(MONTEIRO, 2018, p. 51).

Do mesmo modo, Vitória é uma dama que bate bué!. Apesar de todo sofrimento, não desistiu de lutar e, no final, depois de receber a dura carta da mãe, magoada e

desestimulada, questiona Juliana sobre o que vai fazer dali por diante. A resposta pode significar a possibilidade da abertura de outros caminhos:

- O que faço?
- O que achares melhor para ti. Pode parecer estranho, mas, aqui, te queremos todos bem. Espera, Vitória. Espera só. É de um povo que ainda está à espera, que espera sempre (MONTEIRO, 2018, p. 206).

Dáí concluímos que a protagonista, assim como Luanda, resiste e aguarda pela cicatrização das feridas sofridas ao longo do tempo, lutando para se recuperar das violências do passado e das atuais, com a consciência de que qualquer modificação no *status quo* custará bastante a acontecer. Resta a ambas a esperança.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2021.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. Ensaio ética e violência. **Revista Teoria e Debate**, ano 11, n. 39, 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. Acesso em 25 05 2023.
- ECO, Umberto. **Construir o inimigo e outros escritos ocasionais**. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**, Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**, São Paulo: Elefante, 2019.
- MARTINS, Catarina Caldeira. Ser mulher e ser negra nas Áfricas. Combates femininos nas literaturas. **Mulemba**, volume 12, nº 22, p. 148-163, Rio de Janeiro, 2020.
- MONTEIRO, Yara Nakahanda. **Essa dama bate bué!**, Lisboa: Guerra e paz, Editores. S.A., 2018.
- MOREIRA, Therezinha Taborda. **História, Violência e Trauma na Escrita Angolana Moçambicana**. Cadernos CESPUC, nº 27, p. 1-12, Belo Horizonte, 2015.
- MOURA, Tatiana. **Novíssimas Guerras: espaços, identidades e espirais da violência armada**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

MOURA, Tatiana; ROQUE, Sílvia; ARAÚJO, Sara; RAFAEL, Mônica; SANTOS, Rita. Invisibilidades da guerra e da paz: Violências contra as mulheres na Guiné-Bissau, em Moçambique e em Angola. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 86, p. 95-122, Coimbra, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/240>. Acesso em: 25 05 2023.

RIBEIRO, António Sousa. **Representações da violência**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2013. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos-2013representacoes-da-violencia>. Acesso em: 25 05 2023.

SOUSA, Sandra. Violências silenciadas no feminino: uma leitura de Essa dama bate bué! de Yara Monteiro. **Mulemba**, volume 13, número especial, p. 59-70, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/51058/27806>. Acesso em: 25 05 2023.



Capítulo 10

**DESAFIOS PARA A FÍSICA NO NOVO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO
DOS ESTUDANTES**

**Pamela Rafaela Martins
Otto Henrique Martins da Silva**

DESAFIOS PARA A FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Pamela Rafaela Martins

Graduação Física Licenciatura, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Campus Curitiba p.rafaela.martins12@gmail.com

Otto Henrique Martins da Silva

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Campus Curitiba. otto.silva@pucpr.br

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao desafio que o ensino de Física enfrenta no novo currículo do Ensino Médio no Brasil. O currículo do Novo Ensino Médio é criticado por ser superficial e não aprofundar o conhecimento dos alunos. Isso pode limitar suas opções futuras de carreiras profissionais ao promover uma especialização precoce. Além disso, pesquisadores e educadores questionam se essa reforma vai contra a formação de alunos críticos. Portanto, o texto destaca alguns desafios específicos enfrentados pelo ensino de Física nesse contexto. A diluição de conteúdos proveniente da implementação do Novo Ensino Médio é um problema que afeta não apenas a Física, mas outras disciplinas do currículo escolar, alguns exemplos desses desafios incluem a memorização mecânica de fórmulas e suas configurações, além da falta de conexão entre os conceitos físicos e a vida cotidiana dos alunos dificultando o aprendizado. Além disso, a redução da carga horária dessa disciplina afeta significativamente a participação ativa e protagonismo do aluno em sala de aula resultando na construção do conhecimento de forma rasa e passiva. O objetivo do trabalho é realizar uma mini revisão sobre a superficialidade na formação dos estudantes de Física no novo currículo do Ensino Médio, além de discutir as dificuldades para o ensino dessa disciplina nas escolas públicas.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Itinerário Formativo. Física. BNCC. LDB.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Física desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando-lhes a compreensão dos princípios fundamentais que governam o mundo físico e desenvolvendo habilidades de análise, resolução de problemas do cotidiano e pensamento crítico. No entanto, diante das mudanças propostas no Novo Ensino Médio (NEM), questiona-se até que ponto os conteúdos de Física serão preservados e aprofundados, ou se serão diluídos em uma abordagem superficial e pouco interdisciplinar.

Em outras palavras, qual será o impacto na formação do aluno em sala de aula perante os desafios da implementação do NEM? E quais possíveis consequências a essa nova estruturação no processo de ensino-aprendizagem?

O NEM, inicialmente, é uma proposta de reforma curricular que busca modernizar a estrutura e os conteúdos do Ensino Médio, visando a formação integral dos alunos. A proposta foi instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Essa lei estabeleceu uma série de mudanças nessa etapa de ensino, como a flexibilização da grade curricular, a ampliação da carga horária, a implementação do ensino integral e a inclusão de novas matérias e áreas de conhecimento obrigatórias. (BRASIL, 1996). O objetivo da reforma é estabelecer uma estrutura curricular comum para todas as escolas, que é definida por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e dos Itinerários Formativos, escolhidos pelos alunos.

A nova matriz curricular está sendo implantada de forma gradual, a partir do 1º ano do Ensino Médio, e será dividida em duas partes: a obrigatória referente a BNCC que abrangem as disciplinas de base curricular e os Itinerários Formativos (IFs).

Os Itinerários Formativos, em tese, permitirão aos alunos aprofundar os seus estudos em áreas específicas de interesse, como as Línguas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Educação Profissional e Tecnológica.

Essa reforma também estabeleceu a ampliação da carga horária escolar de 800 para 1.000 horas anuais, distribuídas ao longo de, no mínimo, 200 dias letivos, pois, no âmbito do projeto do Novo Ensino Médio, houve a inserção de disciplinas como Educação Financeira, Robótica, Pensamento Computacional, Pensamento Lógico, Empreendedorismo, etc. – o que possivelmente definem uma nova grade

curricular voltada para a Formação Técnica e Profissional do aluno (FTP).

No entanto, disciplinas de base como a Física tiveram uma redução de 25% de sua carga horária obrigatória. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), essa redução passou de 80 para 60 horas obrigatórias. (PARANÁ, 2021). Tal mudança tem gerado debates e opiniões divergentes. Alguns defendem que a redução da carga horária de Física pode prejudicar a formação dos estudantes em Ciências Exatas, enquanto outros argumentam que a flexibilização do currículo permite uma formação mais abrangente e adaptada às demandas dos estudantes.

O modelo do NEM está em andamento em todo o Brasil, sendo gradual e progressivo. Escolas de todo o país estão se adaptando às novas diretrizes curriculares e reorganizando suas estruturas para atender às demandas dessa proposta.

O objetivo deste trabalho é realizar uma pequena revisão sobre a implementação do NEM no âmbito das escolas públicas paranaenses, confrontando com algumas ideias sobre a flexibilidade desse projeto aplicado ao ensino e aprendizagem nas escolas públicas e comparando com a proposto de ensino no âmbito das escolas privadas.

Nesse contexto, alguns teóricos como Pierre Bourdieu (1992) que, por meio da teoria de aprendizagem, defendem que o meio social e pessoas com maior capital cultural são agentes interferentes na aprendizagem, ou seja, estudantes da rede pública de ensino, em sua maioria, tendem a sofrer com o desnível do acesso à educação de qualidade quando comparados as propostas da rede privada.

Outro ponto destacado neste trabalho, refere-se a redução da carga horária destinada a disciplina de Física proposta pelo NEM que, segundo Ausubel (1982), o tempo de aprendizagem significativa deriva de conhecimentos sólidos. Isso significa que a redução da carga horária de Física compromete a aprendizagem de conceitos físicos que demandam uma abordagem mais aprofundada. No caso específico da Física, que é uma disciplina que envolve conceitos complexos e abstratos, a redução da carga horária pode limitar o tempo disponível para explorar esses conceitos de maneira mais detalhada. Isso pode comprometer a compreensão dos alunos e sua capacidade de aplicar esses conceitos em situações práticas.

2 FLEXIBILIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Uma das principais características do projeto do Novo Ensino Médio é estabelecer a flexibilidade curricular, ou seja, permite ao aluno a possibilidade de escolha dos Itinerários Formativos, isto é, permite a escolha de áreas de conhecimento específico como: área de humanas que abrange a linguística, a área de exatas como Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais como a Química, Física e Biologia, pois, de acordo com o projeto, seriam áreas de interesse e aptidões dos alunos ingressados no Ensino Médio.

No entanto, essa flexibilização da proposta do Novo Ensino Médio não condiz com a realidade das escolas públicas, já que o Ministério da Educação (MEC) determina que as escolhas destes itinerários estarão relacionadas as condições da escola em ofertá-las e não à escolha dos estudantes. Dessa forma, há um contraponto entre o projeto do Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos propostos pelo MEC, ou seja, as escolas inviabilizam a premissa de escolha partindo dos estudantes.

Outro ponto importante é a falta de recursos humanos nessas instituições que também contribuem para essa limitação, acarretando a dificuldade em disponibilizar uma variedade de Itinerários Formativos para os estudantes. Por outro lado, escolas privadas com recursos e estrutura adequados podem se destacar ao oferecer uma maior diversidade de Itinerários Formativos (IFs), atraindo estudantes e suas famílias interessadas em uma educação mais personalizada e voltada para seus interesses e aptidões.

Um exemplo de instituição de ensino que oferece uma abordagem interdisciplinar é de um colégio particular localizado em Curitiba. Em seu currículo, encontramos disciplinas como Matemática Básica (aplicabilidade), Metodologias de Pesquisa, Educação Financeira e Estatística, além de Laboratórios da Natureza, entre outros. (PARTICULAR 1, 2022).

Em uma outra instituição privada em Curitiba que também adota uma abordagem interdisciplinar, de acordo com sua matriz curricular de Ciências Naturais, os conteúdos do Ensino Médio são baseados nas áreas do conhecimento, abrangendo saberes e competências acadêmicas, tecnológicas, ético-estéticas e políticas, conforme previsto no projeto educativo. (PARTICULAR 2, 2010).

Ambas as instituições oferecem uma formação interdisciplinar, porém cada uma com suas particularidades. A primeira escola particular possui disciplinas que visam a

aplicabilidade dos conhecimentos, como Matemática Básica e Educação Financeira. Já a segunda escola privada adota uma abordagem que se baseia nas áreas do conhecimento e suas competências, proporcionando uma formação mais ampla e completa.

Por outro lado, de acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021), a implementação do novo ensino médio no estado perpassa a oferta de itinerários formativos, que são definidos pelas redes de ensino com autonomia. No entanto, a falta de clareza sobre como esses itinerários serão definidos e implementados pode gerar desigualdades na formação dos alunos, especialmente aqueles da rede pública.

Além disso, as duas instituições privadas em questão contam com uma formação interdisciplinar comum, que aborda conceitos fundamentais, e uma formação interdisciplinar optativa, que permite uma abordagem contextualizada por meio de unidades curriculares temáticas.

Dessa forma, tanto a primeira quanto a segunda escola privada oferecem aos alunos uma educação que valoriza a interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma formação mais abrangente e conectada com a realidade. Assim, o mapa de aprendizagem ofertado nos 3 anos do Ensino Médio compreende o uso de métodos e ferramentas científicas, além da elaboração e interpretação de textos e divulgação da ciência por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), também os estudos de modelos científicos sobre a origem e evolução da vida, avanços tecnológicos e o estudo do universo, ao analisar as interações entre matéria e energia, entre outros.

Essa disparidade de oferta de ensino entre as instituições públicas e privadas corroboram para preocupações sobre a equidade no acesso aos Itinerários Formativos entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Enquanto no ensino privado pode ocorrer uma oferta mais ampla de itinerários, no ensino público as restrições de recursos podem limitar as opções disponíveis. Com isso, acarretando um aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais (BOURDIEU, 1992) e dificultando a concretização dos princípios e objetivos propostos pelo Novo Ensino Médio.

A integração curricular e a redução da carga horária também são aspectos que despertam preocupações sobre a diluição dos conteúdos específicos e os desafios na formação dos estudantes nessa área. Pois a proposta da integração curricular, busca

estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, podendo trazer benefícios, como a contextualização dos conhecimentos e a aplicação prática dos conceitos físicos em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, essa integração enfrenta o desafio de como manter a especificidade e a profundidade dos conteúdos de Física, garantindo que os estudantes desenvolvessem uma compreensão sólida e aprofundada dos princípios físicos.

A diminuição do tempo dedicado ao ensino da Física pode comprometer a abrangência dos conteúdos e a possibilidade de explorar conceitos complexos de forma aprofundada. Isso levanta a questão sobre como os estudantes poderão desenvolver as competências necessárias e estar preparados para os desafios do Ensino Superior e do mercado de trabalho em áreas relacionadas à Física?

Essa diluição dos conteúdos referentes à disciplina de Física e em outras áreas do conhecimento que compreendem as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, acarreta o ensino simplificado e não aprofundado na visão do conteúdo programático de Física. Segundo a teoria de aprendizagem de Bourdieu (NOGUEIRA, 2002), o tempo de aprendizagem é definido por fatores como a posição social, o capital cultural e as oportunidades educacionais disponíveis para os indivíduos. Por exemplo, pessoas com maior capital cultural, como acesso a livros, museus e outras formas de conhecimento cultural, podem ter uma vantagem em relação àqueles com menos recursos culturais.

No entanto, segundo Ausubel (MOREIRA, 2011), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de forma não arbitrária e substantiva com o conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do indivíduo. Ou seja, o tempo de aprendizagem significativa deriva de conhecimentos previamente sólidos para desenvolver novos elos entre os conceitos teóricos e as suas aplicações.

Além disso, para Pinto (2018), a falta de tempo para a aprendizagem significativa pode levar a uma compreensão superficial e temporária do conteúdo, o que pode prejudicar o desempenho do estudante em atividades futuras. É importante que o processo de aprendizagem seja adaptado às necessidades individuais de cada estudante, permitindo que ele desenvolva suas habilidades e conhecimentos de forma significativa e duradoura.

A nova grade curricular será dividida em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), que engloba disciplinas essenciais e fundamentais para a formação do aluno, e os Itinerários Formativos. As disciplinas que compreendem a FGB são substituídas

por áreas do conhecimento, que incluem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC, ano). Dentro dessas áreas, serão abrangidos conteúdos como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

No entanto, além de outras disciplinas, a Física terá redução de carga horária, ao contrário de Matemática e Português, que continuarão sendo obrigatórias durante todo o Ensino Médio. Todavia, há o risco de que as instituições de ensino optem por ter menos professores por área, o que pode resultar na falta de abrangência de todas as disciplinas em um determinado tema.

Contudo, as diferentes conexões com os livros didáticos podem causar inconsistências no conteúdo aplicado em cada ano do Ensino Médio, resultando em dificuldade em aplicar os conceitos físicos apresentados em sala de aula na solução de problemas práticos e gerando uma visão distorcida da disciplina.

A fragmentação da formação e a desconstrução da Educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM (2018), são questões preocupantes e que podem ter consequências negativas para o desenvolvimento educacional do país. Pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) estabelece que a Educação Básica é obrigatória e comum a todos os brasileiros, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa obrigatoriedade e universalidade são fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades e a formação integral dos indivíduos.

Essa fragmentação da formação e a desconstrução da Educação Básica pode ocorrer quando há descumprimento dessa legislação. Isso pode acontecer, por exemplo, com a falta de oferta de determinadas etapas da Educação Básica em determinadas regiões do país o que acaba excluindo parte da população do acesso a uma educação de qualidade. Além disso, a fragmentação da formação também pode ocorrer quando há a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica, resultando em lacunas no aprendizado e dificuldades de transição entre os diferentes níveis de ensino. Isso compromete a continuidade e a progressão adequada dos estudantes em sua formação educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) também têm como objetivo garantir uma formação integral e de qualidade para os

estudantes. No entanto, se não forem devidamente implementadas, podem contribuir para a superficialidade da formação, pois não haverá uma base comum de conhecimentos e competências que todos os estudantes devem adquirir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio representa uma importante iniciativa para modernizar e adequar a educação às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, quando analisado especificamente em relação à disciplina de Física, é evidente que a implementação dessa reforma traz desafios e reflexões críticas que merecem atenção.

A visão do projeto do NEM de diluir os conteúdos específicos da disciplina de Física, juntamente com a integração curricular ineficaz, levantam preocupações sobre a profundidade do ensino e a compreensão aprofundada dos conceitos científicos.

É essencial garantir que a interdisciplinaridade e a contextualização não resultem na perda da identidade e da compreensão da disciplina de Física, mas sim na sua aplicação significativa e prática em diferentes contextos, o que permite que os alunos aprendam a importância do mundo ao seu redor.

A redução da carga horária destinada à disciplina de Física também é uma questão que exige reflexão. A Física é uma disciplina complexa e desafiadora, que requer tempo adequado para a exploração dos conceitos e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A diminuição do tempo de ensino pode prejudicar a formação dos alunos nessa área do conhecimento, dificultando sua preparação para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Diante disso, é fundamental garantir a universalização do acesso ao ensino e a equalização de oportunidades, de modo que todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, possam oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes de Física do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo, 1982.

BOM JESUS. **Novo Ensino Médio**, 2022. Disponível em: <https://www.bomjesus.br/galeria/getImage/476/3189870888596886.pdf> . Acesso em: 19 de jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. 1997.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be&número=13415&tipo=LEI> . Acesso em: 19 de jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 19 de jul. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> . Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://reforma.mec.gov.br/> . Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Aprendizagem significativa** – breve discussão acerca do conceito. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito> . Acesso em: 11 jul. 2023.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem**: desafios para a educação no século XXI. 2011.

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, CW da; GHIGGI, Caroline Maria. **Método tradicional x aprendizagem significativa**: investigação na ação dos professores de física. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, v. 5, n. 1, pág. 70-85, 2015.

EXTRA CLASSE. **Novo Ensino Médio deve aumentar abismo entre escola pública e privada**. Extra Classe, Porto Alegre, v. 18, n. 256, p. 18-20, ago. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/08/novo-ensino-medio-deve-aumentar-abismo-entre-escola-publica-e-privada/> . Acesso em: 19 de jul. 2023.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

G1. Educação. **Reforma do ensino médio**: entenda o que muda na educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/02/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-muda-na-educacao.ghtml> . Acesso em: 12 de julho de 2023.

Instituto Unibanco. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNEM). Observatório de Educação. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018,7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68> . Acesso em: 19 de jul. 2023.

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, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 38-62, 2016.

MARGOTTO, Gleidson Roberto. Resenha da obra "**A Reprodução**" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 3 de 2017.

MOREIRA, M.A.; MASINI, EFS. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 3a reimp. São Paulo: Centauro, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação & sociedade, v. 23, p. 15-35, 2002.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf . Acesso em: 29 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação divulga matriz curricular do Novo Ensino Médio**, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-divulga-matriz-curricular-do-Novo-Ensino-Medio> . Acesso em 19 de jul. 2023.

PINTO, Erika Araújo; CARVALHO, M. R. **Tempos distintos de aprender, compreender e aceitar o momento de cada estudante**. In: V CONEDU—Congresso Nacional de Educação, Recife. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA4_ID9849_15092018232808.pdf . Acesso em: 11 de jul. 2023.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Ciências & cognição, v. 13, n. 1, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil** Marista. Curitiba: PUCPress, 2021. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/portfolio/matrizes-curriculares-de-educacao-basica-do-brasil-marista-4a-edicao/> Acesso em: 19 de jul. 2023.



Capítulo 11

***AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO
PROCESSO EM MOVIMENTO: O RELATO DE
EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA***

Jairo José Tonet

Emiliane Eli Huber

Anelize Termann Schlösser

Stela Maria Meneghel

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO EM MOVIMENTO: O RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jairo José Tonet

Bacharel em Turismo e Licenciado em Geografia. Especialista em Ciência Política. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: jtonet@furb.br

Emiliane Eli Huber

Graduada em Letras. Especialista em Neuropsicopedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, FURB. E-mail: ehuber@furb.br

Anelize Termann Schlösser

Graduada em Normal Superior. Especialista em: Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Educação Especial Inclusiva; Psicopedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: aschloser@furb.br

Stela Maria Meneghel

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. E-mail: smeneghel@furb.br

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar o relato de experiência sobre o desenvolvimento de um modelo metodológico baseado em uma teoria educacional, conduzido no segundo semestre de 2022

para a disciplina de Teorias da Educação, componente obrigatório do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. O problema educacional identificado pela equipe esteve relacionado à avaliação da aprendizagem por provas e o desempenho, refletido nas notas. A escola tradicional, de concepção positivista neoliberal e voltada para os interesses do mercado, determina a existência de um tempo de ensinar e um tempo para avaliar, em momentos isolados. Em uma sociedade atravessada por desigualdades, esta forma de avaliar, elevada à etapa final de um processo educacional que visa somente à aquisição de conteúdos e à mensuração da aprendizagem, é totalmente condizente com uma sociedade excludente, visto que identifica e reforça mecanismos de estereotipação e exclusão. Procurando romper com esse processo, propomos uma metodologia que compreende a avaliação como um processo constante e em movimento, que não se finda na atribuição de notas e em mecanismos classificatórios e excludentes. Para tanto, desenvolvemos e aplicamos uma metodologia no componente curricular de Língua Portuguesa, tendo como foco uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do Médio Vale do Itajaí (SC). Os resultados finais apontam as dificuldades encontradas por docentes e estudantes na ruptura com a tradicional forma de produzir a educação, historicamente associada à transmissão e avaliação conteudista, mensurada em notas ou conceitos que pouco revelam sobre as diferentes potencialidades de cada estudante. Apesar da existência de um modelo avaliativo excludente, que tem pressionado as instituições escolares para o alcance de resultados mensuráveis, destacamos a importância de promover uma educação crítica e emancipadora, baseada no processo dialógico e na valorização das subjetividades, que substitua o conhecimento pelas pessoas como o propósito último da educação.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Desempenho por notas. Língua Portuguesa. Proposta Metodológica.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma quase unanimidade na ideia de que a avaliação constitui uma etapa necessária no processo educativo, o que não afasta outra ideia – a de que a ação avaliativa se encontra revestida de polêmicas. Apesar de mudanças em diretrizes ou propostas de ação, conduzidas por algumas reformas educacionais superficiais, os procedimentos e instrumentos avaliativos usados em sala de aula não conseguem se desviar de uma perspectiva técnica e mensurada quantitativamente, marcando diferenças hierarquizantes entre estudantes e, não podendo ser diferente nesse contexto, produzindo e consolidando desigualdades (Esteban, 1999).

Segundo Barriga (1999), a avaliação foi transformada num instrumento no qual foi depositada a esperança de melhorar a educação. Essa falsa crença tem mobilizado governos, a comunidade escolar e a própria sociedade, levando-lhes a crer sobre a existência de uma relação simétrica entre sistema educacional e sistema de avaliação. Entretanto, o exame moderno é responsável por uma série de reducionismos técnicos sobre o saber pedagógico, estando no cerne de um modelo que mais criou problemas para a educação do que resolveu, principalmente, quando ele contribui para processos classificatórios e excludentes (*Ibidem*).

Luckesi (2000), por sua vez, destaca a predominância de uma ênfase quantitativa na perspectiva classificatória da avaliação, que mensura o acúmulo de conteúdo e informações, além das notas finais, não intervindo para um processo educacional integral e que pouco contribui para desenvolver as potencialidades dos estudantes. No modelo tradicional de educação, a nota é vista - por alunos e professores - como processo final desse processo. A atribuição de notas, nesse caso, relaciona-se com a classificação, o poder e o controle sobre mentes e corpos.

Em nossa trajetória profissional docente, observamos as dificuldades e resistências encontradas para romper com esse processo de avaliação tradicional, centrado unicamente na mensuração dos conhecimentos assimilados pelos estudantes. As resistências estão presentes no fazer docente, nas estruturas de gestão das instituições escolares, na cobrança de pais e da sociedade, nos sistemas avaliativos regulares e em larga escala, bem como nos próprios estudantes, que reduzem todo o processo educativo à obtenção de notas ou “médias”.

A aquisição dos conhecimentos tem sido objeto de testes padronizados, que fecham em si mesmos os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, de forma acrítica, puramente mnemônica e repetitiva, em um tempo pré-determinado para todos os estudantes (desconsiderando as diferenças e desigualdades entre eles), avaliados por métodos que priorizam determinados indicadores e resultados e, por isso mesmo, um processo excludente. Entretanto, como garantir que o estudante que teve um melhor resultado avaliativo saiba mais do que aquele que alcançou uma nota inferior à média desejada? Como pode o professor saber que nas questões aplicadas numa avaliação estejam incluídos os aspectos mais importantes do conteúdo estudado?

Diante de tal dilema, questionamos: como romper com esse complexo modelo pedagógico, que vem utilizando avaliações na permanente busca por resultados técnicos e mensuráveis dos processos educativos? Com o objetivo de propor uma

reflexão acerca dessa questão, com base em uma teoria educacional que se utiliza de bases teóricas e epistemológicas distintas da vigente na escola tradicional, aplicamos um método avaliativo compreendido como processo constante e em movimento, que não se finda na realização das provas e na atribuição das notas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este relato de experiência, baseado numa perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2003), é resultado final de um projeto metodológico desenvolvido na disciplina de Teorias da Educação, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação – nível mestrado. Constituíram as etapas desse percurso:

1º - Busca de bases teórico-epistemológicas sobre avaliação: para analisar as causas do problema educacional identificado (avaliação pelo desempenho das notas em provas), recorreremos à pesquisa bibliográfica (Romanowski; Ens, 2006), em autores que discutem o processo histórico, epistemológico e sociológico da avaliação educacional: Barriga (1999), Esteban (1999), Luckesi (2000), Meneghel; Kreisch (2009), Perrenoud (1999) e Barlow (2006). A construção de nosso modelo avaliativo encontrou suporte nas perspectivas delineadas em Freire (1987) e Vygotsky (1989).

Nossa metodologia também está embasada em Rancière (2002), por meio do conceito de emancipação a partir da visão de que todos sabem coisas diferentes; em Bergson (2006), que compreende o ser como permanente devir, ou seja, os indivíduos singularizam potências, possibilidades, criativamente; em Biesta (2013), enfatizando a responsabilidade pela construção de uma educação que se abra à pluralidade, ao novo, àquilo que se apresenta como transcendência à norma; e, em Pérez Gómez (2015), visando à construção de indivíduos capazes de enfrentar, com certa autonomia, o vendaval de possibilidades, riscos e desafios deste mundo.

2º - Geração de dados, a partir da observação e dos registros na aplicação:

a) Observado: baseamos nosso relato na análise das atividades e avaliações do componente curricular de Língua Portuguesa, realizadas no período de 17/10/2022 e 25/10/2022, pelos estudantes do 8º ano de uma escola pública, localizada em um município catarinense de pequeno porte do Médio Vale do Itajaí. A turma era composta por 29 alunos (10 meninas e 19 meninos), com idade entre 13 e 14 anos.

b) Registros: utilizamos como material de análise o diário de campo, no qual foram registradas as observações durante as aulas, bem como as impressões pessoais.

3º - *Aplicação*: constituída por seis etapas – cada etapa correspondendo a uma aula de 50 minutos cada. As três primeiras etapas consistiram na análise conceitual da temática “Gênero Textual – Resenha Crítica”, condizida pela professora em sala de aula; a quarta e quinta etapa foram destinadas à escrita de uma resenha crítica pelos estudantes a partir da leitura de uma mesma obra; e a sexta etapa envolveu a avaliação das resenhas pelos próprios estudantes, por meio da utilização de perguntas-guia, instrumento elaborado pela docente. O detalhamento da aplicação do projeto, bem como de seus resultados, encontra-se na seção “5”.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL REDUZIDA AO DESEMPENHO POR NOTAS

A avaliação tradicional da aprendizagem se baseia na mensuração dos conteúdos assimilados pelos estudantes, num processo que não contribui para uma educação crítica e emancipadora. Historicamente, esse modelo de avaliação tem servido como mecanismo de controle, visando à classificação e seleção, culminando na inclusão de alguns e na exclusão de outros. O fio condutor desse processo é determinado por relações de poder, que servem às forças da reprodução do capital e que vão ao encontro de um sistema desigual (Barriga, 1999).

No que diz respeito à cultura avaliativa, não podemos esquecer a base autoritária e disciplinadora que constituiu e que ainda fundamenta a organização pedagógica e burocrática das escolas de ensino fundamental. As práticas educativas, inclusive as avaliativas, refletem o caráter sócio-histórico-cultural da educação, do mesmo modo que esta perpetua e alimenta determinadas práticas sociais (Meneghel; Kreisch, 2009, p. 9829).

A ideologia do mercado se encontra cada vez mais consolidada em discursos e práticas sociais, inclusive na educação. As consequências desse processo podem ser observadas nas formas de avaliação mais padronizadas e seletivas, nos *rankings* de melhores e piores instituições em função de resultados em exames nacionais, demonstrando a presença de uma lógica excludente e redutora da educação escolar (Esteban, 1999). A educação tradicional determina a existência de um tempo de ensinar e um tempo para avaliar, em momentos fragmentados (*Ibidem*).

Perrenoud (1999) admite a pouca utilidade das avaliações tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem, visto que concentra seus esforços pela via do desconto e da classificação, quando deveria privilegiar a análise dos erros e identificar

o nível de domínio de cada sujeito – a partir de parâmetros que não estejam baseados na comparação com os outros, mas em seus próprios avanços. Esse tipo de avaliação sanciona os erros, sem interesse pela busca dos meios para compreendê-los e trabalhá-los, resultando em seu esvaziamento de sentido e significação (*Ibidem*).

Nesse contexto, o resultado se apresenta sob a forma de constatação, baseada num raciocínio hipotético-dedutivo, com a segurança das constatações científicas ou das evidências. Ao traduzir sua avaliação em conceitos baseados em números (4, 7, 9) ou palavras (Insatisfatório, Razoável, Bom etc.), o professor finaliza no próprio conceito uma etapa que deveria indicar o que o aluno poderia fazer para melhorar seu desempenho (Barlow, 2006). Em outras palavras, o produto da avaliação deixa ser a relação do estudante com o conhecimento para ser o resultado da *performance*.

Numa avaliação tradicional, o docente pode, apenas, destacar os erros ortográficos, sinalizar problemas de concordância, colocar um “X” nas questões que considerar respondidas de forma equivocada, um ponto de interrogação nas questões não respondidas e um sinal de acerto naquelas que contemplaram minimamente a resposta esperada e, por fim, emitir uma nota ou conceito. Ao receber de volta seu trabalho, o estudante observa sua nota e fica satisfeito ou insatisfeito – a depender de seu desempenho. No entanto, sem o estímulo necessário, o estudante finalizará nessa etapa um percurso de permanente construção do conhecimento relacionado a um determinado tema.

Ademais, uma avaliação que se limita a analisar dados estritamente objetivos e quantitativos não é capaz de subsidiar uma reflexão acerca das condições sobre as quais se constrói o processo educativo, visto que se trata de uma imagem estática, incapaz de expressar a sua real dinâmica (Meneghel; Lamar, 2001). “Em uma avaliação cujo objetivo é melhorar a qualidade, e não simplesmente comparar (para punir ou premiar) determinados resultados de desempenho, é preciso, necessariamente, tratar diferente o que é desigual” (*Ibidem*, p. 22).

4 NOSSA CONSTRUÇÃO TEÓRICA: A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO

Fundamentamos nossa metodologia de avaliação numa concepção sociocultural da educação (Freire, 1987), por meio da qual a construção do conhecimento se efetiva na interação com o outro. O educador, nessa perspectiva, deve incentivar o estudante – considerando suas vivências e conhecimentos prévios

– a reconhecer qual seu papel no processo de construção da educação, como sujeitos históricos, políticos e sociais. Com base em pressupostos das teorias sociocríticas (Vygotsky, 1989), entendemos que a educação se efetiva nas relações sociais e na compreensão crítica da realidade, a fim de que possa transformá-la.

A educação deve ser compreendida como um processo em constante movimento – em um permanente devir, com o tempo escolar se revestindo de flexibilidade com relação aos tempos e ritmos dos estudantes (Bergson, 2006). O que a pedagogia tradicional identifica como “erro” deve ser compreendido como um novo ponto de partida, revelando, antes de tudo, o que o aluno sabe e não o que não sabe (Rancière, 2002). A educação dialógica está no centro desse processo, abrindo espaço para a eliminação das fronteiras entre os diferentes saberes, o que só pode ocorrer por meio da troca e do reconhecimento das diferenças (Biesta, 2013).

Procurando romper com uma avaliação que tem como foco a mensuração de resultados individuais a partir de critérios comparativos e classificatórios, propomos uma metodologia que compreende a avaliação como um processo que não se finda na atribuição de notas. Ou seja, ela vai buscar no estudante a própria referência para compreender como esse sujeito vem elaborando seus saberes, analisando de forma singular os avanços e dificuldades (Bergson, 2006; Pérez Gómez, 2015).

A educação, nesse sentido, não eleva o conhecimento como o propósito último, mas sim as pessoas envolvidas nesse processo dialógico, desenvolvendo no estudante a habilidade crítica de lidar com o conhecimento (Bergson, 2006; Pérez Gómez, 2015). Destacamos alguns valores a serem considerados nessa relação dialógica nos processos avaliativos: diversidade, acolhida, liberdade, criatividade, subjetividade e intuição, visando uma formação integral, ética e política, de transformação contínua dos sujeitos envolvidos e da sociedade como um todo.

5. APLICANDO NOSSA METODOLOGIA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Considerando o disposto no Plano de Ensino do componente curricular de Língua Portuguesa para o 8º ano, as seis aulas (presenciais) foram direcionadas para o tema “Resenha Crítica”, em aulas expositivas e dialogadas, fomentando a curiosidade, a participação, o trabalho coletivo e o pensamento crítico. Propositamente, utilizamos a palavra “crítica”, visto que alguns estudantes atribuíram a esse termo uma conotação negativa. A partir desse ponto, foi possível analisar o

sentido do termo “crítica”, apontando para uma perspectiva construtiva, como instrumento que permite identificar lacunas que poderiam ser preenchidas, revisadas e melhor trabalhadas, inclusive, nos processos avaliativos.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao poder da autonomia dos estudantes na construção coletiva do conhecimento, a partir do momento em que eles podem/devem compartilhar suas vivências e conhecimentos prévios. As dúvidas levantadas durante as aulas se tornaram pontos de partida para novos debates inter-relacionados com o tema. A avaliação formativa (Perrenoud, 1999) esteve presente em cada uma das etapas, reconhecendo em cada aluno suas potencialidades e criatividade, além de reconhecer a centralidade da sinergia na relação entre professor(a) e estudante, ambos atores-chave no processo de ensino-aprendizagem.

Como parte da atividade e partindo dos conceitos trabalhados nas três primeiras aulas, os estudantes produziram uma resenha crítica sobre determinada obra. Foi frisado aos estudantes que deveriam levar em conta a habilidade de analisar o texto partindo de um dado contexto e de um conhecimento prévio sobre o tema, valorizando também a subjetividade presente nas respostas. Apesar dessa orientação, a maior parte dos estudantes não conseguiu demonstrar em sua escrita uma percepção individual e autônoma - crítica e, tampouco, suas subjetividades.

Compreendemos, contudo, que os estudantes não estão habituados a esse tipo de manifestação nas atividades e avaliações. Ao contrário, dado que seus corpos e mentes são treinados *para e por* um modelo educacional no qual a razão deve se sobrepor à emoção (valorizando a objetividade em detrimento da subjetividade), motivo pelo qual entendemos a dificuldade (ou, inclusive, resistência) da turma em trazer para o papel aspectos relacionados às subjetividades.

A ausência desse elemento na escrita sugere a dificuldade / impossibilidade / crivo dos estudantes na manifestação de suas percepções próprias, incluindo dos sentimentos. Estes, muitas vezes, podem ser desconhecidos ou passarem despercebidos pelos professores, como receio de rejeição, vergonha e insegurança por parte dos estudantes na expressão de suas visões de mundo, revestidas de emoções. Os estudantes podem não ver sentido na descrição de suas subjetividades nas avaliações, porque esse aspecto não é considerado nos processos avaliativos tradicionais que, em geral, demandam a repetição do conhecimento existente.

Como etapa seguinte à escrita individual da resenha, a turma também participou do processo de avaliação dessa atividade: cada estudante recebeu a

resenha escrita por um colega, acompanhada de uma guia de análise da resenha, composta por dez perguntas-guia, elaboradas pela docente e revisadas pelos autores desse artigo. Embora tenha constituído um instrumento importante (e inédito na realidade daquela turma), essa guia apresentou grande similitude com os métodos avaliativos tradicionais, principalmente no que diz respeito ao seu carácter bastante técnico e objetivo, revelando as dificuldades e resistências dos próprios docentes em romperem com o paradigma dos métodos tradicionais de avaliação.

Tal constatação ocorreu a partir da análise das respostas dos estudantes, demonstrando que a maior parte das perguntas-guia buscou mensurar o conhecimento adquirido pelos estudantes, havendo, contudo, pouca abertura para a expressão de suas subjetividades. Somente duas questões atingiram esse propósito: a questão nº 4 buscou descrever os traços de autoria revestidos de subjetividade; a questão nº 10 procurou incentivar o aluno avaliador a expressar sua própria visão/percepção e suas emoções com a leitura da resenha do colega.

Ignorar aspectos subjetivos nos processos avaliativos equivale a hierarquizar os diferentes conhecimentos: os científicos geralmente ocupam o mais elevado nível no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os conhecimentos/saberes dos estudantes, quando não descartados, são considerados inferiores, provocando nesses sujeitos a desmotivação e o desinteresse pela escola e, por conseguinte, o sentimento de não pertencimento ao contexto educacional.

Observamos que quase todos os estudantes apresentaram dificuldades ou resistência em avaliarem criticamente as resenhas de seus pares (colegas da turma), o que pode estar relacionado ao risco de se produzirem animosidades e rupturas entre eles, justamente em um ambiente e numa faixa etária na qual existe uma necessidade para que se encaixem em determinados padrões e desenvolvam o sentimento de pertencimento à turma (Calligaris, 2000).

A avaliação não é vista como instrumento que contribui para o avanço e desenvolvimento de habilidades – pela perspectiva emancipatória. Os estudantes relutam em ocupar o lugar/papel de avaliador que, no modelo avaliativo tradicional, classifica os alunos em bons/maus; certos/errados, culminando em processos excludentes. Desse modo, os processos avaliativos não se traduzem em espaço de debate e construção coletiva, mas, sim, de mensuração e classificação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação do projeto, constatamos as dificuldades relacionadas à superação da perspectiva da educação como transmissão mecânica de conteúdos visando somente à aprendizagem, e da avaliação como seu correspondente – checagem do conteúdo aprendido. Compreendemos que os métodos avaliativos exercem significativa influência sobre o modelo educacional tradicional, ao priorizarem os resultados em detrimento do processo educacional como um todo, como atestou Luckesi (2000). Quando as estruturas educacionais direcionam seus objetivos somente à mensuração da aprendizagem, excluindo aspectos inerentes à formação humana integral (que envolve consciência ética/política, relações interpessoais, expressão da subjetividade), seria ingênuo esperar que os alunos tomassem à frente nessa transformação. Afinal, não é essa a resposta que o sistema espera deles.

A escola constitui *locus* privilegiado das diversidades que habitam a sociedade. No espaço escolar coexistem diferentes experiências, realidades, cosmovisões, discursos, culturas, saberes e conhecimentos, subjetividades, tornando a relação dialógica um ponto de convergência entre toda essa riqueza humana. Escondidas nessa pluralidade, muitas vezes, ocultadas pela sombra do ideário de uma pretensa homogeneidade humana, encontram-se potencialidades diversas, que devem ser reconhecidas, valorizadas e desenvolvidas, conforme afirma Pérez Gómez (2015).

Nesse sentido, o processo avaliativo pode ir ao encontro das necessidades do estudante, à medida que o professor percebe que respostas anteriormente entendidas como “erros”, podem ser convertidas em “elos” entre aquilo que já se sabe e aquilo que se pode vir a saber, sempre como um devir, em um processo contínuo de construção do conhecimento – partindo do pressuposto de que cada aluno também pode desenvolver métodos próprios para alcançar esse objetivo. Apesar da obrigatoriedade na atribuição de uma nota (ou conceito, a depender do sistema de ensino), ela não pode ser considerada o destino final em um processo educacional. No entanto, esta é uma construção coletiva que requer a superação do paradigma do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve e se finda na atribuição das notas.

Destacamos a importância de avançar na construção de um modelo educacional em que os métodos avaliativos agreguem valores e não valor (em seu sentido estritamente quantitativo) ao processo de ensino-aprendizagem, indo além

das formas tradicionais de avaliação, que tendem, muito mais, a classificar e excluir, (re)produzindo as desigualdades que, por sua vez, alimentam o histórico processo de exclusão social, econômica, cultural e educacional em nossas sociedades.

REFERÊNCIAS

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades** (tradução de Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 51-82.

BERGSON, Henri. **Memória e vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze**. Tradução de Carla Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 7-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21–39, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 09 mar. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de Avaliação e Práticas Avaliativas na Escola: entre possibilidades e dificuldades. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, Curitiba.

MENEGHEL, Stela Maria; LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba v. 06, n. 04, p. 17-26, nov. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141440772001000500003&script=sci_abstract. Acesso em: 05 mar. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

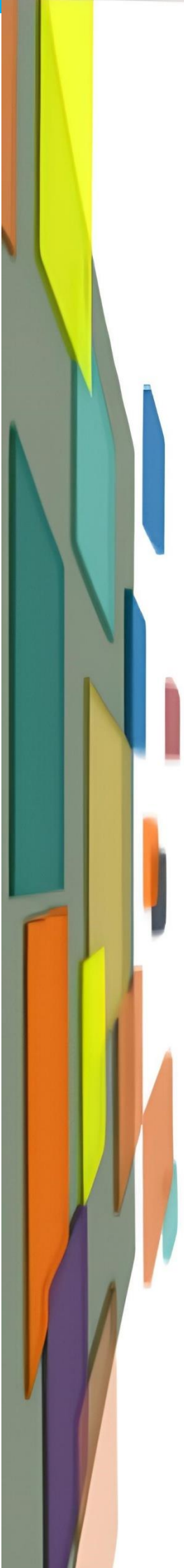
PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AUTORES



Aline de Freitas Miranda

Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: alinemirandatj@gmail.com

Aline Pelissari Kravos

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) pela Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim (UFFS), Pós-Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela EDUCAMINAS, Licenciada em Pedagogia pela UFFS-Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisadora Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Professora efetiva da rede municipal de Erechim. Contato: alinepkravos10@hotmail.com

Ana Paula Ruth Lima

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade SECAL. E-mail: anaruthlima.ii@gmail.com

Anelize Termann Schlösser

Graduada em Normal Superior. Especialista em: Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Educação Especial Inclusiva; Psicopedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: aschloser@furb.br

Arnold Vinicius Prado Souza

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. E-mail: arnold.prado@hotmail.com

Christiane Gonçalves dos Reis

Mestre e Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal Fluminense.

Claudiane Ribeiro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Professora dos Anos Iniciais e da Educação

Infantil do Município de Marau. Atuando como Coordenadora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Município de Marau. Contato: claudianemarau@gmail.com

Daniel Matias Santos

Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: estudohibrido@gmail.com

Eli da Costa Melo

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: elimelo2019@gmail.com

Emiliane Eli Huber

Graduada em Letras. Especialista em Neuropsicopedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: ehuber@furb.br

Fernanda Janiele Dias Ferreira

Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: fernandajaniele.df@gmail.com

Izaias Gonçalves Lima

Mestre em Física pela Universidade Federal do Pará: E-mail goncalvesled52@gmail.com

Jairo José Tonet

Bacharel em Turismo e Licenciado em Geografia. Especialista em Ciência Política. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: jtonet@furb.br

Johanna Ortíz Zúniga

Graduada em Pedagogia perla PUCPR. Mestranda em Educação na PUCPR.

José Ribamar carvalho de Sousa

Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: jrcarvalho7777777@gmail.com

Kairon Ruannidy Rodrigues de Brito

Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: kaironrodigues2002@gmail.com

Kauany Victória Silva Souza

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: kakau13souza@gmail.com

Marilane Maria Wolff Paim

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - 2009. Possui vínculo docente, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Contato: marilane.paim@ifc.edu.br

Marjorie Bier Krinski Corrêa

Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Especialista em Ciências Políticas e Docência do Ensino Superior. Pós-graduanda em Educação e Práticas Pedagógicas Contemporâneas (IFFAR). Bacharel em Comunicação Social e estudante de Licenciatura em Sociologia. Bolsista Carrefour (CRFB3) pela UFFS Campus Cerro Largo. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq: Cultura, Política e Desenvolvimento.

Nelci Aparecida Ruth

Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail: profnelciruth@gmail.com

Otto Henrique Martins da Silva

Doutor em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, Brasil.

Pamela Rafaela Martins

Licenciatura em Física - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, Brasil.

Pedro Henrique Almeida Bezerra

Doutor em Sociologia (PPGS/UECE), Mestre em Sociologia (PPGS/UFC) e Assistente Social formado pela UECE.

Rafaéla Pavéglio Gomes

Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas(UFFS). Pós-graduação em Psicopedagogia (FINOM). Graduada em Pedagogia (URI). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3899362005876996> orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6489-5911> EMAIL: pavegliorafaela@gmail.com

Rayka Hinschinck de Paula

Graduada em Pedagogia perla PUCPR. Mestranda em Educação na PUCPR. Bolsista CNPq.

Rosiomar Lobato Pinheiro Rodrigues

Graduada em Licenciatura em História Pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação. Bacharel em História pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Institucional Com Habilitação em Educação Especial, Autismo, História e Cultura Afro-Brasileira. E-mail: rosiomar1000@gmail.com

Sirley Terezinha Filipak

Doutora em Educação pela PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e das Licenciaturas da PUCPR.

Stela Maria Meneghel

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. E-mail: smeneghel@furb.br

Taís Oliveira

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: thaisoliveira3114@gmail.com



Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492064-3



9 786554 920643

